

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CRIMINAIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS CRIMINAIS

MARIANA GASTAL

ENTRE OS MUROS DAS ESCOLAS: NOVAS CONFIGURAÇÕES DAS ROTINAS E PRÁTICAS ESCOLARES FRENTE À PERCEPÇÃO DO AUMENTO DA INSEGURANÇA

Porto Alegre
2017

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CRIMINAIS - MESTRADO

MARIANA GASTAL

**ENTRE OS MUROS DAS ESCOLAS: NOVAS CONFIGURAÇÕES DAS
ROTINAS E PRÁTICAS ESCOLARES FRENTE À PERCEPÇÃO DO
AUMENTO DA INSEGURANÇA**

Porto Alegre
2017

MARIANA GASTAL

**ENTRE OS MUROS DAS ESCOLAS: NOVAS CONFIGURAÇÕES DAS
ROTINAS E PRÁTICAS ESCOLARES FRENTE À PERCEPÇÃO DO
AUMENTO DA INSEGURANÇA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciências Criminais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Área de Concentração: Violência, Crime e Segurança Pública.

Orientador: Professor Doutor Giovani Agostini Saavedra

Porto Alegre
2017

Ficha Catalográfica

G255e Gastal, Mariana

Entre os Muros das Escolas : novas configurações das rotinas e práticas escolares frente à percepção do aumento da insegurança / Mariana Gastal . – 2017.

227 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Giovani Agostini Saavedra.

1. Insegurança. 2. Criminalidade. 3. Violência Escolar. 4. Cultura do Controle. I. Saavedra, Giovani Agostini. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

MARIANA GASTAL

**ENTRE OS MUROS DAS ESCOLAS: NOVAS CONFIGURAÇÕES DAS
ROTINAS E PRÁTICAS ESCOLARES FRENTE À PERCEPÇÃO DO
AUMENTO DA INSEGURANÇA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciências Criminais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Área de Concentração: Violência, Crime e Segurança Pública.

Aprovada em: 11 de janeiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Giovani Agostini Saavedra – PUCRS
(Orientador)

Prof. Dr. Alexandre Lima Wunderlich – PUCRS

Prof^a. Dr^a. Clarice Beatriz da Costa Söhngen - PUCRS

Prof. Dr. Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo – PUCRS

Porto Alegre
2017

Ao meu Pai e maior inspiração em tudo que faço,
José Gilberto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, Gislei e José Gilberto, por terem, desde sempre, alimentado meus sonhos e compreendido minhas inquietações, permitindo que construísse meu caminho, respeitando as escolhas feitas ao longo dele e, principalmente, tendo ouvidos e colos sempre prontos nos momentos de dúvidas e dificuldades. Saibam que é um privilégio poder contar com os exemplos com que me alimentam diariamente, cada um a seu modo. Sou também muito grata pelos suportes emocional e financeiro ao longo desse período de estudo, sem os quais teria sido impossível sua conclusão.

Ao Felipe, pela companhia na ausência dos demais afetos, pelo tanto que dividimos e, acima de tudo, pela amizade que costura nosso convívio. O som dos teus instrumentos, das tuas crianças e dos teus risos enchem minha vida de cores.

Ao meu orientador, Professor Giovani Agostini Saavedra, pelos ensinamentos passados, pelo respeito e confiança no projeto de pesquisa proposto e pela permanente paciência. Agradeço, em especial, por ter, com tanta generosidade e gentileza, apresentado a mim o apaixonante “outro lado” da sala de aula.

Ao Professor Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo, pela forma inspiradora com que norteia o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Segurança e Administração da Justiça Penal (GPESC), mantendo acesas nossas utopias apesar dos percalços que insistem em aparecer pelo caminho.

Ao Charles Cotrena, pela desmedida contribuição ao longo dos últimos dois anos. Ainda mais do que pela pesquisa, obrigada por me auxiliar a encontrar a serenidade que, há não tanto tempo, parecia tão, tão distante.

À Andrea Ana Nascimento, sem a qual eu certamente teria chegado com menos coragem e preparo à exploração do campo, pela humildade em dividir tamanho conhecimento de maneira tão horizontal e afetuosa.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais, a quem faço em nome da Professora Ruth Chittó Gauer, pelo mosaico de inestimáveis contribuições à minha trajetória acadêmica.

À Márcia, ao Andrews, ao Uillian, à Caren e à Patrícia, pela ajuda, sempre paciente, e pelo carinho que externam nas suas funções, fazendo da Secretaria, para muito além de um balcão de atendimento, um local de acolhimento de dúvidas, angústias e também alegrias;

Aos meus colegas de mestrado, aos quais agradeço nas pessoas dos amigos Lucas Pilau e Marcelo Araujo, pelas conversas, cafés e trocas que permearam de leveza mesmo os momentos mais críticos e angustiantes do cotidiano.

Aos colegas de GPESC, pela paixão no que fazem e por tudo que me ensinam diariamente por meio de suas pesquisas, lutas e, principalmente, ações. Poucas coisas podem ser mais bonitas na academia do que a efetiva construção coletiva de conhecimento, despida de vaidades, e posta em prática pela ampla compreensão e crença ferrenha de que, apesar da enorme resistência por vezes enfrentada, o caminho se faz ao andar, havendo ainda muito a, de mãos dadas, avançar.

A cada uma das escolas que aceitou participar da pesquisa, pela confiança depositada em meu trabalho e pela compreensão de que também os muros acadêmicos devem ser transbordados, de modo que os estudos encontrem as ruas e as pessoas, com suas vivências e histórias, a contribuírem e receberem contribuições. Agradeço também, imensamente, a todos os entrevistados, por terem doado seu tempo, sua atenção e por terem recebido de modo tão aberto os questionamentos e conversas propostos.

Agradeço, por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de pesquisa que permitiu minha permanência no curso de Mestrado em Ciências Criminais.

RESUMO

O universo escolar tem, por excelência, a identidade de lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo e no reconhecimento da diversidade. Entretanto, ao sofrer os ecos de processos sociais mais amplos, como a globalização, a pós-modernidade e os controles sociais delas decorrentes, que o fazem passar por uma ressignificação da experiência socioespacial, tal identidade pode restar bastante comprometida. A cada dia mais armadas de dispositivos de vigilância, na tentativa de controlar as inseguranças a que sentem expostas, e tendo alunos como uma população de potenciais vítimas e agressores, instituições de ensino se apresentam como um território convidativo à prática de pesquisa. Assim, por meio do estudo dos casos de três escolas na cidade de Porto Alegre – uma municipal, uma estadual e uma particular –, e tendo por norte o modelo teórico da “Cultura do Controle”, concebido por David Garland, propõe-se descobrir em que medida a percepção do aumento da insegurança guarda relação com as alterações havidas em cada uma delas. Para que se atinja um conhecimento amplo e detalhado de seu objeto, a pesquisa abarca uma dimensão teórica, a partir de revisão bibliográfica, e outra empírica, via técnica qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas (com diretores[as], coordenadores[as] pedagógicos[as], professores[as] e pais[mães] de alunos[as]), questionários, diálogos informais e, em menor quantidade, análise de documentos. Ao invés de centrar a análise nos dados estatísticos da violência, atenta-se para a relevância dos aspectos subjetivos da insegurança, sob o argumento de que as interpretações produzidas sobre ela interferem nos comportamentos das pessoas e instituições. Ao interrogar-se a realidade por meio do que se pensa sobre ela, estima-se que a pesquisa contribuirá para uma melhor compreensão da influência que tais interpretações exercem no condicionamento das rotinas e práticas das escolas.

Palavras-chave: Insegurança. Criminalidade. Violência Escolar. Cultura do Controle.

ABSTRACT

The school universe carries, quintessentially, the identity of a place of positive sociability, of ethic values apprenticeship and of critical thinking, based on dialogue and appreciation of diversity. However, when it suffers the echoes of wider social processes, such as the globalization, the post-modernity and the social controls related to them, that identity might end up fairly affected. Each day more subjected to safety devices, in the attempt to control the insecurities to which they feel exposed, educational institutions present themselves as an interesting field to perform an investigation. Thus, by means of the case studies of a municipal, a state and a private school in the city of Porto Alegre, and adopting as theoretical background David Garland's "Culture of Control", the research aims to find out to which extent the perception of insecurity increase can be related to the modifications suffered in each of the three. To achieve a wide and detailed knowledge of the subject, the research embraces a theoretical dimension, via bibliographic review, and an empirical one, via semi-structured interviews, questionnaires, informal dialogues and, to a lesser extent, documental analysis. The interviews and questionnaires were administered to the headmaster of the school, to members of the pedagogical team, teachers and parents. Instead of focusing the analysis on the statistical data about violence, the idea is to observe the prominence of the subjective aspects of insecurity, under the allegation that the interpretations about it interfere in the way people and institutions act. The study intends to contribute to a better understanding of the influence that those interpretations exert in the conditioning of school's routines and experience.

Keywords: Insecurity. Criminality. School Violence. Culture of Control.

LISTA DE ABREVIATURAS

CIPAVE – Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar

DECA - Departamento Estadual da Criança e do Adolescente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

MSE – Medida Socioeducativa

ONU – Organização das Nações Unidas

PNUD – Programa Nacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SEDUC – Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SOE – Serviço de Orientação Educacional

SSP/RS – Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Sul

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

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Confiança em corporações entre profissionais e pais de alunos de escolas privadas e públicas	177
Tabela 2 – Sensação de segurança entre pais de alunos e funcionários de escolas privadas e públicas	178
Tabela 3 – Avaliação de segurança entre pais de alunos e funcionários de escolas privadas e públicas	178
Tabela 4 – Medo e vulnerabilidade a diferentes situações de insegurança	179
Tabela 5 – Estimativa de número de crimes ao redor da e na escola, no último ano	180

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. BRICKS IN THE WALL: A PREPARAÇÃO DO TERRENO	21
1.1 PÓS-MODERNIDADE E GLOBALIZAÇÃO	24
1.2 O ESPELHO CRIMINOLÓGICO DAS TRANSFORMAÇÕES DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: DA CRISE DO MODERNISMO PENAL À CULTURA DO CONTROLE	34
1.3 INSEGURANÇA INSTAURADA: A CONSTRUÇÃO DE MUROS VISÍVEIS E INVISÍVEIS	44
2. MURO ERGUIDO: A ESCOLA COMO AGÊNCIA DE CONTROLE	68
2.1 GESTÃO DA INSEGURANÇA EXTRAMUROS E REFLEXOS NO AMBIENTE ESCOLAR	72
2.2 QUESTÕES INTERNAS: A ADMINISTRAÇÃO DE CONFLITOS E VIOLÊNCIAS NO MEIO ESCOLAR	78
2.3 DA EDUCAÇÃO À SOCIOEDUCAÇÃO: A JUDICIALIZAÇÃO DE CONFLITOS E VIOLÊNCIAS ESCOLARES.....	91
2.4 A JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO ALTERNATIVA	94
3. ENTRE OS MUROS DAS ESCOLAS MUNICIPAL, ESTADUAL E PRIVADA	103
3.1 PESQUISANDO ESCOLAS: QUESTÕES METODOLÓGICAS	104
3.1.1 Delineamento da Pesquisa, Procedimentos e Instrumentos	106
3.1.2 As Representações Sociais	109
3.1.3 A Análise de Conteúdo	112

3.1.4 Os Limites do Campo como Convite a um Novo Olhar	112
3.2 OS ESTUDOS DE CASOS DAS ESCOLAS MUNICIPAL, ESTADUAL E PRIVADA	116
3.2.1 A Escola Municipal	116
3.2.2 A Escola Estadual	135
3.2.3 A Escola Privada	152
3.3 O ESTUDO QUANTITATIVO	175
3.3.1 Procedimentos e Instrumentos	175
3.3.2 Análise de Dados	176
3.3.3 Resultados	177
PINTANDO MUROS: APONTAMENTOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	192
APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas Semiestruturadas	209
APÊNDICE B – Questionário Objetivo	215
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	220
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCRS	223
ANEXO B – Carta de Aprovação da Comissão Científica da Faculdade de Direito da PUCRS	227

INTRODUÇÃO

Restrição de aulas em razão de toques de recolher¹. Agressões entre alunos e a professores^{2,3}. Arrombamentos⁴ e depredações⁵. Homicídios de crianças próximos a instituições de ensino e, a gota d'água para que o governador do Estado do Rio Grande do Sul pedisse apoio da Força Nacional de Segurança^{6,7}, o latrocínio de uma mãe que esperava a saída de seu filho da escola⁸. Embora a relação entre escolas e violência não seja novidade na cidade de Porto Alegre, a coleção de fatos do ano de 2016 faz saltar aos olhos o agravamento, em número e intensidade, das ocorrências. Tal agravamento não se dá de modo isolado, como se nutrido dentro do

¹ MARTINS, Cid. Escolas restringem horário das aulas no bairro Mário Quintana por causa da insegurança. **Rádio Gaúcha**, Porto Alegre, 03 ago. 2016. Disponível em: <<http://gaucha.clicrbs.com.br/rs/noticia-aberta/escolas-restringem-horario-das-aulas-no-bairro-mario-quintana-por-causa-da-inseguranca-173204.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

² Sete em dez professores são vítimas de violência em Porto Alegre, diz estudo. **G1 RS**, Porto Alegre, 05 mai. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/05/sete-em-10-professores-sao-vitimas-de-violencia-em-porto-alegre-diz-estudo.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

³ Professora é agredida e escola de Porto Alegre suspende aulas. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 22 ago. 2016. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Ensino%202016/8/595725/Professora-e-agredida-e-escola-de-Porto-Alegre-suspende-aulas>>. Acesso em: 10 out. 2016.

⁴ FREITAS, Caetano; KANNENBERG, Vanessa. Ladrões arrombam escola de Porto Alegre e levam 110 netbooks. **Zero Hora**, Porto Alegre, 08 ago. 2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/policia/noticia/2016/06/ladros-arrombam-escola-de-porto-alegre-e-levam-110-netbooks-5896823.html>>. Acesso em: 10 out. 2016; SCHAFFNER, Fábio. Em uma semana, escola é atacada três vezes por criminosos na Capital. **Zero Hora**, Porto Alegre, 05 set. 2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/policia/noticia/2016/09/em-uma-semana-escola-e-atacada-tres-vezes-por-criminosos-na-capital-7386322.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

⁵ "Não temos nem água para lavar as mãos", diz diretora de escola depredada na Capital. **Diário Gaúcho**, Porto Alegre, 18 jul. 2016. Disponível em: <<http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/policia/noticia/2016/07/nao-temos-nem-agua-para-lavar-as-maos-diz-diretora-de-escola-depredada-na-capital-6708832.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

⁶ Como ocorre em boa parte dos estados, também no Rio Grande do Sul as políticas de segurança seguem sendo postas em prática de forma reativa, sem planejamento, objetivos específicos e avaliação, e calcadas mais na ideia de repressão do que na de prevenção. É frequente que surjam como respostas dos governos a casos de repercussão pública, que adquirem destaque na imprensa, a fim de oferecer contrapartidas de curto prazo – o que evidencia o poder desfrutado pela mídia na orientação de medidas dos órgãos públicos. (CANO, Ignacio. Políticas de segurança pública no Brasil: tentativas de modernização e democratização versus a guerra contra o crime. **SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, vol. 3, n. 5, p. 136-155, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sur/v3n5/v3n5a06.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2016.)

⁷ OLIVEIRA, Rosane de. Sartori recorreu a Padilha para reunião de emergência com Temer. **Zero Hora**, Porto Alegre, 27 ago. 2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/opiniao/colunistas/rosane-de-oliveira/noticia/2016/08/sartori-recorreu-a-padilha-para-reuniao-de-emergencia-com-temer-7336429.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

⁸ Mulher é morta em tentativa de assalto em frente a colégio em Porto Alegre. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 25 ago. 2016. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Pol%C3%ADcia/2016/8/596086/Mulher-e-morta-em-tentativa-de-assalto-em-frente-a-colegio-em-Porto-Alegre>>. Acesso em: 10 out. 2016.

universo escolar, mas como parte de uma ampla crise na segurança, que já há algumas décadas se delinea⁹ e à qual as instituições de ensino não ficam imunes.

Para além do aumento na quantidade de delitos, o momento em que isso ocorre – quando se experimenta mudanças nas formas de vida, no mundo do trabalho, nos papéis tradicionalmente atribuídos a cada sexo, nos movimentos migratórios, nos modelos de urbanização e, especialmente, nos tipos de tecnologia de controle social – é algo que não pode passar despercebido. Essa confluência de elementos sociais e políticos resulta em implicações diretas e indiretas não apenas na criminalidade, mas também no modo como a insegurança vinculada ao crime e à violência é percebida, recebida e interpretada pelas pessoas.

Se, por um lado, valores e emoções são individualmente experimentados, por outro, são padronizados por enquadramentos culturais e apoiados por arcações sociais¹⁰. O sociólogo David Garland explica que, em seu aspecto cognitivo, “cultura” se refere a todas as concepções e valores, categorias e distinções, estruturas de ideias e sistemas de crenças que os humanos utilizam na construção do seu mundo, tornando-o ordenado e significativo¹¹. Segundo sustenta¹²,

essas “mentalidades” ou formas de pensar são intimamente ligadas com modos de sentir e sensibilidades, de forma que os aspectos cognitivos da cultura se tornam inseparáveis de suas dimensões afetivas. O fato de que pensamento e sentimento são intimamente entrelaçados dessa forma significa que quando falamos em “cultura” nos referimos não apenas a sistemas intelectuais e formas conscientes, mas também a estruturas de afeto e a algo que pode ser chamado configurações emocionais ou sensibilidades.

Assim, a reorganização ocasionada pela globalização e pelos arranjos pós-modernos¹³, que possibilitou a passagem da insegurança de coadjuvante a

⁹ A taxa média de homicídios, por exemplo, que no início da década de 1980 era de 11 pessoas a cada 100.000 habitantes, passou, em 2015, a ser de quase 30 pessoas a cada 100.000 habitantes. Na cidade de Porto Alegre, de 2013 para 2014, o aumento foi de 23,2%, passando de 33 para 40,6 homicídios a cada 100.000 habitantes, bastante acima da média nacional de 27,4 para a mesma proporção. (Fórum Brasileiro de Segurança Pública).

¹⁰ GARLAND, David. **Punishment and Modern Society: a study in social theory**. Chicago: The University of Chicago Press, 1990. p. 210. (Tradução nossa).

¹¹ GARLAND, David. **Punishment and Modern Society: a study in social theory**. Chicago: The University of Chicago Press, 1990. p. 211. (Tradução nossa).

¹² GARLAND, David. **Punishment and Modern Society: a study in social theory**. Chicago: The University of Chicago Press, 1990. p. 211. (Tradução nossa).

¹³ Para o presente trabalho adotar-se-á o termo “pós-modernidade”, por duas razões. A primeira se refere ao entendimento da autora, após revisão bibliográfica sobre o tema, de que os processos ocorridos da década de 1970 em diante alteraram o tecido social, os meios de comunicação e decodificação do mundo e os arranjos de espaço e tempo substancial e irreversivelmente. O estado das coisas foi mudado a tal ponto que parece forçoso tentar manter uma ideia de continuidade entre

problema público central, levou a um estado de permanente alerta e a um inchaço na atuação das agências de controle, que se multiplicaram para muito além dos braços governamentais, vindo a envolver atores e agências informais da sociedade civil.

Mesmo o universo escolar, espaço de sociabilidade positiva, aprendizagem de valores éticos e formação de espíritos críticos, passa a ter na ameaça do crime um de seus principais problemas – enxergando seus alunos como uma população de potenciais vítimas e agressores e vindo a rever comportamentos, readequar relações e se armar de dispositivos de vigilância na tentativa de controlar os riscos a que se sente exposto.

Como explica a pedagoga Eloísa Guimarães¹⁴,

os estudos sobre a escola brasileira, sobretudo a pública, passaram, gradativa e crescentemente, a partir da década de 80 (oitenta) do século XX, a incluir palavras e expressões como medo, drogas, insegurança, ameaças, angústia, humilhação, impotência, entre várias outras, em geral relacionados a manifestações de violência que atingem o contexto escolar.

A pesquisa tem o intuito de, com base na bibliografia estudada e sem perder de vista o contexto sociopolítico que costura os arranjos e acontecimentos, compreender as implicações da percepção do aumento da insegurança na configuração das rotinas e práticas de escolas de Porto Alegre, a partir dos estudos de casos de uma escola municipal, uma estadual e uma privada.

Porém, antes de entrar na apresentação do conteúdo do trabalho e de seus pormenores metodológicos, faz-se necessário expor o caminho traçado pela pesquisadora, desde a construção do projeto de pesquisa até as aparentes linhas tortas que apareceram pelo caminho e auxiliaram a estruturação do estudo da forma que se encontra nessas páginas.

Os primeiros meses no mestrado, época em que a autora buscava novos rumos para seu tema de dissertação, coincidiram com um convívio pessoal mais próximo com crianças e adolescentes em idade escolar. Presenciar seu dia a dia, perceber diferenças nas suas rotinas em comparação com a que tinha quando

um período e outro. A segunda razão diz respeito ao livro “A Cultura do Controle”, de David Garland, referencial teórico eleito como norteador da pesquisa, no qual a nomenclatura utilizada é também “pós-modernidade”.

¹⁴ GUIMARÃES, Eloísa. Violências nas escolas: o contexto do tráfico de drogas. In: *Violência, mediação e convivência na escola*. Boletim 23. 2005. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/215810Debateviolencia.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015. p. 22.

aluna, constatar a preocupação dos pais com questões que pouco figuravam na sua vida escolar e, acima de tudo, notar os reflexos nem sempre positivos dessas alterações nas vidas dos estudantes, resultaram em um princípio de interesse na prática da pesquisa nesse ambiente.

Concomitantemente a isso, em sua atuação como advogada voluntária no Grupo de Assessoria a Adolescentes Selecionados pelo Sistema Penal Juvenil (G10), pertencente à Assessoria Jurídica Universitária (SAJU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a pesquisadora percebeu, ao longo do acompanhamento dos casos, que parte dos adolescentes que solicitavam atendimento pelo Grupo tivera sua primeira entrada no sistema penal juvenil em função de atos infracionais praticados no ambiente escolar. Algumas das situações – intuía – poderiam ter sido resolvidas na esfera da própria escola, como, há pouco mais de uma década, via ocorrer no colégio em que estudara, sem necessidade envolvimento das agências estatais e sem judicialização dos conflitos.

A partir de então, passou a se questionar sobre as diferentes adaptações, estruturas e parâmetros de tratamento das instituições de ensino, à primeira vista contrastantes com o que vivenciara em sua experiência como aluna. A suspeita de que as inseguranças e ansiedades da conjuntura cultural contemporânea tivessem algo a ver com isso, juntamente com a preciosa e pontual colaboração de um professor, conduziram-na à ótica teórica de Garland, em seu livro “A Cultura do Controle”¹⁵.

Após extensa busca sobre o tema, a pesquisadora identificou a existência de muitos estudos sobre o sentimento de insegurança e sobre violência nas escolas e judicialização de conflitos escolares, porém, até o momento da redação do presente trabalho, nenhuma investigação que vinculasse as duas questões, problematizando as possíveis conexões entre uma e outra. Por entender de razoável importância a tentativa de compreensão das possíveis relações entre mudanças nas rotinas e práticas escolares e percepção de aumento insegurança, intra e extramuros, bem como dos mecanismos adotados a partir disso e do que eles representam, elegeu-a como seu objeto de estudo.

A relevância da pesquisa, no entanto, não se encontra no mero preenchimento da lacuna constatada, mas, especialmente, na tentativa de

¹⁵ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. 440 p.

compreensão do impacto que tais mudanças podem acarretar nas qualidades de vida e de trabalho dos funcionários das escolas investigadas e, em especial, nas vidas, na formação e nas percepções de mundo das crianças e adolescentes que nelas estudam, sem esquecer dos efeitos na dimensão jurídica, tanto penal quanto infanto-juvenil.

Assim, o foco do interesse é a trama de representações, discursos, emoções e ações chamadas de “sentimento de insegurança”. Seguindo a linha do sociólogo argentino Gabriel Kessler¹⁶, prefere-se essa denominação a “medo do crime” por possibilitar a inclusão de outras emoções suscitadas pelo delito, tais como a ira, a indignação e a impotência, vinculando-as com ações individuais e coletivas, com relatos sobre as causas e com ações que conformam a gestão da insegurança. Ademais, trata-se de algo que vai além da simples resposta emocional à percepção de símbolos relacionados a delitos¹⁷. Em alguns casos, inclusive, esses símbolos e comportamentos nem são necessariamente tipificados como crime, não sendo prudente reduzir a análise a esse círculo de ações.

Por conseguinte, o presente estudo radicou-se nos seguintes problemas de pesquisa: A) Em que medida as mudanças verificadas nas rotinas e práticas das três escolas pesquisadas se relacionam com a percepção do aumento da insegurança na cidade de Porto Alegre? B) De que maneira tal percepção intervém na construção e no uso dos espaços das instituições de ensino e nas relações entre os indivíduos que os compartilham? C) O sentimento de insegurança é causa de uma crescente demanda de discursos e serviços ou é parte do desdobramento desta?

Para enfrentar essas questões, propôs-se a elaborar uma pesquisa composta por duas dimensões: uma teórica, via revisão bibliográfica, e outra empírica, por meio de estudo de caso com entrevistas semiestruturadas, diálogos informais e questionários. Foram utilizados, em menor quantidade, pesquisas documentais e em jornais, para esclarecer determinados pontos e comprovar informações obtidas

¹⁶ KESSLER, Gabriel. **El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009. p. 16. (Tradução nossa).

¹⁷ Kenneth Ferraro, em sua obra “Fear of Crime”, caracteriza o medo como uma resposta emocional de terror ou ansiedade frente ao crime ou a símbolos que a pessoa associa com o crime. Embora não raras vezes seja confundido com angústia, Susana Kaufman assinala que, enquanto esta carece de um objeto definido, constituindo uma reação a um perigo cujos contornos não podem ser delineados com clareza, o medo se dirige a um objeto determinado e que pode ser simbolizado, ter representação, referindo-se a algo articulável e nomeável. (FERRARO, Kenneth. **Fear of Crime: interpreting victimization risk**. Albany: Suny Press, 1995. p. 17. [Tradução nossa].); (KAUFMAN, Susana. **Miedo: perspectivas subjetivas y lazo social**. In: *Miedos y memorias en las sociedades contemporáneas*. Córdoba: Comunic-Arte Editorial, 2006. p. 64. [Tradução nossa].)

durante as entrevistas.

Por ser uma realidade social multifacetada, sobre a qual convergem “mensagens ambivalentes, retóricas desencontradas, experiências emotivas e memórias ressentidas”¹⁸, para sua compreensão não bastam análises estatísticas, sendo indispensável se levar em conta a dimensão subjetiva contida no real. Nesse contexto, a abordagem qualitativa das entrevistas aplicadas se mostra essencial para a construção do debate, uma vez que a partir dela será possível, se não determinar, ao menos obter pistas quanto à percepção da insegurança guardar ou não relação com as alterações das rotinas e práticas escolares. Assim, espera-se trazer novas contribuições para a temática, deslocando o foco para dimensões mais sutis e talvez até mais despercebidas do controle do crime, porém igualmente importantes para uma avaliação que leve em conta toda a complexidade do quadro atual.

Ciente da impossibilidade de, no tempo de duração de um mestrado, visitar uma grande quantidade de instituições de ensino, a opção da mestranda foi analisar com densidade uma escola municipal, uma estadual e uma particular, por meio de estudos de casos. A ideia era contar com a possibilidade de identificar pontos de aproximação e de distanciamento nesses três diferentes âmbitos, o que, ainda que não representasse o universo escolar porto-alegrense, enriqueceria de complexidade o debate e o estudo. Quanto à coleta de dados, foram elaboradas entrevistas dirigidas a quatro grupos básicos de amostragem, entendidos como imprescindíveis e complementares: diretores(as), orientadores(as) educacionais/coordenadores(as) pedagógicos(as), professores(as) e mães/pais¹⁹. As inquirições foram aplicadas a um universo total de vinte e um indivíduos. Estava-se, ainda, aberto à possibilidade de ouvir pessoas específicas cuja importância da troca dialogal sobreviesse ao longo da pesquisa empírica.

Importante fazer algumas ressalvas sobre as dificuldades encontradas quando do início do estudo de campo, que inviabilizaram algumas pretensões constantes do projeto de pesquisa. Pretendia-se, inicialmente, além das entrevistas, contar com a obtenção dos registros de ocorrências havidas em um raio de 400m de

¹⁸ SCHMITT, Paula Helena. **Espaço, Sociabilidade e Segurança: perspectivas de encontro a partir de um estudo de caso no bairro Floresta**. Porto Alegre: FI, 2016. p. 19.

¹⁹ A distribuição da aplicação de entrevistas por grupos de amostragem se deu da seguinte forma: uma diretora; dois (duas) orientadores(as) de turno e/ou coordenadores(as) pedagógicos(as); dois (duas) professores(as); e dois pais ou mães por escola.

cada escola ao longo do ano de 2015. O objetivo disso era comparar tais números com as estimativas dos entrevistados, com vistas a constatar conexões e/ou diferenças entre os dois. No entanto, como será mais detalhado quando da explicação da metodologia empregada, a inexistência, por parte da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Sul, de dados com detalhamento por bairro de ocorrência acabou por frustrar essa dimensão do trabalho.

Um outro percalço, que mais tarde se revelou providencial, diz respeito à aparente decepção com a baixíssima remissão de questões ocorridas dentro dos muros das escolas para o poder judiciário. Por óbvio que a autora do estudo é contrária à judicialização de conflitos escolares, porém, naquele momento, enxergava o fenômeno pelas lentes de investigadora, imaginando que a dissertação seria mais interessante e fiel à realidade da cidade caso contasse com histórias e análises nesse sentido. O encontro com um campo – ao menos na aparência – levemente hostil²⁰, fez com que o foco deixasse de estar tanto nas ações e relações das escolas que se judicializam, passando às ações e relações das escolas que conseguem elas mesmas lidar com suas questões, por meio do trabalho de profissionais da própria instituição. Como se verá nos estudos de casos, todos os colégios pesquisados contam com práticas baseadas no diálogo, na tolerância e na solidariedade, no respeito aos direitos individuais e na garantia e suporte à liberdade de opinião.

Durante a análise das entrevistas, alguns temas nelas abordados provocaram a curiosidade da autora, que chegou a considerar a possibilidade de maior investigação bibliográfica para inclusão nos capítulos teóricos. Um exemplo disso é o baixíssimo índice de confiança nas instituições de segurança, que abarca uma série de discussões inter-relacionadas. Entretanto, percebeu que para se estender nesses assuntos precisaria ampliar a bagagem de leitura e de conhecimentos específicos, o que poderia desviar o foco das questões principais. Além disso, para que a interpretação das representações sociais também os cobrisse, parte das perguntas contidas no roteiro das entrevistas deveria estar em conformidade com o

²⁰ CARVALHO, Salo de. **Como não se faz um trabalho de conclusão**. São Paulo: Saraiva, 2013, 2ª edição, p. 137.

tópico, o que já não era mais possível de se fazer. Ficou-se, assim, com um trabalho nos moldes descritos abaixo.

A construção teórica da pesquisa se dá, majoritariamente, no primeiro e no segundo capítulos. A espinha dorsal do primeiro capítulo é a insegurança. Inicia-se com uma contextualização do momento histórico e sociopolítico que serviu de terreno para a concepção, por David Garland, do modelo teórico por ele chamado de “cultura do controle”. Então, navega-se pelo conteúdo proposto pelo autor, costurando-o com as alterações nas estruturas da justiça criminal, com o estreitamento da simbiose entre os controles postos em prática por agentes públicos e privados e com as adaptações elaboradas e adotadas pela sociedade civil a partir da preocupação com a criminalidade. Os fatores citados culminam no desenvolvimento e no inchaço dos sentimentos de medo e insegurança frente ao crime, que alcançam escolas e seus públicos, correndo o risco de comprometer, de alguma maneira, a formação e o futuro dos alunos.

O segundo capítulo, dando seguimento ao encontro da insegurança com as instituições de ensino, versa tanto sobre o a gestão de riscos oferecidos pela população externa, tendo a comunidade escolar como vítima, quanto sobre o controle de atos praticados no interior das instituições, tendo alguns dos membros da comunidade escolar como vítimas e outros como agressores. No tocante a estes, discute-se as estratégias adotadas pelas instituições de ensino na resolução de tais situações, com ênfase à judicialização de conflitos, que se dá a partir da canalização de casos para o Sistema de Justiça Juvenil, e à Justiça Restaurativa, como um meio alternativo de trabalhar problemas escolares dessa ordem.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação da pesquisa de campo desenvolvida pela mestranda, composta pelos estudos de casos de três escolas na cidade de Porto Alegre – uma municipal, uma estadual e uma particular –, com vistas a compreender, por meio da aplicação das entrevistas semiestruturadas e de questionários, as relações havidas entre a percepção do aumento da insegurança e as alterações nas rotinas e práticas escolares. Inicia-se pela explanação da metodologia empregada, passa-se à exposição dos resultados obtidos nas visitas aos colégios e se encerra com os apontamentos acerca das questões quantitativas.

As notas conclusivas, além de conterem as respostas aos problemas de pesquisa, vão ainda um pouco além, arriscando análises e considerações mais

globais dos resultados, com vistas não apenas a relacioná-los com o referencial teórico, mas também a pensar sugestões e possíveis respostas para as situações constatadas nas escolas.

Importante referir, por fim, que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as diretrizes previstas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, vinculado ao Ministério da Saúde (CAAE no 57134316.0.0000.5336^[1]_{SEP}), e também pela Comissão Científica da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (parecer no 001/2016). Para a realização desta pesquisa foram seguidas as recomendações éticas previstas pela comunidade científica, tomando-se especial cuidado com a confidencialidade das informações individuais.

1. BRICKS IN THE WALL: A PREPARAÇÃO DO TERRENO

A segunda metade do século vinte reservou alterações fundamentais aos marcos identitários do mundo moderno, desaguando em uma profunda reorganização social, ainda em curso e sem previsão de esgotamento. A despeito de terem contornos parcialmente difusos e de permanecerem no palco de uma disputa terminológica, os processos de globalização e a pós-modernidade, respectivamente, são elementos indispensáveis à compreensão de tal fenômeno.

Enquanto séculos de certezas, seguranças e fixidez saíam de cena, em sentido inverso eram inauguradas a expansão da comunicação de massa e do consumo, as novas conexões entre espaço e tempo, a ampliação da esfera de autonomia subjetiva, a liquidez das relações interpessoais. Com a perda dos referenciais comportamentais modernos, foi-se, também, parte da confiança depositada nos poderes soberanos, instituições públicas e grandes sistemas – governamentais ou não – como capazes administradores da vida coletiva, dissolvendo paulatinamente o monopólio do uso da força pelo Estado. Este, pela necessidade de manter sua legitimidade frente à população²¹, passou a alterar o foco de sua atuação interna, deslocando a missão de proteção social para operações a partir de redes tecidas pelo aparelho repressivo, não raras vezes calcadas no alimento da insegurança e do medo. A crescente consciência coletiva do crime não demorou a formar uma nova representação cultural acerca do tema, que veio a se traduzir em modificações na atuação justiça criminal, com a instituição de parâmetros de práticas bastante distintos daqueles empregados até então.

Se, ao formular o modelo teórico da "cultura do controle", David Garland tinha em mente a guinada havida majoritariamente nos Estados Unidos e na Grã-

²¹ Para Foucault, a partir da expansão demográfica da Europa no século XVIII, há um rearranjo dos modelos de governo, deslocando a família para o interior do fenômeno global da população, que se converte em potência do soberano, como objetivo último e instrumento de governo. Esse conceito de população, surgido no mesmo período, comporta dois elementos: por um lado, a relação número de habitantes/território; por outro, as relações de coexistência que se estabelecem entre os indivíduos que habitam um mesmo território e suas condições de existência. Importante pontuar que a emergência da população não significa o desaparecimento do conceito de soberania, nem se contrapõe ao processo de disciplinarização. Pelo contrário. A ideia de um governo da população fortalece o fundamento da soberania e demanda um aprofundamento das disciplinas. (FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 572 p.; CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 335-336.)

Bretanha²², não demorou para que os reflexos dos países desenvolvidos fossem percebidos em outros pontos do globo, chegando à América Latina e, mais especificamente, ao Brasil. Lá, o previdenciário penal passou a ser posto à prova à medida em que se difundia, no seio da população urbana, a experiência do crime, aumentada pelo desenvolvimento da economia do consumo em combinação com a situação de profunda desigualdade social. A reformulação do sistema de justiça, norteadada pelos modelos neoliberal e neoconservador, reduziu os gastos com as políticas públicas de caráter assistencialista, beneficiando aquelas de cunho punitivo e repressivo. Aqui, onde não chegou a se passar por um Estado de bem-estar social, as alterações foram sentidas, acentuadamente, no período pós-ditatorial, contexto que abrigava tanto a redemocratização e a tentativa de reconquista de liberdades civis e direitos políticos, quanto as limitações sofridas por uma parcela significativa da população, situada à margem da sociedade no tocante ao acesso a bens coletivos. O aumento da criminalidade foi a consequência natural, dentre outros fatores, da potencialização da desigualdade – em parte devida à política desenvolvimentista do regime militar, em parte à imposição de práticas neoliberais pelas agências internacionais financeiras –, e dos tráficos de drogas e de armas, iniciados na década de 1960 e já consolidados nos anos 1980²³.

Essas superfícies sociais, constituídas pelo caráter inseguro e arriscado das relações socioeconômicas nelas concebidas, foram os terrenos sobre os quais se propagou, nas últimas décadas, uma nova preocupação, mais enfática e exacerbada, com o controle e o crime. No Brasil, assim como no restante dos países vizinhos²⁴, a insegurança se converteu no centro das preocupações públicas, resultando em um estado de permanente alerta e em um inchaço nas agências de controle, que se multiplicaram para muito além dos braços governamentais. As

²² Ainda que não se viva, no Brasil, os fenômenos da pós-modernidade penal com a mesma intensidade que nos Estados Unidos ou a Grã-Bretanha, deve-se atentar permanentemente para as tendências que lá surgem, uma vez que, como ensinado por Rosa del Olmo, a reconstrução histórica da criminologia da América Latina não pode perder de vista a dependência do capitalismo de tais regiões. (OLMO, Rosa del. **A América Latina e sua Criminologia**. Rio de Janeiro: Revan, 2004. p. 28.)

²³ SILVA JUNIOR, Dequex. Segurança pública como cultura do controle. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, ano 4, ed. 7, p. 72-85, ago./set. 2010. Disponível em: <<http://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/download/75/73>>. Acesso em: 03 ago. 2016. p. 78.

²⁴ LATINOBARÓMETRO. **Análisis de datos**. Disponível em: <<http://www.latinobarometro.org/latOnline.jsp>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

circunstâncias conjunturais gestadas desde a década de 1970 acarretaram uma série de alterações nas estruturas da justiça criminal, propiciando o estreitamento da simbiose entre o público e o privado e levando os atores da sociedade civil a desenvolver suas próprias adaptações à disseminação do crime, seus próprios cuidados rotineiros e controles sociais. Tais adaptações, mais do que as taxas de criminalidade em si, permanecem sendo o que conta para a relevância política e cultural que o crime tem obtido nos anos recentes²⁵.

A dificuldade, quando não impossibilidade, de confiança nas outras pessoas e no poder público como detentor do monopólio gestor dessas questões empurra a sociedade para um estado de permanente alerta, com uma cada vez maior sujeição a dispositivos de vigilância. Essa aura de tensão, por não se saber onde e quando as palavras de advertência irão se fazer carne, deságua na leitura da criminalidade violenta de rua como sendo a grande causadora da insegurança individual e coletiva, responsável pela arquitetura de uma sociedade tão encarceradora quanto encarcerada. Na ânsia de tudo conhecer, antecipar, vigiar, os dispositivos de que se lança mão e as práticas que se adota pressupõem que todos são suspeitos em potencial, ao mesmo tempo que fazem com que se tornem subjetivamente menos seguros aqueles lugares que carecem desses mecanismos de controle²⁶. No entanto, além de ocasionarem paradoxos, as medidas de segurança nem sempre se mostram suficientes para desvanecer a sensação de permanente tensão e o temor por muitos experimentados.

Assim, imprescindível a discussão e tentativa de compreensão de, ao menos, parte dos sentimentos e práticas vinculados às questões do medo e da insegurança frente à criminalidade, pois, como referido anteriormente, embora os valores e expressões sejam individualmente experimentados, sua padronização se dá por enquadramentos culturais, apoiados por estruturas sociais²⁷. São eles que, muitas vezes, criam o clima de opinião no qual as instituições devem trabalhar, possuindo importantes implicações no funcionamento da justiça criminal e na escolha e gestão de sua clientela.

²⁵ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 41,

²⁶ KESSLER, Gabriel. **El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009. p. 61-62. (Tradução nossa).

²⁷ GARLAND, David. **Punishment and Modern Society: a study in social theory**. Chicago: The University of Chicago Press, 1990. p. 210. (Tradução nossa).

1.1 PÓS-MODERNIDADE E GLOBALIZAÇÃO

Marcado pela globalização dos processos econômicos e pela mundialização das novas questões sociais que se manifestaram de forma simultânea e com distintas especificidades nas diferentes sociedades, o período iniciado na segunda metade do século XX trouxe guinadas tanto a respeito de fenômenos macrossociais, com abrangência mundial, quanto micro, referentes às relações entre os indivíduos e a suas vidas. Esse intervalo de tempo, ainda que de indiscutível importância para a história da humanidade, segue sendo objeto de discussões terminológicas, sem que se consiga vislumbrar qualquer possibilidade de consenso geral. Enquanto alguns estudiosos o enxergam como um rearranjo de presenças e ausências já notadas na modernidade ou uma mera revolta no seu interior, outros o veem como uma ruptura radical e, portanto, um novo período. “Alta modernidade”, “modernidade tardia”, “segunda modernidade”, “modernidade líquida”, “pós-modernidade”. As possibilidades de nomenclatura podem ser muitas, porém, com raras particularidades, como se verá, o núcleo de fatos e características que o compõem permanece o mesmo, e, para que se consiga compreendê-lo, há de se transitar por algumas ideias e acontecimentos anteriores a ele.

A modernidade abarca uma amplitude de tempo e, conseqüentemente, de significados muito ampla, podendo sua chegada e avanço ser examinados por meio de diferentes marcadores. Fundado na existência do indivíduo, o Estado Moderno rompe com o verticalismo estrutural e acaba com a hierarquia pré-determinada e com a cultura estamental, permitindo que a sociedade adquira uma horizontalidade até então inimaginável. Na visão moderna, todos nascem livres e iguais, o que torna possível a individuação dos integrantes da sociedade e direciona o foco da existência da sociedade política para a garantia de direitos particulares²⁸. É também representativo dessa época o entrecruzamento de sentidos temporais, o que, inclusive, faz com que o filósofo Marshall Berman²⁹ equipare a modernidade a uma certa maneira de experienciar o espaço e o tempo. Os movimentos cíclicos e repetitivos oferecem uma sensação de segurança e fixidez num mundo em que o

²⁸ MOREIRA DE OLIVEIRA, Felipe Cardoso. **Criminalidade Informática**. 2002, 160 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais) – Faculdade de Direito, PUCRS, Porto Alegre, 2002. p. 108.

²⁹ BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007. p. 119.

impulso geral do progresso parece ser sempre para a frente e para o alto. Os riscos são avaliáveis e reconhecidos, aceitos pela população como “riscos”, e o “estranho” não representa, no mais das vezes, alguém ameaçador, não passando de um estranhamento polido³⁰ o efêmero contato entre desconhecidos pela cidade.

Na primeira metade do século XX, no entanto, com a complexidade das organizações sociais modernas e o estabelecimento da forma disciplinar das ciências sociais, o indivíduo torna a perder espaço para uma concepção coletiva, passando a ser visto mais como “localizado” e “definido” no interior das estruturas que sustentam a sociedade. Por sua vez, o direito se vê obrigado a abrir os olhos para a formação de classes originada pelo capitalismo moderno e as missões do Estado se alargam, na medida em que toma a seu cargo, para além da simples sobrevivência da população, a garantia de uma certa qualidade de vida. Passa-se a falar em Estado-providência ou Estado social, o qual pretende dominar os principais riscos sociais, impondo uma segurança generalizada³¹.

Na seara penal, norteados pelo bem-estar moderno, os reflexos da mentalidade desse período se fazem sentir na orientação das políticas de justiça criminal, sendo eleito o previdenciário como solução estratégica. Tanto nos Estados Unidos como na Grã-Bretanha, é essa a política estabelecida, guiada pela ideia de que as medidas penais deveriam, sempre que possível, materializar-se mais em invenções reabilitadoras do que em punições retributivas. A cultura da época leva a crer que a reforma social, juntamente com a reforma econômica, reduziria a frequência das práticas de delitos, e que deveria ser o Estado o responsável por cuidar, punir e controlar os criminosos.

Em meados de 1970 esse modelo passa a entrar em crise, fazendo com que a sociedade assistencial se desagregue, a ciência e a lei sejam atingidas pela dúvida, as políticas penais-previdenciárias sejam postas contra a parede e o mercado e a privatização triunfem, ao mesmo tempo em que o medo regressa, desequilibrando a balança em favor da segurança e em detrimento da solidariedade.

³⁰ Estranhamento polido, segundo Giddens, é uma demonstração de desatenção cuidadosamente monitorada, posta em prática ao se cruzar com um desconhecido pela cidade. Diz ele que “conforme duas pessoas se aproximam uma da outra, cada uma corre os olhos rapidamente pelo rosto da outra, desviando o olhar quando se cruzam. (...) O olhar concede reconhecimento do outro como um agente e conhecido em potencial. Fixar os olhos no outro apenas brevemente e depois olhar para frente enquanto ambos se cruzam vincula tal atitude a uma reafirmação implícita da ausência de intenção hostil.” (GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991. p. 92.)

³¹ OST, François. **O Tempo do Direito**. Lisboa: Piaget, 2001. p. 348.

O Estado-providência, que se sustentara desde o pós-guerra, vem a ser substituído por uma sociedade do risco, a qual, segundo o filósofo e sociólogo italiano Raffaele de Giorgi³² é um período que se inicia onde falham os sistemas de normas sociais que haviam prometido segurança.

De maneira temporalmente sobreposta, erodem também alguns marcos do pensamento moderno, como o culto à razão e a pretensão de universalizar a história humana por meio de metanarrativas, enquanto outros componentes sofrem meras reorganizações e redistribuições. Terry Eagleton³³, sobre essa ruptura, diz que se está no

processo de despertar do pesadelo da modernidade, com sua razão manipuladora e seu fetiche da totalidade, para o pluralismo retornado do pós-moderno, essa gama heterogênea de estilos de vida e jogos de linguagem que renunciou ao impulso nostálgico de totalizar e legitimar a si mesmo.

Dissolvem-se relações sociais antigas e cristalizadas, perde-se a continuidade histórica dos valores e crenças, fragmentam-se discursos totalizantes. Inaugura-se a vida pós-moderna, de fronteiras abertas e indetermináveis, com total aceitação do efêmero, do descontínuo, do caótico. As mudanças são muitas, profundas e ocorridas em um relativamente curto espaço de tempo. Nos anos que se seguem a essa evolução social, cultural e tecnológica, para além do político e do institucional, mexe-se também na estrutura do sentimento dos indivíduos, que têm de abandonar suas identidades unificadas e estáveis. A inescapabilidade da fragmentação leva ao desenvolvimento de um sujeito pós-moderno, o qual se constitui elemento de mutação constante conforme o espaço cultural em que se encontra ao trafegar pela sociedade tribalizada³⁴. Nessa janela de transformação, deve-se atentar para que as garantias e direitos individuais, conquistados no período anterior pelos cidadãos, sejam mantidos, independente das alterações nas características dos sujeitos.

³² DE GIORGI, Raffaele. **Direito, democracia e risco: vínculos com o futuro**. Porto Alegre: Fabris, 1998. p. 198.

³³ EAGLETON, Terry. Awakening from modernity, **New York Times**, Nova Iorque, 20 fev. 1987. Times Literary Supplement. p. 23.

³⁴ Para Michel Maffesoli, a unidimensionalidade do pensamento moderno é incapaz de compreender a polidimensionalidade da vivência pós-moderna. A socialidade decorre de uma “interação simbólica”, sendo o mundo nada mais do que um conjunto de referências compartilhadas com terceiros. (MAFFESOLI, Michel. **Notas sobre a Pós-Modernidade: o lugar faz o elo**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004. p. 35 e 48.)

O meio urbano pós-moderno, por sua vez, pode ser visto como um espaço que reforça e valoriza desigualdades e separações. Os fenômenos da violência adquirem outros contornos, disseminando-se e provocando dificuldades aos Estados para enfrentá-los. O medo se autopropaga e o “estranho” passa a ser decodificado como uma ameaça constante, um alguém a ser mantido à parte do convívio social. Nas palavras de José Vicente Tavares dos Santos³⁵, a lógica cultural,

marcada pela insegurança, repõe a questão da alteridade cultural, pois o culto da liberdade individual e o desdobramento da personalidade passam ao centro das preocupações. Rompe-se a consciência coletiva da integração social. Vivemos uma situação de incerteza fabricada, na qual há uma pressão contínua para dismantelar as garantias socialmente construídas. Trata-se de uma ruptura do contrato social e dos laços sociais, provocando fenômenos de desfiliação e de ruptura nas relações de alteridade, dilacerando o vínculo entre o eu e o outro. Tais rupturas verificam-se nas instituições socializadoras – como nas famílias, nas escolas, nas fábricas, nas religiões – e no sistema de justiça penal (polícias, academias de polícia, tribunais, manicômios judiciários, instituições de justiça penal e prisões) -, pois todas vivem um processo de ineficácia do controle social e passam a uma fase de desinstitucionalização.

Tavares dos Santos³⁶ ainda recorda que a violência difusa se torna uma questão social mundial, presente na agenda política de países de quase todos os continentes e disseminada pelos meios de comunicação em escala global, suscitando um conjunto de questões sociológicas que orientam a investigação sobre o significado social e cultural das suas múltiplas formas presentes nas sociedades contemporâneas. A ampla difusão da violência³⁷ faz deste um fenômeno que tanto atravessa linhas de classes quanto torna as diferenças entre elas mais agudas.

Essas diferenças aparecem também no tocante à utilidade das pessoas no contexto da pós-modernidade. Uma vez que a sociedade tem pouca necessidade de mão-de-obra industrial em massa e de exércitos recrutados, precisa achar um meio

³⁵ SANTOS, José Vicente Tavares dos. Modernidade Tardia e Violência. In: LIMA, Renato Sérgio; RATTON, José Luiz; AZEVEDO, Rodrigo (Orgs.). **Crime, Polícia e Justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 21.

³⁶ SANTOS, José Vicente Tavares dos. Modernidade Tardia e Violência. In: LIMA, Renato Sérgio; RATTON, José Luiz; AZEVEDO, Rodrigo (Orgs.). **Crime, Polícia e Justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 22.

³⁷ Importante referir que, especialmente no Brasil, não apenas o crime violento aumentou, como também os abusos e a violência perpetrados pelas instituições responsáveis pela prevenção do crime e pela proteção dos cidadãos. Entre 2009 e 2015, segundo levantamento feito pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 17.688 pessoas foram mortas pela polícia no país. (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. **Anuário brasileiro de segurança pública**. Edição X, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.)

de engajar seus membros pela condição de consumidores. A capacidade e a vontade de desempenhar tal papel ditam a possibilidade ou não de permanência dos sujeitos no mundo, culminando em uma lógica de produção relacionada à desigualdade, exclusão social e gestão do excedente via criminalização da pobreza³⁸. Para de Giorgi³⁹, as distinções da configuração social atual se retroalimentam, havendo mais pobreza por haver mais riqueza, mais insegurança por haver mais segurança, etc.

A incerteza é um fantasma a rondar constantemente as preocupações da população, sendo a leveza e a maleabilidade do capital na modernidade líquida uma de suas mais significativas formas. A globalização se ramifica por variados cenários, com políticas e culturas viajando com uma permeabilidade jamais vista por toda extensão do globo, o que leva Ulrich Beck⁴⁰ a concluir como uma marca distintiva entre a modernidade e a pós-modernidade⁴¹ a irreversibilidade de seu surgimento. Entretanto, embora tenha sido apenas depois da década de 1970 que fatos como a interferência de atores transnacionais, o redimensionamento das noções de espaço e tempo, a troca de poder dos Estados por mercados e a intensificação das relações em escala global tenham se infiltrado no modo definitivo no cotidiano mundial, algumas movimentações de integração cultural já eram sentidas anteriormente. Alexis de Tocqueville⁴², no século XIX, dizia que

a idade média era uma época de fracionamento. Cada povo, cada província, cada cidade, cada família tendiam então fortemente a se individualizar. Em nossos dias, um movimento contrário se faz sentir, os povos parecem caminhar para a unidade. Vínculos intelectuais unem entre si as partes mais distantes da terra, e os homens não poderiam permanecer um só dia estranhos uns aos outros ou ignorando o que acontece num canto qualquer do universo, por isso nota-se hoje menos diferença entre os europeus e seus descendentes no novo mundo, apesar do Oceano que os divide, do que entre certas cidades do século XIII, que eram separadas unicamente por um rio.

³⁸ Não se trata aqui de uma criminalização explícita da pobreza, que seria politicamente mais contestada, mas da instalação de suspeita, da suposta tentativa de diferenciar entre justos e perigosos, e nisso havia mais linhas de continuidade com práticas sociais e sensibilidades muito estendidas. (KESSLER, Gabriel. **El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009. p. 122.) (Tradução nossa).

³⁹ DE GIORGI, Raffaele. **Direito, democracia e risco: vínculos com o futuro**. Porto Alegre: Fabris, 1998. p. 196.

⁴⁰ BECK, Ulrich. **O que é globalização? Equívocos do globalismo: respostas à globalização**. São Paulo: Paz & Terra, 1999. 282 p.

⁴¹ Ou, no seu entendimento, entre a primeira e a segunda modernidades.

⁴² TOCQUEVILLE, Alexis de. **A Democracia na América: leis e costumes**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 476.

Por mais inimaginável que fosse a dimensão das mudanças que viriam uma centena de anos depois – abarcando sistemas de produção e de transferências financeiras, disseminando mundialmente imagens e informações por meio da mídia, promovendo movimentos em massa de pessoas, quer fossem turistas, imigrantes ou refugiados – o que o pensador francês já em seu tempo falava era, de certo modo, o aspecto de homogeneização cultural emergente da globalização⁴³.

Antigos e mais brandos, como o referido por Tocqueville em 1835, ou novos e intensos, como os iniciados na segunda metade do século XX, os processos de globalização são fenômenos multifacetários de dimensões econômicas, sociais, tecnológicas, políticas, culturais, religiosas e legais, conectados de forma complexa e com componentes não raras vezes contraditórios, como, por exemplo, a universalidade e a eliminação de fronteiras nacionais e a diversidade local, a identidade étnica e os valores comunitários⁴⁴. Por possuir contornos parcialmente difusos, “globalização” é um termo para o qual nunca se chegou a um conceito definitivo. Indiscutível, porém, é o fato de todos indivíduos estarem sendo globalizados, não havendo meios de estar no mundo de forma alheia a isso. Nesse sentido, Beck⁴⁵ a vê como algo ao mesmo tempo familiar e intraduzível em uma única definição, sendo, embora de difícil compreensão, algo que transforma o cotidiano com uma violência inegável e obriga a todos a se acomodarem à sua presença e a fornecerem respostas.

Mais adiante, arriscando a simplificação, ele afirma que ela se constituiria nos⁴⁶

processos, em cujo andamento os Estados nacionais veem a sua soberania, sua identidade, suas redes de comunicação, suas chances de poder e suas orientações sofrerem a interferência cruzada de atores transnacionais.

⁴³ Neste ponto, o termo globalização se refere não à faceta econômica da questão, mas à globalização da cultura e da informação, geradas pelo aumento das relações interculturais e pela evolução e massificação dos meios de comunicação, que enredaram diferentes regiões e contextos sociais ao redor do globo.

⁴⁴ MASI, Carlo Velho; MORAES, Voltaire de Lima. Globalização e o Direito Penal. **Revista Liberdades**, 18, Jan-Abr. 2015, pp. 16-43. Disponível em: <http://revistaliberdades.org.br/_upload/pdf/23/Liberdades18_Artigo1.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016. p. 17.

⁴⁵ BECK, Ulrich. **O que é globalização? Equívocos do globalismo: respostas à globalização**. São Paulo: Paz & Terra, 1999. p. 30.

⁴⁶ BECK, Ulrich. **O que é globalização? Equívocos do globalismo: respostas à globalização**. São Paulo: Paz & Terra, 1999. p. 30.

Para Anthony Giddens⁴⁷, por sua vez, globalização seria a

intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa.

Por fim, para Zygmunt Bauman⁴⁸, ela possuiria um significado mais profundo, representando um caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais. Seria a ausência de um centro, de um painel de controle. Uma “nova desordem mundial”, na qual, além de ninguém parecer estar no controle, sequer sabe o que seria tê-lo.

Por distintas que sejam as visões de cada autor, todas partem do mesmo panorama: a aparente dissolução do projeto da modernidade. Ao romper com as pretensões totalitárias, com as noções de razão, identidade, segurança, progresso e com a valorização de metanarrativas, o mundo passa a se apresentar como um “campo de forças dispersas e díspares, que se reúnem em pontos difíceis de prever e ganham impulso sem que alguém saiba como pará-las”⁴⁹. Outro denominador comum entre as controvérsias dos autores é a ideia de redimensionamento das noções de espaço e de tempo, que derrubaria uma das maiores premissas da modernidade, que é a noção de que se vive e interage nos espaços fechados e mutuamente delimitados dos Estados nacionais e de suas respectivas sociedades nacionais.

Este último pode ser representado pela figura do “assassinato da distância”⁵⁰, que abrange ações sem fronteiras na economia, na informação, na ecologia, nos conflitos sociais e transculturais. Em virtude do desenvolvimento tecnológico, em especial o das áreas de transportes e telecomunicações, há uma sensação de “encolhimento” do mundo, de diminuição das distâncias. Os espaços, por óbvio, continuam os mesmos, mas a velocidade do homem sobre o tempo fica maior, uma vez que a informação passa a fluir de modo independente de seus portadores. Assim, a conquista do espaço territorial deixa de ser o demonstrativo da superação

⁴⁷ GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991. 193 p. p. 76.

⁴⁸ BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 67.

⁴⁹ BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 66.

⁵⁰ BECK, Ulrich. **O que é globalização? Equívocos do globalismo: respostas à globalização**. São Paulo: Paz & Terra, 1999. p. 49.

de uma nação sobre a outra, sendo substituída pelo domínio do saber e da informação.

Para além da anulação tecnológica das distâncias temporais e espaciais, há também alterações sociológicas a partir das possibilidades propiciadas por essa nova concepção de distância. Se, por um lado, o encurtamento do mundo torna as viagens globais dos recursos financeiros talvez tão imateriais quanto a rede eletrônica percorrida, por outro, os rastros deixados pela tendência permanecem palpáveis e duramente reais ⁵¹ : despovoamento qualitativo, destruição das economias locais, exclusão de milhões impossíveis de serem absorvidos pela nova economia global. A condição humana, ao invés de homogeneizada pela volatilidade das fronteiras, resta polarizada, tanto em termos de identidade, quanto de possibilidades de emancipação.

Esta passagem de David Harvey⁵² bem ilustra as distintas e concomitantes realidades temporais propiciadas pelo enredamento do mundo:

Em 19 de outubro de 1987, alguém olhou atrás do espelho da política econômica norte-americana e, assustado com o que viu ali, levou os mercados de ações mundiais a uma queda tão perigosa que cerca de um terço do valor nominal dos ativos do mundo se perdeu nuns poucos dias. Esse evento trouxe tristes lembranças de 1929, levou a maioria das casas financeiras a implantar economias draconianas e outras casas a apressadas fusões. Fortunas feitas da noite para o dia pelos jovens, agressivos e implacáveis operadores do hiperespaço das operações financeiras instantâneas se perderam com muito maior velocidade do que foram adquiridas. A economia da cidade de Nova York e de outros importantes centros financeiros foi ameaçada pela rápida queda do volume negociado. Mas o resto do mundo permaneceu estranhamente imóvel. “Mundos Diferentes”, foi a manchete do Wall Street Journal, ao comparar a visão “misteriosamente distante” de Main Street, EUA, com a de Wall Street. “O resultado da queda é uma história de duas culturas – que processam informações diferentes, que operam em horizontes temporais distintos, que sonham sonhos divergentes... A comunidade financeira – que vive minuto a minuto e negocia pelo computador – opera um conjunto de valores”, enquanto “o resto da América” – que vive em termos de década, que compra e conserva – “tem um código diferente”, que poderia ser chamado de “a ética de quem tem a mão na massa”.

A globalização, que poderia ter como um dos desfechos naturais a coexistência pacífica entre comunidades, mais parece aumentar o vigor da inimizade

⁵¹ BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 44.

⁵² HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1992. p. 323.

e da luta intercomunal do que conseguir diminuí-los. Uma quantidade cada vez maior de pessoas vive em “circunstâncias nas quais instituições desencaixadas, ligando práticas locais a relações sociais globalizadas, organizam os aspectos principais da vida cotidiana”⁵³. Nesse mundo de fronteiras culturais diluídas, em que o global e o local dividem espaço, a cultura transnacional não consegue se estabelecer sem que haja movimentos de resistência. Esses conflitos tendem a reforçar as identidades já existentes, alimentando a força de movimentos nacionalistas e xenófobos. Bauman⁵⁴ acredita que quanto mais uniformes as comunidades locais, mais segregadas tendem a ser. E, invocando Sennett⁵⁵, afirma haver uma regularidade quase universal no sentido de intolerância face à diferença, ressentimento com estranhos, necessidade de isolá-los e bani-los.

Ademais, se para uma parcela da população as distâncias significam muito pouco, visto que dispõem de meios para transpô-las, para uma relevante quantidade de pessoas elas significam muito, representando a impossibilidade de “liberdade de estar” no mundo. Para utilizar os termos escolhidos por Bauman⁵⁶, os habitantes do primeiro mundo vivem no tempo, o espaço não importa para eles, pois podem cruzar qualquer distância. Os do segundo mundo, ao contrário, vivem no espaço. Um espaço pesado, resistente, intocável, que amarra o tempo e o mantém fora de seus controles. Estes vivem um apartheid ao avesso⁵⁷, relegados à imobilidade, sem liberdade de escolher onde estar. Imobilização é também o destino que as pessoas perseguidas pelo terror da própria paralisia desejam e exigem para aqueles que temem e que consideram merecedores de dura e cruel punição⁵⁸, como se o troco fosse dado antecipadamente, na mesma moeda de seus medos.

⁵³ GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991. 193 p. p. 91.

⁵⁴ BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. P. 54.

⁵⁵ SENNETT, Richard. **The Uses of Disorder: personal identity & the city life**. Londres: Faber & Faber, 1996. pp. 39. citado por BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 54.

⁵⁶ BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. P. 97.

⁵⁷ BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 94.

⁵⁸ O fenômeno do encarceramento em massa, nesse sentido, também pode ser considerado um reflexo da pós-modernidade, como um capital de movimento, no qual aqueles que o detêm condenam à imobilidade aqueles que não o possuem.

Para Garland⁵⁹, direta ou indiretamente, todas as principais transformações da segunda metade do século XX podem ser reconduzidas ao processo de acumulação de capital e de busca de interesse por novos mercados, maiores lucros e vantagens na competição, viabilizados pela globalização. Se, por um lado, “propiciaram a ascensão da ‘sociedade da informação’ na qual estamos inseridos; as cidades e os subúrbios nos quais habitamos; ligaram os quatro cantos do planeta, formando um mundo único e acessível”, por outro, “criaram novas divisões sociais, entre os que têm acesso ao mundo *high-tech* e os que não têm (...) e permitiram desigualdades abissais e a exclusão social de grupos que não poderiam ser facilmente utilizados de modo lucrativo”⁶⁰.

A impossibilidade de os “vencedores” e “perdedores” da globalização se sentarem à mesma mesa tem muito a ver com a perda do poder de coesão do Estado, carente de meios para satisfazer as necessidades de sua população diante do crescimento do abismo entre classes, em razão do vertiginoso aumento dos gastos provocados pela queda dos recursos⁶¹. O Estado do bem-estar social capitalista, organizado em bases democráticas, pouco a pouco vê se esvair o domínio do poder de negociação, que havia sido por ele domesticado, em favor dos empresários e suas associações, que passam a dominá-lo plenamente⁶².

Como se vê, a evolução da tecnologia da velocidade acarreta efeitos tanto positivos quanto negativos, tais como a redistribuição da liberdade, do poder e da soberania, e a troca de poder dos Estados por mercados. No entanto, para Beck⁶³, a globalização – nesse ponto, em especial, a econômica – seria tão-somente a realizadora do que fora posto em curso pela pós-modernidade, em termos intelectuais, e pela individualização, em termos políticos. Essas mesmas forças históricas que transformam a vida social e a econômica na segunda metade do século XX são as responsáveis pela emergência da reconfiguração dos campos de

⁵⁹ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 311.

⁶⁰ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 311.

⁶¹ BECK, Ulrich. **O que é globalização? Equívocos do globalismo: respostas à globalização**. São Paulo: Paz & Terra, 1999. p. 23.

⁶² Nesse sentido, como afirmado por Beck, globalização significaria, também, politização. (BECK, Ulrich. **O que é globalização? Equívocos do globalismo: respostas à globalização**. São Paulo: Paz & Terra, 1999. p. 14)

⁶³ BECK, Ulrich. **O que é globalização? Equívocos do globalismo: respostas à globalização**. São Paulo: Paz & Terra, 1999. p. 25.

controle do crime e da justiça criminal⁶⁴, cujas práticas refletem o caráter da organização social do período e as escolhas políticas e culturais a ela relacionadas.

1.2 O ESPELHO CRIMINOLÓGICO DAS TRANSFORMAÇÕES DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX: DA CRISE DO MODERNISMO PENAL À CULTURA DO CONTROLE

Como se viu, as forças de mudança histórica que vêm transformando a sociedade nas últimas três décadas do século XX são, de uma só vez, econômicas, sociais, culturais e políticas. Se, por um lado, as causas de tal virada não guardam relação com a justiça criminal, de outro, não impedem a geração de consequências criminológicas cruciais.

Do final do século XVIII ao XIX, o policiamento, a acusação e a punição de criminosos se tornam, na mesma onda das demais estruturas da sociedade moderna, atividades cada vez mais monopolizadas pelo Estado. Mais tarde, com a expansão da democracia nos séculos XIX e XX, tal poder se transforma em “público”, como se tradutor e porta-voz das vontades do povo e de seus representantes. Embora ainda sejam consideradas atribuições estatais, dali em diante, a execução das atividades acima descritas, juntamente com a aplicação da lei, passa a se guiar mais pelo interesse público do que pelas vontades de elites políticas ou de indivíduos poderosos⁶⁵.

A evolução da justiça criminal é mais uma parte do amplo processo de modernização anteriormente descrito. Juntamente com as instituições de controle do crime, ela forma parte da rede de ordenação governamental e social que, nas sociedades modernas dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha – espalhando-se com algumas alterações para um sem número de outros países –, inclui a instância judicial, o mercado de trabalho e as instituições estatais de bem-estar.

⁶⁴ “Controle do crime” e “justiça criminal”, segundo David Garland, são termos abreviados que descrevem um complexo espectro de práticas e instituições, que vão desde a conduta dos moradores que trancam as portas de suas casas até as ações das autoridades que habilitam leis criminais, versando estas desde o policiamento comunitário até o encarceramento, e todo o processo que as permeia. (GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 72.)

⁶⁵ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 97.

Como coloca Garland⁶⁶,

para os seus simpatizantes, o Estado de bem-estar representava uma nova visão de justiça social e igualdade, habilmente expressada pelo influente argumento de John Rawls, segundo o qual a justiça exigia um mínimo garantido de provisão, antes de qualquer competição por recursos. Para intelectuais mais conservadores, o Estado de bem-estar era o preço que se deveria pagar pela paz social, pela estabilidade econômica e pela educação adequada e treinamento da força de trabalho. Quaisquer que fossem os motivos, o resultado foi um amplo apoio bipartidário ao Estado de bem-estar – o que se repetiu quanto ao previdenciário penal.

Continua o autor explicando que, nessa época, problemas tais como o crime, a saúde, a educação, o emprego, a pobreza ou a unidade familiar, são concebidos como problemas sociais, com causas também sociais, que devem ser tratados por meio de técnicas igualmente sociais, por assistentes sociais. A criminalidade, em especial, torna-se algo a ser resolvido por autoridades e profissionais pagos para tanto. O policiamento deixa de ser uma atividade pulverizada, operada por amadores, passando a ser tarefa de agentes treinados e organizados sob o guarda-chuva de instituições estatais assentadas e com arcabouço definido. Aos especialistas é reservado um lugar central, sendo valorizados na tomada de decisões o saber criminológico e as descobertas empíricas, em detrimento dos costumes e do senso comum. O resultado é uma estrutura penal-previdenciária híbrida, que “combina o legalismo liberal do devido processo legal e da punição proporcional com um compromisso correccionalista de reabilitação e bem-estar social”⁶⁷.

Na esteira da ideologia moderna, que busca mecanismos tecnologicamente refinados, verticais, que minimizem o envolvimento de pessoas comuns e maximizem o papel do saber especializado, não há, no tocante à justiça criminal, a necessidade de envolvimento do público ou das vítimas ou o encorajamento de ações privadas. Ademais, as estratégias de controle do crime são adotadas não pela capacidade de resolverem problemas, mas por os caracterizarem e identificarem soluções compatíveis com a experiência cultural dominante e a estrutura de poder correspondente. O sistema penal-previdenciário, por exemplo, logra êxito e

⁶⁶ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 121.

⁶⁷ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 93.

longevidade em função, justamente, da combinação de elementos e objetivos penais e previdenciários, dando-se ênfase ora a um, ora a outro, de acordo com as particularidades de cada caso.

Não há, até então, uma oposição pública ou uma política alternativa consistente, nem mesmo censura das classes média ou alta, uma vez que a prosperidade do pós-guerra assegurara benefícios para o desfrute de todos. Mesmo as discordâncias entre conservadores e liberais se limitam ao ponto de equilíbrio no balanço entre o previdenciário e o penal, não chegando a questionar a legitimidade da adoção de práticas de tal natureza. Todos são partidários da crença de que os desviados⁶⁸ podem ser modificados por meio de intervenções de agências estatais.

Entretanto, o cenário passa a mudar à medida em que os mercados internacionais de investimento vão se desenvolvendo e tornando o capital mais volátil e menos vinculado a nações e regiões. A pressão para aumentar a produtividade e diminuir custos, inclusive salariais, traz uma série de consequências, tais como⁶⁹

um mercado de trabalho mais intensamente estratificado, com desigualdades crescentes separando as pontas superiores e inferiores da pirâmide; um reduzido senso de comunhão de interesses, à medida que o poder e a adesão aos sindicatos diminuíram; maiores contrastes nas condições de trabalho, de moradia e de estilo de vida; e, por fim, menos laços de solidariedade entre esses grupos.

Num interregno de dez anos, de meados de 1970 a meados de 1980, o desemprego maciço reaparece, a produção industrial despenca, assim como a adesão aos sindicatos, e o mercado de trabalho se reestrutura de modo a gerar desastrosos resultados futuros. Os processos modernizantes, após décadas de desenvolvimento constante, aparentam ter engatado a marcha-ré e, na seara criminal, o apoio ao previdenciarismo penal começa a apresentar seus primeiros indícios de ruína. Se, anteriormente, a prosperidade econômica fora a propulsora dos direitos civis e de políticas de solidariedade e progressistas como o correccionalismo e a reabilitação, seu recuo propicia a emissão de ataques

⁶⁸ Importante ressaltar que um aspecto básico do enfoque correccionalista era a diferenciação rotineira entre o “normal” e o “patológico”, sendo este considerado desviado da normalidade e, em razão disso, detentor de atenção estatal quase exclusiva. Os problemas com os quais as agências lidavam eram considerados patologias clássicas da sociedade de classes industrializada e desigual e, portanto, passíveis de solução no seio das mesmas.

⁶⁹ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 191.

continuados às premissas e práticas penais-previdenciárias, marcando o começo de uma guinada na filosofia e nos ideais da justiça criminal.

Inicialmente, as críticas se dirigem ao modelo de tratamento, que possibilitaria um uso discriminatório do poder punitivo pelas instituições responsáveis, especialmente em relação ao encarceramento, considerado um instrumento para a repressão de negros, pobres, jovens e minorias culturais. Há, também, protestos contra as políticas do conformismo e a tendência do governo total e das organizações burocráticas de esmagar a individualidade. Porém, o principal aspecto a ser destacado no que se refere a essas movimentações é partirem de dentro do quadro da democracia social e, ainda que sem esta intenção, culminarem em alterações tão extremas e distantes da trajetória penal até então estabelecida.

O crescimento da descrença e a onda de desmoralização do correccionalismo erodem a confiabilidade de instituições-chave do controle do crime. Aliado a isso, o aumento nas taxas de criminalidade⁷⁰ nos anos seguintes estende o questionamento ao sistema de justiça criminal como um todo. No lugar dos valores penais-previdenciários, resta uma espécie de vácuo ideológico na esfera da política criminal. Esse vácuo, somado aos sentimentos punitivos da população, que por um certo tempo haviam restado “reprimidos, empurrados para a sombra, considerados embaraçosos em círculos ilustrados”⁷¹, resulta em um período de tumultuada atividade legislativa, que, na tentativa de preencher a lacuna deixada, gera uma multiplicidade de medidas novas e conflitantes.

É no final da década de 1970 e início da de 1980 que se consolida um novo período político-penal, com enfoque no controle social, notadamente a partir as eleições de Ronald Reagan à presidência dos Estados Unidos e de Margaret Thatcher ao parlamento inglês, marcando um rompimento definitivo com as práticas vinculadas ao bem-estar social. Segundo Loïc Wacquant, foram três as grandes mudanças na atuação do Estado nessa época: a remoção do Estado econômico, o

⁷⁰ As altas taxas de criminalidade guardam estreita conexão com as mudanças sociais rebocadas pela pós-modernidade. Garland identifica o envolvimento das seguintes dimensões no que tange ao ponto: maiores oportunidades para a prática de crimes, controles situacionais reduzidos, aumento da população “em situação de risco” e redução da eficácia de controles sociais e individuais. Embora sua análise se restrinja ao ocorrido nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, no restante do mundo e, especificamente, no Brasil também se pode identificar a ocorrência de processos similares, como, por exemplo, a circulação em massa de bens portáteis e de alto valor, atraindo furtos e roubos. (GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 203.)

⁷¹ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 113.

desmantelamento do Estado social e o fortalecimento do Estado penal⁷². Um exemplo prático disso é a política de “guerra às drogas”, lançada por Nixon, reforçada por Reagan com sua “tolerância zero” e responsável pela demonização tanto de traficantes como de usuários, cujo maior efeito foi a repressão operada pelos aparelhos estatais sobre as minorias étnicas da população, por meio da presença policial acentuada em bairros de baixa renda.

Lembra-se que, se nos países centrais se passa de uma sociedade inclusiva para uma sociedade excludente, o mesmo não pode ser dito sobre o Brasil, uma vez que a exclusão é uma realidade inerente à história dos países que ficam à margem. As sociedades periféricas e semiperiféricas, como as latino-americanas, caracterizam-se pela enorme desigualdade social não mitigada pelos direitos socioeconômicos, além de os direitos civis e políticos terem uma vigência precária, em razão aos longos períodos de regimes ditatoriais⁷³.

Retomando-se a discussão sobre as questões advindas dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha, importante referir o ponto de vista de Garland, que as vê de forma mais estrutural, e não como uma mera sequência de opções governamentais. Segundo sua concepção, assim como a modernidade é desalojada pela pós-modernidade, também o é o projeto correcionalista por esse novo campo de controle do crime, que passa a orientar políticas e práticas em direções bastante distintas daquelas para as quais apontavam as críticas originalmente feitas ao previdenciarismo penal⁷⁴. O autor complementa dizendo que⁷⁵

talvez devêssemos ser literais nestes assuntos. Talvez devêssemos ver o “colapso da fé” na reabilitação como sendo literalmente isso: não uma crítica racional, não uma adaptação às descobertas negativas, mas algo semelhante à quebra do mercado de ações. O fato de a confiança no sistema ter desaparecido tão repentinamente sugere que os fundamentos estruturais do sistema já estavam seriamente comprometidos.

Isso significa que, para ele, o novo campo de controle do crime e da justiça criminal é moldado não pelos programas de reforma ou por críticas e posições criminológicas, mas pelo caráter da sociedade pós-moderna do final do século XX e,

⁷² WACQUANT, Loïc. **As duas faces do gueto**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 96.

⁷³ SANTOS, Boaventura et al. **Os tribunais nas sociedades contemporâneas: o caso português**. Porto: Edições Afrontamento, 1996. p. 438.

⁷⁴ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 72.

⁷⁵ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 155.

consequentemente, de seus problemas, culturas e tecnologias de poder. Onde antes a solução de problemas não era uma consideração central nas adoções de estratégias, agora passa a ser, com o desenvolvimento de mecanismos a partir de experiências práticas de agências governamentais e não de ideologias. Assim, embora as críticas e os fracassos penalógicos contribuam para a queda das estruturas criminais modernas, o que efetivamente a vitima, no entendimento de Garland, são as forças históricas que transformam as estruturas sociais e sensibilidades culturais que sustentam o campo e trazem novos problemas de crime e insegurança, estabelecendo, com isso, limites inéditos aos poderes do Estado.

O contexto da pós-modernidade, juntamente com a globalização e a economia de mercado, no que se refere ao crime, traz tanto mudanças sociais e novas relações entre grupos – agora pautadas por emoções de medo, indignação e hostilidade –, quanto políticas, revertendo a antes favorável visão do público a práticas penais-previdenciárias para um contragosto, considerando-as, além de indulgentes e inócuas, luxos onerosos que não mais podem ser mantidos pelos contribuintes.

O apelo conservador encontra terreno fértil nas políticas reativas, resultando na intensificação do controle social, direcionado, ainda que tacitamente, às comunidades marginalizadas. As inseguranças se generalizam e o crime passa a ser visto como um problema de indisciplina, juntamente com outros comportamentos relacionados a classes inferiores, tais como o abuso de drogas e a gravidez precoce, vindo a funcionar como legitimação retórica para políticas econômicas e sociais que punem os pobres⁷⁶ e a contribuir para o aprimoramento da gestão operada pelo Estado com o auxílio dos indivíduos⁷⁷. Uma vez que o caminho da solução passa pela imposição de mais controles, pela criação de desincentivos e pela segregação de setores perigosos da população, o resultado não pode deixar de transitar pelo

⁷⁶ WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007. p. 212.

⁷⁷ O que anteriormente podia ser explicado pela sociedade disciplinar foucaultiana (FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2015. 328 p.), na segunda metade do século XX passa a ser melhor decifrado por Deleuze e sua sociedade de controle (DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações: 1972-1990**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 219-226.), uma vez que o controle, antes exercido da esfera local dos espaços fechados das instituições, espalha-se para todos os campos da vida social, fazendo-se presente em todos os lugares, com os comportamentos de integração e exclusão cada vez mais interiorizados nos próprios indivíduos.

aprofundamento das divisões sociais. O crime transforma o olhar sobre os pobres⁷⁸, neutralizando sentimentos de compaixão e ajustando o foco para que sejam vistos como indesejados, desviantes, perigosos, diferentes.

Tanto nos Estados Unidos, quanto no Brasil, a conjunção da questão racial, da desigualdade econômica e da violência letal nutre de modo profundo a resposta penal⁷⁹. A prisão, por exemplo, que há meio século era utilizada como último recurso, após uma extensa lista de possibilidades de tratamento, hoje passa a ser, ainda que não explicitamente, um dos primeiros⁸⁰. Grande parte das decisões advindas do judiciário, em compasso com o bradado pela porção mais ruidosa da população, revela um endurecimento das práticas e dos sentimentos pelo “outro”. Loïc Wacquant⁸¹ sustenta que o cárcere reúne cada vez mais atributos de um mecanismo explícito de exclusão e de controle dos contingentes populacionais rejeitados pelas instituições da família, do trabalho, da previdência e da economia de consumo.

No tocante às alterações nas sensibilidades culturais, tem-se na propagação da televisão e dos veículos de informação uma das responsáveis, muito por expor e dar visibilidade a riscos e problemas que anteriormente tinham sua associação limitada a determinadas regiões e a experiências diretas. As redes sociais, como o Facebook e o WhatsApp⁸², também permitem a propagação de relatos pessoais, o que mexe com o imaginário das pessoas e faz com que passem a ser percebidos como acontecimentos aos quais todos estão sujeitos.

⁷⁸ WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007. p. 29.

⁷⁹ De acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), dados de 2014 apontavam que 61,6% da população carcerária brasileira – que, à época, estava em 622.202 pessoas – é de pretos e pardos. No conjunto da população, o mesmo grupo representa 53,6% do total, evidenciando a disparidade. (DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL [DEPEN]. **Levantamento Nacional de informações penitenciárias**. Brasília, jun. 2014. Disponível em: <<https://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.)

⁸⁰ Nos Estados Unidos, de 470 mil pessoas presas em 1966, passou-se para mais de 2,2 milhões em 2016, segundo levantamento feito pelo centro de pesquisas e defesas “The Sentencing Project”. Ademais, enquanto negros, latinos e outras minorias raciais representam 37% da população do país, eles contam com 67% da população prisional. (THE SENTENCING PROJECT. **Incarceration**. Washington, 2016. Disponível em: <<http://www.sentencingproject.org/issues/incarceration/>>. Acesso em: 03 nov. 2016.)

⁸¹ WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. p. 118.

⁸² O Facebook é uma rede social lançada em 2004, gratuita para usuários e disponível tanto no formato de site na internet, quanto de aplicativo para Smartphones – que são celulares com tecnologias avançadas, com sistema operacional semelhante ao de computadores. O WhatsApp, por sua vez, é um aplicativo de mensagens instantâneas e ligações para Smartphones.

No entanto, embora a mídia e, também, a retórica política influenciem até certo ponto o modo como se decodifica a criminalidade, as principais sensibilidades se originam na experiência coletiva do crime no dia a dia e nas adaptações práticas que ela provoca. Assim, enquanto o Estado, por meio da justiça, se empenhava para fazer frente ao crime⁸³,

os cidadãos, as comunidades e as empresas aprenderam a se adaptar a um mundo no qual as altas taxas de criminalidade são um fato social normal. Os atores privados da sociedade civil desenvolveram sua própria adaptação à nova disseminação do crime, seus próprios cuidados rotineiros e controles sociais, e são essas adaptações (mais do que as taxas da criminalidade em si mesmas) que contam para a relevância política e cultural que o crime tem obtido nos anos recentes. Essas medidas práticas rotineiras fornecem a base social para muitas das novas políticas criminais dos últimos anos e moldam a formação cultural.

O novo parâmetro de mentalidades, interesses e sensibilidades surgido desde então altera significativamente a maneira de se pensar e sentir o crime e, com isso, os meios de se tentar atingir seu controle, envolvendo tanto atividades oficiais quanto, como se verá mais adiante, atividades de atores e agências privadas, nas suas práticas e rotinas ordinárias. Essas mudanças não significam que tenha havido a transformação completa de uma época inteira a partir do desembarque da pós-modernidade, mas que um “complexo reconfigurado de estruturas e de estratégias inter-relacionadas”⁸⁴ emerge da mistura do antigo com o novo, uma vez que não há como se passar incólume à introdução de novas racionalidades, práticas e propósitos num campo já existente.

Para o enquadramento da “cultura do controle”, o evento mais significativo dessa torrente de adaptações não é a transformação das instituições de justiça criminal, mas o desenvolvimento do terceiro setor governamental⁸⁵, uma forma diferente de gerir o crime e os criminosos, situada entre o Estado e a sociedade civil, conectando as práticas de um às de outro. O campo, portanto, passa a se estender para além dos entes estatais, envolvendo atores e agências civis e tomando como referência de posicionamentos a opinião pública, em detrimento dos especialistas.

⁸³ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 37.

⁸⁴ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 72.

⁸⁵ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. pp. 369-370.

A aprovação do público passa a ser também o alvo das ações do poder legislativo, que adota um⁸⁶

estilo retaliador de elaboração de leis, expressando simbolicamente as urgências punitivas e aplacando as ansiedade por justiça expressiva. Seus objetivos principais são (...) reconfortar o público e restaurar a “credibilidade” do sistema, ou seja, preocupações de natureza política e não penalógica.

No Brasil, são exemplos dessa forma de atuação a Lei dos Crimes Hediondos⁸⁷, cuja criação, promulgação e alterações ocorreram em momentos posteriores a crimes de grande comoção nacional, tais como o homicídio da atriz Daniella Perez⁸⁸; a Lei Carolina Dieckmann⁸⁹, que teve o projeto proposto logo após a divulgação de trinta e seis fotos íntimas da atriz, copiadas de seu computador pessoal⁹⁰; e a Lei do Menino Bernardo⁹¹, antiga Lei da Palmada, proposta em 2003 e alterada, renomeada e aprovada menos de dois meses após o assassinato de Bernardo Boldrini⁹².

Outro ponto característico a ser elencado é a construção de uma ideia de sociedade que se divide entre “nós” e “os outros”, o que, além de aumentar os medos e inseguranças, pressiona a formação e manutenção de políticas criminais mais repressivas. O crime, mesmo no tocante à ressocialização, torna-se o problema central, com medidas focadas mais nele do que na sua clientela. As

⁸⁶ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 373.

⁸⁷ BRASIL. **Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990**. Dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do art. 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal, e determina outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8072.htm>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁸⁸ PINHO, Débora. O crime que fez mudar a Lei de Crimes Hediondos. **ConJur**, São Paulo, 09 jul. 2009. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2009-jul-09/imagens-historia-crime-fez-mudar-lei-crimes-hediondos>>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁸⁹ BRASIL. **Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012**. Dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos; altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12737.htm>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁹⁰ Fotos pessoais da atriz Carolina Dieckmann vazam na internet. **G1/Jornal Nacional**, Rio de Janeiro, 05 mai. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2012/05/fotos-pessoais-da-atriz-carolina-dieckmann-vazam-na-internet.html>>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁹¹ BRASIL. **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁹² SACKIS, Lisiane. Corpo de menino desaparecido há 10 dias é encontrado no RS, diz polícia. **G1 RS**, Porto Alegre, 14 abr. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2014/04/corpo-de-menino-desaparecido-ha-10-dias-e-encontrado-no-rs-diz-policia.html>>. Acesso em: 18 out. 2016.

peças que cometem delitos passam a só poder ser tratadas se tal tratamento for considerado apto à proteção do público e à redução dos riscos. As vítimas, que décadas atrás mal figuravam no processo e no funcionamento da justiça criminal, hoje em dia assumem, ainda que não no processualmente, um protagonismo nunca antes imaginado, sendo seu bem-estar – ao menos supostamente – uma das principais preocupações no desenvolvimento de programas e políticas. Seus interesses são vistos como completamente antagônicos aos dos criminosos e a existência de preocupações concomitantes com uns e outros não é bem vista ou aceita como possível.

Independente de quando se desencadearam as mudanças da pós-modernidade em cada país, a realidade atual é que o desejo por segurança, ordem, controle e administração dos riscos se alastra pelas mais diversas culturas do lado ocidental do globo. Entretanto, com raríssimas exceções, os Estados se mostram capazes de prover, quando muito, punição, mas não segurança. É nesse contexto social que se delinea uma preocupação mais enfática e exacerbada com o controle, a qual, no Brasil, aloca a insegurança no centro das preocupações públicas, ultrapassando até mesmo a questão socioeconômica⁹³. Este tema transita habitualmente tanto por conversas cotidianas entre conhecidos quanto por debates entre especialistas, sendo cada vez mais onipresente nos meios de comunicação e assumindo protagonismo nas demandas políticas. Tudo isso sem perder de vista a associação a um mercado de segurança paulatinamente sofisticado e requisitado⁹⁴.

São, assim, as circunstâncias conjunturais do período que disparam a obsessão por monitorar indivíduos temíveis⁹⁵, isolar populações tidas como perigosas e impor controles situacionais onde antes havia abertura e fluidez⁹⁶.

⁹³ LATINOBARÓMETRO. **Análisis de datos.** Disponível em: <<http://www.latinobarometro.org/latOnline.jsp>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

⁹⁴ ESTUDO DO SETOR DE SEGURANÇA PRIVADA. Brasília: FENAVIST, 2014. 111 p. Disponível em: <http://www.fenavist.com.br/static/media/essegs/IV_ESSEG.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

⁹⁵ Enquanto no Brasil o monitoramento de indivíduos se dá, em geral, de forma pessoal, nos cuidados rotineiros de cada um, e mais abstrata, sem focar pessoas específicas, nos Estados Unidos há iniciativas como o “National Sex Offender Public Registry (NSOPR)”, um banco de dados nacional, provido e disponibilizado em um *site* pelo governo do país, com a listagem de indivíduos registrados em cada estado por crimes sexuais (THE U.S. DEPARTMENT OF JUSTICE. **NSOPW**. Washington, 2016. Disponível em: <<https://www.nsopw.gov/pt>>. Acesso em: 20 out. 2016.) e como o aplicativo para smartphones “Sex Offender Search”, que marca no mapa do local escolhido as áreas onde crimes foram praticados e onde vivem agressores sexuais (FAMILY SAFETY PRODUCTION. **Sex Offender Search**. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fsp.android.h&hl=en>>. Acesso em: 20 out. 2016.).

1.3 INSEGURANÇA INSTAURADA: A CONSTRUÇÃO DE MUROS VISÍVEIS E INVISÍVEIS

“Os efeitos de controle do crime nas adaptações privadas de baixa intensidade são difíceis de estimar (...). Mas o que é mais importante é que tais mudanças nas rotinas diárias acabam resultando em efeitos *culturais* estabelecidos. Elas mudaram a forma com que as pessoas pensam e sentem, o que elas falam e como falam, seus valores e prioridades, como ensinam seus filhos ou aconselham os recém-chegados à vizinhança. O medo do crime – ou, melhor dizendo, uma crescente consciência coletiva do crime – gradualmente se institucionalizou. Inscreveu-se no nosso senso comum e nas rotinas da nossa vida cotidiana.”⁹⁷

O delito e a cidade aparecem vinculados desde o início da modernidade, assim como a cidade e o medo do crime. No entanto, como exposto anteriormente, é o advento da pós-modernidade que sacode as relações tecidas anteriormente, ao trazer consigo uma nova forma de distribuição de bens e de relações entre os homens, que culmina em uma lógica de produção relacionada à desigualdade, exclusão e, não raras vezes, gestão do excedente via criminalização da pobreza. Os fenômenos iniciados em países desenvolvidos, como Estados Unidos e Grã-Bretanha, aos poucos se irradiam para outros pontos do globo, desembarcando na América Latina durante as décadas de 1980 e 1990, quando aparentemente sossegados os temores de ameaça à democracia. Nesse grupo de países o medo possui uma história própria, uma vez que antes de ser associado ao delito comum, era ligado ao terrorismo de Estado. No Brasil, assim como, por exemplo, na Argentina⁹⁸, as últimas décadas têm sido palco do aumento de crimes violentos e da insegurança pessoal, iniciados no marco da aplicação de políticas econômicas neoliberais⁹⁹. A preocupação com o tema segue o mesmo compasso, expandindo-se

⁹⁶ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 415.

⁹⁷ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 345.

⁹⁸ SANCHO, Maria Dolores. Neoliberalismo e inseguridad: un análisis del caso concreto de la instalación de videocámaras de seguridad en la Provincia del Neuquén (2012-2015). p. 1. In: XI JORNADAS DE SOCIOLOGÍA, Buenos Aires, 2015. Disponível em: <http://jornadasdesociologia2015 sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/534_669.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016. (Tradução nossa).

⁹⁹ O neoliberalismo deve ser considerado como uma reação frente ao *welfarismo* que caracterizou os anos dourados do Estado de Bem-Estar ou Social. Trata-se de uma arte de governar, um tipo de racionalidade política e gestão da vida e das relações sociais que, frente aos indivíduos dependentes do *welfarismo*, afirmou a necessidade de construir indivíduos ativos e independentes. Para tanto, relegitimou o livre mercado como o cenário indispensável para a criação desse tipo de pessoa, impulsionando a transformação das instituições estatais em empresas. (SANCHO, Maria Dolores.

progressivamente e penetrando em distintos setores sociais e centros urbanos. Esse processo de construção sociopolítica insere o delito comum em uma aura de crise permanente, fazendo da insegurança mais que um problema público nacional, um aspecto integrado ao horizonte das sociedades atuais.

Segundo a antropóloga Teresa Pires do Rio Caldeira¹⁰⁰, em um universo perturbado tanto pelo crescimento do crime quanto por situações tais como a democratização política, a inflação, a recessão econômica e a exaustão de um modelo de desenvolvimento baseado em nacionalismo, substituição de importações, protecionismo e na acentuada intervenção do Estado na economia, a “fala do crime”¹⁰¹ ocasiona uma reorganização simbólica do mundo. Sustenta que¹⁰²

o universo do crime oferece imagens que permitem tanto expressar os sentimentos de perda e decadência social gerados por esses outros processos, quanto legitimar o tipo de reação que se vem adotando: segurança privada para garantir o isolamento, encerramento e distanciamento daqueles que são considerados perigosos.

De acordo com sua construção teórica, isso se dá por meio da elaboração de preconceitos e da naturalização da percepção de certos grupos como perigosos, dividindo o mundo – como se possível – entre o bem e mal e criminalizando determinadas categorias sociais. Como se verá mais adiante, a ocorrência disso está intimamente relacionada com a privatização da segurança e com a reclusão de alguns grupos sociais em condomínios fechados, o que a autora entende como modos de discriminação.

Retomando-se a ideia da onda neoconservadora, uma de suas primeiras consequências é o estabelecimento de uma nova base sobre a qual se estrutura a relação entre Estado e sociedade. Se antes esta relação se desenvolvia no paradigma da segurança, que regia o projeto de construção social baseado na filosofia do Welfare State, no novo momento ela é construída no da insegurança,

Neoliberalismo e inseguridad: un análisis del caso concreto de la instalación de videocámaras de seguridad en la Provincia del Neuquén (2012-2015). p. 4. In: XI JORNADAS DE SOCIOLOGÍA, Buenos Aires, 2015. Disponível em: <http://jornadasdesociologia2015 sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/534_669.pdf> . Acesso em: 16 jun. 2016.) (Tradução nossa).

¹⁰⁰ CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34/EDUSP, 2011. p. 10.

¹⁰¹ No terceiro capítulo se abordará mais pormenorizadamente o tema da “fala do crime”. Por ora, explica-se que significa todos os tipos de conversas, comentários, narrativas, piadas, debates e brincadeiras que têm o crime e o medo como tema.

¹⁰² CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34/EDUSP, 2011. p. 11.

regente do modelo da sociedade de mercado. Os efeitos dessa mudança paradigmática são distintos nos países desenvolvidos e naqueles de capitalismo mais atrasado. Nos latino-americanos, por exemplo, grandes massas da população nunca foram totalmente integradas ao mercado e aos benefícios das redes de contenção e assistência, como ocorrera nos EUA e na Europa¹⁰³. Nesse contexto, a intensificação do processo de globalização, com o conseqüente aprofundamento da exclusão social, converge para aguçar ainda mais a competitividade entre pessoas e grupos, tensionando as relações sociais.

O catálogo dos riscos e inseguranças não se mantém fechado, sendo recombinaadas e adicionadas novas formas a cada dia. Em algum momento em meio a isso nasce a sociedade do risco, cujo conceito se cruza diretamente com o de globalização: riscos são democráticos, afetam a todas as nações e classes sociais sem respeitar qualquer tipo de fronteira. Todos são equalizados pela ameaça, ainda que não igualados. Bauman¹⁰⁴, no entanto, propõe a substituição da expressão “sociedade de risco” por “sociedade da incerteza”, uma vez que

em um mundo como o nosso, os efeitos das ações se propagam muito além do alcance do impacto rotinizante do controle, assim como do escopo do conhecimento necessário para planejá-lo. O que torna nosso mundo vulnerável são principalmente os perigos da probabilidade não-calculável, um fenômeno profundamente diferente daqueles aos quais o conceito de “risco” comumente se refere. Perigos não calculáveis aparecem, em princípio, em um ambiente que é, em princípio, irregular, onde as sequências interrompidas e a não-repetição de sequências se tornam a regra, e a anormalidade, a norma. A incerteza sob um nome diferente.

Para o sociólogo, o catálogo dos medos está longe de se esgotar. Novos perigos são descobertos e anunciados quase que diariamente, sem que se possa saber quantos e de que tipo conseguem escapar à atenção das pessoas e dos períodos, preparando-se para atacar sem aviso.

Juan Pegoraro¹⁰⁵ defende a atual insegurança estar assentada em uma base material distinta daquela presente em outros momentos da história da humanidade. Sob sua ótica, hoje em dia, as causas adviriam de uma ordem social injusta,

¹⁰³ PEGORARO, Juan. Las relaciones sociedade-estado y el paradigma de la inseguridad. **Delito y Sociedad: Revista de Ciencias Sociales**, Buenos Aires, nº 9/10, pp. 1-19, 1997. p. 4. (Tradução nossa).

¹⁰⁴ BAUMAN, Zygmunt. **Medo Líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 129.

¹⁰⁵ PEGORARO, Juan. Las relaciones sociedade-estado y el paradigma de la inseguridad. **Delito y Sociedad: Revista de Ciencias Sociales**, Buenos Aires, nº 9/10, pp. 1-19, 1997. p. 2. (Tradução nossa).

excludente e desigual, não sendo possível vislumbrar qualquer possibilidade de diminuição nos níveis da insegurança física e da violência interpessoal sem a remoção de tais causas. Garland¹⁰⁶, por sua vez, sustenta que as sociedades contemporâneas são construídas sob o alicerce da insegurança em que cada indivíduo vive sua individualidade, sem que sozinhos sejam capazes de assegurar sua própria proteção.

Por um lado, o desenvolvimento custa aos países a mercantilização das relações entre os indivíduos e a dissolução dos vínculos de solidariedade pessoal. Por outro, os Estados aprendem a jogar com a população por meio do controle social, neutralizando queixas e trabalhando para manter um certo nível de insegurança e medo que lhes permita exercer poder e afirmar sua legitimidade sobre os habitantes. “Insegurança”, aqui, não se refere apenas àquela associada à criminalidade, mas também ao trabalho, à educação, à previdência social, à habitação.

Outro ponto de vista é aquele trazido por Luiz Antonio Machado da Silva¹⁰⁷, para quem a percepção do senso comum cristalizada na representação da violência urbana¹⁰⁸ teria por principal variável causal a ineficácia dos aparelhos estatais de manutenção da ordem. Partindo-se de tal perspectiva, a violência, a segurança e o medo não designariam objetos e práticas empiricamente observáveis, mas representações sociais. Os significados dessas categorias – violência, segurança e medo – representam formas de expressão de um mundo social, vindo a interferir na prática social dos atores.

Entende-se, no entanto, que o aspecto crucial para a discussão do tema é o desdobramento da preocupação com a criminalidade no sentimento de medo¹⁰⁹ e, especialmente, na insegurança frente ao crime, exigindo, a exemplo de autores

¹⁰⁶ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. pp. 78.

¹⁰⁷ SILVA, Luiz Antônio Machado da. Sociabilidade Violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 53-84, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v19n1/v19n1a04.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016. p. 57-58.

¹⁰⁸ “Violência urbana”, no entendimento do autor, é um problema social e uma representação indicada por um complexo de práticas definidas como crime, cujo foco de atenção é o uso da força física que ameaça duas condições básicas do sentimento de segurança: a integridade física e a garantia patrimonial.

¹⁰⁹ Este medo diz respeito, na esteira do entendimento do sociólogo Kenneth Ferraro, a uma resposta emocional de terror ou ansiedade frente ao crime ou a símbolos que a pessoa associa com o crime. (FERRARO, Kenneth. **Fear of Crime**. New York: Suny Press, 1995. p. 47.) (Tradução nossa).

como Sébastien Roché¹¹⁰, Zygmunt Bauman¹¹¹, Robert Castel¹¹² e Máximo Sozzo¹¹³, que a leitura do fenômeno seja feita no quadro de uma problemática social e política mais ampla do que a da criminalidade propriamente dita, situando-a no campo da análise do sentimento da insegurança. Este, que será definido a seguir, é algo como a avaliação de um “ânimo”, de uma sensibilidade difusa advinda do inchaço do estado de insegurança social.

Como já visto, há nas últimas décadas uma redramatização do crime, levando o medo deste a ser visto como um problema por si só, distinto de sua ocorrência e de sua vitimização¹¹⁴. Esse medo se nutre, para além das influências da mídia, que seleciona e amplifica casos paradigmáticos, cruéis e violentos, da experiência coletiva do crime no dia a dia e nas adaptações práticas por ela provocadas. Associado a isso, o desamparo institucional cria condições “ideais” para aflorar o temor de ser vítima, já incorporado ao cotidiano contemporâneo e com implicações para a vida democrática para além da objetividade do fenômeno.

Há quem defenda, como Bauman¹¹⁵, que essas inseguranças pós-modernas advêm do medo do crime e dos criminosos. Não se consegue transpor a desconfiança dos outros, de suas intenções e da regularidade da solidariedade humana¹¹⁶. Já Robert Castel¹¹⁷ levanta a suposição de que a insegurança pós-moderna não vem da perda da segurança, mas da “nebulosidade de seu objetivo”. Diz ele que “a aguda e crônica experiência da insegurança é um efeito colateral da convicção de que, com as capacidades adequadas e com os esforços necessários, é possível obter uma segurança completa.” Ao se perceber que ela não é alcançável, explica-se tal fracasso imputando-o a um ato mau ou premeditado, à

¹¹⁰ ROCHÉ, Sébastien. **Le sentiment d'inécurité**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993. 311 p.

¹¹¹ BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e Medo na Cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. 94 p.

¹¹² CASTEL, Robert. **A Insegurança Social: o que é ser protegido?** Petrópolis: Vozes, 2005. 95 p.

¹¹³ SOZZO, Máximo; MONTERO, Augusto. **Primer informe experiencias de victimización, sensación de inseguridad y comportamientos de autoprotección en la ciudad de Santa Fé**. Universidad Nacional del Litoral, 2013. 153 p.

¹¹⁴ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. pp. 37 e 54.

¹¹⁵ BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e Medo na Cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. p. 16.

¹¹⁶ “Castel atribui a culpa por esse estado de coisas ao individualismo moderno. Segundo ele, a sociedade moderna - substituindo as comunidades solidamente unidas e as corporações (...) pelo dever individual de cuidar de si próprio e de fazer por si mesmo - foi construída sobre a areia movediça da contingência: a insegurança e a ideia de que o perigo está em toda parte são inerentes a essa sociedade.” (BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e Medo na Cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. p. 16).

¹¹⁷ CASTEL, Robert. **A Insegurança Social: o que é ser protegido?** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 5.

existência de algum delinquente¹¹⁸. A insegurança seria, de acordo com esse raciocínio, o outro lado da moeda de uma sociedade de seguranças crescentes. Vanessa Feletti¹¹⁹ vai ao encontro dessa ideia ao sustentar que se atribui às agências estatais e privadas uma força simbólica, um poder mágico de estabelecer a segurança, que acaba por incidir na esfera subjetiva da sensação de segurança.

Acerca deste último tema, Rom Harré¹²⁰, filósofo e psicólogo inglês, argumenta que a partir de experiências e conversas cotidianas, os indivíduos cartografam e coordenam suas percepções e sentimentos, construindo, desse modo, uma ordem social compartilhada. Os juízos dos habitantes de um lugar, segundo ele, tendem em parte tanto a convergir quanto a mudar coletivamente e, embora possa haver discordâncias sobre as causas ou as ações necessárias, a definição da realidade é algo comum. Considerar que um bairro é perigoso ou, ao contrário, sentir que, finalmente, se está melhor ali do que em outro lugar, está vinculado com o que se fala entre vizinhos e familiares, com o que se comenta com pessoas que vivem em outros lados da cidade ou com que se conversa logo depois de ver uma notícia na mídia. Desse modo, a sensação de insegurança vai sendo construída e modificada mediante interações e negociações interpessoais. Ligado a essa ideia, o sociólogo argentino Gabriel Kessler¹²¹, que entende “insegurança” como a construção de uma fronteira demarcada por aqueles que se sentem vítimas em potencial do comportamento de outros, ameaçadores¹²², sustenta que o “sentimento de insegurança” comporta, também, uma dimensão comparativa. O temor e a ofuscação que cria são indissociáveis da sensação de que antes não era assim ou de que, ao menos, não deveria ser assim agora.

¹¹⁸ Delumeau, em “História do Medo no Ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada”, faz uma diferenciação entre a ansiedade baseada em fatos tangíveis e objetivos, a que chama de medo, e aquele que representa “uma espera dolorosa diante de um perigo tanto mais temível quanto menos claramente identificado”, ou seja, a angústia. Conforme o autor, essa angústia, aniquiladora do eu, só é superada quando se consegue objetificá-la, encontrando-lhe uma origem a que fazer frente; ou seja, a angústia só é vencida quando se fabricam os medos objetivos. (SCHMITT, Paula Helena. **Espaço, Sociabilidade e Segurança: perspectivas de encontro a partir de um estudo de caso no bairro Floresta**. Porto Alegre: FI, 2016. p. 16.).

¹¹⁹ FELETTI, Vanessa Maria. **Vende-se Segurança: a relação entre o controle penal da força de trabalho e a transformação do direito social à segurança em mercadoria**. Rio de Janeiro: Revan, 2014. p. 76.

¹²⁰ HARRÉ, Rom. **Personal Being: a theory for individual psychology**. Cambridge: Harvard University Press, 1984. p. 278. (Tradução nossa).

¹²¹ KESSLER, Gabriel. **El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009. p. 50. (Tradução nossa).

¹²² KESSLER, Gabriel. **El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009. p. 60. (Tradução nossa).

Já o cientista político Sebastian Roché observa tal sentimento como um processo de leitura do mundo, que¹²³

se apodera dos indivíduos como uma síndrome de emoções que se cristalizam acerca do crime e de seus autores. Porém, não se trata apenas de uma leitura da realidade, mas, sim de um modo particular de interpretá-la, trabalhando a noção de insegurança a partir do sentimento que ela desperta, sejam elas as manifestações verbais, comportamentais, individuais ou coletivas, de medo pessoal ou de preocupação com a ordem.

O sentimento, para ele, ancora-se em dois pilares: a preocupação com a ordem e o medo. O primeiro teria como fator preponderante a multiplicação das incivildades – tais como vandalismo, gritarias, lixo nas ruas –, comumente entendidas como desordens ofensivas e decodificadas como aumento da delinquência na sociedade, gerando rejeição. O segundo, por outro lado, pouco beberia em fatos concretos e seria mais associado a construções sociais, fazendo com que as pessoas temessem mais o que consideram como maior perigo. As noções de insegurança objetiva e subjetiva¹²⁴ complementam essa análise dual, uma vez que aquela é despertada por motivos pontuais, vividos e observados pelas pessoas, e esta é baseada nas representações sociais e sentimentos dos indivíduos.

Pegoraro¹²⁵ é outro autor que adota essa compreensão de insegurança composta por duas dimensões distintas. A segurança objetiva, que para ele é a probabilidade de ser vítima de um delito, depende de variáveis como idade, gênero, local de residência, trabalho, rotinas pessoais, pertencimento a uma classe ou setor social. Apenas levando-as em conta é que se poderia estabelecer com certo grau de objetividade a probabilidade de ser vítima de um determinado tipo de crime. Essa estatística não se reflete, necessariamente, em medo de ser vítima. O medo é de ordem subjetiva, produto da construção social com a associação de diversos fatores, inclusive o pânico generalizado causado pela produção de notícias criminais escritas e visuais apresentadas pelos veículos de comunicação.

¹²³ ROCHÉ, Sébastian. **Le sentiment d'insecurité**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993. p. 36. (Tradução nossa).

¹²⁴ ROCHÉ, Sébastian. **Le sentiment d'insecurité**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993. p. 36. (Tradução nossa).

¹²⁵ PEGORARO, Juan. Las políticas de seguridad y la participación comunitaria en el marco de la violencia social. In: **Violencia, sociedad y justicia en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2002. p. 31. (Tradução nossa).

A despeito de reconhecer a relevância das análises de Roché e Pegoraro, Kessler¹²⁶ discorda da necessidade de dividir a insegurança em subjetiva e objetiva. Para o sociólogo, na própria definição de insegurança ambas as dimensões estão presentes de forma indissociável. Diz ele que a insegurança não pode ser, em última instância, mais do que uma percepção ou um sentimento, pois expressa uma demanda, a sensação de um paradoxo a respeito da capacidade do Estado para garantir um limiar aceitável de riscos ligados ao delito.

É importante notar que a construção sociopolítica da ideia de crise de insegurança frente ao delito como um dos problemas chave dos centros urbanos grandes e médios brasileiros – iniciada em meados da década de 1990 – muito dialoga com as análises dos três autores. A estruturação dessa ideia leva em conta componentes objetivos, dados pelo crescimento variável do número de crimes “de rua” – entendidos aqui como aqueles contra a propriedade ou as pessoas, desenvolvidos nos espaços públicos ou residências, que costumam incluir um contato direto (e não raras vezes violento) entre ofensor e ofendido –, e subjetivos, a “sensação de insegurança”, que se traduz em um mal estar nas expectativas e sentimentos dos residentes das cidades no que diz respeito à possibilidade de ser vítima de um crime. Esse componente pessoal funciona como gatilho para comportamentos e práticas de autoproteção e evitação que em muito impactam o desenvolvimento da vida cotidiana e urbana, espirrando, de certo modo, no outro componente.

O corte particular da crise, hoje em dia, é a aleatoriedade do perigo. A ameaça à integridade física e aos bens parece poder se abater sobre qualquer um, o perigo é ubíquo e o temor se apresenta como uma consequência lógica a isso. Se antes se podia distinguir zonas seguras e inseguras na cidade, ainda que não de maneira infalível, agora se sente que a ameaça ultrapassou as fronteiras tradicionais, podendo penetrar em qualquer localidade e atingir qualquer um. Isso afeta diretamente a sensação de medo, uma vez que esta varia segundo a confiança que se tenha na possibilidade de controlar o perigo. De acordo com Kessler¹²⁷, não seria o objeto em si a causa do temor, mas a crença de haver ou não capacidade

¹²⁶ KESSLER, Gabriel. **El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009. p. 11-12. (Tradução nossa).

¹²⁷ KESSLER, Gabriel. **El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009. p. 96. (Tradução nossa).

para enfrentá-lo. Algo seria perigoso ou ameaçante ao se perceber que seu poder é maior do que ele próprio. A isso se agregam mensagens complementares sobre, por exemplo, o aumento da violência no cometimento dos delitos e o cada vez maior protagonismo de menores de idade na criminalidade, muitas vezes desvinculadas de precisão quanto à magnitude dos fatores.

Não restam dúvidas de que o crime se converteu numa das preocupações centrais da sociedade brasileira, com perspectivas cada vez menos animadoras. O aumento se deu não apenas no número de delitos, mas, parafraseando Garland, na “experiência do crime” como um todo, ou seja, modificando também as sensibilidades e práticas públicas relativas ao tema. Ademais, como exposto anteriormente, a preocupação não se trata de uma de uma excepcionalidade do país, sendo muito intensa em toda América Latina, onde, desde o ano de 2008, começou a ser considerado o principal problema da região, segundo estudos promovidos pelo instituto de pesquisa Latinobarómetro ¹²⁸. No Brasil, especificamente, a partir de 2003, duplicou a porcentagem de gente que percebe a insegurança como o principal problema do país. Em 2015, inclusive, o crime e a violência apareceram como as maiores preocupações dos habitantes, com 66,9% dos entrevistados afirmando se preocupar quase todo o tempo com a possibilidade de ser vítima de um delito. As estimativas brasileiras, em ambos os casos, situaram-se acima das dos outros 17 países analisados.

Sob o ponto de vista político, o sentimento de insegurança se transformou numa questão que remete à relação Estado e sociedade: aquele cujo dever seria o de proporcionar e esta com poder de questionamento com relação à sua segurança. Porém, parte do desalento se deve justamente ao núcleo duro das políticas estatais de enfrentamento seguir assentado no princípio da defesa social e, portanto, na relegitimação simbólica do recurso penal como principal meio para combater a questão da insegurança pessoal.

Comparando-se o estado atual das coisas com o quadro que se tinha há duas décadas, a onipresença do tema nos meios de comunicação, sua centralidade no discurso político, a alteração nas práticas urbanas e um mercado de segurança com crescimento estratosférico e diversificado, deixam bastante claro que as políticas não estão à altura dos feitos, sendo ainda mais notória a falta de uma estratégia

¹²⁸ LATINOBARÓMETRO. **Análisis de datos.** Disponível em: <<http://www.latinobarometro.org/latOnline.jsp>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

pública de segurança integral. Os eixos do debate se repetem na mesma direção: uma política baseada na polícia e na lei penal. Políticas urbanas ou de segurança não policiais e a articulação entre esses temas e políticas sociais são vistos como algo menos urgente e possivelmente inefetivo, sempre deixado ou de lado ou, quando muito, para depois.

O Estado não apenas não atenta para os direitos da população, como insiste em práticas cuja ineficácia já foi provada por experiências passadas, em diversos países e diferentes contextos. Afirma-se isso não com o intuito de acusá-lo de fazer pouco caso de seus habitantes, mas suspeitando que esse agir errático se deva muito mais à falta de ideias de como recuperar o monopólio da segurança e da violência institucionalizada interior do que à falta de vontade de solucionar os problemas. Juan Pegoraro¹²⁹, sobre a situação argentina, critica as ações se darem de modo pontual, por meio de simples trocas de chefias e demissões de responsáveis por pastas, sem a consciência de que estes não passam de meros componentes de instituições que são, nas palavras do sociólogo, “hidras de mil cabeças”.

As instâncias de controle penal como um todo se encontram em forte crise de legitimidade. Frente a essa situação – crise da insegurança, crise da legitimidade dos atores estatais – David Garland¹³⁰ identifica dois modelos de respostas típicas do Estado: respostas denegatórias e respostas adaptativas. Ainda que o autor observe isso tendo em mente países anglo-saxões, a análise é substancialmente aplicável ao contexto latino-americano. O primeiro grupo de respostas compreende a negação taxativa da realidade, reafirmando nostalgicamente seus modos de pensar e atuar e tratando de incrementar velhas técnicas de intervenção, como se as falhas anteriores se devessem predominantemente a insuficiências nas atuações. O segundo grupo reconhece os limites do pensamento tradicional e busca gerar inovações. No entanto, não foca em uma única forma de resposta, incluindo medidas que não possuem muita coerência e disparando decisões e ações com alto nível de heterogeneidade, desde a racionalização e a comercialização da

¹²⁹ PEGORARO, Juan. Las políticas de seguridad y la participación comunitaria en el marco de la violencia social. In: **Violencia, sociedad y justicia en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2002. p. 33. (Tradução nossa).

¹³⁰ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 227-231.

administração da justiça penal até as iniciativas de instalação legal de alternativas à pena privativa de liberdade¹³¹.

Como bem analisam Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo e Fernanda Bestetti¹³²,

as tentativas de constituição de um novo paradigma para lidar com a violência e a criminalidade no Brasil esbarram na resistência direta ou indireta da dinâmica de funcionamento das instâncias de controle do crime, desde o parlamento, incapaz de adotar uma orientação de política criminal, passando pela polícia judiciária, presa à lógica burocratizante, cartorária e seletiva do inquérito policial, pelo Ministério Público, refém de uma construção indentitária e profissional cada vez mais próxima dos discursos de lei e ordem, e por uma magistratura ainda incapaz de assumir o seu papel de garantidora dos direitos individuais, por força de uma tradição inquisitória, para a qual o investigado e o réu são vistos como fonte de prova e objeto de intervenção, e não como sujeitos de direito.

Em um dossiê que analisa políticas de nove países latino-americanos – sendo sete deles governados por movimentos nacional-populares, populistas ou de centro-esquerda ou esquerda –, Sozzo¹³³ observa que, embora os sete tenham apresentado reformas de importância em muitos aspectos, a questão da insegurança foi, para todos eles, um tema de difícil articulação com o discurso e a agenda progressistas. As propostas da esquerda não diferiram em muito daquelas da direita. Com base nisso, questiona o autor: será que existe uma agenda progressista no que tange à segurança? E, indo ainda mais longe, será que há um interesse genuíno em acabar com a insegurança ou representaria ela um componente importante de governabilidade?

Garland¹³⁴, assim como Jonathan Simon¹³⁵, crê que apesar de se atribuir ao controle social e, de maneira mais específica, ao controle penal, a possibilidade de serem a solução para o problema da criminalidade no cenário da economia de

¹³¹ SOZZO, Máximo. Gobierno local y prevención del delito en Argentina. In: **Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana**. Quito, nº 6, pp. 58-73, 2009. p. 60. Disponível em: <<http://revistas.flacsoandes.edu.ec/urvio/article/view/58-73>>. Acesso em: 11 mai. 2016. (Tradução nossa).

¹³² AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de; VASCONCELLOS, Fernanda Bestetti de. Novos Discursos, Novas Práticas? Uma Análise das Inovações no Campo do Controle do Crime no Brasil. **Revista de Estudos Criminais**, n. 12, v. 48, jan./mar. 2013.

¹³³ SOZZO, Máximo. Gobierno local y prevención del delito en Argentina. In: **Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana**. Quito, nº 6, pp. 58-73, 2009. p. 63. Disponível em: <<http://revistas.flacsoandes.edu.ec/urvio/article/view/58-73>>. Acesso em: 11 mai. 2016. (Tradução nossa).

¹³⁴ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 369.

¹³⁵ SIMON, Jonathan. **Governing Through Crime: how the war on crime transformed american democracy and created a culture of fear**. New York: Oxford University Press, 2007. p. 213. (Tradução nossa).

mercado, suas reais estratégias seriam não tanto a correção dos problemas da ordem social, mas a manutenção e a reprodução de parte deles. Para tanto, utilizariam ferramentas políticas e sociais neutralizadoras e incapacitadoras de grande parcela da população, por ação ou omissão, e aumento de formas repressivas por meio da ação policial. Nesse cenário, a insegurança e o medo seriam o integrador-desintegrador a partir do qual se constituiria o modelo social objetivado.

Antes de se prosseguir, reputa-se importante abordar o conceito de “controle social” eleito para a pesquisa, trabalhado a partir das obras de Stanley Cohen e David Garland. Controle social seria, assim, a estratégia tendente a neutralizar e normalizar determinada ordem social construída pelas forças sociais dominantes, de modo a, a partir disso e por meio de um conjunto de formas organizadas, qualificar indivíduos e grupos sociais como desviantes, ameaçadores, delinquentes, indesejáveis, respondendo a suas condutas de modo a induzi-los à conformidade com o padrão estabelecido.

Cohen¹³⁶ defende a ideia de que essa forma de controle, além de presente no aparato coercitivo do Estado, é um elemento oculto em toda política social. Os mecanismos pelos quais ele opera não são estanques, compreendendo desde o tratamento, a judicialização, a prevenção, a ressocialização, a reforma, a medicalização, a justiça, a repressão, a educação, medidas todas que se supõem destinadas à defesa social, até a cooptação, a desmoralização, a exclusão e o encarceramento.

Sobre o controle social assumido pelo Estado, Roberto Kant de Lima¹³⁷ diz que no Brasil, diferentemente dos Estados Unidos, é algo que

funciona através de um sistema jurídico pensado a partir de formulações legais especializadas legislativa ou judicialmente, sem regras explícitas e estabelecido fora do âmbito da vontade “popular” e “democrática”, criando, assim, uma estrutura hierarquizada e piramidal, constituída de partes desiguais mas complementares. Esta estrutura de controle social dificulta a legitimação da ordem como uma regra comum a todos de forma igualitária e amplamente entendida, dificultando ainda mais a negociação entre poder e sociedade para a produção de novos ordenamentos sociais.

¹³⁶ COHEN, Stanley. **Visions of social control: crime, punishment and classification**. Cambridge: Polity, 2007. p. 245. (Tradução nossa).

¹³⁷ KANT DE LIMA, Roberto; MISSE, Michel; MIRANDA, Ana Paula. Violência, Criminalidade, Segurança Pública e Justiça Criminal no Brasil: Uma Bibliografia. **BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, n. 50, p. 45-123, 2º sem. 2000. p. 23-25.

A estratégia visaria manter o *status quo* ante a qualquer preço, sob pena de desmoronar a estrutura social cuidadosa e calculadamente construída. Para tanto, operar-se-ia de modo estritamente repressivo, “geralmente por meio de organismos policiais, impedindo, desta forma, a construção e manutenção de uma ordem pública democrática baseada na ‘negociação pública dos interesses divergentes de partes iguais’”¹³⁸.

Todas essas instâncias e suas diferentes nuances constroem, alimentam e impulsionam a representação social do crime, do medo e da insegurança, impactando não apenas as agendas oficiais, como também sensibilidades e práticas cotidianas. De modo individual, as alterações se dão no nível das condutas destinadas a evitar a vitimização, afetando o estilo e a qualidade de vida dos cidadãos. Já coletivamente, as repercussões redundam na redução da interação social e no abandono dos espaços públicos. Quanto mais inseguro se considera o mundo ao redor, menos se tenta circular por ele. No que diz respeito à combinação de escalas, a antropóloga Rossana Reguillo¹³⁹ é precisa ao afirmar que o medo é uma “experiência individualmente experimentada, socialmente construída e culturalmente partilhada”. As respostas podem ser dadas no plano individual, porém é a sociedade como um todo que constrói as noções de risco, ameaça e perigo, e gera modos de respostas estandardizados, reciclando ambos – noções e modos de respostas – de acordo com as demandas dos diferentes períodos históricos.

Especificamente quanto à extensão do sentimento de insegurança, Michalis Lianos e Mary Douglas¹⁴⁰ chamam a atenção para o que designam “*dangerization*” e que consideram uma de suas principais consequências. “*Dangerization*” seria a tendência de avaliar o mundo por meio de categorias de ameaça de tipos diversos, produzindo-se uma contínua detecção de novos perigos e prevalecendo, a partir disso, teses defensivas sobre otimismo e domínio do medo e da ansiedade sobre sentimentos de ambição e desejo. Nesse contexto, a ameaça se converteria em um critério legítimo de evitação do outro, de modo a impedir sua aproximação e mantê-

¹³⁸ AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de; VASCONCELLOS, Fernanda Bestetti de. Novos Discursos, Novas Práticas? Uma Análise das Inovações no Campo do Controle do Crime no Brasil. **Revista de Estudos Criminais**, n. 12, v. 48, jan./mar. 2013.

¹³⁹ REGUILLO, Rossana. La Construcción Social del Miedo: narrativas y prácticas urbanas. In: ROTKER, Susana. **Ciudadanías del Miedo**. Caracas: Rutgers-Nueva Sociedad, 2000. p. 136. (Tradução nossa).

¹⁴⁰ LIANOS, Michalis; DOUGLAS, Mary. Dangerization and the end of deviance. **British Journal of Criminology**, n. 40, p. 261-278, 2000. p. 267. (Tradução nossa).

lo o mais distante possível. A periculosidade, para os autores, não se vincularia necessariamente a uma ruptura da lei. Sobre o tema, Kessler¹⁴¹ diz que em

uma era onde a sociedade democrática está institucionalizada, a fronteira radical com o outro não pode se dar em termos de classe, etnia ou nacionalidade; essa fronteira só pode ser legitimada se o outro é perigoso. Desse modo, a alteridade ameaçadora se torna um novo critério legítimo de estratificação, pois parece respeitar o mandato democrático de não discriminar por raça ou etnia, quando, em geral, o faz nos fatos. Isso é uma das principais preocupações no que diz respeito às consequências da extensão do sentimento de insegurança na sociedade.

Além das dimensões penais e sociológicas, preocupam também as consequências políticas da extensão da insegurança. Distintas pesquisas identificaram ligações diretas com o autoritarismo, com a fratura no sentimento de comunidade, com a desconfiança entre classes, a estigmatização da pobreza, o apoio a formas de crimes tidas como “justiça pelas próprias mãos”, o incremento do armamentismo. Nesse universo, a cidade aparece como o espaço para o qual todas as crises e conflitualidades da sociedade parecem convergir.

A partir do paradoxo entre a exigência de atuação do Estado e a afirmação da insuficiência de sua presença, a discussão sobre as práticas da justiça criminal acaba, grande parte das vezes, deslocada para a opinião pública, a qual tende a ler a violência contra a pessoa¹⁴² como a fonte de risco mais facilmente perceptível. Como recorda Kessler¹⁴³, um risco não é um fato social, mas um fenômeno que se transforma em arriscado a partir de uma operação cognitiva de certa complexidade, ligada ao cálculo de probabilidades: converter um perigo em risco é conferir-lhe uma série de fatores que o fazem mais provável. Ele causa mais insegurança e é mais intolerável não necessariamente em função de sua maior probabilidade, mas em virtude de ser causado por outro humano, de ter um responsável identificado, que pode atuar propositalmente e obter benefícios. Na medida em que parece evitável, também acaba por ser mais condenável.

¹⁴¹ KESSLER, Gabriel. Delito, sentimiento de inseguridad y políticas públicas en la Argentina del siglo XXI. In: BETANCOURT, José Alfredo Zavaleta (Org.). **La Inseguridad y la seguridad ciudadanas en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2012. p.32. (Tradução nossa).

¹⁴² SCHMITT, Paula Helena. **Espaço, Sociabilidade e Segurança: perspectivas de encontro a partir de um estudo de caso no bairro Floresta**. Porto Alegre: FI, 2016. p. 46.

¹⁴³ KESSLER, Gabriel. **El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009. p. 44. (Tradução nossa).

Giddens¹⁴⁴, dando alguns passos à frente, pensa a sensação de insegurança a partir de uma ideia de “cultura do risco”, a qual se refere a uma maior sensibilidade e a uma mudança nas demandas políticas por meio da gestão dos riscos – que podem ser de ordem ecológica, urbana, alimentícia, etc. Castel é preciso ao notar o outro paradoxo, implicado em tal raciocínio, que faz com que quanto maiores forem as seguranças, maior seja a sensação de fragilidade. Essa crescente sensibilidade se deveria à defasagem entre a expectativa de proteção socialmente construída e a capacidade efetiva da sociedade em proporcioná-la. A insegurança seria o reverso da moeda de uma sociedade de seguranças crescentes, na qual temor, risco e controle se potencializariam reciprocamente.

Como ensinou Garland, deve-se recordar que o campo de controle do crime é¹⁴⁵

caracterizado por dois eixos de ação entrelaçados e mutuamente condicionados, compostos por atividades oficiais de ordenamento social, exercidas pelas agências estatais, e por atividades de atores e agências privadas, nas práticas e rotinas cotidianas e nas interações da sociedade civil.

O remodelamento desse campo institucional, empurrado pela emergência de novos objetivos e pelo surgimento de outras ideias acerca da natureza do crime e dos criminosos, é responsável pela flexibilização das fronteiras entre as esferas pública e privada, entre a justiça criminal estatal e os controles advindos da sociedade civil. Nas últimas décadas, empresas privadas passaram a desenvolver processos mais autônomos e privativos de “administrar” o crime, provocando um *boom* no mercado da segurança, da vigilância e do controle eletrônico, que objetivam garantir aos particulares os níveis de segurança que o Estado não consegue prover. A segurança passa então a ser um direito cada vez mais mercantilizado, cujos dispositivos, apesar de não garantirem imunidade total, fazem com que as pessoas se sintam, ao menos, mais protegidas e capacitadas a decodificar a possível ocorrência de delitos.

Nesse novo sistema de controle do crime, inovadoras formas de monitoramento, tecnologia da informação e auditorias financeiras expandem o controle centralizado de um processo outrora resistente a políticas de

¹⁴⁴ GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. 233 p.

¹⁴⁵ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. pp. 47 e 48.

gerenciamento¹⁴⁶. Garland¹⁴⁷ chama a atenção para o fato dessa nova infraestrutura não dever ser entendida como um anexo ou uma extensão do sistema tradicional de justiça criminal. Ao transitar para além das fronteiras do público e do privado, ela estaria inaugurando um novo conjunto de práticas preventivas que já não mais encontram barreiras nos limites institucionais do Estado.

A expansão da indústria de segurança privada, ao mesmo tempo em que embaralha as fronteiras do público e do privado, transformando o medo de uns em lucro de outros¹⁴⁸, se ocupa transformar, também, a paisagem urbana. Esta, cada vez mais se divide entre zonas seguras e inseguras, lugares com resguardo e lugares desprotegidos, e se enche de dispositivos, guardas privados e placas de lugares vigiados que recordam a quem os observa de que há uma ameaça à espreita.

Dados da Federação Nacional de Empresas de Segurança e Transporte de Valores (Fenavist)¹⁴⁹ mostram que o faturamento do setor no Brasil, em 2015, chegou a R\$ 50 bilhões, com um avanço de 8,6% sobre 2014. Em 10 anos, o crescimento foi de 230%. Por outro lado, como explica o cientista político Cléber da Silva Lopes¹⁵⁰, o país comporta, também, uma variedade de serviços de proteção executados informalmente, sem a autorização do Estado, que extrapolam a definição de segurança privada¹⁵¹ definida pela legislação brasileira¹⁵², dificultando o controle exercido sobre o setor pela Polícia Federal e a identificação dos alvos de

¹⁴⁶ Raízes da política criminal atuarial ora em operação.

¹⁴⁷ GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 63.

¹⁴⁸ Esse fenômeno pode ser analisado como uma transformação do direito social à segurança em mercadoria de alcance privado. (SCHMITT, Paula Helena. **Espaço, Sociabilidade e Segurança: perspectivas de encontro a partir de um estudo de caso no bairro Floresta**. Porto Alegre: FI, 2016. p. 69.)

¹⁴⁹ ESTUDO DO SETOR DE SEGURANÇA PRIVADA. Brasília: FENAVIST, 2014. 111 p. Disponível em: <http://www.fenavist.com.br/static/media/essegs/IV_ESSEG.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

¹⁵⁰ LOPES, Cléber. **Como se vigia os vigilantes: o controle da Polícia Federal sobre a Segurança Privada**. 2007, 212 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodeseguranca.org/files/Como%20se%20Vigia%20os%20Vigilantes.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016. p. 16.

¹⁵¹ O autor sugere o emprego da categoria “policimento privado”, que entendê-la mais ampla e rigorosa do que a categoria jurídica ou sociológica de “segurança privada”.

¹⁵² “A segurança privada tal como definida na legislação brasileira compreende as empresas especializadas autorizadas pelo Estado a prestarem serviços de “vigilância patrimonial”, “transporte de valores”, “escolta armada” e “segurança pessoal privada”. Compreende também os “cursos de formação”, empresas autorizadas a formar e qualificar os profissionais de segurança privada, e a chamada “segurança orgânica”, empresas e instituições autorizadas pelo Estado a empregar pessoal de quadro funcional próprio em atividades de vigilância patrimonial e transporte de valores”.

suas atividades de fiscalização. É dele o alerta para os riscos potenciais que essas atividades impõem para a efetivação dos direitos humanos na região.

Para além do ponto da adequação formal, cabe fazer o seguinte questionamento: que implicações têm na vida cotidiana e no sentimento de insegurança o emprego de dispositivos e de serviços privados? A hipótese de Kessler¹⁵³ é que, até certo ponto, essas infraestruturas contribuem para uma maior sensação de segurança, se incorporadas à vida cotidiana, nas ações mais habituais e naturalizadas. Ao contrário, quando os implementos possuem uma presença mais gritante, incrementam o temor ou, ao menos, recordam de forma constante a existência de perigos. O cientista cognitivo Donald Norman¹⁵⁴, na mesma linha, afirma que os objetos do dia a dia têm um papel de signo. Nas suas palavras, podem ser “objetos cognitivos”, que atuam como lembrete, associados a pensamentos ou representações de mundo. Assim, a profusão de dispositivos de segurança costuma fazer com que quem os vê pense que está em um lugar inseguro. Para ambos um dispositivo pode gerar sossego pessoal a seu proprietário, mas contribuir para uma sensação de insegurança geral pelo efeito sobre a paisagem urbana.

Lianos e Douglas¹⁵⁵ atentam para outra face da situação, vindo a sustentar que mecanismos como as câmeras de controle, os espaços vigiados e os cartões magnéticos erodem o convívio entre as pessoas, por pressuporem uma sociedade de suspeitos. Para os autores, eles seriam “a matriz de uma experiência social de diminuição da confiança interpessoal mediante uma incessante tentativa de detecção de qualquer sinal de ameaça na vida cotidiana”. Em um simples ato anônimo, como um encontro entre dois desconhecidos, passa a ser preciso ir decodificando sinais e gestos e incorporar competências para identificar o perigo. Partindo dessas reflexões, Kessler¹⁵⁶ sustenta haver uma intensificação da prática social por ele denominada “presunção generalizada de periculosidade”, a qual se trata do incremento de uma atividade de decodificação de eventuais ameaças em

¹⁵³ KESSLER, Gabriel. **El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009. p. 157. (Tradução nossa).

¹⁵⁴ NORMAN, Donald. **Things that make us smart: defending human attributes in the age of the machine**. Nova Iorque: Basic Books, 1994. p. 250. (Tradução nossa).

¹⁵⁵ LIANOS, Michalis; DOUGLAS, Mary. Dangerization and the end of deviance. **British Journal of Criminology**, n. 40, p. 261-278, 2000. p. 273. (Tradução nossa).

¹⁵⁶ KESSLER, Gabriel. **El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009. p. 178. (Tradução nossa).

todas as interações e espaços, uma tentativa de reconhecê-las por gestos, traços ou mesmo silêncios, um esforço na evitação de se aproximar do risco, instalando dispositivos para detectá-los e mantê-los à distância. Diz ele que "a disseminação da suspeita e da presunção de periculosidade representa um risco profundo e sub-reptício para nossa sociedade, porque não se coloca como estigmatizante na intenção, mas, inegavelmente, o é".

Essa administração de espaços é parte das modificações ocorridas no campo de controle do crime, que, como já exposto, deixou de ter suas fronteiras formais marcadas pelas instituições do Estado de justiça criminal. Paula Schmitt destaca que esses¹⁵⁷

espaços monitorados e frequentemente privatizados de consumo, lazer, trabalho, residência, que oferecem segurança e garantem um público selecionado, embora possam se situar fisicamente próximos de favelas ou áreas deterioradas, delas se separam definitivamente através de muros e tecnologias de segurança. Esses enclaves são vistos por muitos moradores da cidade como únicas alternativas de uso urbano, o que evidentemente reduz a livre circulação de pessoas nas ruas e deteriora significativamente o uso de espaços públicos, que passam então a ser considerados perigosos e mal frequentados.

Jonathan Simon¹⁵⁸ traz a ideia de que o cercamento dos espaços públicos e privados contra o crime reflete um esforço em andamento de gerir a relação entre segurança e liberdade. Tal gestão, de cunho, em geral, individual e cognitivo, centra-se em "assinalar espaços e tempos perigosos e, em relação aos recursos disponíveis, implementar distintas estratégias". Um ambiente livre de riscos é tratado como uma expectativa razoável, até mesmo como um direito fundamental à segurança social, em detrimento de direitos fundamentais individuais¹⁵⁹.

Nessa nova arquitetura urbana, patrocinada pelos ideais de segurança e proteção, a preocupação principal é administrar o espaço de forma a separar por muros nem sempre visíveis os diferentes tipos de pessoas, ainda que isso implique em disputas políticas, judiciais ou mesmo físicas. Ao pagar caro por garantir fronteiras e segurança, as pessoas esperam não apenas manter a ameaça dos estranhos afastada, mas, simultaneamente, proteger-se do perigo de serem

¹⁵⁷ SCHMITT, Paula Helena. **Espaço, Sociabilidade e Segurança: perspectivas de encontro a partir de um estudo de caso no bairro Floresta**. Porto Alegre: FI, 2016. p. 69.

¹⁵⁸ SIMON, Jonathan. **Governing Through Crime: how the war on crime transformed american democracy and created a culture of fear**. New York: Oxford University Press, 2007. p. 16. (Tradução nossa).

¹⁵⁹ Comunicação recebida em aula em 15 maio de 2015 pelo Prof. Dr. Ricardo Jacobsen Gloeckner.

classificadas como parte dela. Todos devem identificar inimigos, para que não sejam incluídos entre eles¹⁶⁰.

No entanto, os “estranhos” são aqueles que, de modo vívido e claro, insistem em recordar aos demais que, a qualquer tempo, os muros podem ser derrubados e as fronteiras canceladas. Eles, muitas vezes personificados nos favelados ou, mais recentemente, nos refugiados, representam a fragilidade e a precariedade da condição humana, coisas abjetas, das quais ninguém quer ser lembrado¹⁶¹. Assim, as construções recentes não passam de espaços para defender uns - que estão do no seu interior - dos outros - a quem se atribui o status de adversários e se deixa no exterior. Nesse sentido, para a jornalista Eliane Brum¹⁶², “uma sociedade fundada em muros cada vez mais altos sempre vai precisar de uma ameaça do lado de fora para culpar pelo seu mal-estar”.

Ao lembrar que todos no mundo são feitos apenas de diferenças, sendo impossível existir indivíduos idênticos, Bauman¹⁶³ destaca que o que importa não são as diferenças, em si, mas a natureza das fronteiras que traçamos entre umas e outras, de modo a determiná-las. Para ele, a resposta para o por quê essa obsessão em demarcar fronteiras é o

desejo, consciente ou não, de recortar para nós mesmos um lugarzinho suficientemente confortável, acolhedor, seguro, num mundo que se mostra selvagem, imprevisível, ameaçador; de resistir à corrente, buscando proteção contra forças externas que parecem invencíveis e que não podemos controlar, nem deter, e menos ainda impedir que cheguem perto de nossas casas, de nossas ruas.

Essa “mixofobia” - medo de se misturar - é causada, irônica e primeiramente, pelo isolamento das áreas residenciais e dos espaços frequentados pelo público. Os responsáveis pela construção dessas comunidades isoladas criam, reproduzem e intensificam a necessidade e a demanda daquilo que supostamente satisfariam. Ao nutrir a si mesma, a paranoia mixofóbica¹⁶⁴ lesiona o tecido social, ampliando a conflitividade das relações e a disputa pelo espaço urbano.

¹⁶⁰ KESSLER, Gabriel. **El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009. p. 190. (Tradução nossa).

¹⁶¹ BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e Medo na Cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. pp. 21, 79 e 80.

¹⁶² BRUM, Eliane. “**Mãe, onde dormem as pessoas marrons?**”. *El País*, São Paulo, 22 jun. 2015. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/22/opinion/1434983312_399365.html>. Acesso em 01 jul. 2015.

¹⁶³ BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e Medo na Cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. p. 76.

¹⁶⁴ BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e Medo na Cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. pp. 48 e 49.

Nos “bunkers” privados (muitos dos quais utilizados pela população em geral e administrados pela iniciativa privada, como *shopping centers*), as pessoas se submetem a revistas e vigilâncias tidas já como procedimentos normais em troca da segurança no lazer. Essas medidas podem, inclusive, resultar em exclusão de indivíduos indesejados - determinados muito mais pela “indecente tendência a ultrapassar as fronteiras e aparecer de surpresa em locais para os quais não foram convidados”¹⁶⁵ do que por oferecerem riscos de fato ao restante dos frequentadores.

O simples deslocamento desses indivíduos passa a ser interpretado como um crime, uma vez que se afastam do lugar ao qual pertencem - o lado de fora. Como problematiza Eliane Brum quanto aos episódios dos “rolezinhos”¹⁶⁶, por que a juventude negra e pobre das periferias da Grande São Paulo foi criminalizada, sem que tenha havido registro algum de crime? E sugere que a principal razão foi o passo para dentro, a ousadia de superar a margem e entrar, reivindicando algo transgressor para jovens como eles: divertir-se fora dos limites dos guetos a eles reservados e desejar objetos de consumo. Sustenta ela que, ao ocupar os *shoppings*, “a juventude pobre e negra das periferias não estava apenas se apropriando dos valores simbólicos, como já fazia pelas letras do funk da ostentação, mas também dos espaços físicos, o que marca uma diferença”¹⁶⁷. A resposta violenta espelhou o modo como a entrada deles foi decodificada pela clientela, pelas autoridades públicas, pela administração, por parte da mídia.

A ilustração de Mary Douglas, em *Pureza e Perigo*, trazida por Paula Schmitt¹⁶⁸, é precisa para explicar esses casos. Ela faz uso do exemplo dos sapatos na mesa de jantar, que não são sujos em si, mas que têm sua colocação ali, na mesa, tida como sujeira, por *ali* não ser o seu lugar. Schmitt conclui que a noção

¹⁶⁵ BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e Medo na Cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. p. 77.

¹⁶⁶ “No sábado, 14, dezenas entraram no Shopping Internacional de Guarulhos, cantando refrões de funk da ostentação. Não roubaram, não destruíram, não portavam drogas, mas, mesmo assim, 23 deles foram levados até a delegacia, sem que nada justificasse a detenção. Neste domingo, 22, no Shopping Interlagos, garotos foram revistados na chegada por um forte esquema policial: segundo a imprensa, uma base móvel e quatro camburões para a revista, outras quatro unidades da Polícia Militar, uma do GOE (Grupo de Operações Especiais) e cinco carros de segurança particular para montar guarda.” (BRUM, Eliane. **Os novos “vândalos” do Brasil**. El País, São Paulo, 23 nov. 2013. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/23/opinion/1387799473_348730.html>. Acesso em 01 jul. 2015.)

¹⁶⁷ BRUM, Eliane. **Os novos “vândalos” do Brasil**. El País, São Paulo, 23 nov. 2013. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/23/opinion/1387799473_348730.html>. Acesso em 01 jul. 2015.

¹⁶⁸ DOUGLAS, Mary. **Pureza e Perigo**. Lisboa: Edições 70, 1966. 136 p. Citada por: SCHMITT, Paula Helena. **Espaço, Sociabilidade e Segurança: perspectivas de encontro a partir de um estudo de caso no bairro Floresta**. Porto Alegre: FI, 2016. p. 59.

ocidental contemporânea de sujeira não está apenas associada à razão e à ciência médica, mas principalmente a um simbolismo, na medida em que ela representa a desordem inconveniente de um sistema. Arremata recordando Vera Malaguti Batista, que observa que o estranho, o outro, seria a síntese da sujeira, razão pela qual as sociedades tendem a classificá-los, separá-los, confiná-los e exilá-los. Afinal, os estranhos “não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo, eles poluem a alegria com a angústia, embaralham as fronteiras e por isso produzem mal-estar e insegurança.”¹⁶⁹

Na mesma linha dos *shopping centers*, mas de modo ainda mais acentuado, os condomínios representam as novas marcas da vida pública: tensão, separação, discriminação e suspeição¹⁷⁰. Ainda que no Brasil não se tenha os números da expansão da condominialização¹⁷¹, esses modelos exclusivos de moradia têm se revelado um forte carro-chefe da economia de consumo da segurança, pelo menos desde a década de 90. Construídos para proteger seus habitantes - e não para integrá-los às comunidades às quais pertencem -, tratam-se de lugares isolados que, fisicamente, situam-se dentro das cidades, mas, social e idealmente, fora delas.

Para grande parcela dos urbanistas, segundo reportagem¹⁷² do jornal *El País* sobre as relações entre condominialização e insegurança, ao mesmo tempo em que fornecem sensação de segurança para seus moradores, os condomínios não deixam de ser uma causa substancial de cidades cada vez mais desiguais e inseguras. A concentração de pessoas de mesmo poder aquisitivo convivendo entre si tem sido, na opinião do sociólogo Eduardo Marques, pesquisador do Centro de Estudos da Metrópole (CEM), a lógica “responsável por produzir uma sociedade dividida em nichos em que o contato com o outro fica cada vez mais distante e, por

¹⁶⁹ BATISTA, Vera Malaguti. **O Medo na Cidade do Rio de Janeiro: dois tempos de uma história**. Rio de Janeiro: Revan, 2003. pp. 78-80. Citada por: SCHMITT, Paula Helena. **Espaço, Sociabilidade e Segurança: perspectivas de encontro a partir de um estudo de caso no bairro Floresta**. Porto Alegre: FI, 2016. p. 59.

¹⁷⁰ CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34/EDUSP, 2011. p. 301.

¹⁷¹ Até 2001, quando da finalização do livro, já havia surgido mais de 20.000 condomínios fechados nos EUA. (GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. p. 344.)

¹⁷² OLIVEIRA, André. O condomínio seguro que converte as cidades brasileiras em inseguras. **El País Brasil**, 06 nov. 2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/02/politica/1478113314_293585.html?id_externo_rsoc=FB_BR_CM>. Acesso em: 18 nov. 2016.

isso, o diálogo cada vez mais difícil”. Outra razão levantada na matéria para o crescimento da insegurança é a produção de quarteirões inteiros murados.

O urbanista Vinicius Netto, professor da Universidade Federal Fluminense (UFF), afirma que "o modelo de moradia vendido hoje, baseado no *marketing* da segurança e no conforto proporcionado pelos serviços oferecidos, está produzindo cidades insustentáveis". Os resultados de uma pesquisa¹⁷³ elaborada por ele, medindo o movimento de pedestres entre 9h e 19h, nas cidades de Porto Alegre, Florianópolis e Rio de Janeiro, mostram que ruas com fachadas ativas, ou seja, construções que oferecem alguma interação com quem por elas passa, são mais usadas por pedestres. Ao comparar o modelo de ocupações contínuas, representadas por ruas com fachadas ativas, com o modelo de ocupações híbridas, em que há mistura de construções, e com o modelo de ocupações isoladas, representadas pelos condomínios verticais com torres de moradia e muros, o estudo chegou à conclusão de que em bairros com características contínuas a circulação de pedestres chega a ser três vezes maior do que nos de características isoladas.

A pesquisa, de certo modo, comunica-se com a hipótese de “vigilância natural”, levantada pela jornalista e ativista Jane Jacobs¹⁷⁴ em seu livro “Morte e Vida das Grandes Cidades”. Supõe a autora que os próprios cidadãos contribuem para a segurança das cidades que habitam quando têm possibilidade de vigiá-las, sendo determinantes, para tanto, as qualidades físicas das áreas urbanas, tais como a iluminação das vias e as construções com janelas voltadas para as ruas. Um recente artigo escrito por pesquisadores do Massachusetts Institute of Technology (MIT) e da Universidade de Trento, na Itália, intitulado “Vizinhanças que parecem mais seguras são mais vibrantes?”¹⁷⁵, corrobora a hipótese de Jacobs, ao concluir que áreas arborizadas e com janelas voltadas às calçadas inspiram mais segurança, tendo, conseqüentemente, mais movimento – em especial de mulheres e de

¹⁷³ NETTO, Vinicius M.; SABOYA, Renato de; CELSO VARGAS, Júlio. Fatores morfológicos da vitalidade urbana: uma investigação sobre o tipo arquitetônico e seus efeitos. **Arquitextos**, São Paulo, ano 15, n. 180.02, Vitruvius, maio 2015. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/15.180/5554>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

¹⁷⁴ JACOBS, Jane. **Morte e Vida das Grandes Cidades**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 532 p.

¹⁷⁵ NADAI, Marco et al. Are safer looking neighbourhoods more lively? A multimodal investigation into urban life. **arXiv**, Ithaca, 01 Ago. 16. Disponível em: <<https://arxiv.org/pdf/1608.00462v1.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

pessoas de mais de 50 anos. Como em um círculo virtuoso, há um reforço da segurança, à medida em que há mais gente para fazer a vigilância¹⁷⁶.

A condominialização provoca o oposto disso. Nas palavras de Netto¹⁷⁷,

a insegurança é explorada pelo marketing imobiliário para vender o modelo do condomínio. O modelo do condomínio, por sua vez, gera mais insegurança, já que a segurança natural, propiciada pela presença de outros pedestres na rua, é quebrada exatamente pela presença do condomínio. Logo, temos um efeito circular cumulativo.

Segundo o urbanista, o problema não é não se viver bem nesses locais, e sim a habitabilidade não poder ser a única questão na formação de uma cidade. Ao que parece, a experiência de urbanização privada configurou uma nova sensibilidade frente à insegurança, ao intensificar ou, ao menos, retroalimentar a percepção de riscos exteriores.

Para além das realidades individuais, o alargamento das fronteiras formais do campo de controle do crime e sua pulverização acabaram por estender os efeitos de processos sociais mais amplos também às escolas, abarcando-as como agências informais¹⁷⁸, da sociedade civil. Tanto no que diz respeito ao controle da população externa à instituição (na tentativa de garantir um entorno e acesso livres de indesejados), quanto ao da população interna (na ânsia de gerir comportamentos de alunos, funcionários e familiares que adentram seus portões), chama a atenção a cada vez maior presença de dispositivos de vigilância.

A partir da ideia de que certos objetos e serviços são elementos centrais à configuração do sentimento de insegurança e de que a expressão deste em espaços públicos é substancial para a definição de uma realidade social compartilhada, crê-se que a escola pode vir a ter sua identidade – de lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no

¹⁷⁶ Esse estudo, de certa forma, remete às teorias e pesquisas da ecologia social, que tinham por hipótese central a ideia de que os habitantes de áreas conflituosas tinham mais possibilidades de delinquir do que os residentes em áreas “ordenadas”.

¹⁷⁷ FÁBIO, André. Por que uma cidade que parece segura pode se tornar mais segura de fato. **Nexo Jornal**, 28 out. 2016. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/10/28/Por-que-uma-cidade-que-parece-segura-pode-se-tornar-mais-segura-de-fato>>. Acesso em 18 nov. 2016.

¹⁷⁸ BARATTA, Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**. 3ª ed. Rio de Janeiro: REVAN, 2002. p. 175.; ANDRADE, Vera Regina. **Pelas mãos da Criminologia: o controle penal para além da (des)ilusão**. Rio de Janeiro: Revan/ICC, 2012. p. 133.; ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Manual de direito penal brasileiro**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006. p. 56.

diálogo, no reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado¹⁷⁹ - bastante comprometida.

¹⁷⁹ ABRAMOVAY, Miriam. et al. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2012. p. 20.

2. MURO ERGUIDO: A ESCOLA COMO AGÊNCIA DE CONTROLE

Como exposto no capítulo anterior, parte-se do pressuposto que tem havido, desde o último meio século, uma mudança profunda nas relações humanas e nos laços de sociabilidade. Dentre os efeitos dos processos de integração comunitária e de fragmentação social, de massificação e de individualização, de seleção e de exclusão social¹⁸⁰, práticas de violência e de criminalidade aparecem como norma social particular de uma série de grupos¹⁸¹, situados de ambos os lados dos muros das escolas.

Para que se possa compreender as relações entre as instituições de ensino e os conflitos e violências que as atravessam, é preciso atentar para a complexidade da teia social em que estão inseridas. Fatores históricos, políticos, econômicos, culturais não apenas ocasionam reflexos no ambiente escolar, como também reverberam em maior ou menor grau, criando distintos espectros de consequências, a partir das opções e ações tomadas intramuros. Assim, ainda que de maneira inconsciente, as escolas se constituem tanto como reprodutoras quanto como produtoras da vida social¹⁸².

É justamente essa dinâmica reflexiva que confere importância ao papel socializador desempenhado desde o momento de ingresso das crianças e adolescentes no ambiente escolar. Embora o primeiro contato com o significado de respeito às normas vigentes se dê em casa, a partir de regramentos determinados por parentes, no contexto familiar há, via de regra, uma garantia de proteção e aceitação pelos demais. É na etapa seguinte, ao entrar no colégio, que se dá a real inserção na vida em sociedade, “onde é necessário conquistar seu espaço, devendo

¹⁸⁰ TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, São Paulo, p. 105-122, Jan/Jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100008>. Acesso em: 16 jul. 2015. p. 108.

¹⁸¹ TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, São Paulo, p. 105-122, Jan/Jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100008>. Acesso em: 16 jul. 2015. p. 109.

¹⁸² AGUINSKY, Beatriz et al. Judicialização dos Conflitos Escolares: desafios para a materialização dos princípios do SINASE. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS INTERSETORIALIDADE E FAMÍLIA: FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO PROFISSIONAL, 2014, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/7869>>. Acesso em: 07 set. 2016. p. 2.

respeitar as leis que são impostas por uma autoridade (o professor) com quem, em princípio, não se relaciona por um vínculo afetivo.”¹⁸³

Cabe à escola, juntamente com a família, capacitar os alunos para a assunção de papéis sociais, no que tange às relações interpessoais, de trabalho, à adequação de atitudes e habilidades para o convívio entre pares. A vida escolar, segundo Patrícia Grossi¹⁸⁴, possui um potencial ímpar como referencial organizador, de conhecimento e de modelo ético para os jovens. Para Hannah Arendt, que vai ainda mais longe, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”¹⁸⁵. Segundo seu entendimento, nascer não significaria simplesmente aparecer no mundo, mas ter a possibilidade de constituir um novo início no mundo. Nessa linha, a educação seria a ação e criação de uma radical novidade.

Entretanto, por legítimos que sejam os ideais citados, dentro da realidade brasileira não é raro restarem prejudicados em razão de uma série de fatores – que não necessariamente têm a ver com a relação direta entre os atores da comunidade escolar. Na rede pública, por exemplo, apesar da existência de programas relevantes, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)¹⁸⁶, é consenso geral a ocorrência de um sucateamento da educação, tanto por falta de investimento nas escolas, por recursos reduzidos e/ou má gestão, quanto por falta de políticas públicas de longo prazo, atentas às necessidades da comunidade, e pelo afastamento de docentes por causa do desprestígio e da perda significativa de salários. Mesmo o processo de democratização das escolas, que, por um lado, garantiu o acesso de muitas crianças e adolescentes à educação, por outro, “expôs a escola a um contingente de alunos cujo perfil ela não estava

¹⁸³ ROBLE, Odilon. **Escola e Sociedade**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008. p. 78.

¹⁸⁴ GROSSI, Patrícia K.; AGUINSKY, Beatriz G. A construção da cultura de paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar: impasses e desafios. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 2 (59), p. 415-433, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/451>>. Acesso em: 19 set. 2016.

¹⁸⁵ HANNAH, Arendt. **Entre o Passado e o Futuro**. 5ª ed. São Paulo: PERSPECTIVA, 2003. p. 223.

¹⁸⁶ O FUNDEB é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, que tem por principal objetivo promover a distribuição de recursos vinculados à educação pelo art. 212 da Constituição Federal para todas as etapas da Educação Básica (incluindo-se creches, pré-escola, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos). É formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, podendo, a título de complementação, receber recursos federais. Sua entrada em vigor ocorreu em janeiro de 2007 e estima-se que perdure até o ano de 2020. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fundeb – Apresentação**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb>>. Acesso em: 19 set. 2016.)

preparada para absorver”¹⁸⁷, evidenciando o desencontro entre a instituição escolar e as particularidades culturais da população, advindo do despreparo do sistema para oferecer uma educação de massas. A crise nas oportunidades de ganhar a vida, que esvazia de atratividade a opção representada pela escola, é outro problema. Em um horizonte de desigualdade social e privação relativa¹⁸⁸ – onde há o fomento de desejos sem que seja acompanhado pela criação de meios materiais lícitos de atingi-los –, a exigência de profissionalização e transmissão de conhecimentos via escola pode parecer um caminho muito mais longo e menos vantajoso do que aquele oportunizado pelo envolvimento com a criminalidade. Santos vincula a isso ao processo de ruptura dos laços sociais, “marcado pela desfiliação dos estudantes a grupos sociais de referência – a família e a escola – e pela busca de novos laços sociais – as gangues e os grupos culturais”¹⁸⁹.

Permeando parte desses fatores, percebe-se a presença da violência, tanto como uma ameaça exterior à escola, quanto como uma prática interna. Neste caso, embora os alunos sejam apontados como os autores mais recorrentes, é importante ressaltar que as manifestações não se limitam a eles, podendo partir também de professores, funcionários ou membros do corpo pedagógico. Sabe-se que as construções sociais acerca do conceito de violência dependam da sua temporalidade e do contexto sócio-histórico-cultural em que ela ocorre¹⁹⁰, portanto, aqui ele será empregado a partir da colocação do sociólogo José Vicente Tavares dos Santos¹⁹¹, segundo o qual

violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de

¹⁸⁷ CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, pp. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016. p. 18.

¹⁸⁸ YOUNG, Jock. **A Sociedade Excludente: exclusão, criminalidade e diferença na modernidade recente**. Rio de Janeiro: Revan/ICC, 2002. p. 49.

¹⁸⁹ TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, São Paulo, p. 105-122, Jan/Jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100008>. Acesso em: 16 jul. 2015. p. 119.

¹⁹⁰ SANT’ANNA, Vera Lúcia et al. A prática pedagógica diante da violência escolar: perspectivas e desafios. **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 1-141, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/651>>. Acesso em: 17 set. 2016. p. 76.

¹⁹¹ TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, São Paulo, p. 105-122, Jan/Jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100008>. Acesso em: 16 jul. 2015. p. 107.

dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea.

Se a última sequência de episódios violentos envolvendo escolas em Porto Alegre¹⁹² foge dos padrões de ocorrências até então conhecidas, a atenção a esse tema nos debates sobre educação não é algo tão recente. Embora os estudos brasileiros tenham sido inicialmente bastante fragmentados, é possível identificar seu surgimento na década de 1970, quando pedagogos buscavam explicações para o crescimento das taxas de violência e crime¹⁹³. A partir dos anos 1980, passaram a focar as ações contra o patrimônio, por serem constantes as depredações e pichações dos prédios de escolas. Nessa época, havia um consenso entre a população no sentido dos vandalismos serem praticados por indivíduos alheios às instituições e, em grande parte, moradores de periferias. Havia, inclusive, uma reivindicação por maior segurança e policiamento ao redor das escolas, as quais também careciam de investimentos na estrutura física¹⁹⁴. Pouco a pouco, na década de 1990, sujeitos integrantes da comunidade escolar passaram a ser vinculados como autores de práticas de violência, que abarcavam agressões físicas e verbais e ameaças, especialmente entre o público estudantil¹⁹⁵. É nesse mesmo período que se percebe o alastramento de tais práticas, antes concentradas nos grandes centros urbanos, para as cidades médias e regiões menos industrializadas do país¹⁹⁶. Gradativa e crescentemente, os estudos sobre a escola brasileira, sobretudo a pública, passaram a incluir palavras e expressões como medo, drogas, insegurança, angústia, humilhação, impotência, em geral associados a manifestações de violência. Dos anos 2000 em diante, consolidou-se a preocupação com o tema e as pesquisas se multiplicaram, vindo a questionar as origens do fenômeno não apenas do lado de fora dos muros das instituições – atravessado pelos problemas do

¹⁹² Como referida na página 11 do presente estudo.

¹⁹³ ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas Escolas: o bê-á-bá da intolerância e da discriminação**. In: Fundo das Nações Unidas para a Infância (Org.). Direitos negados: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil, Brasília: UNICEF, 2006. p. 30.

¹⁹⁴ É também na década de 1980 que emerge, tanto no Brasil quanto no restante do mundo ocidental, a preocupação com a infância e a adolescência, consolidada no ano de 1990 com o sancionamento da Lei nº 8.069, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

¹⁹⁵ ÁVILA, Lisélen de Freitas. **As medidas socioeducativas em meio aberto e a relação com a judicialização das violências nas escolas na cidade de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)-Faculdade de Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre, 2013. p. 76.

¹⁹⁶ ÁVILA, Lisélen de Freitas. **As medidas socioeducativas em meio aberto e a relação com a judicialização das violências nas escolas na cidade de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)-Faculdade de Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre, 2013. p. 23.

narcotráfico, das ações de gangues e da exclusão social –, mas também do lado de dentro.

Como colocam Maria Cecília Sanches Teixeira e Maria do Rosário Silveira Porto¹⁹⁷,

cada ação concreta de agressão ou violência permite ritualizar uma ameaça, justificando a reprodução do medo e a adoção de medidas de segurança. Mas, paradoxalmente, essas medidas acentuam a insegurança e o medo e provocam novas formas de geri-lo, seja na sociedade, seja na escola.

Por atônitas que estejam as comunidades escolares frente aos últimos acontecimentos, é imprescindível que se atente para as demais dimensões implicadas na percepção da insegurança, interna ou externa, e na tomada de decisões a partir disso. Objetiva-se, por ora, fornecer alguns subsídios teóricos para pavimentar o caminho à discussão principal, traçada no capítulo seguinte, acerca dos resultados obtidos nos estudos de casos das três escolas pesquisadas na cidade de Porto Alegre.

2.1 GESTÃO DA INSEGURANÇA EXTRAMUROS E REFLEXOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Embora os fenômenos da violência e, mais especificamente, da criminalidade violenta não sejam novidade no cenário brasileiro ou exclusividade sua – uma vez que os acontecimentos nacionais e internacionais contemporâneos são carregados de episódios dessa natureza –, o que se percebe mais recentemente são as formas inusitadas e destemidas com que a violência tem se apresentado. A imprevisibilidade da ocorrência e das consequências de tais ações, bem como o crescente sentimento de impotência frente a elas, vem gerando no imaginário coletivo e individual a leitura da violência como uma força cega e incontrolável¹⁹⁸.

Segundo o 9º Anuário Brasileiro de Segurança Pública¹⁹⁹, cinquenta mil pessoas são assassinadas a cada ano no Brasil. Em duas décadas a taxa de

¹⁹⁷ TEIXEIRA, Maria Cecília; PORTO, Maria do Rosário. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 47, p. 51-66, dez. 1998. p. 57.

¹⁹⁸ PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2007, vol.28, n.100, pp.763-785. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300007>>. Acesso em: 20 ago. 2016. p. 764.

¹⁹⁹ FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. **Anuário brasileiro de segurança pública**. Edição IX, São Paulo, 2015. Disponível em:

homicídios disparou 77%, passando de 15,2 homicídios por 100 mil habitantes em 1984 para 26,9 homicídios em 2004. Em Porto Alegre, do primeiro semestre de 2015 para o mesmo período de 2016, o aumento foi de 19%, passando de 293 para 351 assassinatos²⁰⁰. Se antes parte da sociedade porto-alegrense podia se dar ao luxo de ignorar ou assistir em silêncio às mortes registradas, por ocorrerem majoritariamente nas zonas periféricas da cidade, tendo por vítimas mais recorrentes jovens negros e pobres, o alastramento das práticas para os demais bairros tem mexido com a atenção do mais tranquilo dos indivíduos.

Talvez mais do que com as estatísticas em si, o sentimento de insegurança tenha a ver com situações pessoais ou de conhecidos, com a proximidade propiciada pelo acesso a relatos nas redes sociais e com o crescimento exponencial na cobertura midiática da violência criminal. Independente da razão, o fato é que tal sentimento tem repercutido de forma direta na vida das escolas, estabelecendo incertezas, tensões e mudanças no cotidiano. A existência de um estado de sobressalto, de ameaça permanente, acaba por construir “uma dicotomia entre o espaço realmente violento da rua e o espaço relativamente menos inseguro da escola”²⁰¹. O medo tem se tornado fator dominante na organização dos tempos, espaços e currículos escolares²⁰², o que ocasiona, por vezes, a aplicação de parâmetros distintos de respostas a casos similares, dependendo da escola em que ocorram, e pode vir a desembocar em práticas excludentes.

Se esses são fatores preocupantes e imprescindíveis de se considerar, também o são aqueles que dizem respeito a tratamentos dispensados de maneira desigual às instituições de ensino dependendo de onde se localizem. Nesse ponto, invoca-se Boaventura de Sousa Santos, que, no ensaio "Poderá o direito ser

<<http://www.forumseguranca.org.br/produtos/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/9o-anuario-brasileiro-de-seguranca-publica>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

²⁰⁰ SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Indicadores criminais SSP de 2015**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.ssp.rs.gov.br/?model=conteudo&menu=304>>. Acesso em: 28 mai. 2016; SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Indicadores criminais SSP de 2016**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.ssp.rs.gov.br/?model=conteudo&menu=348>>. Acesso em: 18 out. 2016.

²⁰¹ ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas Escolas: o bê-á-bá da intolerância e da discriminação**. In: Fundo das Nações Unidas para a Infância (Org.). Direitos negados: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil, Brasília: UNICEF, 2006. p. 41.

²⁰² ALMEIDA, Julio. Violência Escolar: medo e insegurança nos tempos e espaços da escola. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2009, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT13-5369--Int.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016. p. 3.

emancipatório?"²⁰³, sugere que se reduza todos os riscos desmembrados e analisados por Beck no que diz respeito à "sociedade do risco" a um só: a emergência do fascismo social.

Esse novo fascismo, diferente do anterior, que era um regime político produzido pelo Estado, é um regime social e civilizacional, produzido e alimentado pela sociedade. O Estado, nesse caso, é, no mais das vezes, mera testemunha complacente, podendo vir a assumir uma postura ativa. Outra distinção é fascismo social não se ocupar com dissipar a democracia. Como explica Boaventura²⁰⁴, em vez de sacrificá-la em prol do capitalismo, ele a trivializa de tal modo que se torna desnecessário o sacrifício para que ocorra a promoção daquele. Essa forma inaudita de fascismo, que une Estados democráticos a sociedades fascizantes, pode ser decomposta em quatro formas principais: o fascismo do apartheid social, o fascismo paraestatal – subdividido em fascismos contratual e territorial -, fascismo da insegurança e fascismo financeiro. A esta pesquisa interessa sua primeira modalidade, que se refere à segregação social dos excluídos mediante a divisão das cidades em zonas selvagens e zonas civilizadas. Como se viu no capítulo anterior, as zonas civilizadas, sentindo-se ameaçadas pelas selvagens, transformam-se em cidades muradas, cujos moradores passam a obedecer a uma lógica de vida condominializada. No que diz respeito à atuação estatal, nota-se um duplo padrão de ação – protetor, ainda que muitas vezes ineficaz, nas áreas civilizadas; predador, desprezado do Estado de Direito, nas áreas selvagens.

O sociólogo conclui que, independente da forma da qual se reveste, o fascismo social é um regime caracterizado por relações sociais vividas sob relações de poder e troca extremamente desiguais, que conduzem a formas de exclusão particularmente severas e potencialmente irreversíveis.

Nos colégios, a gestão da insegurança – definida por Kessler como as ações defensivas e elusivas, a incorporação de dispositivos e a vinculação a serviços cujo objetivo comum é obter uma sensação de controle sobre as ameaças percebidas,

²⁰³ SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 65, Mai. 2003, p. 3-76. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/podera_o_direito_ser_emancipatorio_RCCS65.PDF>. Acesso em: 02 jul. 2015.

²⁰⁴ SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 65, Mai. 2003, p. 3-76. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/podera_o_direito_ser_emancipatorio_RCCS65.PDF>. Acesso em: 02 jul. 2015. p. 21.

tentando encontrar um equilíbrio entre as precauções e a manutenção das práticas cotidianas²⁰⁵ – já foi incorporada ao cotidiano escolar. Enquanto nas públicas, por falta de recursos, essa gestão se limita a uma tentativa de prevenção operada, muitas vezes, pelos próprios alunos e profissionais, por meio de cuidados básicos consigo e com os outros, nas privadas, em geral, há contratação de serviços externos.

Nas escolas particulares da capital gaúcha, mais especificamente, foi perceptível o acréscimo nos investimentos em segurança. Um levantamento feito pelo Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (Sinepe-RS)²⁰⁶ concluiu que 67,9% das 84 instituições de ensino a ele associadas aumentaram os investimentos em relação ao ano de 2015. Isso tudo antes do episódio da tentativa de assalto que resultou na morte da mãe de um aluno que esperava o filho sair da aula, o que pode levar a um incremento ainda maior na contratação de serviços.

Com a ameaça exterior trazida para dentro da instituição de ensino, não há como não se pensar nos reflexos operados, inclusive, sobre a identidade da comunidade escolar. Além de as novas gerações estarem sendo socializadas com estratégias de gestão da insegurança maiores que no passado, a solicitação de presença policial, a instalação de cadeados, grades e câmeras, a limitação de acessos, tudo isso promove²⁰⁷

o fechamento da escola para o diferente e contribui para o estabelecimento do preconceito como principal critério de avaliação sobre quem deve ser recebido na escola e qual o comportamento adequado para ali permanecer.

Um fenômeno que merece destaque, pelo tanto que afeta o dia a dia das escolas, é o dos “toques de recolher”, decretados por gangues vinculadas ao tráfico de drogas nas zonas por elas conflagradas. Além de prejudicarem as escolas localizadas em tais áreas, comprometem o deslocamento de alunos que estudam no

²⁰⁵ KESSLER, Gabriel. **El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009. p. 78. (Tradução nossa).

²⁰⁶ CIGANA, Caio. Escola investe em segurança, mas custo pesa no bolso dos pais. **Zero Hora**, Porto Alegre, 15 out. 2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/policia/noticia/2016/10/escola-investe-em-seguranca-mas-custo-pesa-no-bolso-dos-pais-7785820.html>>. Acesso em: 15 out. 2016.

²⁰⁷ ALMEIDA, Julio. Violência Escolar: medo e insegurança nos tempos e espaços da escola. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2009, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT13-5369--Int.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016. p. 4.

restante da cidade e necessitam sair ou retornar para suas casas nos horários limitados. Em Porto Alegre, segundo matéria veiculada em 2015 no jornal Diário Gaúcho²⁰⁸, o problema afeta

41 colégios localizados em regiões de grande vulnerabilidade social: Arquipélago, Bom Jesus, Mario Quintana, Restinga, Rubem Berta e Santa Tereza. No total, foram 20 dias em que algum dos locais mudou sua rotina por toque de recolher, informação de tiroteio, arrombamento ou incêndio. A questão extrapola o “ficar sem aula”: a insegurança toma parte do cotidiano.

Os fatores externos de vulnerabilidade se somam àqueles decorrentes de condutas inadequadas ou não usuais na escola, acarretando, para além dos sentimentos de medo e insegurança, consequências na eficiência e no desempenho dos estudantes, e favorecendo o absenteísmo, a reprovação, a violência e a evasão escolar. No que se refere aos membros do corpo técnico-pedagógico, de acordo com Abramovay²⁰⁹,

a primeira consequência é a perda de estímulo para o trabalho. Em segundo lugar, vem o sentimento de revolta e, em terceiro, a dificuldade de concentração nas aulas. Os professores preferem transferir-se para ambientes escolares mais seguros, ocasionando, portanto, uma defasagem de professores em escolas onde ocorrem mais violências.

Ao que parece, muros, grades, vigias e guardas não são suficientes para deter a violência externa. Medidas disciplinares, por outro lado, são, na maioria das vezes, inócuas para resolver atos cada vez mais violentos de indisciplina que eclodem internamente. Maria Cecília Teixeira e Maria do Rosário Porto²¹⁰ chegam a sustentar que, assim como na sociedade, as situações potencialmente geradoras de violência nas instituições de ensino são permanentes, e não apenas atos conjunturais.

²⁰⁸ ROSA, Eduardo. Oito escolas fecharam por violência em Porto Alegre neste ano. **Diário Gaúcho**, 01 jul. 2015. Disponível em: <<http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/07/oito-escolas-fecharam-por-violencia-em-porto-alegre-neste-ano-4792633.html>>. Acesso em: 16 out. 2016.

²⁰⁹ ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas Escolas: o bê-á-bá da intolerância e da discriminação**. In: Fundo das Nações Unidas para a Infância (Org.). Direitos negados: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil, Brasília: UNICEF, 2006. p. 42.

²¹⁰ TEIXEIRA, Maria Cecília; PORTO, Maria do Rosário. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 47, p. 51-66, dez. 1998. p. 60. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000400005&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 16 out. 2016.

Em pesquisa promovida pela UNESCO²¹¹, em 2002, os alunos e membros do corpo técnico-pedagógico inquiridos afirmaram que era no entorno das escolas que mais ocorriam situações violentas, apontando que a vizinhança era um dos cinco principais problemas da escola. Já em pesquisa mais recente²¹², de 2014, encomendada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em parceria com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), 89% dos entrevistados disse existir muita violência dentro escolas públicas brasileiras. O levantamento mostra também que, apesar de todas as adversidades, há um consenso de que a educação é importante para o futuro do país, sendo esse o posicionamento de 99% dos entrevistados. 72% deles ainda afirmaram terem se informado sobre as propostas para a educação antes de escolherem seu candidato à presidência para as eleições daquele ano.

Para além do desconforto gerado à comunidade escolar, a ocorrência de casos de violência – especialmente no interior das instituições de ensino –, acarreta uma outra consequência, bastante gravosa. No que diz respeito às punições e atos disciplinares, o fomento da intranquilidade estimula a apresentação de saídas mágicas, “geralmente pela via mais fácil, da agravação dos mecanismos de repressão e controle, pois conforta o imaginário coletivo que vê na falta de punição toda explicação para o fenômeno”²¹³. Nesse sentido, é cada vez mais recorrente a canalização de casos para o Sistema de Justiça, resultando na judicialização de conflitos e situações de violências que, em sua maioria, bem poderiam ser solucionados no próprio âmbito da escola. Essas novas formas de expertise agora competem abertamente com o conhecimento pedagógico na configuração de rotinas e práticas escolares, resultando, não raras vezes, em um nivelamento legal do espaço entre educação e delinquência juvenil. A aplicação de medidas socioeducativas²¹⁴ traz consigo a possibilidade de processos excludentes,

²¹¹ ABRAMOVAY, Miriam. et al. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2015. p. 32.

²¹² VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: O OLHAR DOS PROFESSORES. São Paulo: APEOESP, 2014. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/caderno-violencia-nas-escolas-analise-da-pesquisa/>>. Acesso em: 16 out. 2016.

²¹³ KONZEN, Afonso. Justiça Restaurativa e Alteridade: limites e frestas para os porquês da Justiça Juvenil. Disponível em: <http://www.justica21.org.br/arquivos/bib_351.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

²¹⁴ As medidas socioeducativas, enquanto resposta do Estado, consistem em sanções aplicadas aos adolescentes que cometem atos infracionais. Já os atos infracionais são definidos pelo Estatuto da

discriminatórios e estigmatizantes. No entanto, antes de abordar com mais profundidade essa questão, faz-se necessário discutir as diferenças entre conflito e violência e os meios de gestão de um e de outro.

2.2 QUESTÕES INTERNAS: A ADMINISTRAÇÃO DE CONFLITOS E VIOLÊNCIAS NO MEIO ESCOLAR

Embora muitas vezes tratados indistintamente, “conflito” e “violência” são termos que guardam particularidades não apenas nos sentidos que possuem, mas também nas potencialidades que carregam. Enquanto a violência – como se verá logo adiante – se caracteriza pela anulação e prejuízo a alguém, tendo relação com o emprego de força ou ameaça, o conflito, de acordo com Lisélen Ávila²¹⁵, diz respeito “a um desacordo, a uma incompatibilidade entre duas ou mais pessoas no que se refere a suas opiniões, valores, princípios, objetivos ou necessidades, fazendo parte da condição humana”. O conflito seria, assim, inerente à vida e constitutivo da dinâmica social, devendo sua problematicidade ser transferida para a forma como é enfrentado e resolvido: violenta ou não violentamente. O que o tornaria positivo ou negativo, portanto, seria o modo de encará-lo.

Como recordam Chrispino e Chrispino²¹⁶, todos os que vivem em sociedade experienciam conflitos. Em suas palavras,

desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar etc.) ou interpessoal, sobre o qual nos deteremos. São exemplos de conflito interpessoal a briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra e o desentendimento entre alunos.

Criança e do Adolescente como “a conduta descrita como crime ou contravenção penal” praticada por criança ou adolescente. (BRASIL. Presidência da República. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 27 jul. 2015.)

²¹⁵ AVILA, Lisélen de Freitas. **As medidas socioeducativas em meio aberto e a relação com a judicialização das violências nas escolas na cidade de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)-Faculdade de Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre, 2013. p. 22

²¹⁶ CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a02v1658.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Os mesmos autores captam um elemento chave para a compreensão da resistência que se tem em lidar com a ideia de conflito e em separá-la da noção de violência: há uma dificuldade geral, ao menos no Brasil, de identificar as circunstâncias que derivam do conflito ou redundam nele. Tanto nas escolas como no restante da vida, o conflito só costuma ser percebido quando já evoluiu para uma manifestação violenta. A partir disso, concluem que não se sabe identificar as divergências que despontam antes de tal manifestação, que não há um preparo nesse sentido, e que, quando a violência ocorre, costuma-se agir de modo a coibi-la, a resolvê-la, esquecendo-se que problemas mal resolvidos tendem a se repetir.

Importante salientar a conexão entre o princípio de diagnóstico feito por Chrispino e Chrispino e os apontamentos do professor e antropólogo Roberto Kant de Lima, na pesquisa em que compara os modelos de administração de conflitos nos espaços públicos do Brasil e dos Estados Unidos²¹⁷. Em que pese o enfoque processual de seu trabalho, a cultura que sustenta os modos de agir no cenário brasileiro equipara tribunais, ruas e escolas, servindo aos mais variados campos de análise, uma vez que, de acordo com ele, os modelos jurídicos de controle social se explicitam tanto nas doutrinas, códigos e leis, quanto no dia a dia, nas práticas cotidianas de administração de disputas e de promoção de acordos que fazem parte da vida social de qualquer grupo²¹⁸. Sustenta que²¹⁹

os sistemas judiciários têm uma de suas principais ênfases na administração de conflitos na sociedade. Entretanto, não são unânimes as formas que sua administração deve tomar, pois estão relacionadas a diferentes tradições culturais que, por exemplo, ora vêem nos conflitos fonte de desordem e de quebra da harmonia social, a ser reprimida ou exemplarmente punida, ora vêem nos conflitos, considerados inevitáveis para a vida social, fonte de ordem quando devidamente solucionados.

²¹⁷ KANT DE LIMA, Roberto. Polícia, Justiça e Sociedade no Brasil: uma abordagem comparativa dos modelos de administração de conflitos no espaço público. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 13, p. 23-38, nov. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n13/a03n13.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

²¹⁸ KANT DE LIMA, Roberto. Polícia, Justiça e Sociedade no Brasil: uma abordagem comparativa dos modelos de administração de conflitos no espaço público. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 13, p. 23-38, nov. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n13/a03n13.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016. p. 23.

²¹⁹ KANT DE LIMA, Roberto. Polícia, Justiça e Sociedade no Brasil: uma abordagem comparativa dos modelos de administração de conflitos no espaço público. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 13, p. 23-38, nov. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n13/a03n13.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016. p. 27.

A violência, por sua vez, nasce de uma recusa da palavra, de uma lógica de exclusão e negação do outro como ato social²²⁰. Conceituá-la é uma tarefa que demanda cautela, uma vez que sua forma de manifestação está intimamente ligada às transformações e evoluções sociais, fazendo dela algo dinâmico e mutável. O que é considerado violência hoje pode vir a não ser amanhã. Ademais, em um mundo globalizado, com existência simultânea de diferentes normas sociais que apontam em direções muitas vezes divergentes e incompatíveis, práticas violentas não raras vezes se configuram como padrão de conduta para alguns grupos.

No dicionário, como bem lembra Angel Pino²²¹, os significados atribuídos à violência não traduzem a densidade semântica que ela adquire no imaginário coletivo. Um sentido insuficiente como conceito, mas que perpassa muitos dos significados carregados na palavra, é o de excesso, aspecto quantitativo que²²²

tanto pode traduzir a representação de um certo grau de intensidade desnecessária da ação ou dos meios utilizados para realizá-la – a dificuldade é a imprecisão e o caráter relativo do termo “desnecessária” -, quanto pode traduzir a violação dos limites estabelecidos pelas leis, os valores ou as tradições sociais.

As colorações dadas à violência, sua compreensão e os sentimentos que suscita variam muito. Há quem a tenha como algo a ser eliminado em prol de uma existência pacífica entre os homens e há quem a enxergue como um fenômeno inerente e necessário à sociedade, ainda que em certa medida evitável. Há quem creia que o mundo está mais violento do que nunca e há quem sustente o contrário, defendendo que, na realidade, as taxas estão diminuindo ao redor do globo²²³. Também os pontos de vista sobre o alcance do conceito são múltiplos, abarcando desde atos estritamente físicos e danosos a terceiros até quaisquer ações que representem formas de opressão.

²²⁰ TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, São Paulo, p. 105-122, Jan/Jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100008>. Acesso em: 16 jul. 2015. p. 108. p. 109.

²²¹ PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2007, vol.28, n.100, pp.763-785. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300007>>. Acesso em: 20 ago. 2016. p. 765.

²²² PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2007, vol.28, n.100, pp.763-785. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300007>>. Acesso em: 20 ago. 2016. p. 765.

²²³ PINKER, Steven. **Os anjos bons da nossa natureza: por que a violência diminuiu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 1088 p.

É imprescindível, no entanto, eleger em meio ao leque de definições de violência aquela que melhor se adequa à perspectiva da autora e da proposta de pesquisa. Destaca-se, inicialmente, a descrição proposta pela Organização Mundial da Saúde²²⁴ em seu “Relatório Mundial Sobre Violência e Saúde”²²⁵, do ano de 2002, que a conceitua como o

uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Embora soe tentadora por delimitar de modo bastante preciso o tipo de ação compreendida como violência, entende-se que a adoção do fator “intencionalidade” acaba por excluir atos cuja falta de consciência de se estar agindo violentamente não implica, necessariamente, menos gravidade de consequência. Assim, como exposto anteriormente, opta-se pela definição proposta por José Vicente Tavares dos Santos²²⁶, de contornos também bastante demarcados, em que violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro a partir do emprego de força ou coerção, provocando-lhe algum tipo de dano.

Voltando ao contexto escolar, há nele, assim como nos contextos jurídicos comparados, dois tipos possíveis de instituições: as que reconhecem a existência de conflitos²²⁷ como parte da dinâmica social e os encaram como uma oportunidade de melhor cumprir as finalidades da escola e as que negam sua existência e acabam

²²⁴ A Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica a violência como um problema de saúde pública desde 1980, o qual deveria ser prevenido. A Organização destaca que, embora seja difícil ter estimativas precisas, o custo da violência para o mundo se traduz em bilhões de dólares de despesas anuais com cuidados de saúde, acrescidos de outros bilhões relativos às economias dos países, em termos de dias não trabalhados, imposição e cumprimento da lei e investimentos perdidos. Ressalta, também, o custo humano de dor e sofrimento, que, naturalmente, não pode ser calculado e que é, muitas vezes, quase invisível. (KRUG, Etienne et al. (Eds.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2002. 351 p. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016. p. 3-4.)

²²⁵ KRUG, Etienne et al. (Eds.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2002. 351 p. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016.

²²⁶ TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, São Paulo, p. 105-122, Jan/Jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100008>. Acesso em: 16 jul. 2015. p. 107-108.

²²⁷ Os conflitos educacionais, para efeito de estudo, são aqueles provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla.

tendo de lidar com as manifestações violentas decorrentes²²⁸. No primeiro caso, como se verá mais adiante, ao assumir pedagogicamente o conflito como criador de relações sociais, ele deixa de ser tido como o oposto da paz e passa a ser trabalhado como um meio de construí-la. No segundo, somam-se às situações derivadas de conflitos aquelas originariamente violentas, o que resulta em um inchaço dos episódios e no agravamento da dificuldade a ser transposta pela escola.

As ideias sobre o que é caracterizado como violência escolar são infindas, variando em função do estabelecimento, de quem fala – professores, diretores, alunos, estudiosos, pesquisadores –, e mesmo da faixa etária a que pertence o inquirido. E, embora não exista consenso em torno do significado, reputa-se importante destacar as visões de Bernard Charlot, Eric Debarbieux e Miriam Abramovay, especialistas no tema. Para Charlot²²⁹, o conceito se desdobra em violência, que inclui agressões físicas, roubos, crimes e vandalismos, incivildades, que seriam humilhações e falta de respeito, e violência simbólica ou institucional, compreendida, entre outras coisas, como o desprazer no ensino, por parte dos alunos e a negação da identidade e da satisfação profissional, por parte dos professores. Para Debarbieux²³⁰, os três tipos de violência escolar são a violência penal, dos crimes e delitos, as incivildades e o sentimento de insegurança. Já Abramovay²³¹ tem uma percepção mais abrangente, entendendo por violência escolar

todos os atos ou ações de violência comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar.

Os termos empregados para indicar essa violência também variam de um país para outro. Nos Estados Unidos, por exemplo, as pesquisas utilizam, em geral,

²²⁸ CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, pp. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016. p. 23.

²²⁹ CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Tradução de Sonia Taborda. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>>. Acesso em: 16 out. 2016. p. 437.

²³⁰ DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 167.

²³¹ ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. (Org.) **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS MS, Secretaria de estado dos Direitos Humanos, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. p. 27.

a expressão “delinquência juvenil”. Na Inglaterra, por sua vez, alguns autores defendem que “violência na escola” seja adotado apenas em casos de conflitos entre estudantes e professores ou em relação a atividades que causem suspensão, atos disciplinares e prisão.

Em pesquisas sobre o tema realizadas pelo Instituto Data Popular²³², no Brasil, agressões verbais e físicas, *bullying* e vandalismo estão entre os atos mais recorrentes. Nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, em levantamento²³³ feito pelas Comissões Internas de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar (CIPAVES)²³⁴, do Governo do Estado, preponderam indisciplina, violência física entre alunos, agressões verbais a professores e funcionários e *bullying*. Nas escolas municipais de Porto Alegre, segundo pesquisa realizada pela Frente Parlamentar Contra a Violência nas Escolas²³⁵, somam-se às últimas ameaças e danos ao patrimônio público.

Quanto ao *bullying*, importante referir a entrada em vigor, em fevereiro de 2016, da Lei nº 13.185/2015, que obriga escolas a adotarem medidas de prevenção e combate a esse tipo de violência. Pelo texto aprovado, *bullying* é definido²³⁶

²³² A EDUCAÇÃO E O PROFESSOR: MOTORES DE UM PAÍS MELHOR. São Paulo: DATA POPULAR, 2014. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2015/Apresentao_APEOESP_%20completa.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

²³³ RS tem mais de 30 casos de violência por dia no entorno de escolas. **G1 Globo**, Porto Alegre, 11 ago. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/08/rs-tem-mais-de-30-casos-de-violencia-por-dia-no-entorno-de-escolas.html>>. Acesso em: 17 set. 2016.

²³⁴ O Programa CIPAVE, parceria da Secretaria de Educação do Estado do RS com as demais secretarias de governo, foi instituído com vistas a identificar situações de violência, acidentes e causas; definir a frequência e a gravidade com que ocorrem; averiguar a circunstância em que ocorrem estas situações; planejar e recomendar formas de prevenção; formar parcerias com entidades públicas e privadas para auxiliar no trabalho preventivo; estimular a fiscalização por parte da própria comunidade escolar, fazendo com que zele pelo ambiente escolar; realizar estudos, coletar dados e mapear os casos ocorridos que envolvam violência e acidentes, para que sejam apresentados à comunidade e às autoridades, proporcionando que estas parcerias auxiliem no trabalho de combate e prevenção dos acidentes e violência na escola. Cada escola participante tem uma comissão interna, em geral composta por profissionais do Serviço de Orientação Educacional e da coordenação pedagógica, que repassa dados às Coordenadorias Regionais de Educação. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão Interna de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE). Disponível em: <<http://www.cipave.rs.gov.br/o-que-e>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

²³⁵ CÂMARA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Relatório da Frente Parlamentar Contra a Violência nas Escolas: um raio X da violência na rede municipal de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2016. 78 p. Disponível em: <<http://profalexfraga.com.br/wp-content/uploads/2016/05/Relatorio-Violencia.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

²³⁶ BRASIL. **Lei nº 13.185 de 06 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 07 nov. 2016.

como a prática de atos de violência física ou psíquica exercidos intencional e repetidamente por um indivíduo ou grupo contra uma ou mais pessoas com o objetivo de intimidar ou agredir, causando dor e angústia à vítima.

Tais práticas são desejos conscientes e deliberados, sem um fundamento evidente e caracterizam uma relação desigual de poder. Segundo Aginsky²³⁷, eles são usualmente voltados para grupos com características físicas, socioeconômicas, de etnia e orientação sexual específicas. Pessoas com algum traço marcante, especialmente alunos obesos, acima do peso ou de baixa estatura, são, geralmente, alvos mais recorrentes de seus colegas do que aqueles considerados “normais”.

A despeito das diversas formas de violência praticadas pelos alunos, os atos perpetrados por educadores ou dirigentes raramente são objeto de discussão nos espaços coletivos. Implícitos ou explícitos, a realidade é que sua ocorrência não é tão esporádica quanto se poderia pensar. Almeida²³⁸ afirma que as situações que chegam ao conhecimento geralmente motivam apurações feitas por membros da própria corporação, dificilmente alcançando instâncias com grau de autonomia relativamente maior. Como se verá logo a seguir, a dificuldade na comunicação entre docentes e discentes não apenas é evidenciada por meio de violências, como também é uma das causas da escalada de atos dessa natureza nas escolas brasileiras.

Na mesma linha do consenso sobre a violência não poder ser vista como produzida na instituição escolar, devendo, em vez disso, ser compreendida como um eco de processos sociais mais amplos, de acordo com Abramovay²³⁹, ela resulta da intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional, que compreende a escola e a família, o social, que abrange sexo, cor, ocupação, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico, e o comportamental, que abarca informação, sociabilidade, atitudes e opiniões.

²³⁷ AGUINSKY, Beatriz et al. Violências nas escolas que se judicializam: desafios para as políticas públicas. In: XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS, 2014, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Santa Cruz do Sul: Programa de Pós-Graduação em Direito, 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/11755>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

²³⁸ ALMEIDA, Julio. Violência Escolar: medo e insegurança nos tempos e espaços da escola. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2009, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT13-5369--Int.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016. p. 8.

²³⁹ ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas Escolas: o bê-á-bá da intolerância e da discriminação**. In: Fundo das Nações Unidas para a Infância (Org.). Direitos negados: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil, Brasília: UNICEF, 2006. p. 40.

Nas últimas décadas, velhos complicadores nas relações entre professores e alunos, como o desinteresse e a indisciplina, vêm se potencializando e repaginando a partir da interação com problemas originados externamente à escola. Seja nas instituições públicas, em que a vulnerabilidade social de grande parte do corpo discente a aproxima de códigos de conduta pautados por marcadores violentos, seja nas particulares, em que muitos alunos acham que o fato de pagarem pelo estudo os autoriza a agirem de forma desrespeitosa e humilhante, são pontos comuns, dentre outros, o choque de valores dentro da sala de aula e a transferência das responsabilidades educacionais das famílias para a escola. Esta, ainda que se dê por razões diferentes em um caso e noutro – nas privadas por opção de alguns pais, que priorizam outras atividades em detrimento da exaustiva construção de um ser, e nas estaduais e municipais pela falta de opção de pais que têm de ocupar quase todo seu tempo em serviços que garantam o sustento da família –, sobrecarrega docentes e impacta a qualidade do ensino oferecido.

Talvez ainda mais preocupante seja o despreparo do sistema educacional para lidar com a massificação do ensino e com os antagonismos dela decorrentes²⁴⁰. Enquanto mudavam a sociedade, as comunidades no entorno do entorno e o perfil dos estudantes, a escola se manteve como antes. Nas palavras de Chrispino e Chrispino²⁴¹,

a escola é morfoestática e recebe alunos de uma sociedade morfodinâmica. Isto é, enquanto a sociedade modifica, incorpora e expurga valores e padrões num movimento sempre dinâmico, a escola tende a reproduzir os valores tradicionais e perpetuar ações tidas como padrões.

A universalização do acesso ao ensino, que era “direito do aluno, obrigação do estado e sonho dos educadores”²⁴², mais frustrou do que atingiu ideais. A diversidade de origens e necessidades dos educandos não ecoou nas escolas de

²⁴⁰ CHRISPINO, Álvaro; SANTOS, Thais. Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, pp. 57-80, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a05.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016. p. 58.

²⁴¹ CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a02v1658.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015. p. 23 e 24.

²⁴² CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a02v1658.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015. p. 24.

modo a fazê-las estabelecer canais de comunicação que dessem conta da pluralidade de conflitos decorrentes. A homogeneização, nesse sentido, muito contribuiu para que enfrentamentos saudáveis cedessem espaço a manifestações violentas. Somando-se isso à perda do vínculo com a comunidade e à incorporação da criminalidade cotidiana do espaço urbano – ilustrada, majoritariamente, pela disseminação do uso de drogas, formação de gangues e facilidade de acesso a armas –, a escola, segundo Galvão²⁴³, acabou por ser autora, vítima e palco da violência. No entanto, o fato de ser também vítima não a isenta de responsabilizações pelas respostas que dá ou deixa de dar a tais questões.

Há quem sustente²⁴⁴ que o que vem ocorrendo tem a ver com um processo de empobrecimento dos rituais que garantiam a construção da identidade da escola e das identificações com diferentes grupos, a partir do enfraquecimento de valores da sociedade e da escola. Assistiria-se, assim, a uma substituição da predominância dos ritos criados pelas instituições por ritos criados e dirigidos por alunos, expressados, não raras vezes, por meio de atos violentos. Ao imaginário da ordem, seria contraposto um imaginário da transgressão ou do conflito. Para que fosse retomado o processo anterior, seria necessária uma reinvenção dos seus ritos, como, por exemplo, cerimônias comemorativas, jogos, disputas e campeonatos esportivos. Estes, particularmente, poderiam contribuir para explorar potencialidades e rivalidades em prol de práticas construtivas.

Além dos rompimentos das instituições de ensino, o espaço social da violência escolar expressa crescentes fraturas na família, o que pode ser ilustrado pela proximidade das visões de pais de colégios públicos e privados ao afirmar a perda da autonomia e da disciplina diante da convivência com os filhos. Não se pode perder de vista, também, as diferentes configurações e espaços familiares nos quais os alunos estão inseridos. Muitas relações são atravessadas pela violência

²⁴³ GALVÃO, Afonso et al. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, 2010, v. 18, n. 68, p. 425-442, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2016. p. 437.

²⁴⁴ TEIXEIRA, Maria Cecília; PORTO, Maria do Rosário. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 47, p. 51-66, dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000400005&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 16 out. 2016. p. 62.

doméstica e por processos sociais de exclusão que permeiam o cotidiano das pessoas²⁴⁵,

com o enfraquecimento de valores éticos, o desemprego, a cultura de levar vantagem em tudo, tendo como resultado a banalização da violência social, reproduzida no espaço familiar, que determina a falta de limites, o desrespeito e o desamor.

Enquanto, de um lado, rompem-se as bases das instituições socializadoras por excelência, de outro se encorpa o estímulo à prática de condutas consideradas desviantes ou ao trabalho na criminalidade. A desesperança nas promessas de futuro antigamente contidas nas propostas da escola se somam à formação de espaços sociais com predominância de populações sem acesso a bens básicos, para as quais a violência sistemática pode fazer parte de um modo de ganhar a vida e de viver socialmente²⁴⁶. A disseminação do consumo de entorpecentes, o descompasso entre as práticas de ensino e as tecnologias que inundam o cotidiano, a falta de equipamentos de esporte e lazer em grande parte dos colégios são outros fatores externos que contribuem para que a escola se torne terreno fértil para a emergência da violência, como um ponto de explosão das crises econômica, social, política e cultural e lugar de expressão do ressentimento. O recurso a práticas violentas guarda estreita relação com a obtenção de ganho material ou simbólico e com a tentativa de resolução de conflitos em disputas interpessoais.

Ademais, deve-se atentar para a dificuldade, quando não resistência, em lidar com os interlocutores de *backgrounds* vulneráveis e “em alcançar um relacionamento capaz de incorporar demandas diferenciadas distintas da matriz disciplinar oficial da instituição escolar”²⁴⁷. O manejo na gestão das responsabilizações e punições não parece levar em conta a realidade de onde partem tais crianças e adolescentes, pois, assim como ocorre no judiciário, muitas vezes o significado do castigo para os atores envolvidos é erroneamente traduzido

²⁴⁵ TÜRCK, Maria da Graça. **Rede interna e rede social: o desafio permanente na teia das relações sociais**. Porto Alegre: Amencar, 2002. p. 20.

²⁴⁶ TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, São Paulo, p. 105-122, Jan/Jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100008>. Acesso em: 16 jul. 2015. p. 109.

²⁴⁷ TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, São Paulo, p. 105-122, Jan/Jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100008>. Acesso em: 16 jul. 2015. p. 114.

como o significado do castigo para o funcionamento do sistema. Como lembra Howard Zehr²⁴⁸,

todos os dias esses jovens vêem pessoas inocentes sendo presas. Todos os dias vêem pessoas culpadas em liberdade. Para eles praticamente não há relação entre delito e punição. Ao contrário, na sua perspectiva a punição é mais ou menos como a chuva que às vezes cai, às vezes não cai: ela molha igualmente os justos e os injustos. A maioria dos jovens têm a expectativa de passar pela experiência de ser pego e punido em algum momento da vida. Como tudo no futuro que enxergam, isto é algo que simplesmente acontece, e que está sob o controle de forças totalmente irresistíveis.

O usual descaso do poder público coroa a situação e contribui para as dificuldades das escolas em trabalhar seus conflitos ou mediá-los em atendimentos mais personalizados e humanos. Os membros do corpo pedagógico, além de já ter de contar com seus próprios problemas, tais como os salários baixos e parcelados e a sensação de impotência frente à grandiosidade das adversidades, ainda acumulam múltiplas funções, com vistas a acolher as demandas dos alunos.

Os ecos da violência escolar são muitos, a começar pelo comprometimento da qualidade do ensino. A partir daí se tem piora no rendimento escolar dos alunos, faltas às aulas, repetências, aumento da evasão. Um exemplo mais palpável, trazido pelo juiz da Vara de Execuções Criminais de Porto Alegre, Sidinei Brzuska, na reunião de lançamento do Mapa dos Direitos Humanos, do Direito à Cidade e da Segurança de Porto Alegre 2015²⁴⁹, é o fato de que a maioria dos detentos do sistema prisional é evadida das escolas entre o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental e que, a cada ano de permanência depois dessas séries, reduz-se em 10% a chance de encarceramento. Embora a relação entre evasão e cometimento de crimes não seja direta, ela evidencia a importância da educação como alternativa de vida aos jovens.

Pesquisas levantadas pela Fundação Abrinq²⁵⁰ vêm mostrando as conexões entre a violência infanto-juvenil e as violências sofridas por crianças e adolescentes. Os dados mais recentes informam que 8.600 crianças e adolescentes foram

²⁴⁸ ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. São Paulo: Palas Athena, 2008. p. 53.

²⁴⁹ MELCHIONNA, Fernanda; BECKER, Nina (Orgs.). **Mapa dos Direitos Humanos, do Direito à Cidade e da Segurança Pública de Porto Alegre 2015**. Porto Alegre: STAMPA COMUNICAÇÃO, 2015. 200 p. Disponível em: <http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/mapa_seguranca_2015.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.

²⁵⁰ FUNDAÇÃO ABRINQ. **Observatório da Criança e do Adolescente**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia>>. Acesso em: 25 out. 2016.

assassinados no Brasil em 2010, segundo relatório de pesquisa vinculada ao Mapa da Violência²⁵¹. Esse número coloca o Brasil na quarta posição entre os 99 países com as maiores taxas de homicídios de pessoas de 0 a 19 anos. Em 2012, mais de 120 mil crianças e adolescentes foram vítimas de maus tratos e agressões, segundo o relatório de atendimentos do Disque 100²⁵². Desse total, 68% sofreram negligência, 49,20% violência psicológica, 46,70% violência física, 29,20% violência sexual e 8,60% exploração do trabalho infantil. Menos de 3% dos suspeitos de terem cometido violência contra crianças e adolescentes tinham entre 12 e 18 anos incompletos, conforme levantamento feito entre janeiro e agosto de 2011, o que significa que quem comete violência contra crianças e adolescentes são os adultos. No entanto, as indagações e reações costumam se concentrar mais nas suas condições de réus ou agentes do que na de pacientes ou vítimas. Assim como no restante da sociedade, na vida escolar também são as ações que cometem, e não as que sofrem, que recebem mais atenção. Ao que parece, a vulnerabilidade social desses grupos impacta menos do que a vulnerabilidade moral²⁵³.

Segundo o sociólogo e educador Miguel Arroyo²⁵⁴,

o debate gira sobre que tipo de pena aplicar para os menores considerados delinquentes. Nas escolas, diretores, diretoras e docentes interrogam-se sobre como tratar as condutas, os valores ou a falta de valores e de parâmetros, a falta de limites morais dos educandos. Lamentam-se de que os alunos não reconhecem nem respeitam sua autoridade, não tanto sua autoridade como competentes professores, transmissores de conhecimentos, mas sua autoridade moral para pôr ordem, respeito, disciplina, estudo, trabalho. Como se as indisciplinas, as condutas e as violências estivessem desfocando o imaginário da profissionalidade docente para a autoridade moral.

Isso vai, em grande parte, na contramão dos preceitos do Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (UNICEF) e do Estatuto da Criança e do Adolescente, que entendem que a questão da violência nas escolas deve ser tratada

²⁵¹ WAISELFISZ, Julio (Coord.). **Violência Letal Contra as Crianças e Adolescentes do Brasil**. Brasília: FLACSO, 2015. 148 p. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/publicacoes/Violencia_Letal_web.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

²⁵² SECRETARIA DOS DIREITOS HUMANOS. **Balanco Semestral do Disque Direitos Humanos - Disque 100**. Brasília: SDH, 2015. 36 p. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual/balancodisque100>>. Acesso em: 25 out. 2016.

²⁵³ ARROYO, Miguel. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 787 – 807, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0828100.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016. p. 804.

²⁵⁴ ARROYO, Miguel. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 787 – 807, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0828100.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016. p. 801.

sob a perspectiva da garantia de direitos e da qualidade da educação. Dessa forma, as escolas, assim como os serviços de saúde, a assistência social, os Conselhos Tutelares e outros mecanismos e instituições, deveriam agir como agentes protetores das crianças e dos adolescentes, desempenhando um papel estratégico na defesa dos direitos das pessoas dessa faixa etária.

As orientações da UNICEF e da UNESCO são no sentido de enfrentar a questão via meios alternativos, colocando em comum e de forma conjunta necessidades e expectativas dos alunos e demais sujeitos partícipes da comunidade escolar e promovendo a aproximação da relação aluno-professor-comunidade como forma de prevenir novas ocorrências. Blaya e Debarbieux²⁵⁵ citam como práticas preventivas, também, a importância do investimento na formação de professores qualificados, do investimento na promoção de um ambiente seguro interna e externamente, da exposição clara de normas e regras, dentre outras. A escola deve se restabelecer como espaço de proteção, desnaturalizando a violência e impulsionando formas de sociabilidade pautadas pelo respeito e pela solidariedade.

A realidade, no entanto, costuma passar bastante distante das ideias acima. Como outros processos sociais contraditórios, a questão da violência escolar pode ser marcada por aspectos relacionados à seletividade e à segregação, com a vulnerabilidade social sendo transformada em vulnerabilidade penal, com chances de resultar em processos discriminatórios e excludentes, quando não em criminalização. Cláudia Machado²⁵⁶ recorda que a função de “justiça” está em permanente exercício nas escolas, na tentativa de resolver situações de conflito e violência, sendo os comportamentos negativos combatidos com punições específicas. Por serem estas, muitas vezes, estipuladas de forma arbitrária, a instituição escolar pode ser “um lugar privilegiado do exercício da violência simbólica, praticada pelo uso de sinais de poder que falam por si sós, sem a necessidade da força física, nem de armas, nem do grito”²⁵⁷. Deve-se atentar,

²⁵⁵ DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 169.

²⁵⁶ MACHADO, Cláudia. (Org.). **Cultura de Paz e Justiça Restaurativa nas Escolas Municipais de Porto Alegre**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 2008. p. 8.

²⁵⁷ ABRAMOVAY, Miriam. et al. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2012. P. 34.

sempre que possível, para a utilização de práticas institucionais opressivas na busca por respostas ao problema da violência escolar.

2.3 DA EDUCAÇÃO À SOCIOEDUCAÇÃO: A JUDICIALIZAÇÃO DE CONFLITOS E VIOLÊNCIAS ESCOLARES

Outro fenômeno que merece destaque pela sua recorrência, muito em razão da falta de políticas públicas preventivas, é o da judicialização dos conflitos e violências ocorridos no interior das escolas. Um crescente número de crianças e adolescentes, de 12 a 18 anos, é encaminhado ao Departamento Estadual da Criança e do Adolescente (DECA) e aos Juizados da Infância e Juventude como forma de solucionar questões inerentes ao cotidiano escolar. Esse fato faz soar o alarme da fragilidade das instituições educacionais em prover suporte para o tratamento dos conflitos internos no seu ambiente de origem. Se o possível primeiro passo para a judicialização é a ausência de diálogo dos adultos da escola com os jovens, o último costuma ser a imposição de medidas socioeducativas como forma de responsabilização. No entanto, ao se substituir a autoridade pedagógica dos pais e professores pela autoridade judicial, dificilmente a dimensão educativa prevalece, devendo-se levar em consideração a exposição do aluno a constrangimentos e violências institucionais próprias à inserção no Sistema de Justiça e Segurança – que mais parece um sistema penal juvenil.

Na cidade de Porto Alegre, em pesquisa que apurou registros do ano de 2013²⁵⁸, as escolas representavam o segundo local de maior ocorrência de atos de baixo potencial ofensivo que foram levados à judicialização, ficando atrás apenas de atos praticados na rua. Tal fato evidencia, no mínimo, que as decisões em educação estão fugindo do controle de seus atores principais. Ademais, a opção por recorrer à via judicial²⁵⁹, em detrimento das medidas de acolhimento e diálogo com as crianças e adolescentes, suas famílias e professores, não deixa de ser uma renúncia ao

²⁵⁸ AGUINSKY, Beatriz et al. Judicialização dos Conflitos Escolares: desafios para a materialização dos princípios do SINASE. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS INTERSETORIALIDADE E FAMÍLIA: FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO PROFISSIONAL, 2014, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/7869>>. Acesso em: 07 set. 2016.

²⁵⁹ Embora o foco do trabalho sejam as relações escolares, vale lembrar que o crescimento do papel político do Sistema de Justiça no Brasil abrange muitos outros setores, sendo ao Judiciário atribuída uma cada vez maior responsabilidade, acompanhada de crença na capacidade, de resolução de questões anteriormente enfrentadas em outras esferas.

investimento na melhora do ambiente escolar, seja na dimensão física, afetiva ou social. O Estado, assim, exime-se de sua responsabilidade de garantir de direitos e proteção social, que deveria se dar por meio de políticas públicas preventivas.

O risco desse modo de enfrentamento das violências nas instituições de ensino se amplifica com a ausência de articulação entre a política de educação e as demais políticas públicas e com a falta de formação apropriada e suporte aos professores no que diz respeito a essa nova demanda. Ou seja, o esvaziamento de estratégias pedagógicas não é mera coincidência. Para Chrispino e Chrispino²⁶⁰, a judicialização das relações escolares ocorre em grande número justamente pelos gestores educacionais não serem capazes de perceber os problemas específicos que surgem no seu espaço de domínio ou de encontrar soluções para os problemas que se mantêm.

Tal fenômeno acaba por fortalecer o caráter punitivo tanto dos mecanismos disciplinares utilizados pelas escolas, quanto das formas de intervenção do Sistema de Justiça e de atendimento socioeducativo. Não se pode perder de vista, também, a ideia de que a resposta encarnada na intervenção policial e na judicialização de conflitos escolares está atrelada, ainda, à criminalização da pobreza, que se relaciona às vulnerabilidades social e penal e à consequente seletividade, onde ocorre um favorecimento a aparatos de controle judicial sobre a pobreza, operando na repressão penal de comportamentos²⁶¹.

A opção pela lógica retributiva tem sua gravidade aumentada quando se trata de suposta transgressão à lei na adolescência. A Justiça Juvenil, por navegar nas prescrições do Código de Processo Civil e justificar a imposição de medida sem levar em conta suas faces de natureza penal, “continua refém do paradigma do bem do passado”²⁶², esquecendo-se que o objetivo da Doutrina da Proteção Integral²⁶³ é

²⁶⁰ CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: avaliação de políticas públicas. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a02v1658.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015. p. 11-26.

²⁶¹ YOUNG, Jock. **A Sociedade Excludente: exclusão, criminalidade e diferença na modernidade recente.** Rio de Janeiro: Revan/ICC, 2002. p. 107.

²⁶² KONZEN, Afonso. Justiça Restaurativa e Alteridade: limites e frestas para os porquês da Justiça Juvenil. Disponível em: <http://www.justica21.org.br/arquivos/bib_351.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

²⁶³ Com o advento da Constituição Federal de 1988, a Doutrina da Proteção Integral, que norteia o tratamento dispensado a crianças e adolescentes, veio em substituição à Doutrina da Situação Irregular, vigente desde 1979 e marcada pelo assistencialismo e por ter disciplinado a situação de menores abandonados e delinquentes. A Doutrina da Proteção Integral é alicerçada em três pilares: a aquisição da condição de sujeito de direitos por parte das crianças, o reconhecimento da infância

a proteção do adolescente, inclusive da imposição injusta de medida, como sujeito de direitos no âmbito do ato infracional.

O juiz Afonso Konzen²⁶⁴ é preciso ao afirmar que

a *medida*, essa consequência desde logo adjetivada de *socioeducativa*, modo sutil de mistificar o real ou fertilizar o imaginário com a existência de saídas sem quaisquer gravames, ainda parece à vista dos operadores na perspectiva do *ganho* no lugar da *perda*, porque pelo discurso largamente institucionalizado e que impregna corações e mentes desses *Brasis* das ambiguidades e das ambivalências, a *medida socioeducativa* para o adolescente é a solução para satisfazer necessidades não satisfeitas. (...) E que se move por um terreno tão arcaico como o entendimento de que o simples jogo de palavras, no caso, *ato infracional* no lugar de *crime*, *medida socioeducativa* no lugar de *pena*, estabelecimento *educacional* em vez de estabelecimento *penal*, *internação* no lugar de *reclusão*, e assim por diante, possa mudar o sentido de realidade para os destinatários de tais substantivações ou adjetivações.

É ele quem recorda que responsabilidade não é, nem pode ser, sinônimo de culpabilidade, devendo ser entendida, ao invés disso, como a existência de condições subjetivas para perceber as consequências do comportamento e de assumir o sentido da resposta²⁶⁵. Para além do plano jurídico, a intenção da responsabilização está na implicação subjetiva nela contida, na conscientização sobre a própria ação e sobre o que ela representa no mundo e nas relações por ela atingidas.

Como reação a esse tipo de conduta, a nova lei do SINASE, de nº. 12.594/2012²⁶⁶, passou a demandar um conjunto de deveres dos operadores do Sistema de Garantias de Direitos, do Sistema de Justiça Juvenil e da Socioeducação, com vistas à adoção de respostas menos violentas e preventivas à intervenção judicial em situações de menor potencial ofensivo, como as de conflitos e violências escolares. Embora parte dos autores e estudiosos da área da educação defendam a solução das questões pelos protagonistas da esfera – professores e gestores educacionais, aliados às famílias e alunos –, é crescente o apoio a práticas

como fase especial do processo de desenvolvimento, e o estabelecimento da prioridade absoluta a essa parcela da população como princípio constitucional, no art. 227 da CF.

²⁶⁴ KONZEN, Afonso. Justiça Restaurativa e Alteridade: limites e frestas para os porquês da Justiça Juvenil. Disponível em: <http://www.justica21.org.br/arquivos/bib_351.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

²⁶⁵ KONZEN, Afonso. Justiça Restaurativa e Alteridade: limites e frestas para os porquês da Justiça Juvenil. Disponível em: <http://www.justica21.org.br/arquivos/bib_351.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

²⁶⁶ BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12594.htm>. Acesso em: 26 out. 2016.

ligadas à Justiça Restaurativa²⁶⁷ e à Cultura da Paz como alternativas de mediação e resolução.

O emprego de procedimentos restaurativos no universo escolar contribui significativamente para a prevenção de violências. A realização de Círculos Restaurativos ou Círculos da Paz também auxilia na compreensão da realidade em que se vive, dos problemas diariamente enfrentados por todos, do que são os direitos humanos e do que pode ser feito para assegurar o respeito a eles.

2.4 A JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO ALTERNATIVA

Apesar da instituição de práticas dessa natureza ser relativamente recente no Brasil, a Justiça Restaurativa é uma forma de resolução de conflitos que tem raízes tribais bastante antigas, advindas de diferentes partes do mundo, por meio de práticas de justiça comunitária. Estas foram sendo adaptadas e renovadas, até desaguarem na sua forma moderna em meados da década de 1970, quando John Brithwaite, Howard Zehr e Mark Umbreit, alguns de seus primeiros proponentes, passaram a defender uma alternativa ao sistema penal, considerado por eles excessivamente duro, sem uma contrapartida de diminuição da criminalidade ou de reabilitação de presidiários. Essa nova compreensão de resolução de problemas não objetiva substituir o Direito Penal, mas oferecer uma possibilidade de pacificar violências e sanar conflitos que contribua para a construção de uma cultura de paz por meio de negociação e reparação de danos e da restauração das relações interpessoais comprometidas pelos fatos que levaram à sua adoção.

Antes de entrar mais a fundo no tema, vale explicar brevemente do que se trata uma “Cultura de Paz”. A Cultura de Paz é um movimento iniciado pela UNESCO nos anos 1990, a partir do propósito, contido no preâmbulo da sua Constituição²⁶⁸, de contribuir para a paz e a segurança, promovendo cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando fornecer o respeito universal à justiça, ao Estado de Direito e aos Direitos Humanos e

²⁶⁷ A título ilustrativo, das situações analisadas na pesquisa referida anteriormente, as 11 em que foram adotadas práticas restaurativas completas tiveram o processo judicial extinto sem imposição de medidas socioeducativas. Tal dado demonstra o potencial desse tipo de resposta em evitar a aplicação de sanções adicionais para situações de natureza leve.

²⁶⁸ UNESCO. **Constituição**. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo. É uma iniciativa de longo prazo²⁶⁹, que leva em conta os contextos histórico, político, econômico, social e cultural de cada ser humano e sociedade. Vinculada à proposta, a Organização das Nações Unidas (ONU), em 13 de setembro de 1999, divulgou um documento chamado “Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz”²⁷⁰, por meio do qual definiu o conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamento e estilos de vida baseados

no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência, por meio da educação, do diálogo e da cooperação; no pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional; no pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; no compromisso com a solução pacífica dos conflitos; nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presente e futuras; no respeito e promoção do direito ao desenvolvimento; no respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; no respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz.

Além de intrinsecamente relacionada à prevenção e a resolução não violenta de conflitos, tal cultura se baseia²⁷¹ na tolerância e na solidariedade, no respeito aos direitos individuais, na garantia e suporte à liberdade de opinião e no empenho em resolver os conflitos diretamente em suas fontes – que, na visão da Organização, englobariam novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a

²⁶⁹ O ano 2000 foi escolhido pelas Nações Unidas como o Ano Internacional da Cultura de Paz, marcando o início de uma mobilização mundial e de uma aliança global de movimentos existentes que visava transformar os princípios norteadores da cultura de paz em ações concretas. A fim de reforçar o movimento, a década de 2000 a 2010 foi declarada como a Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo, apontando a UNESCO como agência líder para o período, responsável por coordenar as atividades do sistema ONU e de outras organizações.

²⁷⁰ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. São Paulo: Palas Athena, 1999. 11p. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016. p. 2-3.

²⁷¹ A educação voltada para a cultura de paz inclui, também, a promoção do respeito às identidades nacionais, raciais, religiosas, por gênero e geração, entre outras, enfatizando a importância da diversidade cultural.

exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. O objetivo da proposta é solucionar problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, como forma de tornar a guerra e a violência inviáveis, tendo por âncora a educação como um direito intimamente ligado à conquista da paz, por entendê-lo crucial à formação de mentalidades democráticas.

A Justiça Restaurativa é uma dessas possibilidades de pacificação via diálogo, que contribuem para a construção de uma cultura de paz. O movimento em prol de sua implementação contou com o impulso da ONU, a partir das Resoluções 199/26, de 28 de julho de 1999 e 2002/12, de 27 de julho de 2000, que divulgavam as diretrizes de execução dos princípios e práticas restaurativas no sistema judiciário dos países interessados, passíveis de adaptação de acordo com as necessidades de cada lugar.

Apesar de, hoje em dia, a Justiça Restaurativa vir sendo definida com perspectivas singulares, a partir de ações políticas pontuais ao redor do mundo, todos os conceitos são unidos pelos princípios básicos dos quais partem, que constituem o núcleo duro desse novo paradigma e apontam a cooperação como a melhor forma de resolver conflitos e melhorar a qualidade da convivência. Apenas a título didático, para possibilitar uma melhor compreensão do objeto, lança-se mão da definição de Marshall²⁷², segundo a qual tal prática seria “um processo através do qual todas as partes envolvidas em um ato que causou ofensa reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias desse ato e suas implicações para o futuro”. Complementa-se com a explicação de Konzen²⁷³ que detalha que, de acordo com esse entendimento, a resolução de problemas deveria se dar de forma colaborativa, pela chance que oferece aos prejudicados de se reunirem para expressar seus sentimentos, descrever como foram afetados e desenvolver um plano para reparar os danos ou evitar que aconteça de novo. O processo é chamado “restaurativo” por que busca, primeiramente, restaurar, na medida do possível, a dignidade e o bem estar daqueles prejudicados pelo incidente.

²⁷² MARSHALL, Chris; BOYARD, Jim; BOWEN, Helen. Como a Justiça Restaurativa assegura a boa prática: uma abordagem baseada em valores. In: SLAKMON, C; DE VITTO, R. Gomes (Org.) **Justiça Restaurativa**. Brasil: Ministério da Justiça, PNUD, 2005. Disponível em: <<http://www.justica21.org.br/j21.php?id=213&pg=0>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

²⁷³ KONZEN, Afonso. Justiça Restaurativa e Alteridade: limites e frestas para os porquês da Justiça Juvenil. Disponível em: <http://www.justica21.org.br/arquivos/bib_351.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

Há quem considere que o espaço oportunizado pela Justiça Restaurativa não se destina a apontar culpados ou vítimas, nem a buscar perdão e reconciliação – embora possam vir a ocorrer –, mas sim a buscar a percepção de que as ações afetam a quem as pratica e a outras pessoas e que aquelas são as responsáveis pelos seus efeitos.²⁷⁴ Seguindo nessa linha, o ato infracional deixa de ser uma mera equiparação a um tipo penal violado e passa a ser visto como advindo de um contexto bem mais amplo e complexo, ultrapassando a ideia de relação de causa e efeito²⁷⁵.

No contexto escolar, especificamente, trabalhar a cultura da paz por meio de procedimentos restaurativos é uma maneira de lidar com o conflito de modo a canalizá-lo, organizá-lo e integrá-lo às práticas sociais e simbólicas da escola. Ao assumí-lo como algo intrínseco às relações humanas, passa-se a lidar com ele em busca de um ambiente mais pacífico, em vez de tentar eliminá-lo. Indo ao encontro dessa ideia, Guimarães defende que a violência e a paz são entidades culturais, construídas, ensinadas e aprendidas. A paz, para ele, não seria um estado, e sim uma construção feita ao se empoderar as pessoas para a não-violência, em um processo de ressignificação das práticas educativas. Assim, uma educação para a paz e Direitos Humanos pode²⁷⁶

transformar as relações de violência nas escolas através de ações voltadas para a formação de sujeitos de direitos; "empoderamento" da comunidade escolar e processos de mudança com o rompimento da cultura da violência, do silêncio e da impunidade. No entanto, o ideal é que esteja acompanhada de políticas sociais estruturais que contemplem a demanda da família do aluno.

Por estarem em uma fase especial de suas formações, inclusive neurobiologicamente, as crianças e adolescentes merecem, com o auxílio da comunidade escolar, a oportunidade de refletir e aprender com os erros cometidos, encarando-os como um crescimento inerente ao seu processo de formação e não

²⁷⁴ MACHADO, Cláudia. (Org.). **Cultura de Paz e Justiça Restaurativa nas Escolas Municipais de Porto Alegre**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 2008. p. 10.

²⁷⁵ ARAÚJO, Ana Paula. **Justiça Restaurativa na escola: perspectiva pacificadora?** 2010, 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2010. p. 46.

²⁷⁶ GROSSI, Patrícia K.; AGUINSKY, Beatriz G. A construção da cultura de paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar: impasses e desafios. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 2 (59), p. 415-433, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/451>>. Acesso em: 19 set. 2016. p. 421.

como propulsores de rótulos que tatarão sua identidade e comprometerão, necessariamente, seus futuros.

A timidez da difusão da prática no país, o que de alguns anos para cá vem mudando, não impede o surgimento de projetos bastante interessantes. Um dos pilotos, iniciado em Porto Alegre no ano de 2004, foi o Projeto de Justiça Restaurativa²⁷⁷, advindo do Projeto Justiça para o Século 21. Desenvolvido em parceria com a 3ª Vara do Juizado da Infância e Juventude²⁷⁸, com a Escola Superior da Magistratura (AJURIS) e com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), o projeto teve por coordenadores o juiz Leoberto Brancher e, posteriormente, o procurador de justiça Afonso Konzen, e visava averiguar a possibilidade de recepção de práticas restaurativas na promoção da cultura da paz no meio escolar, em situações de violência envolvendo crianças e adolescentes, por meio da implantação de círculos restaurativos nas instituições de ensino. Esse método de resolução de conflitos é constituído por diferentes iniciativas que pretendem viabilizar a criação de acordos consensuais cooperativos, com o auxílio de convidados da comunidade escolar e de um coordenador que utiliza a comunicação não-violenta como meio de propiciar essa intervenção de propósitos pacificadores e construtivos e de evitar a judicialização de processos desnecessários.

Sob a ótica adotada nos círculos, o passado não é algo que definirá irremediavelmente o futuro, estando, na realidade, nas reflexões sobre o passado o potencial de transformação do futuro. O diálogo emergente nos encontros almeja auxiliar os envolvidos a perceberem que, nas palavras do pedagogo Antônio Carlos Costa²⁷⁹, “significar o mundo é assumir diante dele uma atitude de não-indiferença, é atribuir-lhe um valor”. Assim, a expectativa é que de alguma maneira a formação dos sujeitos participantes seja influenciada positivamente, de modo a alterar a realidade vivida.

Em geral, as práticas restaurativas podiam ser encaminhadas por sugestão de um juiz, caso o processo estivesse na esfera judicial, pelo Ministério Público ou

²⁷⁷ As diferentes atividades e eixos de aplicação do Projeto recebiam apoio do Ministério da Justiça e do PNUD, através do projeto “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”, e da UNESCO e da rede Globo, através do Programa Criança Esperança.

²⁷⁸ A 3ª Vara do Juizado da Infância e Juventude é a Vara competente para executar as medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes infratores na cidade de Porto Alegre.

²⁷⁹ COSTA, Antônio Carlos. **A presença da Pedagogia: métodos e técnicas de ação socioeducativa**. São Paulo: Global/Instituto Ayrtton Senna, 1999. p. 29.

por solicitação escrita ou oral de qualquer membro da comunidade, nas instituições que a implementam. A ideia do Projeto, no entanto, era a capacitação dos professores e gestores educacionais para, por meio do seu empoderamento, independizar as escolas, tornando os círculos procedimentos naturalmente operados pela comunidade escolar na resolução de situações de conflitos e violências.

Para que fosse dada a largada ao piloto, que teve duração de dez meses, foi feito um convite a todas as escolas de Porto Alegre para que participassem da seleção. Os organizadores elencaram os seguintes critérios, a partir dos quais as instituições estariam aptas à participação²⁸⁰:

- (a) alto índice de conflitos judicializados (casos encaminhados à 3ª. Vara do Juizado Regional da Infância e da Juventude);
- (b) natureza diversa;
- (c) interesse em desenvolver círculos de paz nas escolas e ser multiplicador das práticas restaurativas;
- (d) disponibilidade de tempo na carga horária do docente para a capacitação execução dos Círculos Restaurativos.

Quatro escolas foram selecionadas para participar, sendo duas estaduais, uma municipal e uma particular. Foram realizados cursos, seminários e *workshops* – orientados inicialmente pelo pesquisador social inglês Dominic Barter, organizador da ONG Comunicação Não-Violenta no Brasil –, para alcançar o objetivo de formar os profissionais das instituições parceiras para que cada uma conseguisse sistematizar, na medida do possível, sua própria Central de Práticas Restaurativas.

Apesar das novas perspectivas que o Projeto representou para a educação, no sentido da construção de uma realidade com relações mais democráticas, sensíveis e humanizadoras, a pesquisa feita por Patrícia Grossi e Beatriz Aginsky²⁸¹ constatou que ele esbarrou em uma série de problemas. Por exemplo, foram poucos os alunos que requisitaram a realização dessa prática, em parte por desconhecer a possibilidade, em parte pelo medo do desconhecido, associado a uma cultura de hierarquia nas relações de poder nas escolas. Mesmo professores afirmaram não se sentir seguros de participar dos círculos por medo de sofrer

²⁸⁰ GROSSI, Patrícia K.; AGUINSKY, Beatriz G. A construção da cultura de paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar: impasses e desafios. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 2 (59), p. 415-433, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/451>>. Acesso em: 19 set. 2016.

²⁸¹ GROSSI, Patrícia K.; AGUINSKY, Beatriz G. A construção da cultura de paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar: impasses e desafios. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 2 (59), p. 415-433, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/451>>. Acesso em: 19 set. 2016.

represálias posteriores de membros do corpo docente. Ademais, houve atrasos, esquecimentos, falta de recursos humanos para substituir professor para realizar o Círculo dentro da carga horária regular, necessidade de resolução de questões administrativas urgentes, dentre outros imprevistos. Muitas vezes, não restava outra saída senão sacrificar temporariamente o exercício das práticas restaurativas em detrimento de outras demandas. Assim, concluiu que em algum sentido a realização dos círculos não depende apenas da intenção e da disponibilidade dos coordenadores de cada escola, sendo imprescindível o suporte e a participação de outros colegas.

Em virtude das dificuldades enfrentadas e, também, da transferência do juiz Leoberto Brancher para outra comarca, o projeto foi encerrado alguns anos após a implementação do seu piloto. Hoje em dia, ao invés de haver uma Central de Práticas Restaurativas diretamente vinculada à 3ª Vara do Juizado da Infância e Juventude em parceria com os demais órgãos citados anteriormente, há uma situada no Centro Judiciário de Soluções de Conflitos e Cidadania (CEJUSC), localizado no Foro Central de Porto Alegre. Os casos chegam a ela por indicação do juiz da 3ª VJII, em situações que entenda que a aplicação de práticas restaurativas será mais profícua do que a vivência processual e as eventuais medidas socioeducativas impostas como consequência. A Central, então, entra em contato com a escola e vai até ela para realizar os procedimentos necessários. Embora a capacitação de escolas como parte de um projeto também tenha sido suspensa, é do interesse da Central, em razão da grande quantidade de conflitos escolares de menor potencial ofensivo judicializados, retomar, ainda que individualmente, a habilitação das instituições de ensino. A Secretaria Estadual de Educação, por meio das coordenadorias das Comissões Internas de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar (CIPAVes), vem reunindo esforços nesse mesmo sentido. Por constatar em seus levantamentos um expressivo número de judicializações desnecessárias e entender que essa maneira de resolver conflitos vai na contramão dos preceitos pedagógicos, há intenção de trabalhar na adoção de práticas restaurativas nas escolas estaduais.

Embora seja inegável o agravamento das ocorrências de violência nas escolas no ano de 2016 em Porto Alegre, tanto no que diz respeito à quantidade, quanto às condutas empregadas, parece estar havendo uma mudança na

mentalidade dos gestores da educação em nível municipal e estadual. Quanto às instituições privadas, é difícil de saber, uma vez que as diretrizes são escolhidas de forma independente e implementadas escola a escola. Porém, no tocante às públicas, novas possibilidades parecem estar se abrindo. É evidente que entre a escolha das secretarias e a alteração das práticas no interior dos colégios há um longo caminho a ser percorrido, especialmente pelo conservadorismo enraizado nesses ambientes, mas isso não deve inibir o reconhecimento do avanço em considerar a conflitualidade como elemento dinâmico e inerente à sociabilidade escolar, trabalhando-a de modo a construir um ambiente mais cooperativo e humanista e a difundir uma ética de solidariedade, o que induz a relacionamentos positivos e duradouros.

Indo ainda mais longe, Chrispino, em artigo sobre técnicas de prevenção à violência escolar, destaca um ponto comum de pesquisas de diferentes áreas do conhecimento sobre o sucesso de pessoas e nações: a preparação de crianças e adolescentes para fazer escolhas consequentes. Segundo o autor, a capacidade de antecipar o próprio futuro é uma das competências mais importantes em direção ao sucesso de pessoas e nações, o que sustenta a partir do estudo de três autores: Frederick Polak, Benjamin Singer e Victor Frankl. Conta que²⁸²

Polak (1973) começou a estudar como as nações enxergavam as imagens de seu próprio futuro. Começou a questionar-se se a imagem positiva do futuro era a consequência do sucesso de uma nação ou se o sucesso obtido por determinada nação era a consequência das imagens que alimentava de seu próprio futuro. Estudou como as nações pensavam seu futuro e como se organizavam para concretizar este futuro percebido. Fala da passagem do estágio do sonho para o estágio da visão do futuro e, finalmente, o compartilhamento desta visão com a comunidade visando sua consumação no campo da realidade. Estudou a Grécia, Roma, Espanha, Veneza, Estados Unidos e outros e percebeu que aqueles que venceram, tinham forte percepção do que queriam ser. Singer (1974), por sua vez, estudou como o futuro e a imagem do futuro interferiam no sucesso dos alunos. Em sua obra, diz ter percebido que crianças são afetadas pela visão que têm do futuro. Alunos fracos não tem uma visão de futuro além do curto prazo ou do imediato. Alunos com sucesso tem senso pessoal de controle do futuro e pensavam no futuro num prazo de 5 a 10 anos. Estes tinham uma visão bastante profunda e, acima de tudo, positiva sobre seu próprio futuro. Singer defende a ideia do chamado “padrão de

²⁸² CHRISPINO, Álvaro; SANTOS, Thais. Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, pp. 57-80, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a05.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016. p. 59.

gratificação futuro” como algo que leva o aluno ou jovem a investir e acreditar em seu próprio futuro. Frankl (1991), também dedicado a estes estudos, apresenta uma experiência ímpar. Psiquiatra recolhido aos campos de concentração nazista, buscava encontrar alternativas para manter-se lúcido e vivo. Assim que chegou ao campo de concentração, elegeu para si três princípios: sobreviver, ajudar e tentar aprender. Após a guerra, como sobrevivente, passa a escrever e lega ao mundo uma grande e rica obra literária. Terá, então, a oportunidade de dizer que os que sobreviveram tinham ainda algo a fazer no seu futuro e tinham isto muito claro. Era o cientista com trabalhos importantes inacabados, era o avô que havia feito promessas a seu neto quando da separação pela guerra de extermínio etc.

Com base nisso, dois pontos devem ser destacados. O primeiro, que a instituição educativa é reflexo da sociedade em que se vive, o que torna os seus problemas, para além de escolares, urbanos. Ao mesmo tempo, como se disse no início do capítulo, é também força produtora de ações e culturas. Assim, espera-se que os avanços intramuros que se delineiam resultem em uma mudança, ainda que embrionária, em direção ao exterior das escolas, tanto quanto se espera que medidas do lado de fora – sejam elas institucionais, políticas ou promovidas por pessoas comuns – reforcem o acesso a oportunidades oferecidas aos alunos. O segundo, que se deve trabalhar para frear o esvaziamento da atratividade da escola como opção de vida. Embora os estudos possam parecer um caminho mais longo e árduo do que aquele oportunizado pelo envolvimento com a criminalidade, a existência de um “padrão de gratificação futuro” pode representar um estímulo a se optar pela primeira trilha.

Isso vai ao encontro do que sustenta o sociólogo Marcos Rolim, em entrevista referente ao em seu mais recente livro, “A Formação de Jovens Violentos: estudo sobre a etiologia extrema”²⁸³, no sentido de a escola ser a principal alternativa ao envolvimento de jovens no mundo do crime, o que deveria fazer dela um tema-chave para políticas de prevenção. De acordo com o autor, pensar em segurança pública no Brasil deveria, inexoravelmente, passar pela meta de evasão escolar zero.

²⁸³ ROLIM, Marcos. **A Formação de Jovens Violentos: estudo sobre a etiologia extrema**. Curitiba: Appris, 2016. 287 p.

3. ENTRE OS MUROS DAS ESCOLAS MUNICIPAL, ESTADUAL E PARTICULAR

Como exposto previamente, a pesquisa objetiva compreender em que medida as mudanças verificadas nas rotinas e práticas das três escolas pesquisadas se relacionam com a percepção do aumento da insegurança na cidade de Porto Alegre e de que maneira tal percepção intervém na construção e no uso dos espaços das instituições de ensino e nas relações entre os indivíduos que os compartilham. Para tanto, buscou-se identificar, em cada uma delas, os pontos de vista dos entrevistados sobre a insegurança, bem como os sentimentos, emoções e ações suscitados, os meios empregados para controle das situações de risco externas às escolas e os posicionamentos e práticas adotados na gestão de conflitos internos.

Durante o processo de avaliação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, o que se estendeu por alguns meses, duas grandes preocupações rondavam a cabeça da pesquisadora: a primeira era o projeto, por qualquer motivo, não ser aprovado e ser necessário desenvolver um novo tema, num período de tempo já escasso. A segunda era o projeto ser autorizado e, ao adentrar o campo e dar início às as entrevistas, encontrar fechamento institucional e parca disponibilização de informações e dados quanto a determinadas questões, o que inviabilizaria o estudo nos moldes pretendidos.

Imaginava-se que, além de os indivíduos encararem o momento da entrevista como uma perda de tempo, ficariam desconfiados acerca das intenções e com medo de eventuais repercussões pessoais negativas, limitando suas falas e exposição de ideias. No entanto, os encontros – absolutamente todos, tenham sido eles mais longos ou mais curtos – mostraram que as representações sociais carregadas pela própria mestrandia estavam equivocadas e não guardavam semelhanças com a realidade. Não que se acredite que todos inquiridos tenham sido completamente abertos quanto aos fatos questionados, porém passaram longe de se esquivar de qualquer tema e foram extremamente receptivos à prática da pesquisa, solicitando, inclusive, retorno quanto aos resultados e deixando as portas das escolas abertas a novas atividades.

Ainda quanto à pesquisadora, é importante que se refira que, apesar da tentativa de se despir ao máximo das opiniões e sentimentos pessoais antes de iniciar cada entrevista, pelo ideal de isenção que implicaria não deixar que

transparecessem, não há como garantir que não tenham aparecido em algum momento. Como coloca Howard Becker²⁸⁴, todo trabalho sociológico envolve um viés, que denota a simpatia ou antipatia do pesquisador pelo grupo estudado. Garante-se, no entanto, que o empenho e a autocrítica foram permanentes, na tentativa de prevenir e minimizar as possibilidades de ocorrência. Nas palavras do sociólogo²⁸⁵,

qualquer que seja o lado em que nos coloquemos, devemos usar nossas técnicas de maneira suficientemente imparcial para que uma crença em relação à qual temos especial simpatia possa aparecer como falsa. Devemos sempre vigiar nosso trabalho de maneira suficientemente cuidadosa para saber se nossas técnicas e teorias são em grau abertas que permitam essa possibilidade.

Reitera-se que a justificativa para esse trabalho se encontra na tentativa de contribuir com o adensamento da produção de conhecimentos sobre temas que envolvam insegurança e escolas, pela relevância das possíveis implicações nas qualidades de vida e de trabalho dos funcionários das instituições de ensino e, em especial, nas vidas, na formação e nas compreensões de mundo das crianças e adolescentes em idade escolar. Como referido no início do texto, parte-se dos seguintes problemas, analisados e respondidos com base no referencial teórico da Cultura do Controle, de David Garland: A) Em que medida as mudanças verificadas nas rotinas e práticas das três escolas pesquisadas se relacionam com a percepção do aumento da insegurança na cidade de Porto Alegre? B) De que maneira tal percepção intervém na construção e no uso dos espaços das instituições de ensino e nas relações entre os indivíduos que os compartilham? C) O sentimento de insegurança é causa de uma crescente demanda de discursos e serviços ou é parte do desdobramento desta? Ainda que três escolas não sejam suficientes para serem representativas do cenário educacional da cidade, a ideia é que, por meio das representações sociais encontradas na pesquisa qualitativa, conheça-se um pouco mais sobre cada caso estudado e se identifique, ao analisá-los, pontos de contato e afastamento.

3.1 PESQUISANDO ESCOLAS: QUESTÕES METODOLÓGICAS

²⁸⁴ BECKER, Howard. **Uma Teoria da Ação Coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. p. 134.

²⁸⁵ BECKER, Howard. **Uma Teoria da Ação Coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. p. 134.

Definido o tema da pesquisa, era necessário pensar de que maneira se poderia obter perspectivas variadas sobre ele, sem perder de vista os limites temporais em que está inserida uma dissertação de mestrado. Se, por um lado, sabia-se óbvia a inviabilidade de visitar a totalidade das escolas de Porto Alegre, por outro, não se abria mão de navegar pelas três esferas – municipal, estadual e particular. Assim, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio de estudos de casos de três escolas, sendo cada uma pertencente a uma das esferas citadas. A ideia era, dessa maneira, contar com a possibilidade de identificar peculiaridades nos diferentes âmbitos de atuação que, ainda que não representassem o universo escolar porto-alegrense, enriqueceriam de complexidade o debate e o estudo.

Porém, em uma cidade com cerca de 350 escolas²⁸⁶, por onde começar a selecionar quais delas pesquisar? A flexibilidade característica do método qualitativo permitiu que o convite a integrar o estudo se iniciasse pelo colégio particular que mais interessava à pesquisadora, pela tradição no cenário da capital e pela atenção dada às questões de segurança, presentes de forma bastante clara no seu site, mais do que nos das demais instituições privadas. Quanto à escola estadual, a escolha se deu pela sua localização, em uma zona de poder aquisitivo não muito distante daquela em que se localiza a particular, e pelo contato facilitado por uma conhecida que lá leciona. Por fim, no tocante à escola municipal, a escolha se deu por meio de um processo de exclusão. Como a opção da pesquisadora era estudar escolas que, preferencialmente, se encontrassem em áreas de nível socioeconômico não muito distante, de um universo de 98 instituições de ensino municipais, restaram apenas duas, por serem as demais localizadas em bairros de classes média-baixa e baixa. Sendo uma escola de ensino fundamental e a outra de ensino médio, o convite foi feito primeiramente a esta por uma seguinte razão, que, ao longo das entrevistas, mostrou-se equivocada.

Como já referido, a judicialização de conflitos escolares era um dos pontos de interesse da pesquisadora, a qual objetivava questionar as instituições de ensino acerca da ocorrência ou não do fenômeno. Levando-se em consideração que a

²⁸⁶ IBGE. **Cidades**, 2012. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=431490&idtema=117&search=rio-grande-do-sul%7Cporto-alegre%7Censino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

aplicação de medidas socioeducativas só é possível a adolescentes de 12 a 18 anos, imaginou-se que haveria maior possibilidade de que acontecesse tal prática em uma escola de ensino médio, com alunos exclusivamente dessa faixa etária, do que em uma escola de ensino fundamental, com predominância de crianças e, possivelmente, com pautas distintas das do estudo. Entretanto, a presunção se mostrou equivocada quando do início do trabalho de campo. Como aparecerá na análise das entrevistas, os conflitos e violências são muito mais frequentes em escolas fundamentais do que em médias, sendo a judicialização também mais recorrente. O raciocínio sobre a idade também foi falacioso, uma vez que o índice de repetências nas escolas municipais é relativamente alto, o que faz com que muitos adolescentes com mais de 14 anos ainda estejam nas séries de ensino fundamental.

Por fim, ressalta-se que os convites foram feitos a apenas uma escola de cada esfera por vez, para evitar a possibilidade de mais de uma instituição dar um retorno positivo à pesquisa, o que ocasionaria a necessidade de descarte de alguma das interessadas. Felizmente, os três colégios inicialmente contatados aceitaram participar da pesquisa.

3.1.1 Delineamento da Pesquisa, Procedimentos e Instrumentos

A pesquisa, como já dito, é de natureza qualitativa, ainda que se tenha lançado mão, de modo complementar, de estudo quantitativo, comparativo e transversal para análise dos dados provenientes do questionário²⁸⁷ aplicado juntamente às entrevistas. Utilizou-se, também, de modo secundário, estatísticas criminais do Brasil, de outros países e de Porto Alegre. É preciso advertir que essa divisão entre qualitativo e quantitativo não é absoluta, representado apenas um método para facilitar a elaboração e a compreensão do trabalho, uma vez que os dados provenientes dos questionários e as estatísticas se mostraram importantes à análise dos conteúdos das entrevistas.

Quanto à coleta de dados, foram elaboradas entrevistas dirigidas a quatro grupos básicos de amostragem, entendidos como imprescindíveis e suplementares: diretores(as), orientadores(as) educacionais/coordenadores(as) pedagógicos(as), professores(as) e mães/pais. As inquirições foram aplicadas a um universo total de

²⁸⁷ A descrição do questionário utilizado será feita no ponto 3.3, por se entender mais adequado trazê-la juntamente com a abordagem dos resultados obtidos a partir dele.

vinte e um indivíduos. Estava-se, ainda, aberto à possibilidade de ouvir informalmente pessoas específicas cuja importância da troca dialogal sobrevisse ao longo da pesquisa empírica.

Embora os indivíduos – com exceção das diretoras – tenham sido selecionados, nas três instituições, por aqueles responsáveis pelo contato com a pesquisadora, percebeu-se que isso se deu de forma distinta em cada uma delas. Enquanto na escola particular a escala de entrevistas foi elaborada e enviada à autora pela assessora pedagógica, previamente ao início das visitas, na estadual o convite à participação muitas vezes foi feito pela coordenadora pedagógica nos corredores da escola, aproveitando intervalos e períodos ociosos dos convidados que se disponibilizassem a colaborar. Na escola municipal, por fim, parte dos entrevistados foi sugerida pelo professor de sociologia, responsável por mediar as pesquisas envolvendo a instituição, e o restante foi contatado pela orientadora educacional, diretamente no SOE ou na sala dos professores. Os convidados de todos grupos de amostragem aceitaram participar voluntariamente do estudo, sobre o qual receberam as informações correspondentes (finalidade das entrevistas e os objetivos do trabalho, também expostos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

As particularidades de funcionamento de cada instituição serão explicadas mais detidamente no ponto seguinte, mas, para complementar as informações acerca das entrevistas, far-se-á breves comentários sobre os horários e a forma como se deram. As visitas às escolas ocorreram nos mais variados horários. O colégio particular tem aulas pela manhã e à tarde, tendo os encontros sido agendados para os dois turnos. Por sua vez, as escolas municipal e estadual têm aulas da manhã à noite, com entrevistas distribuídas nos três turnos, em ambas. Foi comum nas escolas públicas, em especial na estadual, haver reagendamentos e interrupções das conversas, pelo excesso de atribuição de tarefas aos profissionais dos setores administrativos e técnico-pedagógicos. Em razão da defasagem dos quadros, agravada pela crise do Estado, o que se percebeu foi uma sobreposição de funções, com demandas quase que ininterruptas advindas de diferentes atores da comunidade escolar. No caso da coordenadora pedagógica da instituição estadual, por exemplo, não havia dia em que não houvesse pessoas na sua sala, com outras já no corredor, aguardando para serem atendidas, somando-se isso ao telefone

tocando e a mensagens e e-mails chegando, com solicitações das mais variadas naturezas e problemas de diferentes escalas de gravidade para resolver. Isso se refletiu na duração das entrevistas que, enquanto na escola particular variaram entre 60 e 90 minutos, nas públicas, com poucas exceções, ficaram em cerca de 45 minutos. No entanto, se a sobrecarga era grande, a disposição e a boa vontade sempre pareceram ainda maiores. Muitos profissionais, a despeito das adversidades, trabalham na base da doação e do sacrifício pessoal, por entenderem a importância do papel que exercem e colocarem a formação dos alunos acima do seu próprio bem-estar.

De volta às questões metodológicas, após a transcrição literal dos dados obtidos nas entrevistas – nas quais foi utilizado gravador – e dos diários de campo feitos – em que foram anotadas, ao retornar de cada visita às escolas, conversas informais e percepções e sentimentos pessoais –, os conteúdos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, que será explicada pormenorizadamente logo abaixo. A apreciação do material foi entrelaçada pela revisão bibliográfica de livros e artigos e documental de leis, pesquisas e matérias veiculadas em mídias impressas e eletrônicas.

Optou-se por incluir as entrevistas no trabalho por meio de menções específicas, com referência às expressões literais utilizadas pelos entrevistados, e também de forma genérica, como expressões contidas dentro de discursos gerais. Com o objetivo de proteger o sigilo dos dados, os nomes utilizados neste artigo são fictícios, estando as entrevistas catalogadas da seguinte forma: letra referente à escola (M para municipal, E para estadual, P para particular)/letra referente ao grupo de amostragem (A para direção, B para coordenação pedagógica ou orientação educacional, C para professores, D para mães ou pais)/número referente à ordem em que ocorreu a entrevista. Assim, por exemplo, M/C/1 diz respeito à primeira professora entrevistada na escola municipal.

É de se ressaltar que as entrevistas realizadas não se pretendem representativas do pensamento da totalidade de cada uma das escolas, quanto menos da totalidade das escolas de Porto Alegre, especialmente por serem compostas por pessoas, bem como por atenderem públicos, de procedências e experiências bastante distintas.

Para a sustentação de conclusões acerca do tema exposto, será aplicado o método indutivo – uma vez que estas serão mais amplas que o conteúdo das premissas nas quais se basearam. Importante ressaltar a tripla função das entrevistas aplicadas: primeiro, a de aventar questões imprevistas ou pouco exploradas pelo projeto de pesquisa, mas que se afiguram de extrema relevância na esfera microssocial das escolas. Ou seja, representações, histórias e conflitos específicos que só podem ser auferidos adequadamente pelo contato direto com a realidade local. Segundo, a de demonstrar empiricamente algumas linhas de pensamento e ação que, embora não possam efetivamente representar a totalidade das escolas, devem ser consideradas pertinentes por serem demonstrativas daqueles enunciados que são tomados como legítimos e daqueles que não o são. Por fim, em terceiro lugar, a de propiciar o confronto entre discursos que se apresentam conflitantes em um dado momento, justapondo dialeticamente os medos, anseios, imaginários e esperanças dos grupos pesquisados. Ao invés de centrar a análise nos dados brutos da violência, será interrogada a realidade por meio do que se pensa sobre ela, sob o argumento de que as interpretações produzidas interferem nos comportamentos desenvolvidos frente à violência. Desse modo, no lugar de se estimar o grau de “verdade” ou de “realidade” contido nas representações sociais, o que se propõe é analisar até que ponto elas atuam no condicionamento das rotinas e práticas escolares e na constituição e reprodução de ideologias e de políticas públicas. A ideia, portanto, é atentar para a relevância dos aspectos subjetivos acerca da insegurança.

3.1.2 As Representações Sociais

A opção pela pesquisa qualitativa, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas, possibilitou auferir das pessoas investigadas dados sobre suas representações acerca do ambiente da escola à qual estão vinculadas, do entorno desta e da cidade de Porto Alegre, englobando concepções sobre dinâmicas locais de convívio, conflitualidade e segurança. A utilização de análise de representações sociais na pesquisa procura ressaltar a expressiva interferência que crenças, valores, e ideologias, tomados em sua condição de interpretações individuais ou

coletivas acerca das coisas do mundo, importam ao conhecimento do social²⁸⁸. Kessler diagnostica que as formas como, em torno ao delito, se organizam as representações e as distâncias entre as pessoas se constituem marcos para as interações e os movimentos.

Com base nisso tudo, parece infrutífera a tentativa de estabelecer níveis de correspondência entre uma suposta realidade dos números da violência ou da criminalidade e uma supostamente abstrata interpretação íntima acerca dela. Isso porque, efetivamente, a concretude das políticas públicas, das práticas sociais e dos usos espaciais não são senão reflexos dos significados que se produz acerca de uma determinada questão. O conhecimento é obtido não apenas pela análise de dados estatísticos, mas principalmente pelo questionamento do que se pensa sobre a realidade²⁸⁹. No caso, ao invés de centrar a análise nos dados brutos da violência, interroga-se as figuras imaginativas que gravitam em seu entorno, sob o argumento de que as interpretações produzidas interferem nos comportamentos desenvolvidos frente a situações dessa natureza.

Teresa Caldeira, ao refletir sobre as mudanças decorrentes do crime e do medo na vida cotidiana e na cidade e sobre a protagonismo adquirido pela criminalidade nas conversas diárias, identificou o que chama de “fala do crime”. A fala do crime – que diz ser contagiante, fazendo o discurso proliferar e circular – são todos os tipos de conversas, comentários, narrativas, piadas, debates e brincadeiras que têm o crime e o medo como tema²⁹⁰. Segundo a autora²⁹¹,

apesar das repetições, as pessoas nunca se cansam. Ao contrário, parecem compelidas a continuar falando sobre o crime, como se as infundáveis análises de casos pudessem ajudá-las a encontrar um meio de lidar com suas experiências desconcertantes ou com a natureza arbitrária e inusitada da violência. A repetição das histórias, no entanto, só serve para reforçar as sensações de perigo, insegurança e perturbação das pessoas. Assim, a fala do crime alimenta um círculo em que o medo é trabalhado e reproduzido, e no qual a violência é a um só tempo combatida e ampliada. É nesses intercâmbios verbais do dia a dia que as opiniões são formadas e as percepções moldadas, isto é, a fala do crime não só é expressiva como também produtiva. As narrativas, diz Michel de Certeau,

²⁸⁸ PORTO, Maria Stela Grossi. **Sociologia da Violência: do conceito às representações sociais**. Brasília: Verbena, 2010, p. 83.

²⁸⁹ PORTO, Maria Stela Grossi. **Sociologia da Violência: do conceito às representações sociais**. Brasília: Verbena, 2010, p. 67.

²⁹⁰ CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34/EDUSP, 2011. p. 26.

²⁹¹ CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34/EDUSP, 2011. p. 27.

antecedem as “práticas sociais no sentido de abrir um campo para elas”. Esse é especialmente o caso das histórias de crimes. O medo e a fala do crime não apenas produzem certos tipos de interpretações e explicações, habitualmente simplistas e estereotipadas, como também organizam a paisagem urbana e o espaço público, moldando o cenário para as interações sociais que adquirem um novo sentido numa cidade que progressivamente vai se cercando de muros.

As conversas, descrições e explicações, assim, mantêm algum grau de coerência com as ações, de onde decorre a importância de lançar mão dessa espécie de análise. Apesar do ponto de partida serem as entrevistas semiestruturadas, as construções discursivas existem para além de tal situação, não se limitando a um “produto da interpelação de um investigador que incita uma pessoa a explicar e argumentar sobre determinado tema sobre o qual cotidianamente não o faz”²⁹². Todas as pessoas com quem se conversou tinham ideias e comportamentos relativos ao tema, sendo suas falas espontâneas e articuladas, com dimensões emocionais, cognitivas, políticas e do terreno da ação.

Em meio à pluralidade dos relatos, há uma série de pontos em comum, assim como grandes diferenças, mesmo dentro de uma mesma escola. Há quem leia a questão com um olhar político, há quem a leve ao campo da moral, há quem a entenda como algo de fundo social. Da mesma forma, os sentimentos a ela associados variam bastante, indo desde o (quase unânime) temor, à pena, passando por nostalgia, raiva, indignação. No tocante à gestão da insegurança, surgem distintas medidas de proteção, que operam inclusive sobre os vínculos entre os indivíduos, com o objetivo de obter uma sensação de controle sobre as ameaças percebidas e tentar um equilíbrio entre as precauções e a continuidade das atividades cotidianas²⁹³.

Desse modo, ao invés de se pensar o grau de “verdade” ou de “realidade” contido nas representações sociais, o que se propõe é analisar até que ponto elas atuam no condicionamento de condutas cotidianas, na constituição e reprodução de ideologias e, por vezes, na criação e gestão de políticas públicas. A ideia, portanto, é atentar para a relevância dos aspectos subjetivos acerca da questão da violência e da segurança.

²⁹² KESSLER, Gabriel. **El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009. p. 179. (Tradução nossa).

²⁹³ KESSLER, Gabriel. **El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009. p. 166. (Tradução nossa).

3.1.3 A Análise de Conteúdo

Como referido brevemente, para análise das entrevistas semiestruturadas e registros documentais, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdo²⁹⁴. Popularizada por Laurence Bardin, a técnica busca classificar o material em temas ou categorias que auxiliem a compreensão do que está por trás dos discursos, a partir de três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Procedeu-se, após a coleta dos documentos e de gravação das entrevistas, (1) à leitura o material coletado; (2) à sua codificação, para formação de categorias de análise; (3) ao seu recorte em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico; (4) ao agrupamento em categorias comuns; e (5) à elaboração de inferências e interpretações, a partir do referencial teórico adotado.

Tradicionalmente, a metodologia da Análise de Conteúdo foi pensada em um contexto em que se acreditava ser possível neutralizar a análise, estando as respostas obtidas por meio do método relacionadas exclusivamente ao texto, sem serem perpassadas pelo contexto em que o próprio pesquisador está inserido²⁹⁵. Entretanto, conforme explica Érica Babini Machado²⁹⁶

(...) essa pretensão de afastar a subjetividade do pesquisador não trabalha com elementos da realidade, quiçá é possível de ser atingida, (...), afinal, a busca do que está “por trás do texto” é estimulada por um olhar *a priori* já enviesado, exatamente, porque estimulado pela representação do mundo que adotada.

Ainda que a neutralidade do pesquisador possa ser alcançada a partir de uma metodologia clara, isso não quer dizer exista uma neutralidade axiológica nas conclusões atingidas.

3.1.4 Os Limites do Campo como Convite a um Novo Olhar

²⁹⁴ BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

²⁹⁵ ROCHA, Dércio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise de discurso. **Alea**, v. 7, n. 2, p. 7-12, 2005, p. 11-17.

²⁹⁶ MACHADO, Érica. **Medida socioeducativa de internação: do discurso (eufemista) à prática judicial (perversa) e à execução (mortificadora): um estudo do *continuum* punitivo sobre adolescentes do sexo feminino em conflito com a lei na cidade do Recife, PE. 2014. 420f. Tese (Doutorado) – Curso de Direito, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.**

A pesquisa de campo em escolas, por se dar em um cenário vivo e em permanente transformação, não permite o estabelecimento de contornos prévios muito precisos. Por mais que se tente conhecer o ambiente a ser estudado e o tema que servirá de pano de fundo quando da elaboração do projeto, é apenas ao mergulhar no campo que certas surpresas, boas e ruins, desvelam-se, revelando consigo os potenciais e limites do trabalho.

O plano inicial para a presente dissertação contava, além das entrevistas, com a obtenção, junto à Secretaria da Segurança Pública do Rio Grande do Sul, dos dados das ocorrências registradas em um raio de 400m de cada escola ao longo do ano de 2015. A ideia era comparar tais números com as estimativas preenchidas pelos entrevistados nos questionários, visando constatar conexões e/ou diferenças entre os dois. Para tanto, seria necessária a listagem dos registros de cada um dos nove bairros identificados pela mestranda como pertencentes às regiões estudadas. Ao longo do ano, muitas tentativas de contato foram feitas com a SSP/RS, por meio de variados setores, sem qualquer retorno, positivo ou negativo, sobre a possibilidade da pesquisa. A troca da liderança da pasta, nos primeiros dias do mês de setembro, pareceu um sopro de esperança. No entanto, ao ser recebida para conversar sobre o projeto e os dados necessários, a pesquisadora foi informada que a secretaria não possuía o detalhamento dos bairros em que ocorrem ou em que são registradas as ocorrências, o que seria imprescindível para delimitar as áreas de interesse do estudo. Foram apontadas, então, duas alternativas. A primeira seria visitar cada delegacia concernente às regiões dos entornos das escolas, para tentar conseguir os registros. Apesar de interessante, a opção não era viável pelo curto tempo de se dispunha. A segunda alternativa, oferecida por um dos funcionários e aceita pela mestranda, seria contatar a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, onde foram realizados levantamentos nesse sentido, quando da constituição das CIPAVES. Ainda que distante da pretensão inicial, esse caminho abriu novas informações e possibilidades à pesquisa, trazendo importantes dados sobre violências nas escolas do RS. A gerente estadual do projeto, Luciane Manfro, mostrou-se, inclusive, bastante aberta e interessada a colaborar com os estudos relativos ao tema, vendo a academia como uma parceira na busca por melhorias na área educacional.

Uma outra limitação, bem menos comprometedora que a primeira, foi a impossibilidade de fotografar os ambientes de cada escola, com suas câmeras, portões, catracas e outros dispositivos adotados como medidas de segurança. Pelo compromisso com a preservação das identidades das instituições, não houve sequer solicitação por parte da pesquisadora para esse tipo de registro. O que há, na tentativa de suprir as figuras, é uma descrição detalhada de cada espaço, das alterações arquitetônicas neles havidas e do que representam em termos de tentativa de prevenção.

Por fim, o que se segue é menos uma limitação, ou encontro com um campo hostil²⁹⁷, e mais uma aparente decepção. Aparente porque, embora inicialmente tenha parecido colocar em risco um ponto importante a ser analisado na pesquisa, acabou, por um outro olhar, mostrando-se, talvez, ainda mais interessante. Como explicitado anteriormente, a judicialização de conflitos é um fenômeno recorrente em Porto Alegre e potencialmente prejudicial a adolescentes, em casos de conflitos de menor lesividade que, ainda assim, podem resultar na aplicação de medidas socioeducativas. Entretanto, apesar de ser presente em grande parte das instituições de ensino da cidade, não o é em nenhuma das três escolas participantes do estudo²⁹⁸. A partir da ideia que se tinha em mente, isso inviabilizava uma análise mais aproximada sobre o assunto, porém, como dizem os versos de Chico Science, “um passo à frente e você não está no mesmo lugar”²⁹⁹.

A judicialização, como se viu no capítulo anterior, dá-se após a ocorrência de um conflito, muitas vezes pela dificuldade das escolas em resolverem as diferenças havidas entre seus muros. Viu-se, também, que em uma escola onde a gestão de tais conflitos é pautada pelo diálogo, por uma comunicação pacífica e pacifista, dificilmente há a evolução para manifestações violentas, reduzindo consideravelmente as chances de transferir ao poder judiciário a resolução dos problemas escolares. Assim, se inicialmente se atentava para a importância de abordar a judicialização – medida tomada quando frustradas ou ignoradas todas

²⁹⁷ CARVALHO, Salo de. **Como não se faz um trabalho de conclusão**. São Paulo: Saraiva, 2013, 2ª edição, p. 137.

²⁹⁸ Como se verá na análise das entrevistas, todas já passaram por isso, porém, além de não ser algo que ocorre com regularidade, nas vezes em que ocorreu foi por situações que de fato configuravam atos infracionais de maior gravidade.

²⁹⁹ SCIENCE, Chico. Um Passeio no Mundo Livre. Intérprete: Chico Science e Nação Zumbi. In: CHICO SCIENCE E NAÇÃO ZUMBI. **Afrociberdelia**. Sony Music, 1996. 1 CD (75 min 07 s). Faixa 6 (3 min e 59 s).

outras instâncias conduzidas pela instituição escolar –, agora o foco é deslocado para o que acontece quando o papel de autoridade pedagógica é de fato desempenhado dentro da escola, por meio da educação, do diálogo e da cooperação, com vistas a prevenir e resolver conflitos de maneira não violenta. Como se verá nos estudos de casos, todos os colégios pesquisados contavam com práticas baseadas na tolerância e na solidariedade, no respeito aos direitos individuais e na garantia e suporte à liberdade de opinião, e se empenhavam em resolver os conflitos diretamente em suas fontes.

Um último ponto a ser comentado, antes de se passar aos estudos de caso, diz respeito à falta de experiência da pesquisadora com o universo escolar, objeto estudado, antes da ida a campo. Desde quando finalizado seu período como aluna de ensino médio, em dezembro de 2006, foram quase inexistentes os contatos diretos com escolas. Mesmo esses 11 anos de colégio não poderiam ser considerados de grande validade para a pesquisa, uma vez que o olhar, por ser de parte, carecia das necessárias isenções e dimensões críticas. O pouco de informações ao qual teve acesso, na última década, advinha de breves relatos de amigos e familiares com crianças em idade escolar, de histórias que desembocavam no atendimento a adolescentes no Serviço de Assessoria Jurídica Universitária da UFRGS ou de notícias veiculadas na mídia. As representações sociais criadas pela pesquisadora acerca do universo escolar em muito se deviam a isso.

Por óbvio que antes de iniciar a aplicação das entrevistas houve uma aproximação ao tema por meio das leituras de livros e trabalhos acadêmicos da área. No entanto, foi apenas ao chegar nas escolas e iniciar os primeiros contatos com os participantes do estudo que percebeu que, apesar da preparação, havia diferenças substanciais entre o cenário encontrado e os textos lidos e imaginário construído. Descobriu, também logo nas conversas iniciais, que o tema a ser abordado já fazia parte do cotidiano de cada um dos entrevistados, os quais demonstravam domínio do que falavam e uma grande vontade de expor seus sentimentos e opiniões. Deixar o assunto correr livremente foi, muitas vezes, bastante mais rico do que manter a entrevista nos estritos moldes das perguntas pré-estabelecidas.

Um fato curioso, que talvez mereça destaque, diz respeito à insegurança da pesquisadora quanto à forma “certa” de se dirigir às pessoas. Os sete anos – entre graduação e mestrado – em uma faculdade de direito, somados às atuações profissionais no campo jurídico, permeadas por formalidades e burocracias, resultaram em um despercebido distanciamento da coloquialidade ao se comunicar em ambientes menos solenes, mas que ainda envolvessem relações de trabalho ou estudo. Foi apenas ao contatar os setores responsáveis pela participação das escolas e ao ter as primeiras conversas com atores da comunidade escolar, que tal dificuldade se desvelou. Deveria agir de forma solene, como meio de demonstrar respeito pelo interlocutor, ou de modo informal, de acordo com o que parece mais adequado ao ambiente? De um lado, corria o risco de parecer arrogante. De outro, de soar desconsiderada. No entanto, após algumas reflexões e, especialmente, após sentir que os participantes já se consideravam respeitados pelo convite, em si, e pela atenção inicial dispensada quando da apresentação do estudo, optou por uma abordagem mais direta e coloquial.

Assim, ainda que as muitas leituras tenham servido como uma base imprescindível de conhecimento e de dados, e que a atenção à metodologia empregada tenha guiado a pesquisadora em momentos de dúvida, garantindo as ferramentas adequadas e, especialmente, auxiliando-a a manter uma autocrítica permanente, foi o contato com o campo que moldou o trabalho à condição em que hoje se encontra. As distintas experiências das quais foi palco, as falas, os silêncios, o que era previamente esperado, o que surpreendeu e, acima de tudo, as aparentes adversidades foram os grandes responsáveis pelas muitas transformações no olhar da autora, na sua percepção e, conseqüentemente, na maneira de passar as letras dos dedos ao papel.

3.2 OS ESTUDOS DE CASOS DAS ESCOLAS MUNICIPAL, ESTADUAL E PARTICULAR

3.2.1 A Escola Municipal

Localizada no bairro Medianeira, a Escola Municipal estudada foi criada na década de 1950 com o intuito de atender a um público adolescente e adulto, por

meio do oferecimento de Ensino Médio e Cursos Pós-Médios Profissionalizantes. Desde últimas décadas, no entanto, além de aumentar a quantidade de turmas de Ensino Médio e de Ensino de Jovens e Adultos – ministradas à noite –, houve a disponibilização de Cursos de Técnico em Datilografia, em Contabilidade e em Informática e, atualmente, de Técnico em Hospedagem. A instituição conta, ainda, com Curso Normal e com Educação Infantil em turno integral, iniciada em 2016, com a perspectiva de atender às exigências da lei e se tornar uma Escola de Aplicação, possibilitando aos estudantes do Curso Normal estagiarem nas turmas infantis.

O bairro fica na Zona Leste de Porto Alegre e, apesar de contar com um expressivo comércio local e com construções icônicas da cidade, como o Estádio Olímpico Monumental, sua principal característica é ser uma região residencial, com muitíssimas casas, serviço de linhas de ônibus de diversas empresas e um aspecto bastante acolhedor.

Na primeira visita da pesquisadora à escola, para levar à direção a carta de apresentação da pesquisa, já foram percebidos alguns cuidados com a segurança e o acesso ao local. A porta de entrada, que estava destrancada, dava passagem a uma antessala com bancos do lado direito, uma janela gradeada para contato com a secretaria do lado esquerdo e um portão à frente, aberto apenas mediante identificação. O controle de sua abertura ficava, geralmente, a cargo de um funcionário, porém, estando este ausente, a identificação era feita diretamente com a atendente da secretaria. Uma vez dentro da escola, a atmosfera pareceu bastante tranquila, apesar do movimento constante de alunos. Logo após adentrar o portão, à esquerda, fica o corredor da direção, do serviço de orientação educacional, da sala dos professores, da coordenação pedagógica e de algumas outras funções administrativas não esclarecidas à pesquisadora. O contato entre o público discente e os funcionários, professores e corpo técnico-pedagógico pareceu, desde o início, facilitado e amigável. Os alunos pareceram circular com liberdade por esse setor da escola.

A segunda visita, no turno da noite, para conversar com o professor de sociologia responsável pela coordenação de pesquisas que envolvem a instituição, passou a incluir alertas sobre a quantidade de assaltos e a necessidade de cuidado na saída, especialmente pelo horário. Coincidentemente, era uma sexta-feira em que a comunidade escolar comemorava o aniversário da escola, estando muitos

alunos da tarde presentes, misturados aos da noite, todos sorridentes, com os rostos pintados, divertindo-se visivelmente e parecendo estar em casa. Havia música tocando e o clima era de descontração.

A ida seguinte, motivada pela necessidade de assinatura da carta de aceite à participação na pesquisa, foi a última com razões burocráticas. Nessa vez a pesquisadora teve acesso aos corredores das salas de aula e foi apresentada a uma das orientadoras educacionais da instituição, que falou brevemente sobre a crescente criminalidade ao redor do colégio e as formas como a equipe e os alunos tentavam prevenir as ocorrências.

Entre essa data e o efetivo início das entrevistas, passaram-se cerca de dois meses, primeiramente em função da espera da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da PUCRS e, resolvido isso, em razão das férias escolares adiadas pela greve dos municipais da Porto Alegre, ocorrida entre 14 e 30 de junho³⁰⁰. A mestranda utilizou o período para, por meio da página da escola na rede social Facebook³⁰¹, aprender um pouco mais sobre o cotidiano do local. Além de avisos sobre matrículas, rematrículas e alterações de datas e horários de aulas, havia também publicações sobre os muitos passeios promovidos pelo colégio, para alunos de todos os níveis e cursos, sobre medidas de gestão participativa, como, por exemplo, votação para definir a música que seria adotada no mês seguinte como sinal de troca de período, e inclusive, sobre questões de segurança. Um exemplo destas era a atualização sobre o pedido de deslocamento da parada de ônibus da lateral para a frente da escola³⁰², solicitado pela comunidade escolar ao poder público. Segundo todas as entrevistas e conversas informais, que serão detalhadas abaixo, a grande parte dos assaltos ocorria na saída dos alunos da noite em direção à parada, localizada em frente a uma praça bastante escura e sem policiamento. Após cerca de um ano de tratativas com o município, foi implementado seu deslocamento para a

³⁰⁰ Municipários de Porto Alegre acabam greve depois de 17 dias parados. **G1 Globo**, Porto Alegre, 30 jun. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/06/municiparios-de-porto-alegre-acabam-greve-depois-de-17-dias-parados.html>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

³⁰¹ O *link* da página não pode ser informado em respeito ao sigilo da escola.

³⁰² Embora a Lei Municipal nº 11.533, de 02/01/2014, que criou o Programa Parada Segura, já permitisse o embarque e o desembarque de passageiros fora das paradas regulamentares em horários especiais e noturnos, de segundas-feiras a sábados, das 22h às 05h, o que a comunidade escolar buscava era o implemento de uma parada de ônibus em frente ao colégio. Além disso, requeriam que o horário de atendimento diferenciado iniciasse uma hora mais cedo, às 21h, em função da saída de alunos durante o recreio.

frente do colégio a partir das 21h, uma conquista amplamente comemorada na postagem que a anunciava.

No entanto, apesar dos crimes ao redor da instituição acontecerem predominantemente à noite, é presente nas falas dos entrevistados de todos os grupos de amostragem um medo permanente de que algo ocorra. Nas palavras de uma professora que trabalha há 8 anos na escola, a insegurança vem³⁰³

umentando muito, consideravelmente, assustadoramente. A gente sai de casa com o vidro do carro fechado, com medo, não anda na rua, não sai. [...] Me preocupa quando eu fico sabendo de mais alguém, parece que tá cercado. Eu não me considero segura hora nenhuma, sabe, tenho muito medo de andar na rua.

É também essa a impressão de uma das orientadoras educacionais, que diz que³⁰⁴

chegou um momento que a gente começou a imaginar a cena de um arrastão aqui dentro. Era lá no morro, veio lá pra esquina, na Carlos Barbosa, começou a ser aqui na frente e agora tá aqui na frente do portão. Então, essa coisa assim de que vai chegar logo aqui dentro.

Essa sensação de onipresença e aleatoriedade do perigo vem, quase sempre, entrelaçada com uma dimensão comparativa, baseada na crença de que antes não era assim ou de que, ao menos, não deveria ser assim agora. A escolha dos trechos colacionados a seguir se dá não apenas por servirem de ilustração à afirmação, mas também por tocarem em outros pontos importantes de serem levados em conta quando se aborda o tema da sensação de insegurança. A primeira narrativa é de uma mãe que, além de ter um filho que cursou o ensino médio na escola e uma filha que está cursando o primeiro ano do mesmo nível, trabalhou por 26 anos como professora na instituição. Pensando no dia a dia dos dois e nos cuidados que têm, diz ela que no seu tempo³⁰⁵

era bem diferente, né, a gente tinha mais liberdade pras coisas e não tinha esse medo que se tem hoje em dia. Eu, por exemplo, eu com 8 anos andei de bonde sozinha pela primeira vez, eu nunca me esqueço, e com 11 eu andava de ônibus sozinha. E a gente tinha mais liberdade. Claro que eu me lembro que a minha mãe orientava, “não conversa com ninguém, não para na rua, se alguém te pedir uma informação não dá”, sabe, porque sempre teve a questão dos velho tarado. Isso sempre existiu, desde que o mundo é mundo. Claro que agora existem os meios de comunicação, tudo é mais

³⁰³ M/C/1, entrevista realizada em 09 de setembro de 2016, 14'33”.

³⁰⁴ M/B/1, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 07'17”.

³⁰⁵ M/D/1, entrevista realizada em 03 de outubro de 2016, 15'01”.

divulgado, mas sempre teve essa coisa de roubarem criança, de pegarem criança, isso sempre existiu. Só que agora tá pior. E eu acho que os meios de comunicação falam mais, também. Mudou tudo, mudou tudo. A gurizada tá mais presa, a gente tem medo de largar.

A segunda narrativa é de uma professora que está há 7 anos no colégio e atua nas salas de aula e na biblioteca. Embora ela se mostrasse bastante tranquila ao discorrer sobre o ambiente e as relações interpessoais estabelecidas na escola, sua reação mudava ao falar do que ocorria dos portões para fora, aparentando tensão e verbalizando medo. Em sua opinião,³⁰⁶

tá cada vez pior. Tá muito difícil trabalhar de noite. Quando eu entrei aqui eu não tinha muito medo, confesso que trabalhava bem tranquila. Sabendo que a gente uma comunidade bastante difícil, mas eu nunca tive problema com nada. Esse ano parece que a coisa tá... Eu tenho medo de ficar sozinha na biblioteca, que é no fundo do corredor. Eu fico uma noite lá e eu não fico à vontade, não fico confortável, né, porque a gente sabe que todos os dias os nossos alunos são assaltados na porta da escola, na escada da escola. Já entraram na escola. Não assaltaram, mas vieram se proteger dentro. Então parece que a coisa tá cada vez mais perto da gente aqui dentro, né. [...] Na rua, muito pior. Eu moro em Belém Novo e eu faço 20 km. De noite, com muito medo. E cada vez mais. Antes eu parava na sinaleira, não paro mais, e vou, assim, meio que nervosa até chegar em casa. Coisa que em 2009, 2010 eu ia tranquila. Mas muito em função do que as pessoas contam. Eu, graças a Deus, né, ainda tô protegida.

A mãe, apesar de achar que as coisas, de fato, mudaram muito e para pior, avança a possibilidade de haver um outro componente a colaborar com o aumento da sensação de insegurança, que é a o crescimento da veiculação de notícias referentes a crimes e violências pelos meios de comunicação. Seu modo de perceber a questão vai ao encontro do que sustenta Rom Harré, citado anteriormente, acerca da construção da insegurança em muito depender das interações interpessoais e do que se conversa e compartilha após uma notícia sair na mídia. Já a professora remete o medo que sente às notícias de situações sofridas por pessoas conhecidas, como se isso representasse uma aproximação do perigo. Em um mundo em que a possibilidade de ser vítima parece estar se afunilando ao redor de cada um, o fato de ainda não ter sido soa como sorte.

Ainda que de formas diferentes, essa sensação tida pela professora é presente nas falas de quase todos os entrevistados da escola, mesmo que, assim

³⁰⁶ M/C/2, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 01'57" e 02'45".

como ela, a maioria jamais tenha sido vítima de crimes. Uma só pessoa, das oito com quem se conversou, entre entrevistas e diálogos informais, o foi, tendo sofrido roubos de carro à mão armada nos anos de 2012 e 2013. Quase todas, no entanto, relataram ter amigos e familiares que já passaram por experiências desse tipo.

Além dessa ideia da aproximação do perigo, outro ponto que contribui para o aumento de insegurança dos entrevistados é a baixíssima confiança nas instituições policiais – com exceção da Guarda Municipal, que atua diretamente na escola. Essa falta de confiança se deve mais a uma sensação de não poder contar com a Brigada Militar e com a Polícia Civil do que a haver alguma objeção quanto à forma de atuação de ambas e a seus interesses. A maioria dos participantes descreve sentir algo parecido com desamparo no tocante à atenção dada pela BM a chamadas para informar ocorrências. Uma das professoras, inclusive, disse que a eficiência na resposta da instituição policial é diferente, dependendo da chamada ser feita pelo Guarda Municipal da escola ou por uma pessoa qualquer. Outra diz que “tu não encontra ninguém pra te ajudar. E a gente sabe, a gurizada, por exemplo, que nos conta, eles não vão mais nem fazer queixa, né, não tem delegacia. Porque não acontece nada, porque não vão atrás”³⁰⁷. Um fator também bastante recorrente nos discursos é a ausência de policiais nas ruas, reiterado quando falam sobre medidas que acham que deveriam ser tomadas para melhorar a situação da criminalidade na cidade. Uma das orientadoras educacionais acha que a falta de policiamento é um dos fatores que mais influi para a sensação de insegurança. Conta ela que atende como psicóloga³⁰⁸

numa clínica que fica na Tobias da Silva, que é um bairro nobre, o Moinhos de Vento. Hoje tinha uma viatura da Brigada parada no meio da Tobias da Silva. Aquilo tem um impacto, né. Tanto pro criminoso, que tá tentando, quanto pra gente, que a gente sai da clínica, vai no bar, vai tranquilamente, os pacientes também chegam, né. (...) E tem essa sensação também, tu liga pra Brigada, que é o 190, né? E tu já sabe, essa sensação de saber que tu não vai ser escutada, isso bate uma angústia, um desespero.

A ótica de dois alunos³⁰⁹ com quem se conversou informalmente já é um pouco diferente. Embora concordem que deva haver mais presença policial nas ruas, acham que deve vir acompanhada de um melhor treinamento aos membros das corporações, em especial da Brigada Militar. Um deles diz que até confia na

³⁰⁷ M/C/2, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 11'07”.

³⁰⁸ M/B/1, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 18'03”.

³⁰⁹ Os alunos com quem se conversou informalmente eram ambos maiores de idade.

Polícia Civil e na Guarda Municipal, mas que na BM não tem como, por serem “uma gangue bem organizada”, para quem “só preto e favelado é bandido”. Nas palavras dele, “a maioria faz mais abuso de poder do que protege, a gente tem mais medo da polícia do que do bandido.” Tais colocações guardam semelhança com os resultados do levantamento feito pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em seu 10º Anuário³¹⁰. Por um lado, a população reconhece as dificuldades enfrentadas pelos policiais, com 64% dos pesquisados acreditando que os policiais são caçados pelo crime e 63% dizendo achar que eles não possuem boas condições de trabalho. Por outro, a população acha que a polícia é eficiente, porém, muito violenta. 50% afirmam que a PM é eficiente na garantia da segurança, enquanto 59% dizem ter medo de sofrer violência por parte da mesma instituição. Quanto à Polícia Civil, 52% acreditam ser eficiente no esclarecimento de crimes, ao passo que 53% têm medo de ser vítimas de violências praticadas por ela. 70% das pessoas disseram achar que as polícias exageram no uso da violência.

No tocante a possíveis maneiras de melhorar a crise na segurança pública em Porto Alegre, a posição predominante foi no sentido da adoção de medidas sociais estruturais, vinculadas, especialmente, à educação. Dentre as falas, destaca-se a da vice-diretora da instituição, que cita como ações primordiais mais incentivo à educação, mais programas como o Bolsa-Família³¹¹, mais apoio à população carente e mais investimento nas políticas antidrogas, uma vez que entende a insegurança como uma falha no funcionamento da engrenagem social, que resulta em uma sociedade doente e em crise. Na sua opinião, a solução do problema da criminalidade está na educação e não na construção de mais presídios. Este é, também, o ponto de vista da mãe entrevistada, a qual enxerga o crime como uma opção tentadora àqueles e àquelas sem acesso a trabalho e formação. Lembra ela que³¹²

³¹⁰ FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. **Anuário brasileiro de segurança pública**. Edição X, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

³¹¹ O Bolsa-Família é um programa de transferência de renda do Governo Federal, sob condicionalidades, direcionado a famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa foi instituído no Governo Lula pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal n. 10.836, e busca garantir às famílias atendidas o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde.

³¹² M/D/1, entrevista realizada em 03 de outubro de 2016, 10'01”.

tem até um pensador que diz que invés de se construir prisões que se construa escolas e que tenha escolas. Se as pessoas tiverem possibilidade de estudar, tiverem condições, eu acho que diminui isso aí. Eu acho que tem a ver com a questão econômica, sociocultural, uma série de fatores aí que não há um olhar, uma preocupação com isso.

Para a surpresa da pesquisadora, o discurso da impunidade esteve presente de forma explícita apenas na fala de uma das professoras, que disse que a mudança deveria vir principalmente das leis. “Que eles fossem presos e ficassem presos, né. Porque a gente vê que o que mais se fala é que eles entram e saem, entram e saem. Às vezes no mesmo dia.”³¹³ Além de sua colocação resgatar o valor atribuído ao que é falado pelas ruas – e que não raras vezes substitui a opinião de especialistas e estudiosos no tema, contando com mais legitimidade por parte da população –, ela lembra uma passagem de Garland, no livro “Punishment and Modern Society”, no qual diz que,³¹⁴

ao ser mantido à distância do processo penal e pouco familiarizado – e frequentemente pouco preocupado – com suas operações detalhadas, sua clientela e seus efeitos, o público pode ficar suscetível a informações incorretas sobre a punição. Manchetes sensacionalistas, apelos políticos emotivos ou casos particularmente hediondos podem levar a surtos de emoção popular, aos quais falta o contrapeso do conhecimento extensivo e do compromisso moral.

A mesma orientadora educacional que falara sobre uma maior presença de policiais na rua, um pouco mais adiante de sua entrevista refletiu acerca das forças e interesses que movem as instituições. Na sua visão³¹⁵, o crescimento do tráfico, por exemplo, é sinal de que alguma coisa não está funcionando, que os órgãos competentes para tanto³¹⁶

ou não coíbem ou não estão conseguindo coibir. Aí eu já não sei, né. Se estão corrompidos ou se não tem competência, se a política realmente tá incompetente. (...) Quando eu tava na faculdade, em 1992, houve aquele fato lá no Carandiru, que morreram 111. E aquilo lá sempre me levou a pensar, pomba, o presídio ele fabrica, ele recebe os criminosos, fabrica novos criminosos, e isso é uma questão de Estado, é uma questão de sociedade, então como trabalhar isso? Eu não sei, eu sinceramente não sei. Tu teria que entender muito como são as relações políticas, né, o desinteresse político. Se tu me perguntar da educação eu sei, existe um descaso

³¹³ M/C/2, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 05'34”.

³¹⁴ GARLAND, David. **Punishment and Modern Society: a study in social theory**. Chicago: The University of Chicago Press, 1990. p. 265. (Tradução nossa).

³¹⁵ M/B/1, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 04'57”.

³¹⁶ M/B/1, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 16'44”.

intencional em sucatear a educação. (...) Não é que não se tenha recurso e não se tenha competência, mas talvez não tenha interesse.

O tráfico aparece como um desafio às medidas também na ótica da segunda orientadora educacional entrevistada. Pelo que percebe dos alunos envolvidos que já passaram pela escola, o trabalho no mercado de entorpecentes faz com que percam muito rapidamente a dimensão do valor da vida, passando a matar “por qualquer coisa” (sic). Segundo ela, as mortes já acontecem há bastante tempo, vindo a ficar mais preocupantes nos últimos anos por terem começado a sair das vilas e se espalhar por outras áreas da cidade. Na opinião dela, a criminalidade se deve primordialmente à desigualdade social, à má-distribuição de renda e a um descaso com a educação e as classes mais baixas³¹⁷:

Quer dizer, as pessoas acostumam a viver na sujeira, numa cultura assim de pegar o que é dos outros e acabam então naturalizando esse comportamento e produzindo essa criminalidade que está aí. Então ela não é só uma questão, né, de que alguém é mau e vai pegar do outro. É uma questão muito maior, eu acredito, assim.

De acordo com ela, é preciso que a segurança pública pense em formas inovadoras para conter o crime, além da disponibilização de mais escolas e de mais assistentes sociais. Apesar da preocupação social, percebe-se na sua fala uma visão estereotipada de quem supostamente comete delitos, como se pessoas pouco socializadas, com menos instrução sobre como se portar, necessitando de orientações. Uma opinião mais assistencialista do que emancipatória.

Entrando-se no terreno dos temas diretamente relativos à escola, a criminalidade que a ronda e a insegurança decorrente disso foram os pontos de partida para o desenvolvimento de ideias e sugestões, bem como a desabafos. Por vezes, foi nítida a sensação de que os entrevistados precisavam muito ser ouvidos sobre o assunto, como se os sentimentos estivessem há tempos enfileirados nas suas gargantas, aguardando ouvidos atentos às demandas.

O cometimento de crimes e a violência no entorno da escola são, nas percepções de todos, crescentes. Se há poucos anos era raro chegar algum aluno no SOE com queixas nesse sentido, atualmente as ocorrências são costumeiras, indo de casos de assaltos a casos de agressões físicas. Há semanas, dizem, em que chegam a acontecer diariamente. É unânime a opinião que os horários de entrada e, principalmente, de saída são os momentos de maior vulnerabilidade.

³¹⁷ M/B/2, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 03'16”.

Apesar da escola estar localizada em uma avenida de um bairro de classe média, há pouco movimento de carros após o entardecer, o que potencializa a atratividade da escura praça que faz divisa com o colégio como local propício à prática de delitos. Ademais, a proximidade com a Vila Cruzeiro³¹⁸, área conhecida na cidade pelos pontos de tráfico e constantes conflitos entre facções, permite um trânsito facilitado entre um lugar e outro. A vice-diretora diz que a atividade lá é intensa: “tem uma cracolândia aqui perto. Ali do lado do postão, a umas 5 quadras daqui. E aí é o tempo inteiro.”³¹⁹

Um fato que assustou a comunidade da Escola Municipal no segundo semestre de 2016 foi a desova, próximo à instituição, da cabeça de um homem que havia sido decapitado em outro ponto da Capital³²⁰. À época, foi afirmado pelos policiais que havia uma frase com sangue perto do corpo, indicando que o crime estava relacionado às disputas do tráfico na referida Vila.

Frente a esse quadro, a escola não viu outra saída senão adotar medidas que pudessem proporcionar segurança, ao menos em seu interior e em termos preventivos, aos alunos e funcionários. Apesar da dificuldade orçamentária apontada pela vice-diretora, que disse que o valor repassado pelo município é tão baixo que não há como a segurança ser incluída nas despesas, houve esforços dos atores de todos os setores em prol de uma melhoria na situação. O acesso à portaria, como já dito, é controlado por controle remoto, sendo permitido apenas mediante apresentação de carteirinha (para o que ainda há certa resistência por parte dos alunos); foram instaladas câmeras de monitoramento dentro e fora do prédio; o portão da escola é fechado à tarde e durante a noite só é aberto nas trocas de período, para liberar a passagem dos alunos; um outro portão, que fica nos fundos do colégio e dá acesso ao estacionamento dos funcionários, é trancado com cadeado após o recreio da noite, para dificultar o acesso de pessoas estranhas e também para frear o consumo de maconha que costumava ocorrer no local³²¹; há presença da Guarda Municipal na escola, que, mesmo tendo atuação voltada à

³¹⁸ A escola fica a minutos de distância de caminhada de uma das entradas da Vila Cruzeiro.

³¹⁹ M/A/1, entrevista realizada em 09 de setembro de 2016, 15:48”.

³²⁰ ROSA, Vitor. Cabeça humana é encontrada na Zona Sul de Porto Alegre. **Zero Hora**, Porto Alegre, 26 de ago. 2º16. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/policia/noticia/2016/08/cabeca-humana-e-encontrada-na-zona-sul-de-porto-alegre-7333664.html>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

³²¹ Segundo uma das professoras, embora tal medida dê uma aparência de segurança, o ambiente fica parecendo uma prisão.

proteção do patrimônio, coíbe um pouco a prática de crimes, na opinião dos entrevistados. Por fim, destaca-se a conquista da mudança do ponto de ônibus da frente da pracinha escura para a frente da escola, o que diminuiu a quantidade de assaltos a alunos que pegam as linhas que lá passam. Há também orientações passadas aos alunos, tanto no que diz respeito aos cuidados que devem ter consigo e com seus bens ao sair na rua, quanto no tocante aos passos a seguir em caso de ser vítima de crime. A escola sempre indica que seja registrado boletim de ocorrência em alguma delegacia, apesar de todos saberem que “não adianta nada”.

As demandas por segurança partem, segundo a maioria, dos alunos – especialmente dos que já foram assaltados –, dos professores e da equipe diretiva. O tema é tratado em reuniões de professores, assembleias com alunos, reuniões de equipe e conselho escolar. Os pais são chamados a participar, mas dificilmente se envolvem. É da opinião de quase todos que um patrulhamento feito pela Brigada Militar ou, ao menos, um acompanhamento permanente da Guarda Municipal, que, por ora, atua só à noite, resultaria em melhorias nas condições de segurança.

No que diz respeito a questões internas à instituição, tais como conflitos e episódios de violência, é consenso entre todos os grupos de amostragem que a Escola Municipal possui um ambiente privilegiado. Os conflitos entre alunos se limitam, geralmente, a disputas de espaço, de poder e de afetos. Na opinião da maioria, as agressões são bem raras, especialmente se comparadas ao que costuma ocorrer no Ensino Fundamental, nível em que brigas ocorrem quase que diariamente. Talvez aqui seja interessante referir que a escola pesquisada divide suas dependências com um colégio estadual de Ensino Fundamental, o que ocasiona um convívio forçado e, segundo os entrevistados, complicado. O prédio e suas instalações são desrespeitados pelos alunos do Estado, que já quebraram bebedouros, estragaram banheiros e picharam carros de professores. Segundo uma das professoras, na época das ocupações, houve, inclusive, necessidade de chamar a Brigada Militar. Embora parte das pessoas estivesse fumando maconha, admite a educadora que o chamado foi feito mais em função do desrespeito aos professores e da bagunça, que estava atrapalhando as aulas, do que pelo consumo de entorpecentes. A mãe entrevistada atribui o descuido desses alunos à rivalidade que existe por fazerem uso das dependências de uma escola da qual não se sentem donos, “como é o município que vai arcar com o que for estragado, eles não se

importam”. Também a mãe narrou um conflito em que sua filha esteve envolvida. Houve um desentendimento com uma colega na época da gincana da instituição e as duas saíram no tapa. Segundo ela, foi feita uma acareação com as adolescentes e, depois, foram chamados os pais. Diz que o encaminhamento dado pela escola faz com que ela se sinta segura. Os participantes disseram já ter havido casos mais sérios, tais como furto de bens nas salas de aula, porém são bastante esporádicos. A maior queixa dos professores é o desinteresse dos alunos, manifestado por atos tais como pegar celular, responder, afrontar, conversar, ignorar, entrar e sair da sala a qualquer momento, entrar em uma sala que não é a sua, chegar atrasado.

Assim como as brigas, o *bullying* também ocorre com menos incidência do que em outras escolas³²². Embora a ocorrência seja de fato baixa, deve-se levar em conta que esse tipo de situação é, segundo as orientadoras educacionais e as professoras, muito velada. A prática costuma ser silenciosa, pouco explícita e, portanto, de difícil detecção. Por mais trânsito e abertura aos alunos que haja no SOE, nem todos os casos chegam a ser noticiados e trabalhados. Os professores e os pais têm um papel importante na constatação da ocorrência, pela proximidade com as crianças, que permite que reconheçam alterações no comportamento e avisem a escola. Além disso, o tema é abordado no currículo, nas aulas de psicologia. A conscientização é apontada como importante pela mãe entrevistada, a qual entende que sempre existiu *bullying*, porém antes acabava abafado, sem o devido tratamento. A professora responsável pela disciplina alerta que a prática nem sempre se dá, necessariamente, entre alunos. Diz ela que³²³

tem também de professor em relação a aluno, que é mais delicado, porque, apesar das nossas relações serem boas, positivas, respeitadas, às vezes a gente topa com uma atitude racista, uma atitude preconceituosa, uma atitude abusiva. (...) Do ponto de vista de alguém que tá num lugar de professor, dizer certas coisas, não usar de uma metodologia sabendo que tem essa diferença. “eu sou adulto” ou “sou professor” e o aluno.

Se quanto a conflitos e à prática de *bullying* a pesquisadora imaginava que não teria dificuldades na conversa, quanto ao consumo de drogas no entorno e no ambiente escolar pensava que encontraria resistências e respostas evasivas.

³²² Comparações feitas em razão dos profissionais entrevistados já terem trabalhado em outras instituições de ensino.

³²³ M/B/2, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 22’32”.

Enganou-se. Os entrevistados conversaram abertamente sobre o tema, dividindo anseios e preocupações. Segundo uma das professoras, há consumo³²⁴

dentro da escola, na frente da escola, do lado da escola. Sim, isso é uma luta diária. Mas acho ainda que não tá interferindo no pedagógico. Porque os alunos usuários tu identifica, tu vê, mas eles não chegam a fumar em sala de aula, por exemplo. Mas a gente sabe que no recreio, nesse pátio escuro, à noite, principalmente. De tarde, na frente da escola. Isso tem muito. Muito mesmo.

Outros profissionais não foram tão taxativos, mas todos admitiram haver. Uma das orientadoras educacionais disse que percebeu uma mudança gradual, de alguns anos pra cá, do consumo de cigarro para maconha, mas que há dificuldade de intervir, por receio de proceder de maneira errada. Quando comprovado o porte de alguma droga, encara-se como uma infração, do mesmo modo como seria bater em um colega. O fato de boa parte dos alunos ser maior de idade complica ainda mais a tomada de medidas por parte da escola, que muitas vezes acabam se limitando a fechar o acesso aos espaços onde descobrem que há consumo. Essa mesma orientadora disse achar que existe comercialização por parte de alguns estudantes. Segundo ela, 80% da clientela da escola vem de zonas com acesso facilitado a entorpecentes, que fazem parte desde muito cedo das vidas dessas pessoas. A outra orientadora disse que, inclusive, tiveram um aluno que teve que se mudar para Ijuí, por estar jurado de morte em Porto Alegre por questões vinculadas ao tráfico. Não há programas sobre o tema na instituição, mas de tempos em tempos promovem eventos, tais como levar policiais para conversar com os alunos, ou expõem em aula as coisas como questões químicas das drogas, para que entendam o que ocorre no corpo, e questões sociológicas, para que enxerguem a lógica de mercado que existe por trás do tráfico e do consumo.

A abordagem costuma ser bem recebida pelos alunos, o que muito tem a ver com o modo como as relações entre os professores e eles se dão. Todos os estudantes com quem se conversou informalmente disseram gostar muito dos professores, enxergá-los como pessoas acessíveis e, não raras vezes, até como amigos. Foi ressaltada por eles a promoção de passeios pela escola, tais como feira do livro, feira das profissões, museus, exposições, bem de atividades locais, como pintura das paredes do colégio, saraus, montagem de horta e concursos de contos e poesias. Relataram, também, achar a biblioteca da instituição incrível, com livros

³²⁴ M/C/2, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 14'19".

interessantes e do gosto dos adolescentes. Sentem-se, com isso, privilegiados e escutados, e falam com muito carinho dos profissionais responsáveis por tais empreitadas.

É a essa proximidade entre educador e educando que o corpo técnico-pedagógico imputa o fato de a escola ser segura dos muros para dentro. Diz uma delas que acha³²⁵

a escola, dentro dela, uma escola segura. As relações são respeitadas, a relação entre os professores. Claro que sempre tem alguma coisinha, afinal somos humanos e é pra isso que a gente tá aqui, equipe. Mas as relações são respeitadas, a gente percebe que eles se sentem escutados, eles gostam de vir pra cá, então eu não vejo dentro da escola essa sensação de insegurança.

Nenhuma das professoras passou por qualquer situação de constrangimento na escola, mas uma delas fez questão de registrar que no colégio particular onde trabalhara antes, sofrera ameaças por parte de pais de alunos, por questões de notas. Ela contrastou essa informação com o fato de, na Escola Municipal, já ter dado aula para ex-presidiários, os quais disse terem sido sempre muito respeitadores. É interessante perceber a surpresa das pessoas quando se deparam com adultos ou adolescentes que já tenham passado pelo sistema prisional ou pelo socioeducativo e que não causam problemas. Há algo como uma expectativa de comportamento daquele considerado desviante, distinta dos códigos sociais com os quais se está acostumado e que são tomados como padrão. E, de fato, há na escola alguns alunos que já cumpriram ou estão cumprindo MSE e que são bastante infrequentes. Segundo uma professora, em razão do que vivenciaram, não conseguem chegar na escola e ter uma vida regular, fazendo com que o SOE tenha que ficar em cima.

Retomando-se o tópico dos conflitos, importante falar de como são trabalhados, para que se entenda parte do sucesso e da solidez das relações estabelecidas no ambiente escolar. A mediação é iniciada assim que a situação de conflito é percebida ou reportada, pautada na escuta de quem dele participou e no diálogo como caminho para resolução. Em um primeiro momento os lados envolvidos são escutados separadamente e depois, com os mediadores já cientes do ocorrido, é feita uma tentativa de conciliação. Em situações recorrentes, pode haver o convite para troca de escola, mas todos funcionários do setor disseram ser muito raro de acontecer. No caso de conflitos que envolvam algum professor, o

³²⁵ M/B/1, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 15'44".

procedimento é o mesmo. Muda, apenas, em casos de situações mais graves, que são passadas para a direção, por serem questões funcionais. Há, também, um regulamento da escola, o qual é disponibilizado para os alunos e bastante empregado pelo serviço de orientação educacional, uma vez que contém regramentos claros e aplicáveis a todos, sem distinção.

O registro das ocorrências, por sua vez, é algo bastante dinâmico. Oficialmente, o setor tem um livro de registros, de décadas. Há alguns anos, quando uma das professoras passou a integrar o SOE, não encontrou o livro e passou a consignar de maneira diferente os acontecimentos que lá chegavam. Segundo seu entendimento, o SOE não deve ser espaço disciplinador, e sim de acolhimento, orientação e desenvolvimento. A partir daí, passaram a fazer dossiês individuais dos alunos, para conhecer os perfis e dificuldades de cada um. Cada aluno tem um registro de tudo que já houve de atendimento seu. No caso de questões disciplinares mais sérias, em que o estudante vá parar na direção, há o registro em um caderno do setor. Porém, ao livro do SOE não foi dado seguimento. Como conta uma das profissionais, “a impressão que me dava era que o SOE tinha uma coleção de questões disciplinares. Tu não enxergava ali o aluno e nem a dinâmica do que tava acontecendo, só as ocorrências de conflito. E o SOE não é pra ser só isso.”³²⁶

A judicialização de conflitos escolares, felizmente, não é uma realidade nessa Escola Municipal. Embora já tenha havido casos de brigas levados ao Departamento Estadual da Criança e do Adolescente (DECA), a medida não é costumeira. As orientadoras educacionais e as professoras percebem haver ameaças de judicialização feitas pelas famílias dos alunos, em razão de discussões ou agressões, as quais nem sempre se concretizam. Por não haver muita demanda, não há aplicação de práticas restaurativas no colégio, embora quase todos funcionários do corpo técnico-pedagógico tenham algum conhecimento de justiça restaurativa. Uma das responsáveis pelo SOE narra como se deu sua aproximação desse tipo de prática³²⁷:

Quando eu era do SOE da escola fundamental, e aí o que eu tô te dizendo, porque eu ficava muito apavorada, as meninas brigavam TODOS os dias, TODOS os dias se arrancavam cabelo, TODOS se unhavam, TODOS os dias. E aí eu fui atrás dessa justiça restaurativa, comecei a fazer uma formação.

³²⁶ M/B/1, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 24'38”.

³²⁷ M/B/1, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 38'45”.

No tocante ao respeito a professores e funcionários, embora a maioria veja a autoridade como algo fragilizado, no geral, sentem-se respeitados, ainda que alguns se digam “no limite da tolerância”. Há, segundo diagnostica uma das orientadoras educacionais, uma resistência dentro da sala de aula a enxergar o professor como autoridade, o que se reflete em um embate permanente. De acordo com ela, os alunos falam na hora que querem, saem quando bem entendem e usam seus celulares, apesar do aviso em sentido contrário. Há docentes que se sentem afrontados, intimidados ou ignorados. A outra orientadora diz que o respeito depende muito do quanto os alunos acreditam e confiam no profissional que representa a figura de autoridade. De forma geral, diz a primeira, acolhem e atendem, mas também tentam entender “por que”. Com uma visão crítica, considera ela que a melhora está nas mãos também dos professores, que devem atentar para uma eventual necessidade de mudar a forma de se relacionar com o aluno³²⁸:

Aquela velha aula que o professor dizia e eles escutavam, aquilo não existe mais. Se eu quero ter essa relação, tem que ser de outra forma. Às vezes escutando, fazendo uma brincadeira, não batendo de frente. É uma coisa que demanda muito do professor ter que se adaptar a um novo momento. A gente não perdeu o controle da situação, mas a gente sente que tá mais difícil.

Diferentemente do que se verá nos estudos de caso das outras escolas, a percepção dos entrevistados desta é de que há mais respeito à autoridade por parte dos pais do que por parte dos alunos. Porém isso não significa que os pais não tenham influência sobre o comportamento dos filhos. Uma das participantes da pesquisa diz que não se pode³²⁹

analisar isoladamente. Quando eles chegam aqui na escola, muitas vezes já é assim dentro de casa também, entende? Não é que eles vão fazer isso aqui conosco. Figuras de autoridade parece que tá frágil também fora da escola. Toda rematrícula a gente chama os pais. Alguns pais não sabem do filho, se tá infrequente, como é que tá, não sabem o que fazer, porque realmente o filho lá em casa pega as coisas dele e faz o que ele quer, volta a hora que quer, domina esse pai, domina essa mãe. Então chega aqui na escola e não é diferente. Não é contra o professor, mas reflete no professor.

É opinião unânime que a participação da família na vida escolar dos alunos é muito baixa, possivelmente em razão de a instituição ser de Ensino Médio. A presença dos pais se limita, em geral, a fazer a matrícula ou a rematrícula no início

³²⁸ M/B/1, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 33'29”.

³²⁹ M/B/1, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 34'00”.

de cada semestre e a aparecer quando chamados no SOE por algum motivo. A mãe da aluna da escola afirma que, ainda que com todas as falhas e ausências, prefere o ambiente da escola pública ao da escola particular. Ela conta que lecionou por um ano em um conhecido colégio privado de Porto Alegre e que percebeu muita diferença dos pais de um lugar para os do outro. Disse que³³⁰

a diferença dos pais de lá e da escola pública é que os pais da escola particular, como eles pagam a escola, não que a pública não seja paga, né, porque é paga com imposto, eles acham que são donos da escola. Então eles vêm e metem a boca em qualquer um. E os alunos também não respeitam. Agora o aluno da escola pública já vem com uma outra formação, então a condição é diferente. Eu lecionei um ano em particular e não quis mais por causa disso, pela falta de respeito. E tu vê, eu tenho 60 anos, eu tinha 20 anos quando lecionei lá, tu vê, fazem 40 anos, e eu não suportei. Trabalhei um ano e não suportei os maus tratos e a falta de respeito. Então, era uma coisa assim que eu era bem paga, com o dinheiro que eu ganhava eu pagava o mês lá da PUC, que eu fazia Letras na PUC, e eu aguentei um ano e caí fora porque achei que não era o que eu queria, que não valia a pena.

Acredita, por fim, haver um distanciamento grande no contato das famílias com a escola particular, uma burocratização desnecessária. Disse que a filha chegou a frequentar colégios particulares, mas que cansou de, por exemplo, ter que ligar para agendar reuniões toda vez que precisava tratar de qualquer tema com a escola. Na Municipal, diz, basta chegar e aguardar o atendimento. Além disso, acha que nas privadas há uma visão da escola como empresa, com ensino muito conteudista.

Um ponto que, como se verá, mostrou realidades muito destoantes entre as escolas públicas e a particular, diz respeito à percepção dos alunos sobre a insegurança. Apesar de não terem sido entrevistados, a visão dos estudantes foi, em muitos momentos, trazida indiretamente pela fala dos participantes. Todos os profissionais da escola narraram haver uma imensa preocupação com a violência por parte dos alunos em, especialmente, dois aspectos. Um deles, como brevemente mencionado, é a criminalidade ocorrida no entorno da escola. As professoras dizem que quando chega 22h, ninguém mais quer ficar em aula. Por saberem da gravidade da situação, elas não se sentem legitimadas a exigir que os estudantes, impacientes e preocupados, permaneçam até o final do período. As profissionais do SOE e a vice-diretora atentam para uma faceta alarmante do

³³⁰ M/B/1, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 23'27".

problema: o aumento no cancelamento de matrículas em razão do risco a que se sentem expostos. Há quem mude de escola, mas há também quem acabe abandonando os estudos em virtude da questão. No caso estudado, a falha em proporcionar direito à segurança traz como consequência a privação do direito à educação ³³¹, por não subsistirem condições razoáveis de manutenção da integridade física dos estudantes.

O segundo aspecto é grande parcela dos alunos morar em zonas conflagradas pelo tráfico de drogas, ficando sujeita não apenas a cenas cotidianas de violência, como também à restrição de atividades, em função da imposição de toques de recolher por traficantes. O que antigamente era raríssimo, segundo as entrevistadas, hoje em dia é quase comum. Uma das professoras conta que a questão, apesar de estrutural, é muitas vezes encarada pelos alunos como algo pessoal, como um problema seu, “da sua casa”. Houve estudantes que tiveram que faltar até três semanas de aula pelo risco de sair de casa. Nos casos de revide a ações policiais que resultam em mortes de comparsas, o conflito se acentua e as liberdades diminuem. Há quem tenha perdido amigos ou familiares, há quem tenha perdido o filho, há quem perca a própria vida. Conta uma entrevistada que³³²

os alunos chegam a abandonar a escola por medo de andar à noite. A gente tem vários relatos. E alunos que se matriculam até as 21h, porque daí tem amigo ou pai pra buscar, e alunos que moram dentro da Cruzeiro e não conseguem vir à aula por causa da violência ali dentro. Agora mesmo eu tenho um aluno que me contou que tá indo embora de Porto Alegre, porque não consegue sair de dentro – ele mora dentro da Cruzeiro – e não consegue sair. Não sei se isso procede na vida dele mesmo, né. Ele me contou e eu tô te contando. Ele tá indo embora, a família resolveu se mudar, porque eles não têm como sair de dentro da Vila. Não tão frequentando a escola. É um aluno já maior, né, mas, assim mesmo, não pode fazer o que ele quer, na hora que ele quer. Então acho que a gente tá perdendo aluno, principalmente no noturno, em função disso. Da violência. Seja no entorno, seja nas comunidades de onde eles vêm.

É consenso geral haver um aumento da sensação de insegurança vinculada à criminalidade e o fato de não viverem em comunidades como as referidas acima não faz com que os entrevistados se sintam menos vulneráveis a violências e delitos. Uma das orientadoras educacionais, relatando sua relação com o medo, diz que,³³³

³³¹ BRASIL. Constituição (1988). Art. 6º, *caput*. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

³³² M/C/2, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 19'16”.

³³³ M/B/1, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 01'03”.

em geral, não é muito diferente do que tá sendo compartilhado na mídia, do que o povo tá colocando. Eu já tive familiares assaltados com filho dentro do carro à mão armada, né, de levarem o carro, mais de uma vez. Isso nunca aconteceu comigo, mas pessoas muito próximas a mim passaram a passar por situações de assalto, a própria cidade, mas aqui na escola especialmente. Por quê? Como é uma escola noturna, quando eu entrei aqui, em 2009, volta e meia a gente tinha algum aluno que era assaltado. Porque eles saíam muito tarde, né, quase onze horas e tal. Isso começou a aumentar. Então a gente tá chegando num ponto agora que toda semana terá alguém assaltado. E já teve semanas que foram todos os dias. Como é que isso começou a repercutir? Em mim – em mim – na semana retrasada, quando houve aquele fato dos corpos que foram decapitados e espalhados em várias partes da cidade. Aquilo foi a primeira vez que aquilo me tirou da segurança que eu tava, de alguma forma, negando, né, porque a gente se defende, porque tu tem que trabalhar. Então, aquilo ali me afetou e aí eu achei muito complicado porque tu recebe alunos cada vez mais inseguros. A gente teve uma evasão que começou a aumentar em função disso. Vários alunos cancelando as disciplinas que vão até mais tarde, vários alunos cancelando o semestre, em função de não querer ser assaltado porque isso tá acontecendo toda semana. Então é nítido que essa sensação de insegurança aumentou.

A insegurança é vista como algo que, a partir do medo e do incômodo que provoca, paralisa, impede que se faça muitas das coisas que se gostaria. Talvez as passagens mais emblemáticas para tanto, ditas por duas das entrevistadas, sejam “não dá pra pensar, se a gente pensar, a gente não sai na rua”³³⁴, e³³⁵

É uma intranquilidade, né. (Pensa um pouco). É algo, muitas vezes de fora, que interfere num processo que tá fluindo. Tu tá na escola, tá trabalhando, mas vem algo de fora como um tufão, vem algo de fora que altera esse sistema, altera esse processo, então altera pra algo ruim, né. E insegurança também nos tira a energia, eu acho. E não dá pra pensar muito na insegurança, senão tu nem sai, tu paralisa.

A maioria dos participantes³³⁶ vinculou a sensação com um “não se sentir à vontade”. As ideias de aprisionamento forçado e perda de liberdade também foram recorrentes. Foi perceptível que as rotinas de todos os entrevistados, tanto no contexto da escola quanto no restante da vida, são diretamente afetadas pelo aumento da insegurança. Desde mudanças simples, como alterar a rota feita até em

³³⁴ M/B/2, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 35'41”.

³³⁵ M/C/2, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 25'10”.

³³⁶ Uma visão dissidente, mas importante de ser compartilhada, é a que apareceu na entrevista da mãe de aluna, a qual enxerga a insegurança com certa naturalidade e para além da vinculação com a criminalidade. Para ela, estar inseguro é se sentir amedrontado com alguma coisa, seja ela um assalto, a possibilidade de passar mal na rua, de sofrer um mal súbito. Com muita tranquilidade, diz, “a gente é finito, nunca sabe o dia de amanhã. Então eu acho que a gente tem que lidar com esse medo que faz parte da vida.” (M/D/1, entrevista realizada em 03 de outubro de 2016, 23'03”).

casa para não passar por áreas de risco, até maiores, como deixar de frequentar lugares ou de visitar pessoas como forma de se proteger, o que transparece nas entrevistas é o protagonismo assumido pelo tema nos pensamentos e tomadas de decisões de todos. Preocupações com a insegurança são muito presentes no cotidiano, a ponto de afetar a saúde de alguns. Uma professora diz sentir algo como uma sensação de desintegração, uma ansiedade muito grande, enquanto uma das orientadoras percebe que de alguns anos para cá houve um aumento nos casos de síndrome do pânico nos alunos, talvez, diz ela, por não se saber o que fazer frente ao problema, por não se ter perspectivas. “Como conter essa violência sem ser violento também? É complicado...”³³⁷, pondera. E acrescenta, “eu lembro que antes a gente dizia ‘ai, Chicago é a cidade do crime’. Isso há pouco tempo atrás, como se ‘ah, meu deus, Chicago’. Que Chicago o que! Porto Alegre virou Chicago ou tá até pior.”³³⁸

Encerra-se o ponto com o comentário da outra profissional do SOE, representativo da magnitude das consequências da aproximação da insegurança e da escola que diz que fica pensando que³³⁹

é o direito de ir e vir, é o direito de estudar, é o direito de ter segurança. Eu trabalho muito com eles a questão do que que nos torna ser humano, né. A gente tá perdendo muito da nossa condição humana, né. E eu acho que a escola acaba... Tu vê, a escola, que é um lugar de humanização, sim, a gente tá vivendo isso. E isso que não é uma escola de ensino fundamental, onde a violência é realmente explícita, concreta e intensa. Eu já trabalhei em escola de ensino fundamental e os impulsos das crianças e adolescentes são muito menos trabalhados, menos canalizados. As famílias têm uma influência muito grande nessa desorganização. E não é assim aqui.

3.2.2 A Escola Estadual

A Escola Estadual foi fundada no ano de 1966 para atender, inicialmente, turmas de Jardim da Infância e de 1ª a 5ª séries. Ao longo da década seguinte foi sendo autorizado o funcionamento de novas séries, até a obtenção de um Ensino Fundamental completo. Em 2002, por fim, passou a oferecer também curso de

³³⁷ M/B/2, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 34'01”.

³³⁸ M/B/2, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 36'33”.

³³⁹ M/B/1, entrevista realizada em 16 de setembro de 2016, 37'01”.

Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, no turno da noite, encontrando-se assim até a época do presente estudo.

Situa-se no bairro Bom Fim, que fica na zona urbana da cidade de Porto Alegre e bastante próximo ao Centro. A região é predominantemente residencial, porém os muitos e distintos comércios presentes em toda sua extensão também lhe são característicos. Embora a concentração de imigrantes israelenses tenha feito do local um conhecido abrigo da comunidade judaica, o Bom Fim acolheu, ao longo da sua história, outros povos vindos de terras distantes. Segundo o então Reitor da UFRGS, Carlos Alexandre Netto³⁴⁰, o bairro é um mosaico cultural, composto por, além de judeus, alemães, italianos e negros, que, vindos da África como escravos, refugiaram-se na Redenção e depois, libertos, ocuparam diversos espaços. Essa mistura de etnias segue presente, sendo possível, em uma caminhada por poucas quadras, topar com imigrantes de países africanos, famílias de índios brasileiros, artistas bolivianos, comerciantes de origem judaica, dentre outros. As ruas, especialmente durante o dia, têm a presença constante de carros e de pedestres. Apesar dos muitos prédios, não há construções condominiais, o que permite que quase todos os quarteirões sejam bastante ocupados por quem lá vive, trabalha ou apenas transita.

A movimentação de transeuntes e os estabelecimentos comerciais próximos à instituição, ainda que talvez inibam a prática de delitos em algum nível, não são suficientes para blindar a comunidade escolar da possibilidade de ser vítima. A entrada da escola, gradeada, é o primeiro lembrete de que não se está em um local seguro. Colados na fachada, cartazes elaborados pelos moradores da rua alertam a quem passa sobre os riscos de deixar objetos nos carros estacionados e sobre a ocorrência de crimes nas redondezas. Ambos contrastavam com a alegria e a efusividade dos alunos que conversavam atrás das grades, aguardando quem os buscasse, na visita inicial da pesquisadora ao colégio. O acesso ao local foi concedido após identificação para uma senhora que, sentada próximo ao portão, regulava a entrada e a saída de pessoas pelo controle remoto.

³⁴⁰ SCHMIDT, Benito (Org.). **Bom Fim: um bairro, muitas histórias**. Porto Alegre: Museu da UFRGS/PROEXT, 2011. 102 p. Disponível em: <https://issuu.com/ufrgsmuseu/docs/cat_logo_bom_fim_pfds_completos_combinados_p_virap>. Acesso em: 01 nov. 2016. p. 05.

Uma vez dentro da escola, o clima pareceu, nessa e em todas as demais idas, muito leve e descontraído. Logo à esquerda de quem entra, fica o corredor da Secretaria, da Direção, do Serviço de Orientação Educacional e da Supervisão Educacional, todos com portas abertas e livre acesso aos alunos e pais. Conversou-se, primeiramente, com uma das supervisoras educacionais, para apresentar o projeto e pedir seu encaminhamento à diretora. O estudo foi muito bem recebido e se revelou do interesse da instituição, uma vez que, segundo informou, os casos de assalto a alunos vinham aumentando consideravelmente e a sensação de insegurança era uma constante, inclusive aos profissionais.

Já nessa visita a mestranda saiu munida da autorização para a pesquisa assinada pela direção, porém o início das entrevistas teve de aguardar³⁴¹ – assim como no caso da Escola Municipal –, o período de espera da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da PUCRS. Aproveitou-se para acompanhar a escola por meio de sua página do Facebook³⁴², na qual são passados recados e informações aos alunos e familiares, bem como publicadas fotos de eventos e passeios promovidos pela instituição. Além de os discentes parecerem gostar bastante do colégio, o que se pôde comprovar posteriormente nas visitas, há uma participação consistente da comunidade escolar nos comentários das postagens, tanto elogiando, quanto questionando e, eventualmente, reclamando de algo. Uma vez aprovado o projeto, retomou-se o contato com a supervisora, que ficara responsável pelo agendamento das entrevistas com os participantes³⁴³.

Do primeiro ao último encontro, o medo, associado à possibilidade de crimes ocorrerem “a qualquer hora do dia”, foi algo recorrente. Se antes parecia aos entrevistados terem um certo controle das possibilidades de ocorrência a partir dos cuidados tomados e horários escolhidos para estar na rua, o controle foi se dissipando ao longo dos últimos anos. O temor é uma presença constante no cotidiano dessas pessoas, assombrando mesmo momentos comuns e

³⁴¹ Embora tenha havido também greve dos professores estaduais, de 13 de maio a 07 de julho, bem como protestos pelo parcelamento dos Salários pelo Governador Sartori, tais fatos não chegaram a influir nas entrevistas, uma vez que a escola adotou apenas a redução dos horários em vez da suspensão das atividades. (ROSA, Eduardo. Em assembleia, professores decidem encerrar greve no Rio Grande do Sul. **Zero Hora**, Porto Alegre, 07 de julho de 2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2016/07/em-assembleia-professores-decidem-encerrar-greve-no-rio-grande-do-sul-6447337.html>>. Acesso em: 10 nov. 2016.)

³⁴² O link da página não pode ser informado em respeito ao sigilo da escola.

³⁴³ Na Escola Estadual, foram sete os que participaram do estudo: a diretora da escola, a supervisora educacional, a orientadora educacional, duas professoras e duas mães.

incontornáveis, como deixar ou buscar o filho na escola. Uma das professoras conta que seu maior medo é estar tirando a filha pequena do carro e alguém entrar e levar ela junto, como já aconteceu com uma outra criança da mesma creche. A percepção de piora da situação é tão grande, que chega a se cristalizar numa ideia distorcida de que “antigamente não tinha nada disso”³⁴⁴.

Das três escolas pesquisadas, a Estadual foi aquela em que mais entrevistados já foram vítimas de algum crime. Dos sete com quem se conversou, um teve o carro roubado ao entrar em casa, o outro foi furtado no ônibus, o terceiro, além de ter tido dois carros arrombados, teve o apartamento invadido e todo os pertences levados, e o último teve itens furtados em duas invasões no seu apartamento. Longe de ser uma abstração propagada em números e notícias ou algo vivenciado por conhecidos, para esses quatro participantes a violência e a criminalidade já se mostraram reais e muito próximas.

A confiança nas instituições se mostrou bastante fragilizada, inclusive por aqueles que não passaram por experiências diretas com a criminalidade. Uma sensação de desamparo está por trás das falas, como bem ilustra esse trecho da entrevista com a diretora³⁴⁵:

A coisa por aqui tá bem difícil. Não tem policiamento. Antes, no governo anterior, até tinha uma coisa que era bem legal. Tinha um grupo que era tipo patrulha escolar, assim, né, e um Whatsapp deles, então a gente tinha contato direto. Era um grupo das escolas próximas e eles. Então a gente mandava uma mensagem, dizendo “ah, tem uma pessoa suspeita, assim, assim”, aí eles vinham, às vezes vinham na saída, na entrada, ficavam estacionados aqui, ficavam um tempo por aí circulando, né. Então aquilo ali passava um pouco mais de segurança pra gente. Que tu sabia que tu tinha com quem contar. E aí depois também tinha o postinho ali da Redenção, que foi fechado. E ali também era um canal direto que a gente tinha, porque a gente tinha um número direto dali. Não precisava ligar pro 190, ligava direto pro postinho. E eles fecharam, né... Aí colocaram essa unidade móvel na frente, que às vezes tá, às vezes não tá, e não resolveu nada, porque os assaltos continuam acontecendo aqui, na parada, na cara deles ali, naquela farmácia da esquina, ali, toda hora tão assaltando. Mas esse grupo que era tão bom no Whatsapp acabou. (...) Sem contar que quando acontece algo tu tem que dar miil e uma informações antes, aí até que eles vem... Aí eles já vêm com aquela sirene a mil, aí se a criatura tá por aqui ela já se manda.

O fechamento do posto da Brigada Militar no Parque Farroupilha (Redenção) foi mencionado diversas vezes como um agravador do quadro. A unidade, que

³⁴⁴ E/C/1, entrevista realizada em 11 de agosto de 2016, 02'22”.

³⁴⁵ E/A/1, entrevista realizada em 19 de agosto de 2016, 05'00”.

funcionava desde a década de 1980, teve as atividades encerradas no início de abril de 2016. Em matéria³⁴⁶ do jornal Zero Hora, o comandante do 9º Batalhão da BM, tenente-coronel Marcus Vinícius Gonçalves de Oliveira, disse que isso se deu não por corte de gastos, e sim como uma estratégia de gestão, uma vez que tal modelo de unidade não se faria mais necessário, servindo apenas numa época em que as pessoas precisavam ir até os postos pedir informação ou ajuda. Nas palavras dele,

aquele posto trazia uma falsa sensação de segurança. Para se ter uma ideia, o restaurante que fica ao lado já foi assaltado duas vezes. É que o policial precisa ficar dentro do local e muitas vezes não enxerga, além de não poder sair, já que há rádios e outros equipamentos.

Os cinco policiais que trabalhavam no posto, segundo informou a BM à época, continuariam atuando no parque, fazendo rondas e podendo fazer atividades de policiamento ostensivo.

A medida foi bastante questionada pela comunidade local, que, à época, organizou protestos e abaixo-assinados³⁴⁷ contra o fechamento da unidade – todos sem sucesso. Pelo que narraram os profissionais da escola, houve um nítido aumento das ocorrências desde então, com um consequente crescimento da sensação de insegurança por parte dos moradores e frequentadores da região.

As opiniões quanto ao que poderia ser feito para melhorar a situação atual se dividem entre estratégias preventivas e repressivas. Ao mesmo tempo em que compartilham a ideia de que a solução está no investimento em políticas públicas, com enfoque na educação e na gestão familiar, sustentam que, no ponto em que se chegou, não há como se falar apenas em prevenção. O aumento no policiamento, principalmente próximo às escolas, é uma das medidas mais citadas, assim como um maior controle da entrada de armas no país e uma efetiva ressocialização da população presidiária.

³⁴⁶Posto da Brigada Militar é fechado no Parque da Redenção. **Zero Hora**, Porto Alegre, 06 ago. 2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2016/04/posto-da-brigada-militar-e-fechado-no-parque-da-redencao-na-capital-5755741.html>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

³⁴⁷Moradores do Bom Fim protestam contra fechamento de posto da Brigada Militar. **Jornal do Comércio**, Porto Alegre, 08 ago. 2016. Disponível em: <http://jcrs.uol.com.br/_conteudo/2016/04/geral/492363-moradores-do-bom-fim-protestam-contrafechamento-de-posto-da-brigada-militar.html>. Acesso em: 06 nov. 2016.

Há uma opinião divergente, vinda de uma das mães, que merece ser destacada. Apesar de destoante do conjunto das entrevistas, ela é representativa de parte das concepções do senso comum acerca do tema. Diz ela que a³⁴⁸

prisão não adianta porque eles ficam lá no bem bom. Comem, bebem e saem pior a situação. Tinham que fazer que nem crime de morte, matarem. Tem lugar aí que resolve, né, aqui eles vão presos e nada. Eu tenho vários vizinhos que é da coisa e eles dizem “a gente vai lá, come, bebe e ainda ganha dinheiro ainda”, as mulher dos presos tudo ganha dinheiro ainda. No fim, quem paga é a gente.

Essa sensação de que “nada acontece”, justificando reações mais inflamadas, apareceu também na narrativa de uma professora sobre uma tentativa de assalto ocorrida cerca de um mês antes da entrevista. Contou que a mãe de um aluno estava chegando de carro na frente da escola e um homem a jogou no chão, com o intuito de roubar o veículo. No entanto, a tentativa não teve sucesso, pois o motorista da Kombi escolar, que estava presente, e alguns alunos seguraram o assaltante, que acabou sendo surrado por eles.

Ações como essa que não podem ser chamados de outra coisa senão de linchamentos, vêm aumentando no Brasil, o que faz com que não se possa mais encará-las como atitudes isoladas, devendo ser vistas como um componente da realidade social local. De acordo com o sociólogo José de Souza Martins³⁴⁹, que estuda o tema há mais de três décadas, ocorre no país, em média, uma tentativa de linchamento por dia. Nos últimos sessenta anos, mais de um milhão de brasileiros participaram de atos dessa natureza.

Um dos principais fatores para o ímpeto de “fazer justiça pelas próprias mãos” é a crise de representatividade das instituições públicas, em especial a polícia e o Poder Judiciário. A sensação de insegurança advinda dessa lacuna deixada pelo Estado faz com que alguns cidadãos se sintam responsáveis por restabelecer a ordem que julgam estar ameaçada, ainda que para isso tenham de abrir mão das regras dispostas na legislação. O que não percebem é que, além de contribuírem com a intensificação do ciclo de violência, muitas vezes estão cometendo crimes ainda piores do que os supostamente perpetrados pelos que sofrem as ações. Outra consequência é a abertura de precedentes para o enfraquecimento do Estado Democrático de Direito, em razão de não ser dada qualquer chance de defesa à

³⁴⁸ E/D/2, entrevista realizada em 06 de setembro de 2016, 02'24”.

³⁴⁹ MARTINS, José de Souza. **Linchamentos – a justiça popular no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015. 208 p.

vítima, que é sumariamente acusada, julgada e condenada, sem provas – o que aumenta a probabilidade de ataques a inocentes³⁵⁰.

A pesquisadora do Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da Universidade de São Paulo (USP), Ariadne Natal, sustenta que alguns setores da mídia contribuem para a naturalização desse tipo de comportamento. Isso se dá não apenas por explorarem notícias sobre segurança pública sem o devido debate sobre as medidas a serem tomadas para a superação dos problemas, mas também por, frequentemente, rechaçarem os direitos humanos e propagarem a ideia de que o respeito a direitos dos infratores estimula o crescimento da violência e da criminalidade, defendendo atitudes como a pena de morte, a tortura de presos, o extermínio de suspeitos, etc.³⁵¹ Sem contar que, quanto maior o destaque a histórias de violência vividas pelo país, maior a sensação de que o Estado não é digno de confiança o suficiente para que a solução fique a cargo da justiça, tornando atrativa a recorrência a medidas que rompam com o contrato social vigente³⁵².

Feitos os comentários reputados necessários, retoma-se a análise a partir do que contam funcionários da instituição, acerca dos frequentes furtos e roubos que ocorrem nos arredores da escola, especialmente nos horários de saída dos alunos e nos seus trajetos até as paradas de ônibus da Avenida Osvaldo Aranha. Como diz a supervisora educacional, são poucos problemas dentro, mas muitos fora, agravados pela desatenção dos estudantes, que acham que o problema não vai acontecer com eles e que andando em grupo estão protegidos. Quando algo de fato acontece e a vítima retorna à escola, além de contatarem a família, a Brigada Militar é acionada e a pessoa é orientada a registrar a ocorrência em alguma delegacia de Polícia Civil.

Apesar de às vezes serem empregadas armas brancas ou de fogo nas ações, como forma de ameaça, é um tanto raro que as agressões se concretizem. Uma exceção ocorreu em 2009, quando um aluno da noite foi esfaqueado no pescoço em um assalto na saída da aula. A diretora conta que ele voltou se arrastando até o colégio, em busca de ajuda, e foi encaminhado ao Hospital de Pronto Socorro, onde

³⁵⁰ STREIT, Máira. Linchamentos no Brasil e a naturalização da barbárie. **Revista Fórum**, São Paulo, 20 de julho de 2015. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2015/07/20/semanal-linchamentos-no-brasil-e-a-naturalizacao-da-barbarie/>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

³⁵¹ STREIT, Máira. Linchamentos no Brasil e a naturalização da barbárie. **Revista Fórum**, São Paulo, 20 de julho de 2015. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2015/07/20/semanal-linchamentos-no-brasil-e-a-naturalizacao-da-barbarie/>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

³⁵² CLETO, Murilo. O linchamento como sintoma. **Carta Capital**, São Paulo, 09 de julho de 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-linchamento-como-sintoma-2154.html>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

acabou falecendo. Na ocasião, foi organizada uma passeata pela escola, solicitando reforço no policiamento e mais iluminação nas ruas do bairro. Os moradores apoiaram a ação, indo às janelas e aplaudindo a passagem do grupo. Entretanto, apesar do esforço da direção, que inclusive se reuniu com o comandante do Batalhão da PM da região para discutir possíveis soluções, não houve repercussões práticas.

Há vezes em que o alvo das ações é a própria escola. No início desse ano, por exemplo, foram dois arrombamentos seguidos. A diretora conta que isso já havia acontecido outras vezes, porém há bastante tempo. Segundo ela³⁵³, dessa vez,

fizeram muito estrago, muito estrago. Numa quinta, acho que foi de quinta pra sexta, e aí depois no fim de semana a pessoa retornou. Mas assim ela mais estragou do que roubou. De roubo ela roubou um dinheiro que tinha ali numa gaveta, que ela arrebentou a gaveta que era chaveada, e levou uns *tablets*, umas coisas que tinha assim, mas não foi muita coisa. Mas ela arrombou porta, estragou, as portas ainda tão, que daí a gente deu meio que uma enjambrada, ainda tão com as marcas, aqui esses armários tavam tudo no chão, os armários dos professores tudo no chão. Foi chocante assim, sabe, quando a gente entrou e se deparou com aquilo.

A despeito das restrições orçamentárias, a escola tenta se proteger como pode. As grades da entrada são mantidas fechadas, com exceção dos horários de entrada e saída, em que ficam abertas sob o olhar atento da vice-diretora, e há câmeras de vídeo dentro e fora da instituição. Além disso, a direção se uniu ao grupo de moradores da rua, que, em conjunto, promove melhorias na iluminação da via, instala placas nas paredes dos prédios alertando dos perigos do local e mantém um grupo no Whatsapp onde troca informações sobre cuidados e ocorrências. As pessoas ouvidas dizem que o esforço empreendido não significa que as medidas não estejam aquém das pretensões. O desejo de todas é o incremento do policiamento na área, com, idealmente, a presença de um brigadiano em frente ao colégio, como já houve. O que fazem é meio “na sorte”, uma vez que se esperassem pelo governo ou pela secretaria de segurança a situação seria ainda pior. As decisões sobre o assunto são tomadas pelo corpo técnico-pedagógico do colégio. Há convites constantes aos pais, inclusive pela página de Facebook da escola, para que participem dos debates e escolhas, porém a participação é baixa, muito em

³⁵³ E/A/1, entrevista realizada em 19 de agosto de 2016, 07'36”.

razão de grande parte dos alunos não ser moradora do entorno, o que dificulta que os familiares se façam presentes.

No tocante a problemas no interior da escola, todos dizem serem raros em comparação com a maioria dos cenários da rede estadual. Apesar disso, a diretora diz que tem que se estar sempre de olho, por já ter havido casos de porte de drogas e de armas brancas. Uma das mães conta³⁵⁴ que, há algum tempo, duas alunas brigaram por causa de um rapaz, chegando a quebrar os óculos de uma professora que tentou apartá-las. Porém, agressões físicas também não ocorrem com frequência. A supervisora educacional atenta para algo que, segundo ela, tem sido pior e mais recorrente do que a violência: a automutilação³⁵⁵. Conta que uma menina vinda de um outro colégio, filha de juíza, começou a cortar seus braços e exibir os cortes para as colegas. Outras acharam legal e passaram a fazer o mesmo, criando um efeito cascata. Os ambulatórios de adolescentes do Hospital das Clínicas de São Paulo e o Hospital Universitário de Brasília, referências nacionais na questão, têm monitorado os atendimentos referentes a isso e estimam que 20% dos jovens brasileiros se mutilam, o que significa que o fenômeno já afeta mais do que as drogas e o *bullying* nas escolas³⁵⁶. Embora não haja estatísticas oficiais no país sobre o tema, estudos internacionais³⁵⁷ chegam a esses mesmos 20%, o que indica que a percepção da entrevistada estava correta.

³⁵⁴ E/D/2, entrevista realizada em 06 de setembro de 2016, 04'44".

³⁵⁵ De acordo com o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5, a autolesão não suicida – nome técnico da automutilação – tem por característica essencial o comportamento repetido do próprio indivíduo de infligir lesões superficiais, embora dolorosas, à superfície do seu corpo. Em geral, o propósito é reduzir emoções negativas, como tensão, ansiedade e autocensura, e/ou resolver uma dificuldade interpessoal. Em alguns casos, a lesão é concebida como uma autopunição merecida. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 : manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.)

³⁵⁶ Automutilação afeta 20% dos jovens brasileiros. **Rede Globo**, Rio de Janeiro, 20 de novembro de 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2016/11/automutilacao-afeta-20-dos-jovens-brasileiros.html>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

³⁵⁷ WHITLOCK, Janis; RODHAM, Karen. Understanding Nonsuicidal Self-Injury in Youth. **School Psychology Forum: Research in Practice**, Bethesda, v. 7, n. 4, p. 1–18, inverno 2013. Disponível em: <<http://www.selfinjury.bctr.cornell.edu/perch/resources/understanding-nonsuicidal-self-injury-in-youth-school-psychology-forum.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016; PURINGTON, Amanda; WHITLOCK, Janis; POCHTAR, Randi. Non-suicidal self-injury in secondary schools: A descriptive study of prevalence, characteristics, and interventions. **Family Development Center**, Cornell University, Ithaca, p. 1-30, 2009. Disponível em: <<http://www.selfinjury.bctr.cornell.edu/perch/resources/non-suicidal-self-injury-in-secondary-schools-submitted-8-14-09-1-2.pdf>>. Acesso em: 07. Nov. 2016.

No caso da Escola Estadual, o *bullying* ainda é bastante presente em todas as séries e, dentre os entrevistados, divide opiniões. Alguns o encaram com menos gravidade, como algo natural da idade, e acham que³⁵⁸

hoje em dia tudo é *bullying*, qualquer coisinha é *bullying*, no meu tempo não era, no meu tempo era brincadeira ou gozação, agora qualquer coisinha assim é levada pra esse outro lado.

Outros o veem como algo, sim, comum na vida escolar, porém a ser trabalhado, sempre com vistas a diminuir a incidência ao máximo possível. A supervisora observa, impressionada, que o foco ainda recai sobre a questão da gordura, da obesidade. Isso incomoda muito mais do que, por exemplo, relações homossexuais, cada vez mais presentes e bastante respeitadas pelos demais. Ressalta, ainda, que³⁵⁹

o *bullying* é bem familiar. O que os pais falam, a criança reproduz. E a gente vê direitinho. Eu sempre digo “O *bullying* começa em casa”. A gente tem muita criança de inclusão aqui, com Síndrome de Down, a gente tem autista, a gente tem crianças com deficiência mental, e eles sabem e não fazem nem um comentário. Agora, a questão do corpo incomoda muito eles, e é dos pequeninhos aos grandes.

Apesar de não haver nenhuma atividade diretamente direcionada à prevenção de *bullying*, o tema é abordado frequentemente com os alunos, às vezes, inclusive, por meio de filmes e por trabalhos nas aulas de religião.

Já o consumo de drogas é algo menos difundido entre os alunos, ocorrendo mais no entorno do que no interior da escola. De qualquer modo, a atenção é permanente, para que as atividades propostas não venham a ser prejudicadas por aqueles que estiverem sob efeito de algum entorpecente, caso em que seriam chamados a conversar. A diretora diz que não há muito o que fazer, pois não podem mexer no material dos estudantes sem a devida autorização, o que demanda que se contate a Brigada Militar em casos de suspeita de porte e acaba resultando, na maioria das vezes, na opção por deixar as coisas como elas estão. De acordo com ela³⁶⁰,

só quando a coisa toma um rumo que fica difícil o trabalho, que interfere, que os próprios colegas começam a reclamar que tá atrapalhando o desenvolvimento da aula, aí a gente tem que chamar pra conversar. Geralmente a gente chama a presidente do conselho

³⁵⁸ E/A/1, entrevista realizada em 19 de agosto de 2016, 18'33".

³⁵⁹ E/B/2, entrevista realizada em 22 de agosto de 2016, 27'37".

³⁶⁰ E/A/1, entrevista realizada em 19 de agosto de 2016, 16'50".

escolar, que é uma professora da noite, pra acompanhar, pra ter mais uma pessoa junto. A gente faz ata, sempre tem registro em ata.

No caso dos cursos da noite, uma solução encontrada foi o fechamento do portão da rua inclusive durante o recreio, para que os alunos não saiam para fumar maconha ou beber, pois quando ficava aberto seguidamente atrapalhava as aulas dos últimos períodos.

Em relação aos alunos dos outros turnos, adolescentes e crianças, a supervisora diz que tem nas drogas uma grande preocupação. Não apenas quanto ao consumo, mas também quanto ao envolvimento no tráfico. Conta³⁶¹ que há muitos que acham maravilhosa a ideia de ser patrão do tráfico, pelos carros e roupas que tem e pelas mulheres “serem loucas por ele”. O suposto *glamour* que envolve esse tipo de atividade, aliado à promessa de poder que traz, muitas vezes faz com que a proposta de futuro oferecida pela escola soe menos valorosa. Além disso, quando mais tênue a vinculação com a família, ainda maiores as chances de aproximação a grupos armados, que se encarregam de ser a referência faltante, socializando os jovens de forma perversa³⁶².

Saindo da esfera exclusivamente estudantil e adentrando os problemas que envolvem professores, traz-se a narrativa de uma das docentes, que conta³⁶³ já ter se sentido ameaçada em sala de aula por um aluno que não gostava dela e que seguidamente dizia: “ainda te pego lá na rua”. Durante o ano em que lecionou à turma, tinha muito medo de ir embora desacompanhada, com receio que ele tivesse chamado mais gente e fizesse algo, o que nunca aconteceu. Outra professora narra³⁶⁴ que, quando estava na vice-direção, teve um dedo da mão quebrado por um adolescente.

Eu cuidava o recreio, que não tinha monitora, e terminou o recreio, bateu, ele tinha que subir, ele ficou no pátio. E eu mandando ele sair, mandando ele sair, e aí uma hora eu disse pra ele “olha, eu vou fechar o portão e tu vai ficar”, aí quando eu puxei a grade ele entortou meu dedo pra trás.

Com exceção desse último acontecimento, de natureza bem mais grave, em que o estudante foi levado ao DECA, em geral as questões disciplinares e os

³⁶¹ E/B/2, entrevista realizada em 22 de agosto de 2016, 21’19”.

³⁶² ROLIM, Marcos. **A Formação de Jovens Violentos: estudo sobre a etiologia extrema**. Curitiba: Appris, 2016. p. 216.

³⁶³ E/C/1, entrevista realizada em 11 de agosto de 2016, 13’02”.

³⁶⁴ E/C/2, entrevista realizada em 15 de agosto de 2016, 12’10”.

conflitos são resolvidos por meio do diálogo. O aluno envolvido é chamado, conversam com ele, ouvem-no, explicam a situação e dizem que se acontecer de novo chamarão os pais. Caso isso não solucione, os pais são acionados, registra-se em uma ata e faz-se um acordo. Os entrevistados dizem que, em geral, nesse ponto já fica tudo resolvido. Se ainda não suficiente, o caso pode ser remetido ao Conselho Tutelar ou o aluno pode ser suspenso, “porém a suspensão é em *off* porque não pode mais”³⁶⁵.

A ideia que têm do Conselho Tutelar, ao menos da gestão atual, não é muito positiva. Assim como no caso das instituições de segurança, a sensação é de desamparo, de que “não adianta nada” a solicitação de ajuda. O desabafo³⁶⁶ da supervisora educacional é representativo das outras falas em que o tema surgiu.

O Conselho Tutelar não funciona. Eu tô com o problema de um aluno que não vem desde o início do ano, daí quando vem quebra tudo, e eles tão fazendo de conta até agora e toda semana eu mando e-mail. Ele veio do Rio Branco com um histórico assim, aí ele veio pra cá e tu não tem noção. E o Conselho Tutelar só me diz “ah, a senhora tem que acolher, a senhora tem que acolher”. Eu acolho, mas me dá um retorno. Bom, antes das férias já fazia um mês que ele não vinha. Voltaram as aulas e até agora ele não veio. E sabe qual a grande dificuldade da lei, né? Se ele voltar hoje, todas as aulas que ele não teve, que ele não veio, se vem com uma carta do Conselho, que ele está voltando, eu sou obrigada a dar. E é no turno inverso por professores de cada disciplina. Se ele voltar em outubro, ele tem direito. Porque o que que acontece? Pela lei que ninguém sabe, o ano letivo acaba um dia antes do início do ano seguinte, então de 2017 ele começa tipo 1º de março, então 2016 vai até tipo 28 de fevereiro. Então até 28 de fevereiro eu fico refém. Aí eu ligo pro Conselho e ela só me diz “Professora, a senhora tem que acolher, a senhora tem que ter mais sentimentos no seu coração”, eu digo “eu tenho, só que a senhora tem que entender que eu tenho um problema legal”. Aí ela me disse assim “Como assim legal?”, aí eu disse “legal porque esse aluno é meu, ele tá levando falta”.

Em outro caso, conta que³⁶⁷

fez uma denúncia de uma criança aqui, que a mãe batia, ela chegou, ela tinha apanhado antes das férias de julho, quando ela voltou o olho ainda tava roxo. E nós levamos pro conselheiro e tudo, a gente falou o caso. “Não, professora, a senhora não se preocupe, porque um caso desses a gente até (inaudível), a senhora faz um relatório”. Eu fiz todo um relatório, ele tirou uma cópia e deu pra mãe. Eu quase fui parar no MP. Aí eu fui e disse “nunca mais eu denuncio. Eu não retiro nada que eu falei, porque ela apanhava, era muito sério, mas

³⁶⁵ E/B/2, entrevista realizada em 22 de agosto de 2016, 19’01”.

³⁶⁶ E/B/2, entrevista realizada em 22 de agosto de 2016, 12’15”.

³⁶⁷ E/B/2, entrevista realizada em 22 de agosto de 2016, 15’40”.

eu não queria que ela fosse pra cadeia, que ela fosse presa. Eu queria apenas que ela tivesse ajuda. A menina e a família, que estavam doentes. E tu sabe qual a formação da mãe? Psicóloga da UFRGS, professora e tal. Aí tu acha que é de vila assim? Não. Nesse caso, pais entraram várias vezes aqui ameaçando “Ou tu faz alguma coisa ou nós vamos te denunciar por negligência”.

E completa³⁶⁸:

Eu não vejo o CT como um órgão de proteção. Ele é assistente e só. Então não tem uma contrapartida dos pais. Quando tu liga pro Conselho, sabe o que eles te dizem? “Professora, ela não tá levando o filho porque ela tem que trabalhar”, “Mas a criança não tem que estar na escola?”, “Ah, mas a senhora quer que ele fique sem comer? Quem que vai dar comida pra eles”. Tu tá entendendo? Então assim, são coisas que tu escutas, não que tu seja má, mas não funciona bem assim.

Por fim, cita³⁶⁹ um fato ocorrido naquela semana e bastante noticiado, em que uma professora foi agredida pela irmã de um aluno em uma outra escola de Porto Alegre.

E tu viu a professora que apanhou? Um horror, diz que a gurua tá traumatizada. Diz que se não fossem os pais, tinha matado. E outra coisa, o CT não quer que o menino saia pra não ficar estigmatizado. E a professora? E diz que os pais não querem o guri, né, diz que o guri é um risco, que o guri até de faca já foi na escola. Isso aqui a gente não tem. Essas questões assim a gente não traz. Mas eu vou te dizer assim ó, como a gente tá vendo muitas crianças saindo das vilas por causa do tráfico, eu não te duvido que daqui a pouco já comece.

Ao transcrever as entrevistas e distribuir o material que integraria a análise, a pesquisadora inicialmente titubeou sobre a inserção desses trechos referentes à opinião da supervisora sobre o Conselho Tutelar. Não tanto por possíveis implicações profissionais, uma vez que ela estava ciente da inclusão das falas na dissertação e da participação no estudo, porém quanto à visão que quem leria teria dela. O receio era que a reputassem como alguém que não colocava os alunos em primeiro lugar e que se preocupava pouco com eles, o que o oposto do que se pode verificar nas muitas visitas à escola. A atenção dada aos alunos e às questões chega a beirar a doação, com o cumprimento de papéis que muitas vezes sequer estão adstritos ao cargo. Não houve vez em que se chegasse no colégio e não tivesse de esperar, por ter mais de uma pessoa querendo o atendimento dela no momento. A movimentação na sua sala é constante, atendendo pessoas de todos os

³⁶⁸ E/B/2, entrevista realizada em 22 de agosto de 2016, 19’22”.

³⁶⁹ E/B/2, entrevista realizada em 22 de agosto de 2016, 20’40”.

nichos da comunidade escolar e recebendo estudantes sempre com um sorriso no rosto, fazendo brincadeiras e tratando-os pelo nome. Do que se depreendeu ao longo do campo, seu desabafo quanto ao órgão tem, na realidade, a ver com os limites que encontra na sua atuação na escola e que gostaria que fossem levados com a mesma seriedade nas instâncias seguintes. As duas mães escutadas e as outras pessoas, mães e alunos, com quem se conversou informalmente, tinham opinião unânime quanto à qualidade, ao carinho e à atenção estarem sempre presentes nas ações da supervisora.

Retomando, para concluir, o tópico dos problemas disciplinares e conflitos, todos os profissionais entrevistados citam o fim do zoneamento como um grande responsável pela mudança no clima da instituição. Anteriormente, até cerca de dez anos atrás, as matrículas dos estudantes eram feitas pelo critério de zoneamento, ou seja, os alunos eram matriculados nas escolas que ficassem mais próximas à região de sua residência. Por mais que ainda se dê preferência a isso, o entendimento da Secretaria de Educação foi de que as pessoas têm o direito de estudar na escola em que têm vontade, o que fez com que a classificação deixasse de ser obrigatória. Um exemplo disso veio de uma das mães, que conta que a família mora na Avenida Bento Gonçalves, em frente a uma loja do Carrefour, que fica numa região do bairro Partenon bastante próxima de pontos de tráfico, muitas vezes com intensas disputas entre gangues rivais. Segundo ela, os colégios que ficam perto da sua casa são um horror, com alunos portando armas e consumindo drogas abertamente, razão pela qual procurou vaga em zonas distantes dali. Chegou à Escola Estadual e a escolheu pela segurança interna e por ter “uma característica muito boa, de todos conviverem e tentarem solucionar os problemas”³⁷⁰. Apesar de reconhecer esse lado positivo, as profissionais do colégio levantam alguns pontos contrários, como a dificuldade no contato com as famílias, o deslocamento que alguns estudantes sentem pelo afastamento do bairro de origem e o desconhecimento sobre o “tipo”³⁷¹ de aluno que entra na escola – o que pode denotar tanto preconceito quanto as possíveis diferenças de comportamento dependendo da área em que vivem e das experiências e convívios que têm.

Como se referiu na introdução, são pouquíssimos os casos de judicialização de conflitos da Escola Estadual. Em situações de furtos em sala de aula ou de

³⁷⁰ E/D/2, entrevista realizada em 06 de setembro de 2016, 12'08".

³⁷¹ E/B/1, entrevista realizada em 11 de agosto de 2016, 05'42".

consumo de drogas por parte de menores de idade, houve encaminhamento ao DECA menos por vontade dos profissionais do colégio, e mais por receio de, em não o fazendo, receberem alguma notificação posterior da Secretaria de Educação. Antes das entrevistas, nunca ocorrera à pesquisadora a possibilidade de a judicialização se dar como uma forma da escola se blindar de problemas institucionais. Há, também, encaminhamentos à justiça feitos pelas famílias de um dos lados envolvidos nos episódios. A supervisora educacional conta que só fica sabendo por chegar a intimação à família do suposto autor no correio da escola, em razão daqueles que registraram a ocorrência não saberem o endereço da pessoa e acabarem utilizando o do colégio. Grande parte desses casos tem a ver com *cyberbullying*³⁷², especialmente no site Facebook, porém a escola não fica sabendo do desfecho, por não ter de participar dos trâmites na delegacia ou no judiciário.

Quanto ao respeito à autoridade dos professores e profissionais do setor técnico-pedagógico, entendem que, embora exista, é algo que vem mudando bastante. Duas das profissionais com quem se conversou estão há mais de vinte anos na escola, o que permite que tenham uma visão comparativa das alterações ocorridas no período. Dizem que, da parte dos alunos, se anteriormente o respeito era garantido por praticamente todos, agora depende muito da postura do professor, do modo como se impõe e do domínio que mostra ter da classe. Por parte dos pais a mudança foi ainda maior. Há uma ideia entre os entrevistados de que os familiares, ao mesmo tempo em que delegam cada vez mais a criação dos filhos à escola, tendem a vê-la como uma entidade oposta aos interesses dos filhos, especialmente quando há notas e avaliações envolvidas. Diz a diretora que³⁷³

os pais têm aquela coisa assim de, de, não sei, eles veem a escola e os professores como se a gente tivesse obrigação ali com os filhos deles, né. Cada vez mais eles tão empurrando pra gente. Então não tem muito, a gente cansa de ser xingado, de ser desrespeitado pelos próprios pais.

A orientadora educacional conta que as normas disciplinares da escola são passadas para os pais. Antes havia algo como os “*Three strikes and you’re out*”, ou seja, a cada três ocorrências registradas, o aluno levava uma suspensão. Porém, a

³⁷² O *cyberbullying*, ou assédio virtual, pode ser definido como a utilização de internet, telefones celulares ou outros dispositivos para enviar textos ou imagens com a intenção de ferir ou constranger outra pessoa. (SANTOMAURO, Beatriz. *Cyberbullying: a violência virtual*. Nova Escola, ed. 233, jun./jul. 2010. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/cyberbullying-violencia-virtual-bullying-agressao-humilhacao-567858.shtml?page=3/>>. Acesso em: 03 nov. 2016.)

³⁷³ E/A/1, entrevista realizada em 19 de agosto de 2016, 20’43”.

possibilidade foi cortada pela Secretaria de Educação, a instituição não pode mais fazer uso disso e os pais sabem, o que faz com que estejam agindo de modo pior. De qualquer modo, diz que tudo é uma questão de conversar. Que o SOE, assim como os outros setores, é muito acessível e está sempre aberto para receber os pais e alunos. “É primordial que as pessoas venham conversar conosco, é impossível estar a par de tudo que acontece. Eu até peço aos pais, venham sempre”³⁷⁴.

No entanto, apesar dos pedidos, a participação é muito pouca. Quando houve a greve de maio de 2016, de quase mil alunos, apenas cerca de dez, quinze pais apareceram na reunião agendada. A fala da supervisora transparece a ideia de que o ambiente familiar, muitas vezes, parece ir contra o fluxo de ensino da escola. À época da entrevista, havia três meninas de treze anos grávidas. A supervisora estava chocada, não pelo fato de manterem relações sexuais, mas por nem terem tido tempo de conhecerem a si e a seus corpos antes de terem filhos. Chamou as mães delas para conversar e acabou ainda mais perplexa, por encararem o fato apenas pela ótica do “onde comem três, comem quatro”, como se não houvesse outras facetas bem mais sérias envolvidas.

Segundo ela, o que se “vê hoje em dia é que tá caindo tudo na escola. A escola é que tem que dar conta de organizar tudo. Tem que ficar quieta, aceita e passa”³⁷⁵. Narra que houve uma turma que dizia que tinha o sonho de ir para a FASE³⁷⁶,

e aí um dia a gente pensou em pegar um ônibus, botar eles dentro e levar, porque tu não tinha como tirar da cabeça deles. Mas aí a gente começou a fazer levantamento. Um dos guris o pai era traficante, tava preso, a mãe tinha morrido na cadeia, e tudo aqui da zona, tudo do Bom Fim. Eles tudo gente, a família da vó era rica. O outro, o pai era traficante. E tudo aqui da zona. Então assim, tu não tem como desconstruir, sabe? Tu não consegue mostrar. Tu consegue mostrar que aqui dentro da escola o ambiente é assim. Mas eles te fazem aquilo, alguns é pra afrontar, outros é pra tu dizer assim “Não fala isso.” Porque eles precisam, sabe.

A proximidade com a criminalidade e, em especial, com o tráfico de drogas é uma realidade de muitos dos alunos. São vários os que tiveram suas rotinas alteradas em virtude de toques de recolher nas zonas onde moram. Na véspera da

³⁷⁴ E/B/1, entrevista realizada em 11 de agosto de 2016, 17'14”.

³⁷⁵ E/B/2, entrevista realizada em 22 de agosto de 2016, 20'13”.

³⁷⁶ E/B/2, entrevista realizada em 22 de agosto de 2016, 21'53”.

entrevista com a diretora, uma aluna tinha ido conversar com ela para explicar que não estava indo à aula por ter perdido, nas semanas anteriores, tanto o irmão quanto o primo, mortos a tiros. Quase toda semana tem algum estudante que não pode sair de casa, o que faz com que a angústia entre os alunos venha aumentando. Uma das professoras conta que eles falam muito no assunto, em desabafos nas salas ou pelos corredores. A supervisora conta que³⁷⁷

umas alunas chegaram aqui no outro dia e disseram “Fulana, tu quer ver as fotos” e eu disse “Não, eu não quero ver”. Porque, assim, foi na frente da casa delas. Cortaram cabeça, cortaram braço. Eu não sei se tu nega e torna banal pra poder sobreviver. Porque, assim, acaba sendo uma coisa tão corriqueira. A nossa cozinheira daqui a pouco já tem que ir embora senão ela não entra em casa. Ela nos diz que escuta os tiros a noite inteira. Como é que tu vive assim?

Foi também ela que, ao início da entrevista, atentou para um outro lado da questão, que é a dificuldade que alguns alunos vindos de zonas conflituosas têm ao chegar em locais com convívio pacífico. Disse que a escola³⁷⁸

teve um grande problema o ano passado e esse ano com a questão dessas vilas que são ocupadas, que têm os toques de recolher. A gente tá com alguns alunos que não são vindos, então os pais nos avisam “hoje ele não vai”. A gente nota, assim, que esses alunos que são vindos dessas, quando eles chegam, aqui a escola sem conflito pra eles é conflituosa. Então eles gritam, eles jogam cadeira, eles fazem, porque eles estavam acostumados com essa realidade. Então a calma incomoda eles. Mas, aos poucos, eles vão conseguindo. Tem algumas lideranças que a gente tem que trabalhar, que é bem difícil. Mas, assim, não tem grandes problemas não, mas eles estranham, alguns não ficam na escola. Acabam saindo, voltando. É impressionante. A gente acha que um ambiente mais tranquilo vai trazer paz, mas não, incomoda.

Já os alunos que não têm um contato direto com a criminalidade, apesar de saberem da falta de segurança, ainda ficam um pouco com sensação de que não vai acontecer com eles. É claro que há exceções, porém, a visão passada pelas entrevistas e pelo clima de descontração e pouca atenção na saída, observado nas visitas, é de que esse tipo de coisa ocorre mais com outros e não consigo.

Para os adultos, independentemente do bairro onde moram, a sensação é a de que a insegurança vem aumentando e prejudicando a rotina escolar. Uma das professoras, que trabalha há onze anos na escola, lembra que³⁷⁹

³⁷⁷ E/B/2, entrevista realizada em 22 de agosto de 2016, 32'46".

³⁷⁸ E/B/2, entrevista realizada em 22 de agosto de 2016, 05'31".

³⁷⁹ E/C/2, entrevista realizada em 15 de agosto de 2016, 00'40".

antes se chamava a Brigada por coisas que aconteciam aqui dentro, por briga e roubo e tal, agora a gente chama a Brigada por coisas que tão acontecendo aqui na ida deles até a parada de ônibus, né. E a gente tinha Educação Física na Redenção, no turno inverso, e a gente trouxe pra dentro da escola, tirou o período de algumas disciplinas, pra gente trazer pra dentro da escola, porque eles tavam sendo muito assaltados. Eles iam pouco, porque os pais já não mandavam, com razão, né? E quando eles iam, eles eram assaltados. Foi uma coisa que mudou bastante, eles gostavam muito de fazer. Dentro da minha área, assim, eu fazia muita saída de campo com eles, na Redenção pra coletar material, né, e não faço mais. É uma pena.

Como exposto inicialmente, a palavra medo esteve presentes em todas as entrevistas feitas. Em algumas, inclusive, costurando todos os assuntos abordados pelas participantes. Tanto o medo quanto a insegurança são conectados a uma sensação de perda. Perda de liberdade, de tranquilidade, de prazer em estar nos lugares e, como disse a supervisora, perda de vínculo, por se deixar de visitar e conviver com pessoas que se gostaria pelo risco de estar na rua. Os entrevistados não apenas relataram sentir tensão e tristeza, como também a externaram em seus trejeitos e expressões. Muitos ficaram surpresos ao perceber, por meio da verbalização, o quanto têm limitado suas ações em função da insegurança que sentem. Disseram se sentir impotentes e menos saudáveis, por não vislumbrarem qualquer sinal de esperança na melhora da situação, restando pouco a fazer individualmente, senão se cuidar e, como ressalta uma das mães³⁸⁰, cuidar os movimentos das pessoas que estão à volta.

3.2.3 A Escola Privada

Localizada atualmente no bairro Três Figueiras, em uma área de 50.000m², a Escola Privada foi fundada no final do século XIX com o intuito de receber meninos de seis anos e prepará-los para, aos catorze, terem fluência na comunicação e condições de estabelecer seus próprios negócios. Posteriormente, já no início do século XX, passou a receber também meninas. Hoje em dia, conta com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e, apesar das reformas educacionais e muitas modernizações, mantém a linha filosófica originária, baseada na qualidade do ensino e na preparação do aluno, com competência, para a vida.

³⁸⁰ E/D/1, entrevista realizada em 17 de agosto de 2016, 19'15".

O bairro em que se situa é caracteristicamente residencial, apesar da presença de alguns comércios, casas de festas, clubes e escolas. A circulação de veículos é bastante grande, uma vez que serve de passagem entre as avenidas Protásio Alves e Nilo Peçanha e que está muito próximo aos Shoppings Iguatemi e Bourbon Country, porém a utilização por pedestres é relativamente baixa. Sua alta renda per capita faz dele uma das regiões mais seguras de Porto Alegre³⁸¹.

O contato inicial para convite à pesquisa foi feito diretamente no colégio, em um encontro com a assistente da diretora pedagógica, a qual recebeu a mestranda com muita cordialidade e revelou haver interesse na temática abordada, por ser a segurança uma das maiores preocupações da equipe. Rapidamente foi dado retorno, confirmando a participação da escola e disponibilizando o agendamento das entrevistas.

Importante ressaltar que algumas das medidas de proteção adotadas pela escola – que serão descritas mais adiante –, ficaram evidentes desde a primeira visita à instituição. O estacionamento, embora quase vazio, em razão do horário, contava com a ronda de dois funcionários. Um terceiro se encontrava em uma guarita do lado oposto da rua, junto a uma das entradas dos prédios. Além disso, havia, ao lado das catracas que dão acesso aos andares de sala de aula, uma senhora recebendo as pessoas que chegavam, pedindo que se identificassem e encaminhando suas demandas. Descobriu-se depois que ninguém, além dos alunos e funcionários, pode passar pelas catracas em direção ao interior do colégio, razão pela qual a secretaria e as salas de atendimento são alocadas logo após a porta de entrada e antes das roletas.

Foram, ao total, seis visitas à instituição, para a realização de um total de oito entrevistas³⁸². O agendamento se deu de acordo com a disponibilidade dos participantes, o que possibilitou que as conversas fossem mais longas do que nas outras escolas e sem interrupções. O ambiente em que ocorreram, uma sala reservada para os encontros, também colaborou para que as pessoas se sentissem

³⁸¹SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA. **História dos Bairros de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2016.

³⁸² Na Escola Particular houve uma entrevista a mais, em razão de contarem com um supervisor de serviços operacionais, responsável pela organização das muitas medidas de segurança adotadas pela instituição. Considerando-se a temática e a adequação das suas funções, não se poderia deixar de ouvi-lo.

à vontade, com a privacidade necessária para falar com liberdade sobre os temas abordados. Cada um dos funcionários com quem se teve contato, entrevistados ou não, foram extremamente atenciosos e colaborativos com a pesquisadora.

Destaca-se, por fim, antes de dar início à análise das entrevistas, que tanto o *site* da instituição quanto sua página no Facebook são atualizados quase que diariamente, com informações, avisos e notícias de atividades educativas. No site, além de muitos detalhamentos pedagógicos e da disponibilização do Código de Convivência da escola, há, também, uma seção dedicada à apresentação da infraestrutura de segurança disponibilizada pela instituição.

O chute inicial de todas as conversas, independente da escola, era pedir para que os entrevistados falassem sobre sua percepção da insegurança, não apenas no âmbito escolar, mas como um todo. Aqui, mais uma vez, o medo, associado à aleatoriedade das ocorrências, foi bastante presente, como ilustra a seguinte fala da diretora³⁸³:

Eu tenho medo, quando eu entro de carro na minha casa, que é um apartamento, enfim, mas, enquanto aquele portão não fecha, que eu não tenho a sensação de que eu estou segura, é um momento assim muito tenso. A saída não é tanto, mas a chegada, de noite. Então essa sensação me parece que extrapola um pouco. (...) Isso é uma coisa que eu acho que tem crescido, assim. Eu não sei, parece que eles tão surgindo do nada, entendeu? É a oportunidade. Me parece que não é planejado. Sabe aquela coisa de vamos ficar circulando e ver quem é que vai cair hoje. É isso. Não é planejado. E quem estiver dando sopa...

Na opinião de uma mãe³⁸⁴, faz bastante tempo que Porto Alegre é insegura, mas, ultimamente, a situação é de um caos generalizado. Também é essa a sensação de uma das psicólogas, que trabalha no serviço de orientação educacional dos anos finais. Ela conta que tem³⁸⁵

medo pra tudo. Eu venho trabalhar de carro, estaciono o carro direto no estacionamento, venho pra cá, mas mesmo assim a gente fica com receio. Tu passa o tempo inteiro te cuidando, né. E o que a gente escuta assim nas redondezas aqui da escola é que cada vez mais alunos são assaltados ou famílias são abordadas também. Então acho que cada vez mais a gente sai com receio de não saber o que pode acontecer.

³⁸³ P/A/1, entrevista realizada em 07 de julho de 2016, 16'35".

³⁸⁴ P/D/1, entrevista realizada em 04 de julho de 2016, 01'02".

³⁸⁵ P/B/3, entrevista realizada em 21 de julho de 2016, 01'28".

O mais curioso é que, ao que parece, a vitimização não tem relação direta com um maior medo por parte das pessoas. Dos entrevistados, os que se mostraram mais temerosos foram justamente aqueles que jamais tiveram um crime cometido contra si, como se a antecipação da possibilidade fosse a responsável por causar uma tensão exacerbada. De certa forma, isso vai ao encontro da célebre frase usada por Hitchcock para explicar as bases da direção de seus filmes, “Não existe terror no estampido, apenas na antecipação dele.”

Já a percepção do aumento da insegurança, não necessariamente vinculada ao medo, é endossada por quase todos os entrevistados, que sentem uma redução da liberdade, independentemente de terem estado ou não na posição de vítimas. Um dos professores diz – inclusive retomando a questão do fechamento do posto da Brigada Militar no Parque da Redenção – que³⁸⁶

de três anos pra cá a gente percebe um aumento de ocorrências. De todos os níveis e em todos os lugares, principalmente pela questão da falta de pessoal e de infraestrutura da segurança. Só pra tu teres uma ideia, eu moro ali perto da Redenção, fecharam um posto da Polícia Militar que ficava ali na esquina da Osvaldo Aranha com a José Bonifácio. A população se mexeu, fez abaixo assinado, se revoltou, fecharam. Então, sim, você percebe que há um aumento no item insegurança na cidade como um todo. Esses episódios como, por exemplo, incendiar ônibus, não acontecia aqui incendiar ônibus. E isso tem muito a ver com a falta de policiais e a falta infraestrutura pra enfrentar isso. Outra coisa, um lugar que o poder público vai ter que atacar, é a falta de presídio. “Ah, tem gente solta porque não tem presídio”, então façam presídio. Há uns 2, 3 anos atrás o governo federal começou uma campanha para construção de presídios e nenhuma cidade queria receber presídios. Ué?! Mas então tá, então deixa solto, é isso. Então são essas incongruências, essas questões de não assumir a sua responsabilidades, de todos os entes públicos, que tá na raiz disso.

Sua fala toca nos importantes pontos da redução do efetivo policial e da superlotação dos presídios do estado, apontados pelo sociólogo Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo³⁸⁷ como parte das razões para o aumento da criminalidade no Estado.

A perda de liberdade ocorrida em razão disso é o enfoque dado pela mãe entrevistada, que reflete que³⁸⁸

mudou tudo. Eu, quando aluna, a gente ia num bar que vendia balas, muitas balas, que ficava próximo ao colégio. Então eu saía toda hora

³⁸⁶ P/C/1, entrevista realizada em 06 de julho de 2016, 01'27”.

³⁸⁷ GONÇALVES, Eduardo. Segurança pública do RS entrou em colapso, diz especialista. **Revista Veja**, São Paulo, 24 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/brasil/seguranca-publica-do-rs-entrou-em-colapso-diz-especialista/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

³⁸⁸ P/D/1, entrevista realizada em 04 de julho de 2016, 22'05”.

do colégio. Não na época primeiro grau, mas no segundo, hoje ensino médio, a gente saía do colégio, a gente ia no Bar do Cavalo, pegava bala, voltava pro colégio. Eu lembro que a minha mãe dava aula num colégio ao lado, um colégio público do Estado, ao lado do meu. Aí, ah, esqueci um negócio, quero falar com a mãe. Eu descia correndo a lomba ali, entrava no colégio, falava com ela, subia. Então a gente muitas vezes, eu fazia alemão de manhã lá, nós íamos almoçar no Zaffari Higienópolis, no Pão, que tinha um xis ali. Aí depois de almoçar – olha que absurdo – tinha uma elevada de gramado, a gente tudo se deitava lá naquele gramado. No meio da rua, no meio da Carlos Gomes, e a gente ficava batendo papo. Eu não cogito nada disso, entendeu. Não cogito. Ah, muitas vezes eu ia pro colégio caminhando. Era longe, mas às vezes eu gostava, não tava carregando mochila. Ia caminhando. Eu passava no meio da praça. Eu me lembro que a minha mãe me dizia, porque tinha um atalho, “tu só não vai por lá que é perigoso”. Mas eram restrições muito pequenas. E hoje, eu vou te dizer assim, oh, eu não deixo a Gabriela brincar no saguão do meu prédio sozinha. Eu controlo absolutamente tudo, porque eu escuto muita coisa. Talvez seja direcionado, mas a Gabi tem a melhor amiga dela a mãe é pediatra e atende só criança abusada. Então a gente escuta não os casos, obviamente, porque ela é uma pessoa extremamente ética, mas escuta que coisas acontecem não é só lá no meio da vila como tem muita gente que pensa. Elas acontecem em grandes clubes, elas acontecem em locais que a gente supõe que tá totalmente seguro e não tá. Banheiros de lugares... Isso é outra coisa que eu tenho controle absoluto. Não vai no banheiro sozinha, porque eu sei de casos que aconteceram dentro do *shopping*. Então não vai em hipótese alguma. E se ela tá com o meu marido e vão os dois só no cinema e eu não vou, é orientada pra ir no banheiro familiar porque eu não largo ela no banheiro sozinha. Se eu vou fazer xixi, ela põe o pé pra dentro da cabininha pra eu enxergar que ela tá ali e ficar falando com ela, porque eu não posso ficar de porta aberta e duas pessoas não entram naquele espaço. Então, assim, é uma coisa meio neurótica, se a gente parar pra analisar, mas é completamente diferente da minha época. Existiam cuidados? Claro que sim, mas era uma coisa mais natural.

No mesmo sentido pensa o pai entrevistado, que lembra que³⁸⁹

ia a pé, do Juvenil, pra casa do meu amigo no Petrópolis. Isso eu digo eu com 14 anos, a gente fazia tudo a pé. Ia pra casa, às duas da manhã. E se tu perguntar se alguma vez algum amigo meu foi assaltado, roubado ou ameaçado, nunca, nenhum. Aí tu pega assim os amigos do meu filho, quase todos já foram assaltados. Com 17 anos. Aqui mesmo, embaixo, um foi surrado, quebrado, outro foi esfaqueado. Eu não tenho menor dúvida de que houve uma mudança dramática nisso e acho que interfere muito no comportamento das crianças. Eu acho que é muito negativo. Porque esse medo, ele faz com que hajam limitações. Não limitações só da liberdade de ir e vir, não, mas limitações no modo de pensar e de agir, tá. Eu me enclausuro porque eu penso que não vou ir porque

³⁸⁹ P/D/2, entrevista realizada em 07 de julho de 2016, 06'11”.

não vale a pena. Então eu deixo de participar de coisas porque, no fundo, talvez a primeira premissa seja “será que é seguro?”. E eu acho isso muito triste. Eu acho que a minha geração talvez seja a última geração que vai ter esse sentimento de liberdade real que a gente tinha. Talvez isso esteja motivando muita gente que eu conheço que tá mandando os filhos pro exterior. E não é porque tem condições financeiras, nada disso, porque tem gente que vai pro exterior e vai lá se manter, com trabalho, com atividades lá. Então não tá sendo algo “tô bancando, tô patrocinando”. Tá sendo uma escolha de vida.

Se as sensações quanto ao aumento da insegurança são similares, as ideias sobre quais medidas seriam necessárias para mudar a situação abrangem os mais variados fatores. Investimentos na educação passam por quase todas as falas, ainda que com enfoques diferentes. Alguns citam melhorias em escolas, aumentando a qualidade do ensino oferecido aos alunos; outros refletem sobre o tipo de sujeito que está sendo construído nos colégios hoje em dia – inclusive neste –, muito voltados para si e pouco para os demais, o que, de certa forma, colabora para a manutenção da desigualdade que deságua na violência; há também quem entenda que as falhas na educação são um convite à entrada ao mundo do tráfico. Como diz a diretora³⁹⁰,

onde o governo não ocupa um lugar que ninguém ocupa, alguém vai ocupar. E hoje quem tá ocupando é o traficante. Então lá na vila precisam de alguma coisa e a quem eles recorrem? Vão recorrer ao posto de saúde? Não. Vão recorrer ao traficante, que tá muito próximo e tá, de certa forma, subsidiando toda a vida desse sujeito.

Ao mesmo tempo, é consenso entre a maioria ser necessário investir em policiamento, em razão de as coisas terem chegado a um estado que demanda ações repressivas. Dentre as medidas citadas, estão melhorias na capacitação, melhor remuneração – especialmente para coibir a corrupção, integração entre a Brigada Militar e a Polícia Civil, contratação de novos policiais, construção de novos presídios com uma real tentativa de ressocialização. Um dos professores, levando o raciocínio mais adiante, sustenta que a ideia de presídio e as razões pelas quais funciona teriam de ser revistos, pois não acredita em soluções que envolvam uma penalização nos moldes atuais.

Outro professor, embora tenha posicionamentos bastante distintos do primeiro, nesse tema parte de uma ideia parecida³⁹¹:

³⁹⁰ P/A/1, entrevista realizada em 07 de julho de 2016, 04'30”.

³⁹¹ P/C/1, entrevista realizada em 06 de julho de 2016, 05'45”.

Agora, atacar o que já tem aí, aquelas pessoas que tem 3, 4, 5, 10 passagens na polícia e que “tem muita dificuldade de se recuperar”, bom aí temos que ter mais infraestrutura policial, mais gente, mais presídios. E presídios que eduquem. Esses depósitos de gente aí não funcionam. Ah, então vamo soltar tudo? Não. Eles têm que ser presos. Mas esse depósito de gente não funciona. Os caras fazem o que querem. O cidadão quando entra num presídio, ele não pode fazer o que ele quer. “Ah, por quê?”, porque tu é um pária da sociedade SIM. Você teve atitudes que não estão de acordo com o convívio social. Então, enquanto tu não mudar as tuas atitudes... E tem um detalhe muito importante, Mariana, que é o seguinte: ele não é criminoso, mas ele está tendo uma atitude criminosa. Porque se você diz pra pessoa que ele é um criminoso, aí então eu sou um criminoso. Mas se você começa a fazer uma abordagem com essa pessoa que ela está tendo uma atitude criminosa seguida, “fulano, tu tá há 10 anos com atitude criminosa, então tu vai continuar na cadeia. A partir do momento que tu mudar a tua atitude, tu vai deixar de ser criminoso”. Eu vejo muito pouco se falar nisso. A pessoa não é criminosa, ela está tendo uma atitude criminosa. O meu aluno aqui que não faz nada ele não é vagabundo, não posso dizer “fulano tu é vagabundo”. Tu estás tendo uma atitude de vagabundo, tu estás tendo uma atitude de não trabalhar. Vamos mudar essa atitude. Porque se você rotula o cidadão e ele aceita aquele rótulo, aí não tem como mudar, aí se sente justificado.

Fez-se questão de citar esse trecho porque, ainda que possivelmente sem consciência disso, o professor toca na teoria criminológica do etiquetamento, ou *Labeling Approach*, acerca de como a identidade própria e o comportamento dos indivíduos pode ser determinado ou influenciado pelos termos utilizados para descrevê-los. Na perspectiva dessa teoria, que tem por referente essencial Howard Becker, a criminalidade é uma criação social, mediante a imposição de etiquetas criminais a certos indivíduos, por meio de processos de criminalização primária – estabelecimento de normas – e secundária – aplicação da lei, imposição das normas ao sujeito. Segundo ele, quem conta com poder suficiente para configurar normas, criminaliza aqueles que não têm tal poder, acarretando-lhes graves consequências.

A caracterização como “criminoso” ocorre unicamente quando é adjudicada ao indivíduo, com êxito, a etiqueta de desviado por aqueles que detêm o poder. Por se tratar de um processo altamente seletivo, as chances de que isso se perfectibilize dependem muito mais da desigual distribuição com que ocorre, do que do necessariamente do comportamento dos indivíduos. Para além da esfera jurídico-

penal, ainda que nela tenha implicações, o processo de estigmatização traz consigo a invisibilidade das pessoas que tem por alvo. Segundo Luiz Eduardo Soares³⁹²,

uma das formas mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre ele ou ela um estigma, um preconceito. Quando o fazemos, anulamos a pessoa e só vemos o reflexo de nossa própria intolerância. Tudo aquilo que distingue a pessoa, tornando-a um indivíduo; tudo o que nela é singular desaparece. O estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos.

Assim, o *status* imposto à pessoa, quer seja o de “criminoso” ou o de “vagabundo”, influenciará sua vida e suas decisões, posto que a classificação como desviante obsta sua liberdade de posicionamento em sociedade.

Ainda dentro das falas sobre medidas necessárias para mudar a situação, mas dessa vez sobre o aspecto da não valorização dos policiais, esse mesmo professor diz³⁹³:

Do jeito que está a coisa, imagina você ser um policial militar ou um policial civil. E você prendeu aquele cara só esse ano 10 vezes. Bah, daqui a pouco tu vai “ah, daqui a pouco eu vou matar esse cara, esse cara tá me incomodando muito”. Uma vez nós estávamos assistindo uma cena, é porque as pessoas criticam muito as ações da polícia, mas elas não estão lá. Uma vez nós vimos uma cena, nós estávamos assistindo, daqui a pouco apareceu um policial militar com um cara pelo cangote e ó (demonstra o barulho das batidas), “baaah, que absurdo, porque o cara da polícia bateu...”. Aí eu digo “meu amigo, vou fazer o seguinte, eu vou te botar um capacete, uma farda, um colete à prova de balas e tu chega lá no estádio às três horas da tarde pra começar um jogo às cinco da noite e o cara te dizer “ô, seu filha disso, ô seu filha daquilo”. E o teu nome tá escrito lá, “João, tua mãe tá não sei o que” e te jogam saco de mijo e te jogam coisa. E quando tu pegar esse cara tu vai fazer o que? Tu tá falando porque tu não tá lá. Então vamos fazer o seguinte, Ministério Público não sei o que, porque a polícia não presta. Então nós vamos montar um pelotão formado por pessoas que são jornalistas, que são estudantes, vamos formar um pelotão e vocês vão pra rua. Mas vocês não vão pra rua um final de semana, vocês vão ficar um uno na rua. Aí eu quero ver. Aqueles caras que mataram aqueles quatro bandidos na frente do Cristo Redentor, bah, aqueles caras são uns heróis, Mariana. “Ah, porque não podia ter matado”, fulano, vou te botar você tomando tiro. Dentro do carro que tu tá lá já tem dois baleados e os cidadãos que balearam tão chegando. E tu vai fazer o que? É muito fácil tu falar isso. É muito fácil até nós dois, aqui na mesa. Bota uma farda, Mariana, e vai lá pra rua. Ontem mataram um soldado. Eu, no lugar daquele soldado, eu não sei se eu não tinha apagado aqueles cara antes. Eu. Por quê? Porque eu tenho família.

³⁹² ATHAYDE, Celso; MV BILL; SOARES, Luiz Eduardo. **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. p. 175.

³⁹³ P/C/1, entrevista realizada em 06 de julho de 2016, 07'38”.

Porque aquele cidadão não vale a grama que ele pisa, porque aquele cidadão já roubou, já assaltou, já matou. Então não sei, Mariana, eu, no lugar dele, eu tinha queimado aqueles cara antes de qualquer coisa. Como eu fiz lá em 2001, que o cara ia correndo e eu atirando, ele correndo e eu atirando. E quando a polícia chegou lá, um policial me disse “seu Fulano, se acontecer de novo e o senhor matar alguém dentro, o senhor, junto do cara, o senhor bota umas coisinhas suas aqui, porque senão eles vão cair de pau em cima do senhor”. Isto constrói um ambiente propício pra criminalidade, falar mal da polícia. Quanto é que ganha um policial, Mariana, dois mil reais, três mil reais por mês? Pra todo dia tá arriscando a vida. E o que que acontece, e essa questão da criminalidade, primeiro item: tem que valorizar as forças policiais do Estado. Quem valorizar? A sociedade, todo mundo. O que tá acontecendo hoje? As pessoas, como que é, elas em princípio são inocentes, se houver uma prova aí é considerada culpada. Não, o policial não. O policial em princípio é culpado, em princípio tá errado. Isso não tá certo. Porque quando tiver alguém assaltando a tua casa, tu vai chamar os bandidos ou tu vai chamar a polícia? Aí a polícia vai prestar? Aí vai servir?

De fato, como coloca o entrevistado, há uma série de dificuldades enfrentadas pelas polícias no Rio Grande do Sul, em especial a Brigada Militar, como, por exemplo, o parcelamento de salários já baixos, o reduzido efetivo e o poderio de armas das facções criminosas que enfrentam. No entanto, tais percalços não podem servir de justificativa para que, em uma tentativa de restabelecer a ordem julgada ameaçada, se incite a violência e abra mão dos direitos dos demais.

Ciente do peso dos posicionamentos trazidos em sua colocação³⁹⁴, a mãe de aluna, antes de externá-los, anunciou que iria dizer coisas extremamente polêmicas. Começou por afirmar ser um absurdo adolescentes não serem presos. Na sua opinião, não apenas deveria ser reduzida a maioria penal, como também deveria haver casos em que coubesse a aplicação de pena de morte. Acredita que mesmo que o sistema funcionasse muito bem em termos de ressocializar detentos, ainda assim haveria pessoas irrecuperáveis, em razão da barbárie dos crimes cometidos. O extremismo de suas crenças é diretamente proporcional ao espaço que o medo do crime e da violência parecem ocupar em sua vida³⁹⁵. Dos oito entrevistados,

³⁹⁴ P/D/1, entrevista realizada em 04 de julho de 2016, 06'35”.

³⁹⁵ Essa mãe contou que a razão de ter escolhido essa escola para sua filha não teve a ver com a segurança oferecida, mas com o fato de que o colégio era tradicional e tinha um nome forte a zelar. Explicou que não era “para ter status, não. É porque uma coisa é ter alguém que machuca uma criança num coleginho ali da esquina. Que se machucar ou não machucar vai sair uma reportagem desse tamanho no jornal (faz gesto de pequeno com as mãos) e não vai fazer diferença e nada vai acontecer. Outra coisa é um colégio desse tamanho. Eles não deixam acontecer. É um nome muito grande a zelar. Uma equipe de coordenação muito grande passando na sala, ouvindo um choro e indo saber o que tá acontecendo. Então eu tinha uma preocupação enorme com o bem-estar dela e

incluindo-se neles uma pessoa que teve a casa invadida durante a madrugada, com embates físicos envolvendo sua esposa e filhos pequenos, essa mãe foi quem pareceu ter a rotina mais afetada pela insegurança. O sentimento de medo, que em momentos mais parecia pânico, permeou quase que a totalidade de suas falas, deixando evidente até em seus gestos e expressões um grande mal-estar.

No tocante a crimes ocorridos nas cercanias da escola, a despeito dos muitos cuidados tomados – ou talvez justamente em razão disso – a quantidade não é muito significativa. Em todas as entrevistas, foram citados apenas dois ou três furtos de celulares de alunos que chegavam ou saíam do colégio e três roubos de carro, presenciados pelo pai de alunos, que sustenta haver determinadas ações que facilitam os crimes. Segundo ele, tais fatos se deram na área de embarque e desembarque da escola, onde muitos pais e mães, desrespeitando a função do espaço, estacionam, descem e deixam os veículos trancando o fluxo. Com isso, os que chegam depois acabam formando filas duplas ou até triplas, o que dificulta uma saída rápida e colabora com a ação de assaltantes. Recorda ele que há mais riscos implicados em comportamentos assim, como, por exemplo, a chance de atropelamentos de crianças que desçam em meio aos carros. Outra coisa que o incomoda e que pode causar acidentes é a velocidade com que algumas pessoas passam no estacionamento, pois³⁹⁶

pra elas não tem problema, porque o filho tá dentro do carro, mas e o filho da outra, que tá saindo de trás dum carro? Eu já vi, várias vezes, quase atropelamentos. Na ânsia de protegerem o seu filho, descuidam os filhos dos outros, de uma forma até irresponsável. (...) E é tão interessante que essa consciência existe, porque basta ter um azulzinho aqui na frente, ninguém para, todo mundo desce. Tu vê bem como as pessoas são sem-vergonha, no sentido reto da palavra, porque elas não têm vergonha de admitir que, diante da possibilidade da punição, elas agem certo. E quando da impossibilidade, porque não tem ali nenhum azulzinho, elas fazem errado. Dando essa mensagem pros filhos.

A abrangência das medidas de segurança adotadas pela escola, tanto para prevenir quanto para tentar trabalhar na resolução de ocorrências, chega a impressionar. Por ano, são despendidos mais de R\$ 900.000,00 em cuidados nesse sentido, valor que tende a aumentar após o assassinato da mãe que esperava o filho em frente ao Colégio Dom Bosco. Em postagem na página da Escola Privada no

por isso que a minha filha foi com três meses e quinze dias pra um colégio e não ficou com ninguém cuidando em casa”. (P/D/1, entrevista realizada em 04 de julho de 2016, 17’03’’).

³⁹⁶ P/D/2, entrevista realizada em 07 de julho de 2016, 26’40’’.

Facebook, foi anunciado um aumento da equipe de segurança externa e a disponibilização de dois vigilantes táticos, responsáveis por rondar a região. Antes disso, já havia sistema de vigilância 24 horas; equipe de dezoito vigilantes; monitoramento integrado via TV, com 114 câmeras, mapeadas e controladas em uma sala na mantenedora da escola; unidade tática percorrendo todos os quarteirões 24 horas por dia; sistema de iluminação voltado para as calçadas; e contrato com uma empresa de segurança privada capacitada para prestar atendimento, consultoria e preparo interno das equipes de funcionários do colégio. Além disso, ainda contam com uma parceria com o 11º Batalhão da Polícia Militar, que tem um grupo de Whatsapp com integrantes de escolas públicas e privadas da região do perímetro concernente à área de atuação do grupo. Das onze viaturas, uma é empregada para patrulha escolar, que circula bastante nos arredores dessas instituições.

O sistema de catracas instalado na escola, com a supervisão permanente de monitores, permite o total controle de acesso de pessoas às suas dependências. Como dito anteriormente, apenas os alunos e funcionários podem passar aos andares de sala de aula. Até mesmo os pais são atendidos em salas do lado de fora das catracas. Quanto aos estudantes, as entradas e saídas só são permitidas mediante apresentação do crachá. Para as crianças menores o controle vai ainda mais longe, sendo liberada a saída só com a passada do crachá de um dos responsáveis registrados no início do ano letivo junto à escola. É oportunizado aos pais um aplicativo de celular, vinculado ao cartão dos estudantes, que registra toda a movimentação de passagem dos filhos pelas catracas.

Diferentemente do que ocorre com os colégios públicos, os horários de entrada e de saída no particular são os menos vulneráveis, por conta da movimentação de carros, do congestionamento e do patrulhamento, que inibem as possíveis ações. Quando chega a acontecer algo, quer seja nesses momentos, quer seja em outros, a orientação da escola às famílias é que seja feito o registro da ocorrência, para que o fato entre nos indicadores criminais da cidade e reverta em maior qualidade de policiamento e segurança à região.

Apesar do leque de medidas oferecido pelo colégio, alguns entrevistados citaram mais algumas ideias que acham que poderiam colaborar para aumentar ainda mais a segurança no local – todas referentes a atitudes pessoais, e não à

contratação de mais serviços. A educação dos alunos pelas famílias, no sentido de reconhecerem atitudes preventivas para minimizar os riscos, é uma delas. Além disso, poder contar com a contribuição dos pais, estando atentos ao que ocorre na escola e comunicando eventuais falhas de segurança. Ainda que, em geral, as medidas adotadas sejam sugeridas pela empresa que presta consultoria ao colégio, é possível que os pais participem das demandas, por meio do repasse de sugestões ao conselho escolar, composto por pessoas de todos os nichos da comunidade escolar, incluídos oito pais, representantes dos diferentes níveis de ensino.

Quanto aos problemas e conflitos intramuros, a diretora e os orientadores educacionais ouvidos disseram serem bem mais raros do que há alguns poucos anos. Em 2012 e 2013, muitos alunos foram suspensos durante o ano em razão de indisciplina, índice que foi reduzido consideravelmente. Desde as séries iniciais, é passado aos estudantes, dentro do currículo escolar, o Código de Convivência da escola. Nele, são dispostas informações sobre o comportamento que se espera dos alunos e dos pais e, em caso de descumprimento, as sanções aplicáveis a uns e a outros. Embora pareça estranho imaginar pais sofrendo reprimendas, no ano de 2012 foram dez os que receberam advertências por algum ato destoante das regras. Em 2016, até a realização das entrevistas, no mês de agosto, não havia ocorrido nenhuma.

Duas coisas que sempre ocorrem, de acordo com a diretora, é o porte ou consumo de drogas e a prática de bullying. “Desconfia da escola que te disser que não tem”³⁹⁷, orientou à pesquisadora. Disse que³⁹⁸

o *bullying* é muito severo porque ele é velado, não é explícito. Porque quando ele é explícito tu ages, entendesse. Mas como é velado, então tem que ser na sutileza da coisa que tu vai descobrir. É no recreio, é na educação física, na hora que tá na sala de aula com a professora ninguém faz nada.

No tocante à parte jurídica, o orientador educacional disse que houve uma conversa entre o advogado da escola e os professores, pois, de acordo com a Lei nº 13.185/2015, estes não podem se omitir quanto à ocorrência.

Para os alunos, a escola tem um programa, chamado “Cuidar é Básico”, voltado à promoção de ações saudáveis em três frentes de atuação: aprendizagem (hábitos de estudo afetivos), saúde (rotinas saudáveis para uma vida melhor) e

³⁹⁷ P/A/1, entrevista realizada em 07 de julho de 2016, 28’56”.

³⁹⁸ P/A/1, entrevista realizada em 07 de julho de 2016, 30’01”.

convivência (bem-estar e respeito às diferenças). Sob este último pilar, são promovidas muitas atividades de viés positivo para educar sobre o *bullying* e preveni-lo. Como opina um pai, ainda que tais práticas não sejam suficientes para reverter os comportamentos, elas certamente mudam a consciência das crianças e adolescentes sobre o que é certo e o que é errado, o que faz com que ninguém mais possa fazer algo dizendo que não sabia que não devia.

Um dos professores conta que o colégio percebeu a ocorrência, vindo a buscar inclusive soluções jurídicas, de *cyberbullying*. Diz que³⁹⁹

tem casos dos *cyberbullying*, pra usar o termo que foi construído, principalmente de meninas, onde o *bullying* é mais silencioso. Os guris são mais bobalhão, né, “ah, o fulano é orelhudo” e tal. E as meninas não, né, as meninas são mais silenciosas e muitas vezes se manifestam pela internet. O colégio não fica sondando, mas eventualmente a gente percebe, geralmente via professores, a gente percebe nas redes sociais algum movimento, sinaliza os orientadores do SOE e eles fazem uma pesquisa, uma sondagem, e, se precisar, alguma intervenção. Então tem sido bastante cuidado.

O outro professor revelou que há prática de bullying em todas as camadas da escola, inclusive entre docentes.

O consumo de drogas é também um tema abordado pelo “Cuidar é Básico”, dessa vez sob o pilar da saúde. A ideia é que o adolescente entenda o dano que vai ocorrer no cérebro dele para, talvez, diminuir a chance de experimentação. Os profissionais entrevistados notam que, embora o programa não garanta resultados, é bem aceito e parece ter surtido efeito. Desde a sua implementação, a abertura ao diálogo tem sido maior. Antes a opinião dos alunos era de que esse não era um assunto a ser tratado pela escola. As ações foram montadas a partir de uma tentativa de ação junto a um médico psiquiatra, Sérgio de Paula Ramos, para fazer com que o consumo de entorpecentes diminuísse. Foi ele quem informou à equipe que não era a maconha a porta para outras drogas, e sim o álcool. Há cinco anos há uma parceria de cinco escolas com o Ministério Público, que fiscaliza as festas de formatura no final do ano, na tentativa de minimizar o consumo de bebidas alcoólicas. Apesar do colégio participar, a diretora vê falhas nesse tipo de ação⁴⁰⁰.

O Ministério Público fiscaliza essas festas de formatura no final do ano. Qual é a minha crítica com relação a isso? E já manifestei pro próprio grupo que organiza. O nosso problema não é só a festa de formatura. Os adolescentes tão consumindo álcool muito cedo, com

³⁹⁹ P/C/2, entrevista realizada em 06 de julho de 2016, 33’30”.

⁴⁰⁰ P/A/1, entrevista realizada em 07 de julho de 2016, 25’17”.

14, 15 anos. Eles não consomem dentro das escolas. Eles tão consumindo em casa com os pais ou, às vezes, até mesmo nas festas. Então é um problema social muito grande e a gente tá aqui só na pontinha do iceberg, é uma coisa bem mais profunda.

Um exemplo desse consumo no restante do ano se deu no primeiro dia de aula de 2016. Segundo narraram muitos dos entrevistados, um grupo de dos alunos do terceiro ano chegaram embriagados à escola. O psicólogo do SOE conta que⁴⁰¹

fizeram um horror aí. A escola tá tomando as providências, porque a escola faz parte do fórum do MP sobre o uso e abuso de álcool e outras substâncias, inclusive nos concentra. E a gente percebe que isso é uma chaga. O álcool é uma chaga. E cada vez mais cedo. Cada vez mais cedo, gurizada de 7º, 8º ano já, inclusive com anuência dos pais. Aquele velho discurso “ah, melhor beber aqui do que beber fora”, então isso é muito forte. Isso sim, assola. E eles bebem mesmo. Muito, muito, muito. Estima-se que 50% estavam envolvidos na bagunça, embora nem todos estivessem embriagados. Teve um pai que disse “ah, não, põe ela num táxi, chama um táxi”. Uma menina. Exatamente, isso mesmo. “põe num táxi”. Porque eu não posso ir aí buscar, não sei que. A gente deixou o tempo necessário, demos um suco, um lanche pra menina, levamos no ambulatório. Daí quando, depois, a gente viu que ela já tava melhor, aí a gente chamou um táxi e acho que alguém foi junto, alguém do pátio, porque o pai e a mãe não podiam vir. Aí tu já começa a entender, né. Aí foi largada a menina dentro do seu apartamento.

Um dos professores diz que sua percepção é de que os alunos continuam bebendo e fumando, mas a proporção parece ter diminuído. Antes havia casos de estudantes que chegavam completamente alcoolizados, especialmente em épocas de eventos ou de festividades, mesmo pela manhã.

Quanto a drogas ilícitas, a diretora conta que em 2012, três meses depois de seu início na escola, dois alunos do Ensino Fundamental foram pegos com cigarros de maconha. A ambos foi aplicado o código de convivência, que remete à exclusão do estudante em casos assim. Ela diz saber que entorpecentes são uma realidade dessa juventude e que é difícil de conseguir saber do porte por alunos, especialmente porque não se pode mexer nas mochilas deles. Para acontecer revista, deve haver uma denúncia, os pais serem chamados e a Brigada Militar acionada. Se não for assim, acaba revertendo contra a escola.

Apesar dela dizer não ter havido mais casos desde então, o pai afirmou haver consumo tanto dentro quanto nos arredores da escola, inclusive, com uma certa frequência. Um menino da turma do seu filho foi pego fumando maconha em frente à

⁴⁰¹ P/B/2, entrevista realizada em 08 de julho de 2016, 31'27”.

instituição e depois levando para os colegas, o que ocasionou sua saída do colégio. Esse pai considera que a escola atua no limite do possível nessas situações, sendo da família o restante da responsabilidade. Porém, como contam os professores e profissionais do SOE, a participação dos responsáveis nas atividades oferecidas pela escola, embora não seja pequena, ocorre sempre por parte dos mesmos, que, geralmente, são os pais de adolescentes que não dão problemas e não precisariam estar ali.

Tanto para esse tipo de questão, quanto para gestão de problemas disciplinares e conflitos, a instituição conta com uma grande equipe pedagógica, distribuída de acordo com a quantidade de alunos em cada nível. Para a Educação Infantil, são dois psicólogos e uma coordenadora, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são cinco psicólogos/orientadores educacionais e uma coordenadora, para os Anos Finais são três psicólogos/orientadores educacionais e um coordenador e para o Ensino Médio são dois psicólogos/orientadores educacionais. Em um primeiro momento, escuta-se as partes, para tentar entender o que aconteceu. Então, pratica-se a resolução de conflitos⁴⁰², para apurar as diferenças, jogando para os atores um pouco da responsabilidade pelo ocorrido. Tais práticas chegaram por meio de um professor que trabalha com isso e passou diretrizes aos fiscais de pátio e orientadores, que acabaram fazendo um *workshop* em 2016. Embora não aplicadas oficialmente, como padrão na escola, a tentativa tem sido embasar as condutas dentro do guarda-chuva da resolução de conflitos, que entendem ser mais pedagógica do que a mera aplicação de medidas vazias. Além disso, há um grande esforço no sentido de resolver as questões no ambiente escolar, pois, como lembra o orientador⁴⁰³,

às vezes a escola é o lugar onde o aluno tem o espaço de saúde, onde a gente pode resgatar algumas coisas. Então em última análise se afasta aluno de escola. Em última análise se tira aluno de sala de aula. Mesmo aquele aluno que incomoda muito, lugar de aluno é na sala de aula.

De fato, nenhum dos profissionais ouvidos recorda de ter tido de chamar órgãos externos à escola, como Ministério Público ou Conselho Tutelar, ou levar alunos ao DECA para solucionar problemas internos. As ocorrências ficam

⁴⁰² O orientador educacional, assim como a diretora, já havia aplicado técnicas de justiça restaurativa nos colégios onde trabalharam anteriormente. Ele as relaciona com as práticas de resolução de conflitos aplicadas atualmente na escola.

⁴⁰³ P/B/2, entrevista realizada em 08 de julho de 2016, 33'58".

registradas em um sistema informatizado de gestão educacional, chamado GVDASA.

O diálogo também é aplicado preventivamente, em especial por meio de um momento de conversa da diretora com representantes dos alunos de vários níveis e de assembleias escolares, que ocorrem com todas as turmas a partir da educação infantil. Estas acontecem do seguinte modo: durante duas semanas, os estudantes vão colocando em três envelopes dispostos na sala de aula coisas que criticam, felicitam e sugerem. Quinzenalmente, um período é reservado para que a turma toda pare, faça um círculo e abra papel por papel. As críticas e elogios devem ser dirigidos a atitudes e não aos colegas. Como exemplifica a diretora, de acordo com algo que surgiu na última assembleia, “Eu critico quem pisa nas mochilas na hora da fila”. A partir do que surge, a professora abre um processo de discussão, de diálogo, para que todos tenham a oportunidade de se colocar no lugar do outro e compreender a questão. Por se sentirem ouvidos e terem um espaço para as suas demandas, essas iniciativas têm ajudado também em termos de respeito à autoridade.

Um dos professores entrevistados, que, apesar da pouca idade, está há 30 anos na escola⁴⁰⁴, percebe que o significado dado à palavra “autoridade” tem mudado ao longo desse tempo. Especialmente no tocante à relação entre professores e superiores, nota que houve uma grande virada de 2012 para cá. Antes a visão era muito autoritária, o que sente que refletia negativamente na sala de aula. Com a troca da gestão pedagógica, ocorrida naquele ano, a autoridade passou a ser interpretada mais em termos de tarefas e de orientação, e não de maneira puramente hierárquica. A diretora vai ao encontro dessa colocação, dizendo que a autoridade não é e nem pode ser algo imposto, mas sim algo conquistado a partir das ações e modo de agir das pessoas, por se mostrarem educadores. Ela sustenta que a escola deve ser firme nos seus princípios e propósitos e exemplifica com o caso de um grupo de adolescentes que, no ano anterior, criou um sistema de colas informatizado. Descobertos, por terem sido denunciados por um colega, cinco foram convidados a sair do colégio. Ela diz que esse tipo de coisa⁴⁰⁵

⁴⁰⁴ Os trinta anos dão conta de toda sua vida escolar como aluno, de estágios durante a graduação e de sete anos atuando como professor contratado.

⁴⁰⁵ P/A/1, entrevista realizada em 07 de julho de 2016, 35'14”.

Não tem chance aqui dentro. Não pode conseguir as coisas a qualquer custo. Não vai continuar porque senão isso não dá, aí tu desmoraliza, tu entendes? A educação tá numa situação tão caótica que se a escola não tem firmeza nos seus princípios e nos seus valores, perde essa autoridade.

Desde que a escola começou a agir de modo mais firme, os estudantes passaram a introjetar mais esse cumprimento às normas de convivência. O professor acima referido considera que, em termos de comportamento, os alunos são ótimos. “Lógico que são jovens, adolescentes, crianças, então fazem as suas estripulias, mas tão no papel deles.”⁴⁰⁶ Diz que atualmente os estudantes são bem mais respeitosos do que no seu tempo, quando eram muito mais loucos e “se pegavam a soco no recreio”. É da opinião de todos, inclusive dos pais e mães ouvidos, que os alunos respeitam a noção de autoridade mais do que os pais, que não raras vezes acham que podem tudo por pagarem a mensalidade.

Percebem que há uma resistência enorme das pessoas em cumprir as regras estabelecidas, mesmo as básicas, como mandar o filho de uniforme para a aula. Foram tantas as histórias narradas, que se elegeu aquelas que melhor ilustravam os sentimentos de todos os entrevistados. No próprio dia da conversa com o orientador educacional, um pouco antes do horário agendado, aconteceu o seguinte fato⁴⁰⁷:

Há pouco, mais cedo, agora, uma mãe entrou sala adentro na minha sala, me xingou de tudo que era jeito porque ela nunca era atendida por mim, porque a filha dela foi desrespeitada na catraca. A filha dela quis passar por baixo e a moça chamou a atenção. Ela desrespeitou a moça ali da frente. Ela disse pra mim que ela paga muito bem o meu salário. Assim, dentro da minha sala. Eu fico pensando, no fundo eu fico com pena dessa pessoa. Esse tipo de violência eles acham que não é violência. Olhar pro seu próprio umbigo não é. E aí que a gente começa a produzir a violência. E aí é muito fácil jogar no cara que passa de moto e assalta. Não que uma coisa exclua a outra, não tô protegendo, mas tem uma outra prática de violência aí que é muito mais... Eu acho que se existem leis, elas devem ser aplicadas. Eu posso não concordar, então eu vou lutar para que elas mudem. Mas enquanto elas estão ali, tem um estado de direito, por exemplo. Senão vira uma barbárie, né. (...) enquanto elas estiverem imperando, é por elas que eu vou me guiar. Pô, a menina burlou uma coisa, a funcionária chamou a atenção dela. E chamou como chamaria de qualquer pessoa. “Não, tu não pode passar aí por baixo.”, “ah, eu tô atrasada.”, “só me diz que eu libero a catraca, não tem problema, não vou te trancar.”. E a mãe já veio com 5, 6 pedras na mão, disse que a mulher xingou ela. A mãe humilhou na frente de todo mundo. Tanto que tem três pais que foram ali depois na funcionária, acalmaram ela e disseram “tu pode por meu nome aí, se

⁴⁰⁶ P/C/2, entrevista realizada em 06 de julho de 2016, 11’57”.

⁴⁰⁷ P/B/2, entrevista realizada em 08 de julho de 2016, 08’25”.

precisar falar alguma coisa, porque o que essa mãe fez, não se faz”. (...) Essa mãe ainda me disse “Eu pago muito caro e eu pago pra vocês fazerem alguma coisa.”

Esse orientador afirma que as condutas dos pais costumam ser bem mais sérias que as dos alunos e que há muito desrespeito, ainda mais por telefone, por não se tratar de uma conversa face a face. É nítida a influência que o poder aquisitivo das famílias tem no comportamento de alguns pais. Anteriormente a 2012, a escola muitas vezes acabava cedendo a isso, porém, desde a troca da gestão, a disciplina tem valido para todos, independente de quem sejam e de quanto dinheiro tenham. A mãe entrevista diz que percebe⁴⁰⁸,

de uma maneira bem sincera, que tem pais que acham que podem coordenar a escola. Então eles vêm aqui dizer como tem que ser feito as coisas. Eu, particularmente, discordo disso. Por quê? Eu vejo assim: eu confiei minha filha à Escola Privada. Eu posso chegar aqui e dizer: minha filha está sendo vítima de *bullying* e isso está me incomodando, tomem uma atitude. E relatar para eles conhecerem. Agora, qual atitude não cabe a mim dizer. Eu sou advogada. Eu não sou pedagoga, eu não sou orientadora, eu não sou psicóloga. É esse grupo que estudou e que tem competência pra isso, e eu confio que eles vão fazer. Mas eu vejo, até de pessoas bem íntimas minhas, bem amigas minhas, que eu gosto bastante, a pessoa vem aqui pra dizer o que tá ruim e o que é que tem que ser feito. E isso pra mim beira na questão da autoridade. A gente tem que reconhecer a competência do outro. Ele é bom naquilo, ele tá coordenando isso, então quem define é ele. Eu acho que os pais têm uma dificuldade imensa de aceitar a autoridade e isso repercute nas crianças. Eu noto que às vezes as pessoas tentam colocar a sua posição social, financeira, ou até, vamos dizer assim, o poderio que tem em alguma atividade sobre a escola. E o que mais me agrada nessa gestão da Escola Privada, é que o colégio não deixa. É firme, forte e bem definido. A direção e a equipe pedagógica se fazem respeitar.

Um dos professores, que está há três anos nessa escola, mas já trabalhou em outras, narra que no ano anterior a mãe de um aluno da 5ª ou da 6ª série entrou no colégio aos berros, gritando “Cadê a diretora? Quero falar com a diretora dessa porcaria aqui, porque eu paguei 40 mil reais e o meu filho não pode ser reprovado!”. Sua opinião é a de que, em algum momento, ocorreu uma ruptura na formação de caráter dos adultos, o que culminou em uma infantilização de alguns pais. Esse enfrentamento com relação às atitudes da escola, quando o filho chega em casa dizendo que o recebeu uma nota baixa e o culpado é, automaticamente, o professor,

⁴⁰⁸ P/D/1, entrevista realizada em 04 de julho de 2016, 35'39”.

é perverso na questão educacional. Quanto a esse questionamento às notas atribuídas às crianças, diz que⁴⁰⁹

quando se abre o diário de classe, faz-se a verdade. E o bom é quando o guri tá do lado, que parece que ele vai afundando na cadeira. (...) E eu falo com a mãe como se ele nem tivesse ali. Bah, isso é muito legal. Bah, isso é MUITO legal. E quando eu começo a falar com a mãe, aquele ser humano não existe. Não raro, começa uma lágrima a descer. (...) O aluno tem que ter sobre ele uma espada pendurada, para saber como se comportar, pois não tem ainda o caráter formado. Como você vai querer que alguém tenha disciplina se não sabe o que é disciplina? Então num primeiro momento você tem que impor. Depois, com o passar do tempo, isso vai se incorporando ao caráter da pessoa.

Ele identifica que na Escola Privada há alunos que ouvem um “não” e têm comportamentos exigidos pela primeira vez na vida lá dentro. Já houve, inclusive, situações de tentativa de suicídio por parte de adolescentes. Conta que, quando começou a acontecer, ele lembrou aos demais que há crianças nas salas de aula que nunca foram frustradas em casa e que tem suas frustrações inaugurais no colégio. Por óbvio que não depende apenas disso, mas a frustração, no seu entendimento, é algo fundamental à criação do caráter e ao crescimento.

Chama a atenção, no episódio do início do ano letivo, por exemplo, o distanciamento de muitos pais, cujos filhos passaram a madrugada indo a uma e outra casa de colegas, caminhando entre escolas, sem que eles sequer desconfiassem. O outro professor ressalta que há alunos que preferem ficar com as babás e cuidadoras do que com os próprios pais. Ainda que não sejam maioria, diz ser uma quantidade bastante significativa. Por outro lado, percebe que há muito envolvimento dos avós e que há pais que estão tentando diminuir o ritmo de trabalho, ainda que isso signifique menos dinheiro, para passar mais tempo com as famílias.

A forma como são criados muitos dos alunos lhes priva de experiências e contatos com parte do mundo exterior. Tanto a diretora⁴¹⁰, quanto os orientadores educacionais e os professores afirmam que grande parte das crianças e adolescentes vivem numa bolha.

Eu sei que o nosso aluno não circula em muitos lugares da cidade. Ele não tem noção disso, ele vive em shopping, ou no condomínio. Eles buscam sempre esses lugares onde terão mais segurança. Mas

⁴⁰⁹ P/C/1, entrevista realizada em 06 de julho de 2016, 34'24”.

⁴¹⁰ P/A/1, entrevista realizada em 07 de julho de 2016, 40'03”.

fora dessa redoma eu não sei como eles se sentem, mas imagino que se sintam inseguros. Nós fizemos, isso é uma coisa interessante, nós fizemos agora uma saída de estudos dos alunos do ensino médio no Centro de Porto Alegre. Uns muito sem noção, assim, com celular. “Pessoal, olha só, vocês tão no Centro, vocês vão caminhar a pé aqui, então cuidado”. Esse tipo de coisa nos temos provocado, porque é importante. Muitos vão pela primeira vez, nunca andaram de ônibus. Nem sabem o que que é andar de ônibus. Então é um mundo muito à parte, entendeu? Por isso que eu não sei se eles têm noção. Eu não sei. Eu acho que eles têm a partir disso que o pai fala, assim “cuidado pra não andar com o celular na rua”, mas o trajeto é muito curto. E muito desse trajeto é feito com o carro da família, né.

A “bolha”, “aquário” ou “triângulo das bermudas” significa a realidade de alunos que migram de um ambiente fechado a outro, usualmente dentro do circuito casa-escola-*shopping* e não raras vezes em carros blindados. Há uma restrição bastante grande de horários e lugares por onde podem andar. Como ressalta um professor, se chegam a sair na rua sozinhos, os estudantes de fato ficam muito vulneráveis, por se distraírem e não tomarem os devidos cuidados, em razão de estarem fora do cenário ao qual estão acostumados. É evidente que eles sabem que a criminalidade existe, alguns já tiveram familiares assaltados, carros roubados, e têm essa percepção. Mas, em geral, ela se limita a “eu não posso fazer isso, não posso fazer aquilo, não posso pegar ônibus porque é perigoso”. Embora dentro da escola não demonstrem grande preocupação, por se sentirem muito seguros no ambiente do colégio, fora do perímetro onde coabitam há um receio de que algo aconteça. Como diagnostica um dos orientadores, isso ocorre possivelmente por serem de classes visadas e os pais acabarem passando para os filhos um pouco do medo que sentem. Há uma passagem de Eliane Brum⁴¹¹, sobre a filha de uma amiga, que lembra o que se passa com os alunos da Escola Privada:

A cidade é uma paisagem do outro lado do vidro, uma paisagem que ela espia mas não toca. O fora, o lado exterior, é uma ameaça. O outro é aquele com quem ela não pode conviver, tanto que não deve nem enxergá-la. Até mesmo contatos visuais devem ser evitados, encontros de olhares também são perigosos. Qualquer permeabilidade entre o dentro e o fora, entre a rua e o muro, seja na casa, na escola, no *shopping* ou no carro, ela já aprendeu a decodificar como intrusão. O outro é o intruso, aquele que, se entrar, vai tirar dela alguma coisa. Se a tocar, vai contaminá-la. Se a enxergar, vai ameaçá-la. A rua, o espaço público, é onde ela não

⁴¹¹ BRUM, Eliane. “Mãe, onde dormem as pessoas marrons?”. El País, São Paulo, 22 jun. 2015. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/22/opinion/1434983312_399365.html>. Acesso em 03 nov. 2016.

pode estar. E por quê? Porque lá está o outro, o diferente. E ela só pode estar segura entre seus iguais, no lado de dentro dos muros.

A falta de contato com realidade local é tanta que um dos professores, responsável por coordenar pesquisas elaboradas pelos alunos, conta que é comum os problemas de pesquisa por eles trazidos dizerem respeito a situações muito distantes, como, por exemplo, o rompimento da barragem de Mariana. Justamente em razão disso há um estímulo, por parte dos docentes, para que sejam trabalhados temas mais próximos, com o intuito de que os estudantes aprendam a detectar e enxergar o que se passa perto deles. Há, também, um período por semana reservado à leitura e ao debate de reportagens, para que as crianças e adolescentes se mantenham atualizados sobre o que acontece no mundo e na cidade.

A mãe entrevistada concorda que na escola as crianças não se sintam inseguras, porém entende que, fora dela, há bastante preocupação. Sua visão talvez destoe da dos profissionais em razão de sua família ter um convívio muito próximo e atento e de viverem uma vida confortável, mas sem luxos. Quanto à sua filha e, mais adiante, quanto aos demais alunos, ela diz que percebe⁴¹²

assim, oh, “não fica conversando” “mãe, vamo”, “tá escuro aqui”, “eu posso andar nesse lugar?”. Ontem nós estávamos voltando de uma festa e meu marido foi atalhar pra ir pra nossa casa. Quando ele entrou na rua ela disse assim “pai tu não acha que isso aqui é um beco? Que não é agora a hora de andar aqui?”, aí ele respondeu “tu tem razão, eu acho”. Então assim, entra em qualquer lugar que ela não se sente segura, ela sinaliza. “Aqui tá ruim, eu tô com medo”. Quando a gente caminha no Centro, poucas vezes ela foi, eu até comecei a tentar levar mais, porque ela parecia um bicho raro. Ela tinha medo das pessoas, ela grudava em mim de uma maneira que, meu Deus do céu, não pode ser assim, não consegue caminhar no meio dos outros. Porque acaba ficando tão protegido, tão enjaulado, que a gente até evita determinados lugares. Então essas coisas eu vejo assim. E agora teve a Ciranda de Ideias foi evidente. Eles tinham que fazer uma manifestação teatral. TODOS fizeram assalto. Sem exceção. Assalto em banco, assalto na festa do pijama, todos os lugares, todas as apresentações teatrais, foram assalto. Isso demonstra uma realidade, um medo, enfim, não é possível que só exista esse assunto pra se fazer um teatro, entende? E foi repetido. Com criatividade, cada um num segmento. Então é dessa maneira que eu vejo, ela tá sempre preocupada, quando a gente tá na rua, quando a gente vai num restaurante que não tem estacionamento, que eu deixo na rua, “ai, eu tô com medo”. Então eu faço assim, às vezes a gente sai uma saída de mulheres, né, eu, a minha mãe e ela. “Eu vou largar tu e a vó aqui na frente e eu vou estacionar”, “mãe, e tu?”, “prefiro só eu do que nós duas junto”. Então assim, o

⁴¹² P/D/1, entrevista realizada em 04 de julho de 2016, 40'50”.

estacionar, o andar, é tudo angustiante. E vai crescendo com isso que às vezes nem se dá muita conta, isso vai sendo natural, entende?

O pai entrevistado diz que os filhos, adolescentes, também têm muito medo de sofrer algum tipo de violência, ao que o pai atribui duas possíveis razões principais. Uma diz respeito à mídia se concentrar demais em temas dessa natureza, sendo alimentada diariamente de mais fatos e detalhes. A outra tem a ver com situações passadas por amigos, que são roubados, esfaqueados ou, eventualmente, mortos. Ele cita como exemplo o assassinato de um menino de 17 anos em uma praça no bairro Humaitá, ocorrido em junho do corrente ano⁴¹³, que era seu primo de terceiro grau e tinha a mesma idade de seu filho.

Apesar de não terem certeza se as ocorrências de fato aumentaram em números, a maioria dos participantes diz sentir que a insegurança vem aumentando a cada dia, a ponto de a diretora se assustar com a naturalidade com que tem se abordado um tema que não deveria ser natural, e sim considerado absurdo. Em geral, os indivíduos ouvidos associam esse sentimento a um medo constante, uma perda de controle que gera desconforto pessoal, fazendo com que não se tenha liberdade para pensar e fazer o que se quer, restringindo a espontaneidade e, até mesmo, a felicidade. “Isso apaga as pessoas, de certa maneira”⁴¹⁴, resumiu a mãe.

Duas opiniões divergentes da maioria, porém muito ricas, por abordarem a situação por outra ótica, merecem ser destacadas. A primeira é do orientador educacional, que diz que não vê toda essa relevância na questão da insegurança. Não que não exista, mas diz que a encara com um outro olhar, sem deixar de fazer o que quer, circular a pé ou usar transporte público. Ele não acha que as coisas sejam tão simples quanto parecem, supondo existir uma outra lógica por trás desse “estado de insegurança”, que faz com que haja quem ganhe muito com sua permanência. Na sua opinião, há, para além dos fatos, a criação de uma atmosfera de permanente risco. Além disso, pensa que⁴¹⁵

hoje, esse termo “insegurança” tá muito colado nesse termo da criminalidade, tá... do cara que assalta, do cara que rouba, do cara que furta, de quando a gente é vítima desses crimes, né. Mas eu

⁴¹³ Adolescente de 17 anos é morto com tiro no tórax na Zona Norte da Capital. **Zero Hora**, Porto Alegre, 13 jun. 2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/policia/noticia/2016/06/adolescente-de-17-anos-e-morto-com-tiro-no-torax-na-zona-norte-da-capital-5981151.html>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

⁴¹⁴ P/D/1, entrevista realizada em 04 de julho de 2016, 43'35”.

⁴¹⁵ P/B/2, entrevista realizada em 08 de julho de 2016, 50'51”.

acho que a insegurança, ela é um termo, eu penso, é um conceito muito maior que isso. No momento talvez seja isso que vem à nossa mente. Mas a insegurança é algo muito maior, assim, a insegurança é o receio de de repente tu não conseguir, sei lá, por exemplo, ter um emprego, de tu não ter acesso a alguns bens ou até mesmo algumas práticas que tu possa usufruir, enfim, que tu possas estar impossibilitado de gozar de uma vida um pouco mais honesta, um pouco mais justa. De tu ter receio, de repente, quem tem família ou coisa assim não conseguir dar o mínimo, sabe, pras pessoas com as quais tu convive e dependem de ti. Então é esse medo de pra onde a gente tá indo. A insegurança nas nossas práticas no dia-a-dia, de como a gente cuida do outro, de como a gente olha pro outro, insegurança se o meu trabalho aqui dentro, que é dentro de escola, que eu ainda acredito que é uma das coisas que pode nos salvar, que é a educação, se é uma prática condizente com aquilo que eu penso, se eu consigo mobilizar alguma coisa nesses alunos, nas minhas relações. Então eu acho que a insegurança é esse receio de talvez não contribuir pra um mundo melhor.

No seu entendimento, o enclausuramento das pessoas em condomínios fechados, que oferecem, de acordo com ele, uma “pseudo-segurança”, tem o revés de fazer com que se ocupe cada vez menos os espaços públicos, lugares onde se pode exercer a troca, o diálogo, o convívio. O problema, pensa, vai muito além do escopo da segurança pública, da disponibilização de mais policiais nas ruas, estando também na concentração de poder econômico, social e cultural nas mãos de poucos que têm acesso a entretenimentos, enquanto uma grande margem fica à margem disso.

A outra colocação⁴¹⁶, do professor que está há décadas na escola, é no sentido de se questionar o quanto a questão da superproteção das crianças e adolescentes é positiva. Pensa que o esforço de os manter em redomas, livres da exposição a riscos, pode gerar ainda mais insegurança, uma vez que, quando têm de sair para o mundo – o que cedo ou tarde acaba acontecendo –, estão ainda muito “crus” e despreparados.

Antes de se traçar apontamentos e considerações sobre as três escolas pesquisadas, serão apresentados os resultados do estudo quantitativo, realizado a partir da aplicação de questionários objetivos aos participantes.

⁴¹⁶ P/C/2, entrevista realizada em 06 de julho de 2016, 52'29”.

3.3 O ESTUDO QUANTITATIVO

Como pontuado no início do capítulo, no momento da realização das entrevistas foi também aplicado um breve questionário, igual para todos os participantes, composto de dezoito questões objetivas concernentes à temática pesquisada. O objetivo era obter algumas informações com um nível de detalhamento maior, de forma a complementar o estudo qualitativo, especialmente no que dizia respeito aos sentimentos e percepções individuais sobre a (in)segurança.

3.3.1 Procedimento e Instrumento

Inicialmente, pedia-se que a pessoa estimasse a confiança tida nas atuações da Guarda Municipal, da Polícia Civil e da Brigada Militar. Abaixo do nome de cada instituição, havia uma régua que ia de 0 (nenhuma confiança) a 100 (total confiança), com intervalos decimais, onde deveria ser marcada a resposta. Uma segunda questão, nos mesmos moldes, referia-se à confiança nos serviços prestados por empresas de segurança privada.

Logo após, vinha um grupo de indagações sobre a cidade, o entorno da escola e a escola, em si. Pedia-se que o participante marcasse em régua, também de zero a cem, o quanto ele considerava cada um desses locais seguro de dia e à noite e o quanto se sentia seguro neles de dia e à noite. Embora os questionamentos possam soar parecidos, o que se buscava com cada um era distinto. Enquanto nos primeiros se visava uma avaliação que levasse em conta o contexto geral dos três lugares, com o que se sabe de conhecidos, ouve na rua e/ou lê na mídia, nos segundos se objetivava uma estimativa pessoal, baseada primordialmente nas experiências do participante e no seu cotidiano⁴¹⁷. Sabe-se que a dimensão particular sempre influi, ainda que pouco, na visão geral do quadro, assim como as informações externas igualmente refletem nas impressões individuais, o que não significa que não possam haver diferenças entre um e outro. Por exemplo, são noticiados confrontos e homicídios quase diários entre traficantes

⁴¹⁷ Essa explicação era passada detalhadamente a cada um dos participantes no momento de responder ao questionário, por ser de extrema importância a compreensão dos diferentes propósitos de cada tipo de pergunta.

em diversas regiões da Capital, o que faz com que se possa considerá-la uma cidade insegura. Porém, pode-se morar em um bairro distante desses locais e frequentar espaços onde raramente ocorre a prática de crimes, resultando em uma sensação de relativa segurança.

A questão seguinte solicitava que o participante assinalasse, em uma escala de um a seis, de quais dos crimes elencados ele mais tinha medo, sendo um o que ele menos temia e seis o que ele mais temia. As opções eram ameaça, furto, homicídio, lesão corporal, roubo e tráfico de drogas (enfocando-se nos efeitos colaterais deste)⁴¹⁸, havendo ainda um campo para quem quisesse marcar outro crime que não estivesse na lista. Imagina-se que, em razão da alta havida em 2016, teria sido interessante incluir latrocínio na lista, porém, quando se construiu o questionário para submeter ao Comitê de Ética não havia um enfoque tão significativo à modalidade. A pergunta subsequente era construída nos mesmos moldes, com iguais opções a serem assinaladas, mas dessa vez inquirindo a quais dos crimes o entrevistado se sentia mais vulnerável. Explicava-se que “vulnerabilidade” deveria ser entendida como a possibilidade de ocorrer consigo.

Por fim, pedia-se que os participantes estimassem quantos crimes teriam ocorrido ao redor da escola, em um raio de 400m, no último ano e quantos teriam ocorrido na área pertencente à escola no mesmo período. Eram oferecidas possibilidade em intervalos que variavam de 0 a 150 para a primeira questão e de 0 a “mais de 20” para a segunda. Recorda-se o leitor que a ideia inicial era confrontar tais estimativas com os números referentes às ocorrências registradas no mesmo período, o que, apesar de muitas tentativas, não se conseguiu obter.

3.3.2 Análise de Dados

Os dados foram analisados de modo descritivo e inferencial, por meio do programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, v. 23 para *Windows*. Para cada variável quantitativa do questionário, foram obtidos média e desvio padrão por grupo de participantes – divididos entre escola pública e escola privada.

⁴¹⁸ Foram escolhidos delitos recorrentes na cidade, de acordo com as estatísticas da Secretaria da Segurança Pública do Estado. (SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Indicadores criminais SSP de 2015**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.ssp.rs.gov.br/?model=conteudo&menu=304>>. Acesso em: 28 mai. 2016.).

As duas instituições de ensino públicas foram agrupadas (escola pública e privada), para que se obtivesse um “n” possível de gerar resultados. A normalidade dos dados foi avaliada através de teste de *Shapiro-Wilk*. Posteriormente, comparações entre grupos foram realizadas utilizando Teste T para amostras independentes, no caso de variáveis paramétricas, e teste de *Mann-Whitney*, para variáveis não-paramétricas.

3.3.3 Resultados

Primeiramente, foram avaliados os níveis de confiança da amostra em instituições governamentais de segurança e empresas do ramo privado. Os resultados dessas análises se encontram na Tabela 1.

Tabela 1 - Confiança em corporações entre profissionais e pais de alunos de escolas privadas e públicas.

VARIÁVEL	TIPO DE ESCOLA		VALOR P
	Privada	Pública	
	M(DP)	M(DP)	
Guarda municipal	51,14(31,90)	45,38(29,61)	0,678
Polícia civil	56,50(19,63)	50,00(38,30)	0,691
Brigada militar	65,38(27,01)	56,54(35,55)	0,614
Empresas privadas de segurança	71,63(14,33)	50,83(23,14)	0,037

Nota. M: Média; DP: Desvio Padrão; Nível de significância $p < 0,05$.

Como pode ser observado na Tabela 1, não houve diferença significativa entre profissionais e pais de alunos de escolas públicas e privadas no que tange à confiança em instituições públicas de segurança. No entanto, pais e funcionários de escolas privadas apresentaram níveis significativamente mais altos de confiança em empresas de segurança privada do que participantes recrutados em escolas públicas.

Por sua vez, a sensação de segurança em diferentes contextos reportada pelos participantes provindos de cada tipo de escola está descrita na Tabela 2.

Tabela 2 - Sensação de segurança entre pais de alunos e funcionários de escolas privadas e públicas.

VARIÁVEL	TIPO DE ESCOLA		VALOR P
	Privada M(DP)	Pública M(DP)	
POA dia	42,38(27,56)	34,62(18,54)	0,448
POA noite	28,75(22,48)	15,77(14,12)	0,118
Entorno escola dia	75,00(33,91)	38,46(26,09)	0,012
Entorno escola noite*	62,50(30,94)	18,46(21,15)	0,005
Escola dia*	94,50(7,62)	77,69(16,91)	0,030
Escola noite	85,25(20,14)	64,17(17,30)	0,022

Nota. M: Média; DP: Desvio Padrão; *variáveis não-paramétricas, analisadas através de teste de Mann-Whitney; nível de significância $p < 0,05$.

Como se pode observar na Tabela 2, não houve diferença significativa entre grupos em termos de sua sensação de segurança na cidade de Porto Alegre de modo geral. No entanto, a segurança percebida por participantes entrevistados em escolas públicas foi significativamente inferior à reportada por participantes de escolas privadas em todos os outros contextos identificados. Estas diferenças foram especialmente significativas no que diz respeito à sensação de segurança no entorno da escola, tanto durante o dia, quanto à noite.

Os dados referentes à avaliação de segurança realizada por participantes encontram-se na Tabela 3.

Tabela 3 - Avaliação de segurança entre pais de alunos e funcionários de escolas privadas e públicas.

VARIÁVEL	TIPO DE ESCOLA		VALOR P
	Privada M(DP)	Pública M(DP)	
POA dia	38,63(28,90)	33,08(16,43)	0,595
POA noite	26,25(19,41)	12,69(15,63)	0,140

Entorno escola dia	72,50(32,95)	33,08(19,74)	0,003
Entorno escola noite*	60,00(31,05)	18,46(18,64)	0,006
Escola dia*	91,00(8,00)	65,38(27,87)	0,007
Escola noite	81,63(19,52)	53,33(23,09)	0,860

Nota. M:Média; DP: Desvio Padrão; *variáveis não-paramétricas, analisadas através de teste de Mann-Whitney; nível de significância $p < 0,05$.

As diferenças entre grupos na avaliação de segurança distribuíram-se de modo similar à sensação de segurança, exceto pela percepção de participantes quanto à segurança da escola durante a noite. Nesse caso, não foi identificada diferença significativa entre grupos. Assim, observa-se que funcionários e pais de alunos em escolas públicas reportam maiores níveis de insegurança nas dependências da instituição durante a noite, mas avaliam a segurança do local de forma similar aos funcionários e pais de alunos em escolas privadas.

As situações mais temidas por participantes entrevistados em escolas públicas e privadas, assim como aquelas às quais se sentem mais vulneráveis, estão descritas na Tabela 4.

Tabela 4 - Medo e vulnerabilidade a diferentes situações de insegurança.

VARIÁVEL		TIPO DE ESCOLA		VALOR P
		Privada	Pública	
Maior Medo	Furto	1	0	0,629
	Homicídio	7	12	
	Roubo	0	1	
Menor Medo	Ameaça	2	6	0,735
	Furto	2	3	
	Homicídio	1	0	
	Roubo	0	1	
	Tráfico de drogas	3	3	

Maior Vulnerabilidade	Ameaça	1	1	0,268
	Furto	4	2	
	Homicídio	0	4	
	Lesão corporal	1	1	
	Roubo	2	5	
Menor Vulnerabilidade	Ameaça	0	6	0,087
	Furto	1	1	
	Homicídio	2	3	
	Tráfico de drogas	5	3	

Nota. Nível de significância $p < 0,05$.

Não foram observadas diferenças significativas na frequência com que diferentes situações foram identificadas como fontes de maior/menor medo ou vulnerabilidade. No entanto, diferenças entre grupos na percepção de menor vulnerabilidade aproximaram-se do nível de significância de $p < 0,05$. Neste caso, foi observado que a situação representando a menor vulnerabilidade para participantes em escola privada é aquela vinculada ao tráfico de drogas, enquanto para participantes de escola pública, é a ocorrência de ameaças.

Por fim, são descritas as estimativas relatadas acerca da frequência de crimes na escola e ao redor da escola por participantes em diferentes grupos.

Tabela 5 – Estimativa de número de crimes ao redor da e na escola, no último ano.

VARIÁVEL		TIPO DE ESCOLA		VALOR P
		Privada	Pública	
Estimativa ao redor da escola	1 a 60	6	5	0,183
	60 <	2	8	
Estimativa área pertencente à escola	0 a 5	7	4	0,024
	5 <	1	9	

Nota. Nível de significância $p < 0,05$.

Conforme pode ser observado, foram identificadas diferenças significativas entre os grupos na distribuição destes resultados. Apesar não haver diferenças na estimativa de ocorrência de crimes ao redor da escola, nas escolas públicas, percebeu-se que os entrevistados observaram maior ocorrência de crimes no interior das dependências da escola.

Objetivava-se, por meio desse instrumento, conseguir, de certa forma, quantificar alguns sentimentos e percepções pessoais sobre a insegurança, de modo a complementar as informações obtidas no estudo qualitativo. Em síntese, as respostas dos participantes revelaram haver mais semelhanças do que diferenças entre os participantes das escolas públicas e da escola particular, especialmente nas questões referentes a espaços e serviços compartilhados, como a cidade de Porto Alegre e as instituições policiais. As áreas de uso reservados a uns e a outros, assim como os serviços de segurança privada, foram avaliados de modo distinto pelos inquiridos de cada âmbito.

Evidente que o estudo, e, por consequência, os resultados a que se chegou, possuem algumas limitações que não podem ser ignoradas. A talvez principal delas diz respeito ao tamanho da amostra, que, por ser pequena, não apenas impossibilita a generalização dos achados para a população das escolas públicas e particulares da Capital, como também fica mais sujeita aos vieses dos entrevistados. Há de se contar, igualmente, com possíveis preocupações de funcionários em apresentar posicionamentos críticos aos colégios onde trabalham, especialmente no privado, que podem ter influenciado nas respostas dadas. Por fim, sublinha-se que a ausência de alunos dentre os grupos de amostragem, apesar das eventuais perdas que tenha causado, foi uma opção estratégica tomada pela pesquisadora para não haver risco de comprometimento temporal do estudo, uma vez que projetos que envolvem crianças e adolescentes tendem a ser analisados com mais cautela e vagar pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

PINTANDO MUROS: APONTAMENTOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de se traçar a síntese final das ideias a que se chegou após o período de realização do trabalho de campo e redação das páginas aqui apresentadas, faz-se questão de lembrar que pesquisas qualitativas, em especial as que envolvem a investigação de organismos vivos, como escolas, em torno de temas como a insegurança, a criminalidade e suas representações sociais, trazem algumas limitações a reboque. As relações são dinâmicas, as transformações são constantes e, a cada nova notícia, o conteúdo redigido já parece um tanto incompleto e antiquado. Não há, assim, como se falar em conclusões rígidas, posto que são permanentemente desafiadas por fatos e descobertas posteriores.

Como ponto de partida para a pesquisa, haviam sido escolhidos os seguintes problemas, cujas respostas virão de forma mais objetiva ao final das explicações: A) Em que medida as mudanças verificadas nas rotinas e práticas das três escolas pesquisadas se relacionam com a percepção do aumento da insegurança na cidade de Porto Alegre? B) De que maneira tal percepção intervém na construção e no uso dos espaços das instituições de ensino e nas relações entre os indivíduos que os compartilham? C) O sentimento de insegurança é causa de uma crescente demanda de discursos e serviços ou é parte do desdobramento desta?

Ao cabo de vinte e uma entrevistas, dezenas de horas de conversas e meses de leitura e análise do material coletado, foi perceptível a enorme preocupação dos participantes com o rumo que a criminalidade violenta vem tomando em Porto Alegre. A despeito das distintas realidades a que as clientelas e profissionais de cada colégio estão expostas – por vezes, diametralmente opostas – as visões tidas sobre a cidade e os sentimentos despertados são surpreendentemente próximos (Tabelas 2 e 3). Nos encontros, mais de 85% dos entrevistados verbalizaram, ao menos uma vez, ter seu cotidiano afetado pelo medo de ser vítima de algum delito. É presente nos discursos a ideia de alastramento e aleatoriedade do perigo, como se não houvesse mais hora nem lugar para que algo pudesse acontecer e todos fossem potenciais vítimas.

A insegurança sentida, embora encontre respaldo nos índices criminais⁴¹⁹,

⁴¹⁹ SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Indicadores criminais SSP de 2015**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.ssp.rs.gov.br/?model=conteudo&menu=304>>. Acesso em: 28 mai. 2016; SECRETARIA

não guarda relação com a ocorrência de experiências pessoais de vitimização. Pelo contrário. A maioria daqueles que já sofreram algum crime demonstra um nível de apreensão mais baixo com o tema do que as pessoas que não passaram por situações do tipo. Gabriel Kessler⁴²⁰ diz que isso, chamado por ele de medo derivativo, de fato, não requer uma experiência prévia concreta e costuma ser parte, por exemplo, de um discurso geral sobre os perigos atuais, a degradação moral da sociedade ou as consequências da situação social. Identifica, também, que a emoção e a narração estabelecem uma relação de mútuo sustento: o medo derivativo encontra uma base argumentativa em um relato social de maior periculosidade ou ameaça e logo contribui para o seu sustento e amplificação. Ao encontro disso vai a ideia de vitimização indireta, trazida pelos criminólogos Steven Box, Chis Hale e Glen Andrews em seu artigo “*Explaining Fear of Crime*”⁴²¹. De acordo com os autores, quando em uma sociedade há mais pessoas vitimadas, circulam mais informações sobre tais fatos, uma maior quantidade de conhecidos ou relações indiretas deles se inteiram e os difundem em suas conversas cotidianas, e assim se intensifica a preocupação pelo tema, para além de ter sofrido ou não um delito. Para além das vivências individuais, estabelece-se uma apreensão compartilhada e padronizada. Quanto à imprevisibilidade das ocorrências, dizem eles que se fundamenta na percepção do incremento de fatos e⁴²²

se projeta tanto no espaço quanto na pluralidade de figuras do temível. Com relação ao primeiro ponto, uma de suas facetas é a deslocalização do perigo: o fim da divisão entre zonas seguras e inseguras bem definidas. Quando se sente que a ameaça transpôs suas fronteiras tradicionais e pode penetrar em qualquer espaço, a sensação de insegurança se retroalimenta.

Ambas as reflexões reforçam a noção de que, embora a mídia também alimente a insegurança, é a influência das experiências vividas ou replicadas por conhecidos que cartografa de modo mais marcante os sentimentos e reações

DA SEGURANÇA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Indicadores criminais SSP de 2016.** Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.ssp.rs.gov.br/?model=conteudo&menu=348>>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁴²⁰ KESSLER, Gabriel. **El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2009. p. 78. (Tradução nossa).

⁴²¹ BOX, Steven; HALE, Chris; ANDREWS, Glen. Explaining Fear of Crime. **British Journal of Criminology**, v. 28, n. 3, verão 1988, p. 340-356. Disponível em: <<http://bjc.oxfordjournals.org/content/28/3/340.abstract>>. Acesso em: 15 out. 2016. (Tradução nossa).

⁴²² BOX, Steven; HALE, Chris; ANDREWS, Glen. Explaining Fear of Crime. **British Journal of Criminology**, v. 28, n. 3, verão 1988, p. 340-356. Disponível em: <<http://bjc.oxfordjournals.org/content/28/3/340.abstract>>. Acesso em: 15 out. 2016. p. 346. (Tradução nossa).

suscitados e ecoa nas relações compartilhadas⁴²³.

Outro fator que parece contribuir para ampliar o medo do crime é a sensação de desamparo ocasionada pela falta de confiança nas polícias. Como mostrou o estudo quantitativo (Tabela 1), respaldando o que aparecera nas entrevistas, não há diferença significativa entre as escolas públicas e a privada nesse quesito, evidenciando que a descrença na capacidade de o Estado garantir segurança atravessa os mais diversos espaços e classes sociais. O descontentamento com a atuação das instituições é geral e compõe, juntamente com o sentimento de insegurança e o delito, um tripé que se retroalimenta. Dentre as principais reclamações dos participantes, estão a baixa quantidade de policiais na rua, a dificuldade no contato com a Brigada Militar quando algo acontece e a falta de respostas da Polícia Civil quanto a ocorrências registradas. A Guarda Municipal, por sua vez, é pouquíssimo percebida pelas comunidades das Escolas Estadual e Privada, com algumas pessoas afirmando jamais terem visto guardas dessa esfera em atuação.

Importante pontuar aqui a disparidade entre a o nível de confiança tido pelas escolas públicas, médio, e pela particular, alto, nos serviços prestados por empresas de segurança privada. Embora não se tenha entrado nos pormenores da questão, é possível que isso se justifique pela maior utilização e proximidade por parte dos entrevistados da instituição particular, que veem nesse tipo de serviço uma esperança de prevenção e proteção. Por outro lado, não se pode esquecer que há quem perceba – corretamente – que tais empresas veem na insegurança uma possibilidade de lucro. Ou seja, o “mercado da violência” estimula e, de certa forma, justifica a expansão do “mercado da segurança”⁴²⁴.

Independente disso, talvez seja esse tipo de serviço um dos responsáveis por fazer com que os entrevistados do colégio privado avaliem o entorno e a área pertencente à escola como locais tão confiáveis (Tabela 3), nos quais se sentem tão seguros (Tabela 2). Não há como saber se a baixa quantidade de crimes na região se deve a esse ou a outros fatores, porém há de se reconhecer que a estrutura

⁴²³ HARRÉ, Rom. **Personal Being: a theory for individual psychology**. Cambridge: Harvard University Press, 1984. p. 278. (Tradução nossa).

⁴²⁴ SOUZA, Marcelo. **Fobópole: o medo generalizado e a militarização da questão urbana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 288 p.

contratada de certa forma dificulta e inibe ações.

Nas duas escolas públicas, que quase nada podem fazer além do pouco proporcionado pelos governos, a ocorrência de delitos é bastante frequente, especialmente no entorno, e a criminalidade é, de fato, um dos maiores problemas enfrentados por ambas. Tanto na Estadual quanto na Municipal, as medidas de segurança têm muito mais a ver com cuidados pessoais dos alunos e dos profissionais – tais como fechar portões, andar em grupo e não ficar até tarde em aula – do que com ações externas ou contratações de serviços. Apesar dos esforços, crimes seguem ocorrendo, especialmente à noite e nos trajetos até as paradas de ônibus, o que na Escola Municipal já levou alunos a trocarem de colégio e, inclusive, a abandonarem os estudos. Ao não direcionarem investimentos, sequer em segurança, para a área da educação, as autoridades inviabilizam pontos de partida igualitários à população e, conseqüentemente, continuam sustentando a lógica excludente que permeou todo o contexto sociopolítico das últimas décadas.

Ao menos o interior das instituições pesquisadas é, com raras exceções, um ambiente livre de ações perpetradas por indivíduos externos às comunidades. Quanto os membros destas, foram relativamente poucas as vezes em que alguma conduta destoou das comumente ocorridas em escolas, como, por exemplo, os furtos de celulares na Escola Municipal, a quebra do dedo de uma professora por um estudante na Escola Estadual e o repasse de drogas de um aluno a colegas na Escola Privada. O que acontece nas três (e, ainda assim, em uma frequência bem menor do que de costume) são casos de conflito entre alunos ou, eventualmente, envolvendo professores. As situações de *bullying*, como se imaginava, são mais frequentes e, apesar de encaradas com muita seriedade por parte dos profissionais de todas as escolas, são vistas por alguns como um certo exagero. “Agora tudo é *bullying*”, ouviu-se muitas vezes, como se o advento da Lei 13.185/2015⁴²⁵ os tivesse obrigado a cuidar e barrar condutas anteriormente tidas como normais. Chama a atenção a cada vez maior transferência de parte da intimidação ocorrida nas dependências da escola para as redes sociais – o *cyberbullying* –, dificultando o cuidado e a rápida tomada de ações. Por ser mais velado e de alcance maior, pela

⁴²⁵ BRASIL. Lei nº 13.185 de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 07 nov. 2016.

velocidade com que se transfere dados que alcançam um grande número de pessoas ao mesmo tempo, os danos que causa e a reprovabilidade também são aumentados, o que faz com que se compreenda a opção pela judicialização de casos por familiares de vítimas.

No tocante ao consumo de drogas, imaginava-se haver nas três instituições, porém, a bem da verdade, pensava-se que parte dos profissionais entrevistados tentaria desviar do assunto ou encobrir a realidade. Por mais que uma parcela das informações possa ter sido retida, não foram poucos os relatos por parte de diretores e membros do corpo técnico-pedagógico. De tudo que foi narrado, destaca-se a situação do “esquenta” prévio ao primeiro dia de aula na Escola Privada e o alto consumo alcoólico feito por adolescentes, muitas vezes com a anuência ou, até mesmo, a colaboração dos pais – sem que estes enxerguem que o ato configura um crime⁴²⁶.

Surpreendem positivamente os mecanismos empregados por todas as escolas na gestão dessas situações descritas acima e de outras tantas. A despeito das muitas dificuldades enfrentadas, especialmente nas públicas, em que faltam materiais adequados e uma quantidade de profissionais compatível com o número de alunos matriculados, não deixa de haver um empenho substancial de todos os setores no uso do diálogo como principal ferramenta de trabalho. Nas visitas a cada uma delas e nos diálogos informais, notou-se o quão bem recebidos eram os estudantes nas salas das direções e das coordenações pedagógicas e como isso fazia com que se sentissem enxergados e valorizados. Há muita consciência sobre a importância dessa linha de atuação, tanto em casos específicos, quanto em termos preventivos, pela criação de um ambiente favorável à exposição e manejo das diferenças. Se, de fato, a retirada de sala de aula e a suspensão são medidas evitadas ao máximo, ainda que em função de orientações vindas das Secretarias de Educação, isso está em consonância com o que sustenta Marcos Rolim, em seu mais recente livro. De acordo a pesquisa que deu origem à obra, há uma associação muito próxima entre a exclusão precoce, na periferia, de crianças e adolescentes da escola e a vinculação a grupos armados. Em entrevista ao jornal Sul21, disse ele

⁴²⁶ BRASIL. **Lei nº 13.106 de 17 de março de 2015**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, para tornar crime vender, fornecer, servir, ministrar ou entregar bebida alcoólica a criança ou a adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13106.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

que⁴²⁷

ali onde a escola falha, o crime é bem sucedido. **A escola exclui e o crime acolhe. Essa é a dinâmica.** O menino passa a ser alguém naquele grupo, tem uma identidade, é respeitado, tem uma arma na cintura, as gurias estão atrás dele, ele tem roupa de marca e dinheiro que o pai dele não tem. A pesquisa também mostra claramente que a vinculação com a família é muito tênue. Esses meninos não vêm de famílias desonestas. Tudo poderia ter sido diferente para eles não fosse aquele momento da exclusão da escola e a aproximação com algum grupo armado na sua região. Se essa leitura está correta, não podemos falar em diminuir a violência extrema no Brasil sem abordar um tema como a evasão escolar. (...) O Estado virou o principal organizador do crime no Brasil, por sua incúria e incapacidade de perceber o que está fazendo, de medir resultados. Eu acho que deveríamos mudar completamente o perfil das prisões, passando a focar em homicídios, crimes violentos e crimes sexuais. Prender traficante não faz sentido nenhum.

Igualmente *nonsense*⁴²⁸ é a remissão de adolescentes ao sistema penal juvenil por conflitos de menor potencial ofensivo, em especial quando ocorridos no colégio. A judicialização de conflitos escolares, que fortalece o caráter punitivo tanto dos mecanismos disciplinares utilizados pelas escolas quanto das formas de intervenção do sistema de justiça, embora seja uma realidade na cidade de Porto Alegre, felizmente não o é nos colégios pesquisados. As afirmações dos entrevistados são corroboradas pelo servidor responsável pelo Centro Judiciário de Soluções de Conflitos e Cidadania (CEJUSC), que disse que apesar de receberem uma grande quantidade de casos, haviam sido, até então, pouquíssimos os advindos das três instituições de ensino participantes da pesquisa. Nelas, a autoridade pedagógica permanece sendo exercida por profissionais próximos aos jovens, que dão preferência à construtividade a partir da experiência de conflito, em detrimento da mera lógica retributiva.

Talvez esse seja o principal ponto referente às questões escolares intramuros: a demonstração do poder que têm as práticas baseadas no diálogo, na tolerância, na garantia à liberdade de opinião e no respeito aos direitos individuais

⁴²⁷ WEISSHEIMER, Marco. "No Brasil, onde a escola falha, o crime é bem sucedido. A escola exclui e o crime acolhe". **Sul21**, Porto Alegre, 11 de dezembro de 2016. Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/no-brasil-onde-a-escola-falha-o-crime-e-bem-sucedido-a-escola-exclui-e-o-crime-acolhe/>>. Acesso em: 11 dez. 2016. (grifo nosso)

⁴²⁸ Termo utilizado por Louk Hulsman para remeter à falta de sentido do sistema penal. (HULSMAN, Louk; CELIS, Jacqueline. **Penas perdidas: o sistema penal em questão**. Niterói: Luam, 1993, p. 25/26).

para a formação dos alunos. O baixo índice de violências nos colégios visitados evidencia a importância de aprender a trabalhar com conflitos de forma positiva, como algo inerente à vida e constitutivo da dinâmica social, e preventiva, por identificar grande parte das incompatibilidades antes que eles evoluam para algo mais sério e por estabelecer um padrão de conduta dialógico entre os atores da comunidade escolar, evitando que problemas anteriores se repitam. Apesar das dificuldades – maiores ou menores – enfrentadas por cada instituição, nenhuma delas abre mão de protagonizar o exercício das funções pedagógicas ou cogita repassá-lo a órgãos externos. Ao agir dessa forma, as três estão, ainda que inconscientemente, caminhando em direção aos preceitos de uma Cultura de Paz promovidos pela UNESCO. Outro indício nesse sentido é o interesse pelas práticas restaurativas por parte dos profissionais entrevistados, independente de haver ou não demanda para tanto.

A manutenção do exercício da autoridade pelo diálogo, que também significa se fazer respeitar, implica compreender o modo como os alunos e suas famílias agem em relação à escola e enxergam essas pessoas. Nesse ponto, apesar de haver concordância quanto à autoridade hoje em dia estar fragilizada⁴²⁹, há algumas diferenças entre as escolas públicas e a escola particular que devem ser frisadas. Enquanto naquelas o desafio às figuras de referência muitas vezes se dá como um reflexo do contexto de vida dos estudantes, que vêm de ambientes conflituosos e têm dificuldades de transitar por zonas pacíficas, nesta se deve muito mais a ver o colégio e seus profissionais como meros prestadores de serviço, que devem agir de acordo com as vontades daqueles que pagam as mensalidades. Além disso, os pais são bastante presentes na Escola Privada, o que tem um lado ruim – sentir-se dono do colégio –, mas também um bom – estar mais próximo dos filhos, participando ativamente do processo de ensino. Na Estadual e na Municipal o comparecimento é bem mais baixo, restringindo-se, em geral, a situações em que a família é solicitada a aparecer na escola por algum problema com o aluno e aos momentos de matrícula e rematrícula. Possivelmente mais significativa que as diferenças, seja a semelhança entre as três quanto à transferência de uma cota de dever das famílias às escolas, como se o papel socializador fosse uma obrigação a ser cumprida única

⁴²⁹ O embate quase permanente entre estudantes e autoridades do ensino só é transposto com facilidade, na opinião da maioria, por profissionais que tenham jogo de cintura e saibam conquistar uma relação de confiança com os alunos.

e exclusivamente pela instituição de ensino.

O modo como as famílias se comportam traz, inclusive, consequências na maneira como as crianças e adolescentes experienciam o mundo. Como se pode ver pelas entrevistas do colégio particular, o esforço de alguns pais para blindar os filhos de qualquer possibilidade de perigo resulta em uma privação do contato com a cidade, com o espaço público, com pessoas diferentes. Por melhor que seja a formação oferecida pela escola, jovens com o círculo de convívio restrito a pares provavelmente chegarão à idade adulta pouco preparados em aspectos essenciais da sociabilidade e interpretando o desconhecido como ameaça. Por óbvio que o que se defende aqui não é uma “não proteção”, e sim uma atenção quanto ao excesso de proteção e seus efeitos.

Num polo oposto, sem muitas chances de evitar riscos, encontra-se grande parte dos alunos dos colégios públicos. Por viverem em zonas da cidade geralmente pobres, segregadas e controladas por grupos criminais envolvidos com o tráfico de ilícitos, essas crianças e adolescentes ficam sujeitas, por exemplo, a sofrer os efeitos colaterais das disputas entre gangues e dos embates com policiais e à determinação toques de recolher. O cotidiano, além de regulado por terceiros, é seguidamente marcado por cenas de violência extrema, como assassinatos e esquartejamentos em via pública, as quais trazem consequências não só psicológicas como também práticas, alterando rotinas e, não raras vezes, limitando atividades. Como narraram alguns dos profissionais entrevistados nas Escolas Municipal e Estadual, há alunos que chegam a abrir mão dos estudos pela dificuldade de transitar em segurança, o que pode refletir em diminuição do acesso a oportunidades futuras de trabalho e de subsistência e, até mesmo, em um envolvimento seu com a criminalidade.

Se, para essas pessoas, a restrição da mobilidade ocorre de modo quase compulsório, para outras tantas – de todas as escolas –, ela é uma estratégia de proteção. Em razão do aumento da insegurança, deixam de ir a determinados lugares, de visitar conhecidos, de sair de casa sem que haja extrema necessidade. O medo de “ser o próximo” faz com que a liberdade seja apenas mais uma das tantas coisas que acreditam perder, assim como a tranquilidade, o prazer de passear, a espontaneidade, a felicidade.

Com base nos estudos aplicados nas três escolas, percebe-se que a semelhança entre as emoções suscitadas é de tal ordem que faz com que as muitas diferenças que separam as comunidades escolares das instituições pesquisadas acabem sublimadas quando o assunto é a insegurança. Sequer as distintas realidades e que estão expostas ou as evidentes disparidades entre as estimativas de ocorrências em seus entornos influenciam em sentido contrário. Pode-se afirmar que, em todas as escolas, as mudanças verificadas nas rotinas e práticas possuem intrínseca relação com a percepção do aumento da insegurança na cidade de Porto Alegre, sendo o medo um destacado fator de tomada de decisões estratégicas e a sensação de aleatoriedade do perigo praticamente unânime, o que faz com que as escolas adotem o máximo de medidas que estejam a seu alcance – orçamentário e de pessoal – na tentativa de conter, ao menos, parte do risco.

No que diz respeito à maneira como esses aspectos intervêm na construção e no uso dos espaços das instituições de ensino e nas relações entre os indivíduos que os compartilham, deve-se levar em conta mais de um ponto. As alterações arquitetônicas/ambientais são bastante evidentes, abarcando desde grades, portões e cancelas até câmeras, guaritas e presença de guardas ou seguranças. De certa forma, elas trazem implicações também no uso dos espaços, por meio dos limites e barreiras impostos a pessoas não identificadas ou não pertencentes à comunidade escolar, dos locais aos quais o acesso dos estudantes é restringido como estratégia de proteção, do controle permanente da entrada e saída de alunos. Recorda-se que mesmo espaços externos, que, ainda que não pertencentes às escolas, recebiam estudantes para pesquisas e aulas, tiveram sua utilização alterada em razão da percepção do aumento da insegurança⁴³⁰. Já as relações entre os indivíduos que compartilham tais espaços, independente de serem aquelas entre os profissionais que lá trabalham, entre eles e os alunos ou entre os próprios estudantes, pouco mudaram. Pôde-se notar que, além de os vínculos permanecerem estreitos, as raras alterações ocorridas nos últimos anos se devem mais a questões como desrespeito de autoridade do que como medos de ameaças intra ou extramuros. O que mudou, primordialmente, foram as ações tomadas individualmente, como o cuidado ao entrar e sair da escola, a rapidez e a atenção com que se sai e volta para o carro, os planejamentos quanto a como agir em caso de sofrer um delito, etc.

⁴³⁰ Exemplo disso é o cancelamento das aulas de educação física da Escola Estadual, que ocorriam no Parque da Redenção.

Por fim, quanto ao sentimento de insegurança ser gerador de uma crescente demanda de discursos e serviços ou parte do desdobramento desta, conclui-se que ora atua como causa, ora como consequência, uma vez que ambos aspectos se retroalimentam. É natural que tal sentimento – ainda mais quando respaldado por um comprovado aumento da criminalidade – desperte a necessidade de determinados serviços e provoque certos discursos. O que por vezes passa despercebida é a hiperdimensão que isso pode tomar, provocando uma maior insegurança, que verte mais discursos e consumo de serviços, que torna outras pessoas inseguras, e assim por diante.

Ressalta-se, para encerrar, que, a despeito das muitas dificuldades e limitações enfrentadas, o universo escolar guarda um valor inestimável e permanece sendo a principal alternativa ao envolvimento de crianças e adolescentes com a criminalidade, devendo disputar a atenção destes para que às escolas se vinculem e nelas permaneçam. A valorização do ensino e, em especial, das instituições educacionais públicas, atualmente tão sucateadas, não deixa de ser uma relevante estratégia preventiva, por, como ensina Rolim⁴³¹, manter os jovens no colégio por mais tempo, reduzindo com isso a mão de obra que hoje é oferecida gratuitamente a grupos armados para atuar no crime.

⁴³¹ SOPRANA, Paula. “A política de segurança pública deve se basear na evasão escolar zero”, diz Marcos Rolim. **Revista Época**, Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/brasil/noticia/2016/12/politica-de-seguranca-publica-deve-se-basear-na-evasao-escolar-zero-diz-marcos-rolim.html>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. et al. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

_____; RUA, Maria das Graças. (Org.) **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS MS, Secretaria de estado dos Direitos Humanos, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. 400 p.

_____; et al. **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003. 428 p.

_____. Violências nas escolas: situação e perspectiva. **Violência, mediação e convivência na escola**. Boletim 23. 2005. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/215810Debateviolencia.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. **Violência nas Escolas: o bê-á-bá da intolerância e da discriminação**. In: Fundo das Nações Unidas para a Infância (Org.). Direitos negados: a violência contra a criança e o adolescente no Brasil, Brasília: UNICEF, 2006. p. 29-53.

_____. (Coord). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006. 404 p.

Adolescente de 17 anos é morto com tiro no tórax na Zona Norte da Capital. **Zero Hora**, Porto Alegre, 13 jun. 2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/policia/noticia/2016/06/adolescente-de-17-anos-e-morto-com-tiro-no-torax-na-zona-norte-da-capital-5981151.html>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

ADORNO, Sérgio. **A Gestão Urbana do Medo e da Insegurança: violência, crime e justiça penal na sociedade brasileira contemporânea**. 1996. 282 p. Tese (Livre-Docência em Ciências Humanas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1996.

AGUINSKY, Beatriz et al. Judicialização dos Conflitos Escolares: desafios para a materialização dos princípios do SINASE. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS INTERSETORIALIDADE E FAMÍLIA: FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO PROFISSIONAL, 2014, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/7869>>. Acesso em: 07 set. 2016.

_____. et al. Violências nas escolas que se judicializam: desafios para as políticas públicas. In: XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS, 2014, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Santa Cruz do Sul: Programa de Pós-Graduação em Direito, 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/11755>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

ALMEIDA, Julio. Violência Escolar: medo e insegurança nos tempos e espaços da escola. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2009, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT13-5369-Int.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Pelas mãos da criminologia: o controle penal para além da (des)ilusão**. Rio de Janeiro: Revan, 2012. p. 161.

ARAÚJO, Ana Paula. **Justiça Restaurativa na escola: perspectiva pacificadora?** 2010, 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2010.

ARROYO, Miguel. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 787 – 807, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0828100.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

Automutilação afeta 20% dos jovens brasileiros. **Rede Globo**, Rio de Janeiro, 20 de novembro de 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2016/11/automutilacao-afeta-20-dos-jovens-brasileiros.html>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

ÁVILA, Lisélen de Freitas. **As medidas socioeducativas em meio aberto e a relação com a judicialização das violências nas escolas na cidade de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)-Faculdade de Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre, 2013. 149 p.

AZEVEDO, Ana Luísa Vieira; DIRK, Renato Coelho; PINTO, Andréia Soares. Avaliando o sentimento de insegurança nos bairros da cidade do Rio de Janeiro. pp. 6-8. In: XXVIII ENCONTRO ANUAL ANPOCS, Caxambu, 2004. **Anais...** Caxambu. Disponível em: <<https://esteio.rs.gov.br/documents/SMSMU/sentimento%20de%20inseguranca.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

AZEVEDO, Rodrigo G.; VASCONCELLOS, Fernanda B. Novos Discursos, Novas Práticas? Uma análise das inovações no campo do controle do crime no Brasil. **Revista de Estudos Criminais**, Porto Alegre, v. 11, p. 35-54, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BATISTA, Vera Malaguti. **O Medo na Cidade do Rio de Janeiro: dois tempos de uma história.** Rio de Janeiro: Revan, 2003. 270 p.

BECKER, Howard. **Uma Teoria da Ação Coletiva.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 225 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1999. 145 p.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003. 138 p.

_____. **Medo Líquido.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 240 p.

_____. **Confiança e Medo na Cidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009. 94 p.

_____. **Vigilância Líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 159 p.

BECK, Ulrich. **O que é globalização? Equívocos do globalismo: respostas à globalização.** São Paulo: Paz & Terra, 1999. 282 p.

_____. **Sociedade do Risco: rumo a uma outra modernidade.** São Paulo: Editora 34, 2010. 368 p.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2007. 472 p.

BETANCOURT, José Alfredo (Org.). **La inseguridad y la seguridad ciudadana en América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, 2012. 428 p.

BOX, Steven; HALE, Chris; ANDREWS, Glen. Explaining Fear of Crime. **British Journal of Criminology**, v. 28, n. 3, verão 1988, p. 340-356. Disponível em: <<http://bjc.oxfordjournals.org/content/28/3/340.abstract>>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 27 jul. 2015.

_____. **Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990.** Dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do art. 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal, e determina outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8072.htm>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm>. Acesso em: 26 out. 2016.

_____. **Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012.** Dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos; altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12737.htm>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014.** Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. **Lei nº 13.106 de 17 de março de 2015.** Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, para tornar crime vender, fornecer, servir, ministrar ou entregar bebida alcoólica a criança ou a adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13106.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. **Lei nº 13.185 de 06 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm>. Acesso em: 07 nov. 2016.

BRUM, Eliane. **Os novos “vândalos” do Brasil.** El País, São Paulo, 23 nov. 2013. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/23/opinion/1387799473_348730.html>. Acesso em 01 jul. 2015.

_____. **“Mãe, onde dormem as pessoas marrons?”.** El País, São Paulo, 22 jun. 2015. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/22/opinion/1434983312_399365.html>. Acesso em 01 jul. 2015.

CACCIA BAVA, Silvio. Sob o domínio do medo. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, ed. 67, fev. 2013. Editorial, p. 2. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/editorial.php?edicao=67>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

CAIADO, Ricardo Alexandre Rodrigues. **O sentimento de insegurança e a sua interação com a criminalidade.** 232 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídico-Políticas) – Faculdade de Direito, UAL, Lisboa, 2013.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo.** 3ª ed. São Paulo: Editora 34/EDUSP, 2011. 400 p.

CÂMARA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Relatório da Frente Parlamentar Contra a Violência nas Escolas: um raio X da violência na rede municipal de**

Porto Alegre. Porto Alegre, 2016. 78 p. Disponível em: <<http://profalexfraga.com.br/wp-content/uploads/2016/05/Relatorio-Violencia.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

CAMPOS, Joice Cristina. O sentimento de insegurança na cidade do Rio de Janeiro: as percepções e a mudança na rotina de vida. In: 26ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 2008, Porto Seguro. **Anais...** Brasília: Associação Brasileira de Antropologia, 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/foruns_de_pesquisa/trabalhos/FP%2009/joyce%20campos.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2016.

CARVALHO, Salo de. **Como não se faz um trabalho de conclusão.** São Paulo: Saraiva, 2013, 2ª edição, 200 p.

_____. **Antimanual de Criminologia.** 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013. 480 p.

CASTEL, Robert. **A Insegurança Social: o que é ser protegido?** Petrópolis: Vozes, 2005. 95 p.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Tradução de Sonia Taborda. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>>. Acesso em: 16 out. 2016. p.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, pp. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____; CHRISPINO, Raquel. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a02v1658.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____; SANTOS, Thais. Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, pp. 57-80, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a05.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

CIGANA, Caio. **Zero Hora**, Porto Alegre, 15 out. 2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/policia/noticia/2016/10/escola-investe-em-seguranca-mas-custo-pesa-no-bolso-dos-pais-7785820.html>>. Acesso em: 15 out. 2016.

CLETO, Murilo. O linchamento como sintoma. **Carta Capital**, São Paulo, 09 de julho de 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-linchamento-como-sintoma-2154.html>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

COHEN, Stanley. **Visions of social control: crime, punishment and classification**. Cambridge: Polity, 2007. 336 p.

COSTA, Antônio Carlos. **A presença da Pedagogia: métodos e técnicas de ação socioeducativa**. São Paulo: Global/Instituto Ayrton Senna, 1999. 210 p.

DAROQUI, Alcira; KAMINSKY, Gregorio; PEGORARO, Juan. Inseguridad: conversaciones entre Alcira Daroqui, Gregorio Kaminsky y Juan Pegoraro. **Revista Argumentos**, Buenos Aires, n. 3, p. 1-25, dez. 2003. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20120627044324/3_1.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

DE GIORGI, Raffaele. **Direito, democracia e risco: vínculos com o futuro**. Porto Alegre: Fabris, 1998. 251 p.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. 268 p.

DELEUZE, Gilles. **Post scriptum sobre as sociedades do controle**. São Paulo: Editora 34, 2000. 287 p.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN). **Levantamento Nacional de informações penitenciárias**. Brasília, jun. 2014. Disponível em: <<https://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-Estar, Sofrimento e Sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. São Paulo: Boitempo, 2015. 416 p.

EAGLETON, Terry. Awakening from modernity, **New York Times**, Nova Iorque, 20 fev. 1987. Times Literary Supplement.. p. 23.

ESTUDO DO SETOR DE SEGURANÇA PRIVADA. Brasília: FENAVIST, 2014. 111 p. Disponível em: <http://www.fenavist.com.br/static/media/essegs/IV_ESSEG.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

FÁBIO, André. Por que uma cidade que parece segura pode se tornar mais segura de fato. **Nexo Jornal**, 28 out. 2016. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/10/28/Por-que-uma-cidade-que-parece-segura-pode-se-tornar-mais-segura-de-fato>>. Acesso em 18 nov. 2016.

FAMILY SAFETY PRODUCTION. **Sex Offender Search**. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fsp.android.h&hl=en>>. Acesso em: 20 out. 2016

FELETTI, Vanessa Maria. **Vende-se Segurança: a relação entre o controle penal da força de trabalho e a transformação do direito social à segurança em mercadoria**. Rio de Janeiro: Revan, 2014. 160 p.

FERRARO, Kenneth. **Fear of Crime: interpreting victimization risk**. Albany: Suny Press, 1995. 195 p.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA – FBSP. **Anuário brasileiro de segurança pública**. Edição X, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

Fotos pessoais da atriz Carolina Dieckmann vazam na internet. **G1/Jornal Nacional**, Rio de Janeiro, 05 mai. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2012/05/fotos-pessoais-da-atriz-carolina-dieckmann-vazam-na-internet.html>>. Acesso em: 18 out. 2016.

FREITAS, Caetano; KANNENBERG, Vanessa. Ladrões arrombam escola de Porto Alegre e levam 110 netbooks. **Zero Hora**, Porto Alegre, 08 ago. 2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/policia/noticia/2016/06/ladroses-arrombam-escola-de-porto-alegre-e-levam-110-netbooks-5896823.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Observatório da Criança e do Adolescente**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia>>. Acesso em: 25 out. 2016.

GALVÃO, Afonso et al. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, 2010, v. 18, n. 68, p. 425-442, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2016.

GARLAND, David. **Punishment and Modern Society: a study in social theory**. Chicago: The University of Chicago Press, 1990. 320 p.

_____. **A cultura do controle: crime e ordem social na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2008. 440 p.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991. 193 p.

GOLDENBERG, Miriam. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 107 p.

GONÇALVES, Eduardo. Segurança pública do RS entrou em colapso, diz especialista. **Revista Veja**, São Paulo, 24 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/brasil/seguranca-publica-do-rs-entrou-em-colapso-diz-especialista/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

GROSSI, Patrícia K.; AGUINSKY, Beatriz G. A construção da cultura de paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar: impasses e desafios. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 2 (59), p. 415-433, mai./ago. 2006. Disponível

em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/451>>. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. et al. Implementando práticas restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção de uma cultura de paz. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 497-510, set./dez. 2009. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8073/2/Implementando_Praticas_Restaurativas_nas_escolas_brasileiras_como_estrategia_para_a_construcao_da_cultura_de_paz.pdf>. Acesso em: 02 set. 2016.

GUIMARÃES, Eloísa. Violências nas escolas: o contexto do tráfico de drogas. In: **Violência, mediação e convivência na escola**. Boletim 23. 2005. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/215810Debateviolencia.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

HANNAH, Arendt. **Entre o Passado e o Futuro**. 5ª ed. São Paulo: PERSPECTIVA, 2003. 350 p.

HARRÉ, Rom. **Personal Being: a theory for individual psychology**. Cambridge: Harvard University Press, 1984. 304 p.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1992. 348 p.

HULSMAN, Louk; CELIS, Jacqueline. **Penas perdidas: o sistema penal em questão**. Niterói: Luam, 1993, 180 p.

IBGE. **Cidades**, 2012. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=431490&idtema=117&search=rio-grande-do-sul%7Cporto-alegre%7Censino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

JACOBS, Jane. **Morte e Vida das Grandes Cidades**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 532 p.

KANT DE LIMA, Roberto. Polícia, Justiça e Sociedade no Brasil: uma abordagem comparativa dos modelos de administração de conflitos no espaço público. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 13, p. 23-38, nov. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n13/a03n13.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

_____; MISSE, Michel; MIRANDA, Ana Paula. Violência, Criminalidade, Segurança Pública e Justiça Criminal no Brasil: Uma Bibliografia. **BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, n. 50, p. 45-123, 2º sem. 2000.

KAUFMAN, Susana. **Miedo: perspectivas subjetivas y lazo social**. In: Miedos y memorias en las sociedades contemporâneas. Córdoba: Comunic-Arte Editorial, 2006. p. 56-71.

KESSLER, Gabriel. **El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009. 288 p.

_____. Delito, sentimento de insegurança y políticas públicas en la Argentina del siglo XXI. In: BETANCOURT, José Alfredo (Org.). **La inseguridad y la seguridad ciudadana en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2012. p.19-39.

_____; OYHANDY, Angela. Apresentação. **Cuestiones de Sociología**, Buenos Aires, n. 10, p. 1-6, 2014. Disponível em: <<http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn10a02/6068>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

KONZEN, Afonso. Justiça Restaurativa e Alteridade: limites e frestas para os porquês da Justiça Juvenil. Disponível em: <http://www.justica21.org.br/arquivos/bib_351.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

KRUG, Etienne et al. (Eds.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2002. 351 p. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016.

LATINOBARÓMETRO. **Análisis de datos**. Disponível em: <<http://www.latinobarometro.org/latOnline.jsp>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

LIANOS, Michalis; DOUGLAS, Mary. Dangerization and the end of deviance. **British Journal of Criminology**, n. 40, p. 261-278, 2000.

LOPES, Cléber. **Como se vigia os vigilantes: o controle da Polícia Federal sobre a Segurança Privada**. 2007, 212 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodeseguranca.org/files/Como%20se%20Vigia%20os%20Vigilantes.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

MACHADO, Cláudia. (Org.). **Cultura de Paz e Justiça Restaurativa nas Escolas Municipais de Porto Alegre**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 2008. 150 p.

MACHADO, Érica. **Medida socioeducativa de internação: do discurso (eufemista) à prática judicial (perversa) e à execução (mortificadora): um estudo do *continuum* punitivo sobre adolescentes do sexo feminino em conflito com a lei na cidade do Recife, PE**. 2014. 420f. Tese (Doutorado) – Curso de Direito, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

MAFFESOLI, Michel. **Notas sobre a Pós-Modernidade: o lugar faz o elo**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004. 115 p.

MARSHALL, Chris; BOYARD, Jim; BOWEN, Helen. Como a Justiça Restaurativa assegura a boa prática: uma abordagem baseada em valores. In: SLAKMON, C; DE VITTO, R. Gomes (Org.) **Justiça Restaurativa**. Brasil: Ministério da Justiça, PNUD, 2005. Disponível em: <<http://www.justica21.org.br/j21.php?id=213&pg=0>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

MARTINS, Cid. Escolas restringem horário das aulas no bairro Mário Quintana por causa da insegurança. **Rádio Gaúcha**, Porto Alegre, 03 ago. 2016. Disponível em: <<http://gaucha.clicrbs.com.br/rs/noticia-aberta/escolas-restringem-horario-das-aulas-no-bairro-mario-quintana-por-causa-da-inseguranca-173204.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

MARTINS, José de Souza. **Linchamentos – a justiça popular no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015. 208 p.

MASI, Carlo Velho; MORAES, Voltaire de Lima. Globalização e o Direito Penal. **Revista Liberdades**, 18, Jan-Abr. 2015, pp. 16-43. Disponível em: <http://revistaliberdades.org.br/_upload/pdf/23/Liberdades18_Artigo1.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016. p. 18.

MELCHIONNA, Fernanda; BECKER, Nina (Orgs.). **Mapa dos Direitos Humanos, do Direito à Cidade e da Segurança Pública de Porto Alegre 2015**. Porto Alegre: Stampa Comunicação, 2015. 200 p. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/mapa_seguranca_2015.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fundeb – Apresentação**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb>>. Acesso em: 19 set. 2016.

Moradores do Bom Fim protestam contra fechamento de posto da Brigada Militar. **Jornal do Comércio**, Porto Alegre, 08 ago. 2016. Disponível em: <http://jcrs.uol.com.br/_conteudo/2016/04/geral/492363-moradores-do-bom-fim-protestam-contra-fechamento-de-posto-da-brigada-militar.html>. Acesso em: 06 nov. 2016.

MOREIRA DE OLIVEIRA, Felipe Cardoso. **Criminalidade Informática**. 2002, 160 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais) – Faculdade de Direito, PUCRS, Porto Alegre, 2002. p. 108.

Mulher é morta em tentativa de assalto em frente a colégio em Porto Alegre. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 25 ago. 2016. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Pol%C3%ADcia/2016/8/596086/Mulher-e-morta-em-tentativa-de-assalto-em-frente-a-colegio-em-Porto-Alegre>>. Acesso em: 10 out. 2016.

Municipários de Porto Alegre acabam greve depois de 17 dias parados. **G1 Globo**, Porto Alegre, 30 jun. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/06/municiparios-de-porto-alegre-acabam-greve-depois-de-17-dias-parados.html>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

NADAI, Marco et al. Are safer looking neighbourhoods more lively? A multimodal investigation into urban life. **arXiv**, Ithaca, 01 Ago. 16. Disponível em: <<https://arxiv.org/pdf/1608.00462v1.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

"Não temos nem água para lavar as mãos", diz diretora de escola depredada na Capital. **Diário Gaúcho**, Porto Alegre, 18 jul. 2016. Disponível em:

<<http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/policia/noticia/2016/07/nao-temos-nem-agua-para-lavar-as-maos-diz-diretora-de-escola-depredada-na-capital-6708832.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

NASCIMENTO, André. Apresentação à edição brasileira. In: GARLAND, David. **A cultura do controle: crime e ordem na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Revan, 2014, p. 07- 31.

NORMAN, Donald. **Things that make us smart: defending human attributes in the age of the machine**. Nova Iorque: Basic Books, 1994. 304 p.

OLIVEIRA, André. O condomínio seguro que converte as cidades brasileiras em inseguras. **El País Brasil**, 06 nov. 2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/02/politica/1478113314_293585.html?id_externo_rsoc=FB_BR_CM>. Acesso em: 18 nov. 2016.

OLIVEIRA, Rosane de. Sartori recorreu a Padilha para reunião de emergência com Temer. **Zero Hora**, Porto Alegre, 27 ago. 2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/opiniaocolumnistas/rosane-de-oliveira/noticia/2016/08/sartori-recorreu-a-padilha-para-reuniao-de-emergencia-com-temer-7336429.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

OLMO, Rosa del. **A América Latina e sua Criminologia**. Rio de Janeiro: Revan, 2004. 328 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. São Paulo: PALAS ATHENA, 1999. 11p. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

OST, François. **O Tempo do Direito**. Lisboa: Piaget, 2001. 442 p.

PEGORARO, Juan. Las relaciones sociedade-estado y el paradigma de la inseguridad. **Delito y Sociedad: Revista de Ciencias Sociales**, Buenos Aires, nº 9/10, pp. 1-19, 1997.

_____. Notas sobre los jóvenes portadores de la violencia juvenil en el marco de las sociedades pos-industriales. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, p. 276-317, n. 8, jul./dez. 2002.

_____. Resonancias y silencios sobre la inseguridad. **Revista Argumentos**, Buenos Aires, n. 4, p. 1-3, out. 2004. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20120626060816/4_5.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

_____. Inseguridad y violencia en el marco del control social. **Espacio Abierto**, Maracaibo, vol. 10, n. 3, p. 349-372, jul./set. 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/122/12210302.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

_____. Una reflexión sobre la inseguridad. **Revista Argumentos**, Buenos Aires, n. 2, p. 1-7, mai. 2003. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20120627025448/2_3.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

PINHO, Débora. O crime que fez mudar a Lei de Crimes Hediondos. **ConJur**. São Paulo, 09 jul. 2009. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2009-jul-09/imagens-historia-crime-fez-mudar-lei-crimes-hediondos>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

PINKER, Steven. **Os anjos bons da nossa natureza: por que a violência diminuiu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 1088 p.

PORTO, Maria Stela Grossi. **Sociologia da Violência**: do conceito às representações sociais. Brasília: Verbená, 2010, 312 p.

Posto da Brigada Militar é fechado no Parque da Redenção. **Zero Hora**, Porto Alegre, 06 ago. 2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2016/04/posto-da-brigada-militar-e-fechado-no-parque-da-redencao-na-capital-5755741.html>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

Professora é agredida e escola de Porto Alegre suspende aulas. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 22 ago. 2016. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Ensino%20/2016/8/595725/Professora-e-agredida-e-escola-de-Porto-Alegre-suspende-aulas>>. Acesso em: 10 out. 2016.

PURINGTON, Amanda; WHITLOCK, Janis; POCHTAR, Randi. Non-suicidal self-injury in secondary schools: A descriptive study of prevalence, characteristics, and interventions. **Family Development Center**, Cornell University, Ithaca, p. 1-30, 2009. Disponível em: <<http://www.selfinjury.bctr.cornell.edu/perch/resources/non-suicidal-self-injury-in-secondary-schools-submitted-8-14-09-1-2.pdf>>. Acesso em: 07. Nov. 2016.

REGUILLO, Rossana. La Construcción Social del Miedo: narrativas y prácticas urbanas. In: ROTKER, Susana. **Ciudadanías del Miedo**. Caracas: Rutgers-Nueva Sociedad, 2000. 252 p.

ROBLE, Odilon. **Escola e Sociedade**. Curitiba: IESDE Brasil, 2008. 96 p.

ROCHA, Dércio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise de discurso. **Alea**, v. 7, n. 2, p. 7-12, 2005, p. 17.

ROCHÉ, Sébastien. **Le sentiment d'insecurité**. Paris: Presses Universitaires de France, 1993. 311 p.

ROLIM, Marcos. **A Formação de Jovens Violentos: estudo sobre a etiologia extrema**. Curitiba: Appris, 2016. 287 p.

ROSA, Edinete M. et al. Violência Urbana, Insegurança e Medo: da necessidade de estratégias coletivas. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. 4,

p. 826-839, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32n4/v32n4a05.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

ROSA, Eduardo. Oito escolas fecharam por violência em Porto Alegre neste ano. *Diário Gaúcho*, 01 jul. 2015. Disponível em: <<http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/07/oito-escolas-fecharam-por-violencia-em-porto-alegre-neste-ano-4792633.html>>. Acesso em: 16 out. 2016.

ROSA, Vitor. Cabeça humana é encontrada na Zona Sul de Porto Alegre. **Zero Hora**, Porto Alegre, 26 de ago. 2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/policia/noticia/2016/08/cabeca-humana-e-encontrada-na-zona-sul-de-porto-alegre-7333664.html>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

RS tem mais de 30 casos de violência por dia no entorno de escolas. **G1 Globo**, Porto Alegre, 11 ago. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/08/rs-tem-mais-de-30-casos-de-violencia-por-dia-no-entorno-de-escolas.html>>. Acesso em: 17 set. 2016.

SÁ, Celso. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. 110 p.

SACKIS, Lisiane. Corpo de menino desaparecido há 10 dias é encontrado no RS, diz polícia. **G1 RS**, Porto Alegre, 14 abr. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2014/04/corpo-de-menino-desaparecido-ha-10-dias-e-encontrado-no-rs-diz-policia.html>>. Acesso em: 18 out. 2016.

SANCHO, Maria Dolores. Neoliberalismo e inseguridad: un análisis del caso concreto de la instalación de videocâmaras de seguridad en la Provincia de Neuquén (2012-2015). In: XI JORNADAS DE SOCIOLOGÍA, 2015, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Carrera de Sociología, 2015. Disponível em: <http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/534_669.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2016.

SANT'ANNA, Vera Lúcia et al. A prática pedagógica diante da violência escolar: perspectivas e desafios. **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 1-141, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/651>>. Acesso em: 17 set. 2016.

SANTOMAURO, Beatriz. Cyberbullying: a violência virtual. **Nova Escola**, ed. 233, jun./jul. 2010. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/cyberbullying-violencia-virtual-bullying-agressao-humilhacao-567858.shtml?page=3/>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa et al. **Os tribunais nas sociedades contemporâneas: o caso português**. Porto: Edições Afrontamento, 1996. 768 p.

_____. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 65, Mai. 2003, pp. 3-76. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/podera_o_direito_ser_emancipatorio_RCCS65.PDF>. Acesso em: 02 jul. 2015.

SCHAFFNER, Fábio. Em uma semana, escola é atacada três vezes por criminosos na Capital. **Zero Hora**, Porto Alegre, 05 set. 2016. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/policia/noticia/2016/09/em-uma-semana-escola-e-atacada-tres-vezes-por-criminosos-na-capital-7386322.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SCHMIDT, Benito (Org.). **Bom Fim: um bairro, muitas histórias**. Porto Alegre: Museu da UFRGS/PROEXT, 2011. 102 p. Disponível em: <https://issuu.com/ufrgsmuseu/docs/cat_logo_bom_fim_pfds_completos_combinado_s_p_virap>. Acesso em: 01 nov. 2016.

SCHMITT, Paula Helena. **Espaço, Sociabilidade e Segurança: perspectivas de encontro a partir de um estudo de caso no bairro Floresta**. Porto Alegre: FI, 2016. 222 p.

SCIENCE, Chico. Um Passeio no Mundo Livre. Intérprete: Chico Science e Nação Zumbi. In: CHICO SCIENCE E NAÇÃO ZUMBI. **Afrociberdelia**. Sony Music, 1996. 1 CD (75 min 07 s). Faixa 6 (3 min e 59 s).

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão Interna de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE). Disponível em: <<http://www.cipave.rs.gov.br/o-que-e>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Indicadores criminais SSP de 2015**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://www.ssp.rs.gov.br/?model=conteudo&menu=304>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

SECRETARIA DOS DIREITOS HUMANOS. **Balanco Semestral do Disque Direitos Humanos - Disque 100**. Brasília: SDH, 2015. 36 p. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/bibliotecavirtual/balancodisque100>>. Acesso em: 25 out. 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA. **História dos Bairros de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/observatorio/usu_doc/historia_dos_bairros_de_porto_alegre.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2016.

SENNETT, Richard. **The Uses of Disorder: personal identity & the city life**. Londres: Faber & Faber, 1996. pp. 39. citado por BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 54.

Sete em dez professores são vítimas de violência em Porto Alegre, diz estudo. **G1 RS**, Porto Alegre, 05 mai. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/05/sete-em-10-professores-sao-vitimas-de-violencia-em-porto-alegre-diz-estudo.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SIERRA, Vânia Morales. A judicialização da política no Brasil e a atuação do assistente social na justiça. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 256-264, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802011000200014>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SILVA JUNIOR, Dequex. Segurança pública como cultura do controle. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, ano 4, ed. 7, p. 72-85, ago./set. 2010. Disponível em: <<http://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/article/download/75/73>>. Acesso em 03 ago. 2016. p. 78.

SIMON, Jonathan. **Governing Through Crime: how the war on crime transformed american democracy and created a culture of fear**. New York: Oxford University Press, 2007. 330 p.

SOPRANA, Paula. “A política de segurança pública deve se basear na evasão escolar zero”, diz Marcos Rolim. **Revista Época**, Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/brasil/noticia/2016/12/politica-de-seguranca-publica-deve-se-basear-na-evasao-escolar-zero-diz-marcos-rolim.html>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

SOUZA, Marcelo. **Fobópole: o medo generalizado e a militarização da questão urbana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 288 p.

SOZZO, Máximo. Seguridad urbana y tácticas de prevención del delito. **Cuadernos de Jurisprudencia y Doctrina Penal**, Buenos Aires, n. 10, p. 103-136, 2000. Disponível em: <http://www.sistemaproteccional.com.ar/descargas/Sozzo_Seguridad_urbana_y_tacticas.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2016.

_____. Gobierno local y prevención del delito en Argentina. In: **Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana**. Quito, nº 6, pp. 58-73, 2009. Disponível em: <<http://revistas.flacsoandes.edu.ec/urvio/article/view/58-73>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

_____. Populismo punitivo, proyecto normalizador y “prisión-depósito” en Argentina. **Sistema Penal e Violência**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 33-65, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/sistemapenaleviolencia/article/view/6632/4837>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

_____; MONTERO, Augusto. **Delito, sensación de inseguridad y sistema penal: experiencias y opiniones en la ciudad de Santa Fe**. Santa Fe: UNL Ediciones, 2010. 270 p.

_____; _____. **Primer informe experiencias de victimización, sensación de inseguridad y comportamientos de autoprotección en la ciudad de Santa Fé**. Universidad Nacional del Litoral, 2013. 153 p.

_____. Delito común, inseguridad y respuestas estatales: inercia e innovación durante la década Kirchnerista a nivel nacional en Argentina. **Cuestiones de Sociología**, n. 10, p. 1-15, 2014. Disponível em: <<http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn10a03>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

STREIT, Maíra. Linchamentos no Brasil e a naturalização da barbárie. **Revista Fórum**, São Paulo, 20 de julho de 2015. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2015/07/20/semanal-linchamentos-no-brasil-e-a-naturalizacao-da-barbarie/>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, Jan/Jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100008>. Acesso em: 16 jul. 2015.

_____. Modernidade Tardia e Violência. In: LIMA, Renato Sérgio; RATTON, José Luiz; AZEVEDO, Rodrigo (Orgs.). **Crime, Polícia e Justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 16-25.

TEIXEIRA, Maria Cecília; PORTO, Maria do Rosário. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 47, p. 51-66, dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000400005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 out. 2016.

THE SENTENCING PROJECT. **Incarceration**. Washington, 2016. Disponível em: <<http://www.sentencingproject.org/issues/incarceration/>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

THE U.S. DEPARTMENT OF JUSTICE. **NSOPW**. Washington, 2016. Disponível em: <<https://www.nsopw.gov/pt>>. Acesso em: 20 out. 2016

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A Democracia na América: leis e costumes**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 624 p.

TÜRCK, Maria da Graça. **Rede interna e rede social: o desafio permanente na teia das relações sociais**. Porto Alegre: Amencar, 2002. 64 p.

UNESCO. **Constituição**. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: O OLHAR DOS PROFESSORES. São Paulo: APEOESP, 2014. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/caderno-violencia-nas-escolas-analise-da-pesquisa/>>. Acesso em: 16 out. 2016.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007. 476 p.

_____. **As duas faces do gueto**. São Paulo: Boitempo, 2008. 160 p.

_____. **As prisões da miséria**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 190 p.

WAISELFISZ, Julio (Coord.). **Violência Letal Contra as Crianças e Adolescentes do Brasil**. Brasília: FLACSO, 2015. 148 p. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/publicacoes/Violencia_Letal_web.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

WEISSHEIMER, Marco. “No Brasil, onde a escola falha, o crime é bem sucedido. A escola exclui e o crime acolhe”. **Sul21**, Porto Alegre, 11 de dezembro de 2016. Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/no-brasil-onde-a-escola-falha-o-crime-e-bem-sucedido-a-escola-exclui-e-o-crime-acolhe/>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

WHITLOCK, Janis; RODHAM, Karen. Understanding Nonsuicidal Self-Injury in Youth. **School Psychology Forum: Research in Practice**, Bethesda, v. 7, n. 4, p. 1–18, inverno 2013. Disponível em: <<http://www.selfinjury.bctr.cornell.edu/perch/resources/understanding-nonsuicidal-self-injury-in-youth-school-psychology-forum.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016

YOUNG, Jock. **A Sociedade Excludente: exclusão, criminalidade e diferença na modernidade recente**. Rio de Janeiro: Revan/ICC, 2002. 314 p.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. São Paulo: Palas Athena, 2008. 276 p.

APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas Semiestruturadas

A) DIRETORA

DADOS PESSOAIS (Idade, tempo na escola, tempo na função atual, formação acadêmica. O nome não será exposto em momento algum.)

1. Como tu percebes a insegurança ao longo desses anos, desde que começou a trabalhar na escola, até hoje?

Do teu ponto de vista, houve alguma mudança significativa em decorrência disso? Caso sim, qual(is)?

2. Tu já foste vítima de algum crime? Qual(is)?

3. Como tu achas que poderia melhorar o problema da criminalidade na cidade de Porto Alegre?

Lista, pelo menos, 3 medidas.

4. Quais são as atuais medidas de segurança adotadas pela escola? (p.ex. meios facilitados de comunicação, grupo no WhatsApp)

5. Quais são as medidas adotadas para os horários de entrada e saída dos alunos? Tu sentes que há alguma ameaça de perigo nesses momentos?

6. O que vocês costumam fazer quando algo acontece?

7. Como são definidas as políticas de segurança (coisas que permitem que vocês tenham um controle da segurança) adotadas pela escola?

8. Tu saberias estimar quanto do orçamento da escola é destinado a demandas de segurança?

9. Há participação dos pais nas demandas por segurança? Como ela se dá?

10. O que tu achas que a escola poderia fazer para se tornar um ambiente mais seguro?

11. Há (ou já houve) consumo de drogas na escola ou no entorno?

12. Quais as medidas adotadas no tocante ao consumo de drogas, lícitas ou ilícitas, nas dependências da escola?

13. Há (ou já houve) casos de prática de *bullying* na escola?

14. Quais são as medidas adotadas pela escola no tocante à prática de *bullying*?

15. Há alguma atividade educativa promovida pela escola para educar sobre e

prevenir a prática de *bullying*?

16. Já houve necessidade de chamar órgãos externos à escola, tais como Conselho Tutelar, Ministério Público, Polícia Civil, Brigada Militar, etc? Em que situação(ões)?

17. Já houve alguma situação ou conflito no ambiente escolar que teve que ser resolvido na justiça?

18. Como se dá a noção de autoridade na escola?

Os alunos a respeitam?

19. Como tu achas que é a visão dos alunos acerca da insegurança?

20. As crianças e adolescentes demonstram preocupação com a criminalidade?

Como?

21. Tu já ouviste falar em Justiça Restaurativa?

Já houve aplicação de práticas restaurativas na escola?

22. O que tu entendes por “insegurança”?

B) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)/SUPERVISOR(A) EDUCACIONAL/ ORIENTADOR(A) EDUCACIONAL

DADOS PESSOAIS (Idade, tempo na escola, tempo na função atual, formação acadêmica. O nome não será exposto em momento algum.)

1. Como tu percebes a insegurança ao longo desses anos, desde que começou a trabalhar na escola, até hoje?

Do teu ponto de vista, houve alguma mudança significativa em decorrência disso?

Caso sim, qual(is)?

2. Tu já foste vítima de algum crime? Qual(is)?

3. Como tu achas que poderia melhorar o problema da criminalidade na cidade de Porto Alegre?

Lista 3 medidas.

4. Quais são as atuais medidas de segurança adotadas pela escola? (p.ex. meios facilitados de comunicação, grupo no WhatsApp)

5. Quais são as medidas adotadas para os horários de entrada e saída dos alunos?

Tu sentes que há alguma ameaça de perigo nesses momentos?

6. O que vocês costumam fazer quando algo acontece?
7. Como são definidas as políticas de segurança (coisas que permitem que vocês tenham um controle da segurança) adotadas pela escola?
8. Tu saberias estimar quanto do orçamento da escola é destinado a demandas de segurança?
9. Há participação dos pais nas demandas por segurança? Como ela se dá?
10. O que tu achas que a escola poderia fazer para se tornar um ambiente mais seguro?
11. Quanto a conflitos escolares, como se dá a gestão?
12. Como é feito o registro de ocorrências disciplinares e/ou conflitos escolares?
13. Para situações mais graves, qual o encaminhamento adotado?
E o encaminhamento externo?
14. Há (ou já houve) consumo de drogas na escola ou no entorno?
15. Quais as medidas adotadas no tocante ao consumo de drogas, lícitas ou ilícitas, nas dependências da escola?
16. Há (ou já houve) casos de prática de *bullying* na escola?
17. Quais são as medidas adotadas pela escola no tocante à prática de *bullying*?
18. Há alguma atividade educativa promovida pela escola para educar sobre e prevenir a prática de *bullying*?
19. Já houve necessidade de chamar órgãos externos à escola, tais como Conselho Tutelar, Ministério Público, Polícia Civil, Brigada Militar, etc? Em que situação(ões)?
20. Já houve alguma situação ou conflito no ambiente escolar que teve que ser resolvido na justiça?
21. Como se dá a noção de autoridade na escola?
Os alunos a respeitam?
22. Como tu achas que é a visão dos alunos acerca da insegurança?
23. As crianças e adolescentes demonstram preocupação com a criminalidade?
Como?
24. Tu já ouviste falar em Justiça Restaurativa?
Já houve aplicação de práticas restaurativas na escola?
25. O que tu entendes por “insegurança”?
26. Gostarias de acrescentar alguma coisa?

C) PROFESSOR(A)

DADOS PESSOAIS (Apenas idade, tempo na escola, tempo na função atual, formação acadêmica. O nome não será exposto em momento algum.)

1. Como tu percebes a insegurança ao longo desses anos, desde que começaste a trabalhar na escola, até hoje?

Do teu ponto de vista, houve alguma mudança significativa em decorrência disso?

Caso sim, qual(is)?

2. Tu já foste vítima de algum crime? Qual(is)?

3. Como tu achas que poderia melhorar o problema da criminalidade na cidade de Porto Alegre?

Lista 3 medidas.

4. Quais são as atuais medidas de segurança adotadas pela escola? (p.ex. meios facilitados de comunicação, grupo no WhatsApp)

5. Quais são as medidas adotadas para os horários de entrada e saída dos alunos?

Tu sentes que há alguma ameaça de perigo nesses momentos?

6. O que vocês costumam fazer quando algo acontece?

10. O que tu achas que a escola poderia fazer para se tornar um ambiente mais seguro?

11. Que medidas são aplicadas em casos de faltas disciplinares ou conflitos escolares ocorridos dentro da sala de aula?

12. Tu já te sentiste em risco ou ameaçado na sala de aula? Caso sim, narra a(s) situação(ões).

13. Tu já mudaste o estilo de avaliação por teres te sentido em uma posição vulnerável em sala de aula? Caso sim, narra a(s) situação(ões).

14. Tu já deste nota a algum(a) aluno(a) por teres te sentido em uma posição vulnerável? Caso sim, narra a(s) situação(ões).

15. Há (ou já houve) consumo de drogas na escola ou no entorno?

16. Quais as medidas adotadas no tocante ao consumo de drogas, lícitas ou ilícitas, nas dependências da escola?

17. Há (ou já houve) casos de prática de *bullying* na escola?

18. Quais são as medidas adotadas pela escola no tocante à prática de *bullying*?

19. Há alguma atividade educativa promovida pela escola para educar sobre e prevenir a prática de *bullying*?
20. Já houve necessidade de chamar órgãos externos à escola, tais como Conselho Tutelar, Ministério Público, Polícia Civil, Brigada Militar, etc? Em que situação(ões)?
21. Já houve alguma situação ou conflito no ambiente escolar que teve que ser resolvido na justiça?
22. Como se dá a noção de autoridade na escola?
Os alunos a respeitam?
23. Como tu achas que é a visão dos alunos acerca da insegurança?
24. As crianças e adolescentes demonstram preocupação com a criminalidade?
Como?
25. Tu já ouviste falar em Justiça Restaurativa?
Já houve aplicação de práticas restaurativas na escola?
26. O que tu entendes por “insegurança”?

D) MÃE/PAI

DADOS PESSOAIS (Apenas idade, profissão, tempo dos filhos na escola, formação acadêmica. O nome não será exposto em momento algum.)

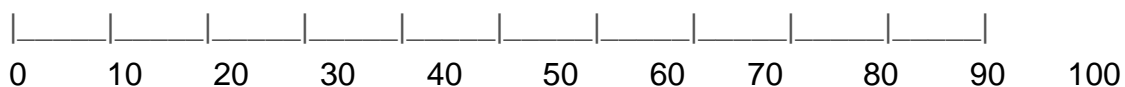
1. Como tu percebes a insegurança ao longo desses anos, desde que seu(s) filho(s) entrou(aram), até hoje?
Do teu ponto de vista, houve alguma mudança significativa em decorrência disso?
Caso sim, qual(is)?
2. Tu já foste vítima de algum crime? Qual(is)?
3. Como tu achas que poderia melhorar o problema da criminalidade na cidade de Porto Alegre?
Lista 3 medidas.
4. O que te levou a escolher esta escola para teu(s) filho(s)?
A segurança oferecida pela escola teve algum papel nisso?
5. Que papel tu acreditas que os pais podem cumprir no que se refere à segurança no ambiente escolar?

6. Pensando na tua rotina quando aluno(a) e comparando com a de teu(s) filho(s), o que tu achas que mudou de lá para cá?
7. Teu(s) filho(s) já esteve(iveram) envolvido(s) em algum conflito escolar? Narra a(s) situação(ões).
8. O que tu achas do encaminhamento dado pela escola a casos de faltas disciplinares e/ou conflitos escolares?
9. Há (ou já houve) consumo de drogas na escola ou no entorno?
10. Quais as medidas adotadas no tocante ao consumo de drogas, lícitas ou ilícitas, nas dependências da escola?
11. Há (ou já houve) casos de prática de *bullying* na escola?
12. Quais são as medidas adotadas pela escola no tocante à prática de *bullying*?
O que tu pensas sobre elas?
13. Tu sabes se há ou já participaste de alguma atividade educativa promovida pela escola para educar sobre e prevenir a prática de *bullying*?
14. Como se dá a noção de autoridade na escola?
Tu achas que os alunos a respeitam?
15. Como tu achas que é a visão dos alunos acerca da insegurança?
16. As crianças e adolescentes demonstram preocupação com a criminalidade?
Como?
17. O que tu entendes por “insegurança”?
18. Gostarias de acrescentar alguma coisa?

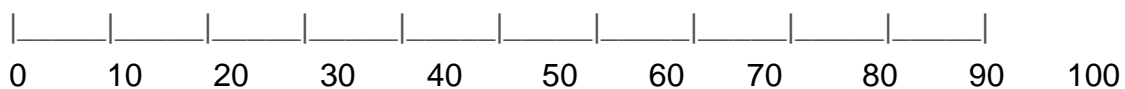
APÊNDICE B – Questionário Objetivo

A. Quanto à atuação da Guarda Municipal, da Polícia Civil e da Brigada Militar, sendo 0 nenhuma e 100 total, estima tua confiança de acordo com as escalas abaixo:

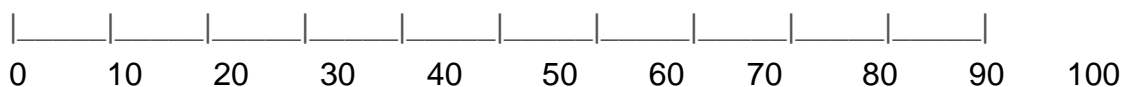
Guarda Municipal:



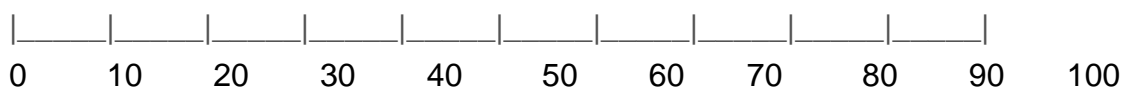
Polícia Civil:



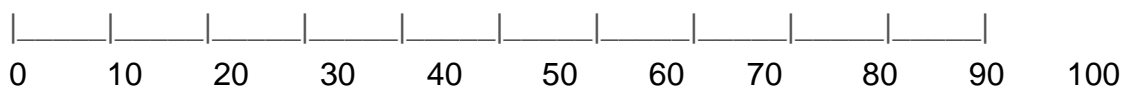
Brigada Militar



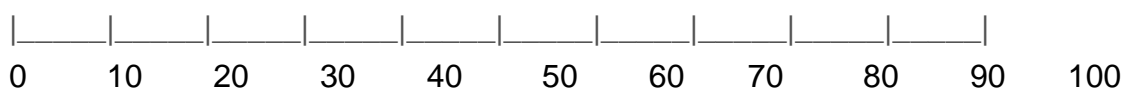
B. Quanto à atuação das empresas de segurança privada, sendo 0 nenhuma e 100 total, estima tua confiança de acordo com a escala abaixo:



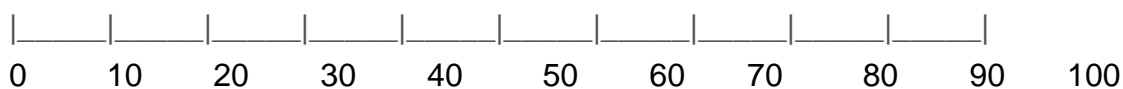
C. Tu consideras a cidade de Porto Alegre segura de dia? Responde de acordo com a escala abaixo, sendo 0 nada e 100 totalmente:



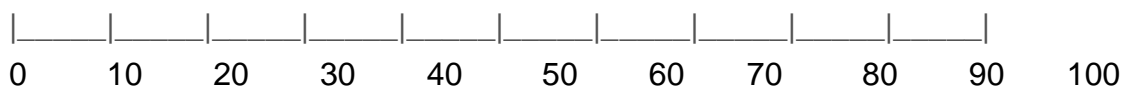
D. O quão seguro(a) tu te sentes na cidade de Porto Alegre de dia? Responde de acordo com a escala abaixo, sendo 0 nada e 100 totalmente:



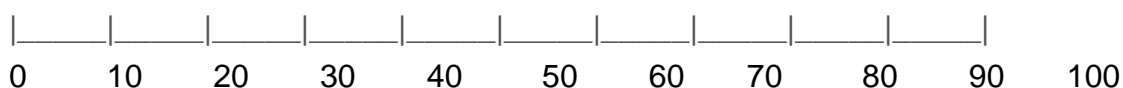
E. Tu consideras a cidade de Porto Alegre segura à noite? Responde de acordo com a escala abaixo, sendo 0 nada e 100 totalmente:



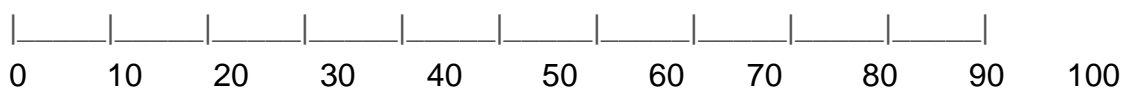
F. O quão seguro(a) tu te sentes na cidade de Porto Alegre à noite? Responde de acordo com a escala abaixo, sendo 0 nada e 100 totalmente:



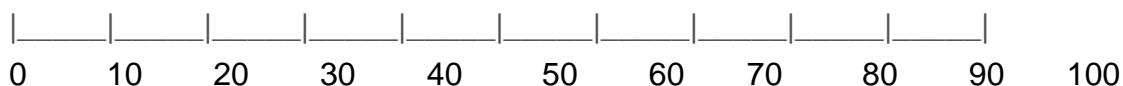
G. Tu consideras o entorno da escola seguro de dia? Responde de acordo com a escala abaixo, sendo 0 nada e 100 totalmente:



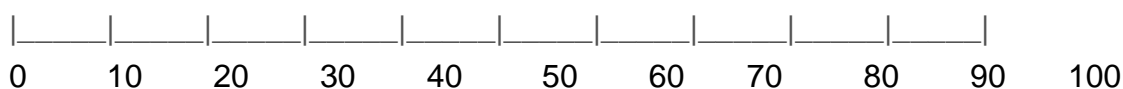
H. O quão seguro(a) tu te sentes no entorno da escola de dia? Responde de acordo com a escala abaixo, sendo 0 nada e 100 totalmente:



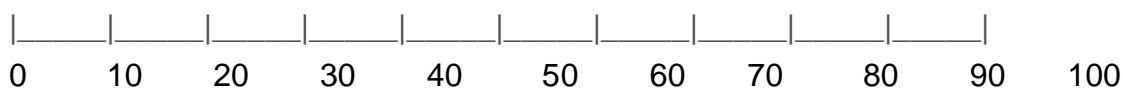
I. Tu consideras o entorno da escola seguro à noite? Responde de acordo com a escala abaixo, sendo 0 nada e 100 totalmente:



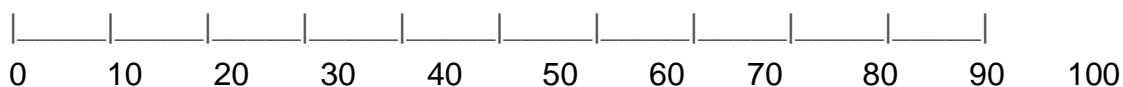
J. O quão seguro(a) tu te sentes no entorno da escola à noite? Responde de acordo com a escala abaixo, sendo 0 nada e 100 totalmente:



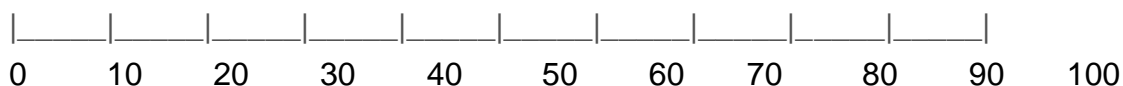
K. Tu consideras a escola segura de dia? Responde de acordo com a escala abaixo, sendo 0 nada e 100 totalmente:



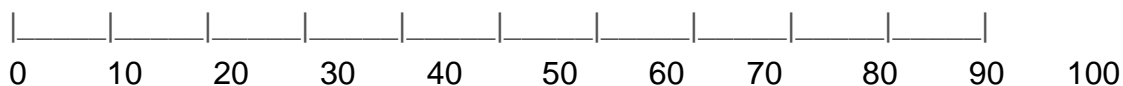
L. O quão seguro(a) tu te sentes dentro da escola de dia? Responde de acordo com a escala abaixo, sendo 0 nada e 100 totalmente:



M. Tu consideras a escola segura à noite? Responde de acordo com a escala abaixo, sendo 0 nada e 100 totalmente:



N. O quão seguro(a) tu te sentes dentro da escola à noite? Responde de acordo com a escala abaixo, sendo 0 nada e 100 totalmente:



O. Em uma escala de 1 a 6, sendo 1 o que tu menos tens medo e 6 o que tu mais tens medo, marque quais dos seguintes crimes tu mais tens medo:

() ameaça

() furto

() homicídio

() lesão corporal

() roubo

() tráfico de drogas

() outros: _____

P. Em uma escala de 1 a 6, sendo 1 o que tu menos te sentes vulnerável* e 6 o que tu mais te sente vulnerável, marque a quais dos seguintes crimes tu te sentes mais vulnerável:

* Entende “vulnerabilidade” como a possibilidade de ocorrer contigo.

() ameaça

() furto

() homicídio

() lesão corporal

() roubo

() tráfico de drogas

() outros: _____

Q. Quantos crimes ao redor da escola (em um raio de 400m) tu estimas que ocorreram ao longo do último ano?

() 0;

() De 1 a 20;

() De 20 a 40;

() De 40 a 60;

() De 60 a 80;

() De 80 a 100;

() De 100 a 150;

() De 150 a 250;

() De 250 a 400;

() Mais de 400.

R. Quantos crimes na área pertencente à escola tu estimas que ocorreram ao longo do último ano?

() 0;

() De 1 a 5;

() De 5 a 10;

() De 10 a 15;

() De 15 a 20;

() Mais de 20.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CRIMINAIS – MESTRADO E
DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos diretores, coordenadores pedagógicos e de turno, professores e pais de alunos das escolas pesquisadas

Você está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária da pesquisa intitulada “Entre os Muros da Escola: novas configurações das rotinas e práticas escolares frente à percepção do aumento da insegurança”, que está sendo desenvolvida por mim, Mariana Gastal, mestranda em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob orientação do Prof. Dr. Giovani Agostini Saavedra. A opção de contribuir com a pesquisa é sua; sem necessidade de qualquer justificativa, você pode escolher não responder às questões. Poderá haver algumas palavras que não entenda ou assuntos que lhe chamem mais a atenção, você poderá solicitar explicações mais detalhadas a qualquer momento.

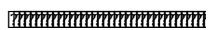
Objetivos e justificativa: neste estudo se pretende analisar como é percebido o incremento da violência por parte da comunidade escolar, e em que medida tais percepções se relacionam com eventuais mudanças nas rotinas e práticas das três escolas pesquisadas. O trabalho se justifica na proposta de contribuir com o desenvolvimento de temas relacionados à segurança pública, especificamente no tocante à questão dos reflexos da insegurança, dos mecanismos adotados a partir dela e do que eles representam. Outro aspecto que contribui na relevância do tema é o impacto que essas mudanças podem acarretar nas qualidades de vida e de trabalho dos funcionários das escolas e, principalmente, nas vidas, na formação e nas percepções de mundo das crianças e adolescentes que lá estudam.

Procedimento: a coleta de dados será realizada por meio de entrevistas direcionadas individualmente, com duração máxima de uma hora, compostas de questões objetivas e subjetivas. O material será coletado por gravador e ficará sob os cuidados e o completo sigilo da Faculdade de Direito da PUCRS, sendo destruído após cinco anos. O local das entrevistas ficará a combinar, sempre resguardada a privacidade do entrevistado.

Riscos: a participação nessa pesquisa oferece riscos, ainda que mínimos, a você, tais como a possibilidade de desconforto em ser entrevistado, de

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6681 – P. 11 – sala 1030 – CEP: 90619-900
Fone: (51) 33203537 – Fax (51) 3320 3859
E-mail: ppgccrim@pucrs.br/www.pucrs.br





Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CRIMINAIS – MESTRADO E
DOUTORADO

2

ansiedade por lembrar e narrar eventos traumáticos, dentre outros. Você poderá a qualquer momento desistir de sua participação, sem quaisquer prejuízos.

Benefícios: a participação na pesquisa não trará benefícios diretos a você. Trará, no entanto, benefícios indiretos, tais como a contribuição para o estudo e a análise da segurança no âmbito da sua escola, possibilidade de adaptações e melhorias nas políticas implementadas, dentre outros.

Garantia de esclarecimentos: essa pesquisa está sob responsabilidade da Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais da PUCRS, Pesquisadora Mariana Gastal, sob a orientação do Prof. Dr. Giovanni Agostini Saavedra.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser oferecidos no momento das entrevistas ou, posteriormente, por meio dos seguintes contatos: Prof. Dr. Giovanni A. Saavedra (Orientador da pesquisa) e Mariana Gastal (Mestranda pesquisadora), pelo telefone (51) 8482-1218.

Se você considerar que seus direitos como participante da pesquisa não estão sendo respeitados, é possível contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS), localizado na Av. Ipiranga, no 6681, Prédio 50, Sala 703, CEP 90619-900, Bairro Partenon – Porto Alegre, também disponível pelo telefone, (51) 3320-3345, ou e-mail, cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:00.

Voluntariedade da participação e liberdade de abandonar sem prejuízo para si: a sua participação é totalmente voluntária. Isso quer dizer que você não precisa participar dessa pesquisa se não quiser. Inclusive, mesmo que você concorde em responder às questões agora, nada impede que mude de ideia depois, sem problema algum.

Garantia de privacidade: não será mencionada, em hipótese alguma, a identidade dos(as) participantes, seja em apresentações orais ou escritas que venham a ser divulgadas. Será igualmente mantida sob sigilo a assinatura deste termo.

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6681 – P. 11 – sala 1030 – CEP: 90619-900
Fone: (51) 33203537 – Fax (51) 3320 3859
E-mail: pgccrim@pucrs.br/www.pucrs.br



2

2



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CRIMINAIS – MESTRADO E
DOUTORADO

☐

Consentimento: Tendo em vista os itens acima apresentados, eu,

_____,
de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa e declaro que fui informado(a) sobre seu objetivo de maneira clara e detalhada, esclarecendo minhas dúvidas e tendo recebido cópia do presente Termo de Consentimento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Mariana Gastal
Mestranda Pesquisadora

Giovani Agostini Saavedra
Orientador

Testemunha

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6681 – P. 11 – sala 1030 – CEP: 90619-900
Fone: (51) 33203537 – Fax (51) 3320 3859
E-mail: ppqccrim@pucrs.br/www.pucrs.br

☐

☐

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCRS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entre os Muros da Escola: Novas Configurações das Rotinas e Práticas Escolares frente à Percepção do Aumento da Insegurança.

Pesquisador: Giovani Agostini Saavedra

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57134316.0.0000.5336

Instituição Proponente: UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.669.022

Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretende estudar a relação entre a percepção do aumento da insegurança e as dinâmicas e práticas de três escolas na cidade de Porto Alegre - uma municipal, uma estadual e uma particular -, no que se refere ao uso do espaço, às relações sociais nele desenvolvidas, ao comportamento cotidiano dos indivíduos, à administração e possível judicialização de conflitos internos, aos dispositivos de segurança e mecanismos de controle adotados, às alterações reguladas pelo aumento da violência. Trata-se de um estudo qualitativo, que será realizado por meio de documentos e entrevistas semiestruturadas, estas com cerca de 20 (vinte) indivíduos, dentre diretores de escolas, coordenadores disciplinares, professores e pais de alunos. Concomitantemente, levantar-se-á os registros de crimes ocorridos em um raio de 500 (quinhentos) metros de cada escola, para compará-los com o restante do material pesquisado. O intuito é identificar similitudes e diferenças entre as três escolas e compreender, por meio dos registros e discursos, se há conexões entre a percepção de insegurança e as mudanças verificadas, tomando por norte o referencial teórico adotado.

Objetivo da Pesquisa:

Primários:

Verificar se houve mudanças ocorridas em função da percepção de insegurança em cada uma das

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 1.669.022

três escolas pesquisadas, comparando as informações obtidas, com vistas a identificar similitudes e diferenças entre elas e a compreender os significados de ambas.

Secundários:

- a. Observar possíveis alterações no ambiente escolar (ex. câmeras, sistema de circuito interno de televisão, identificação e controle de acesso de pessoas, presença de vigilantes, guardas ou policiais);
- b. Verificar a existência de registros de conflitos e/ou de questões disciplinares para posterior avaliação;
- c. Fazer um levantamento das ocorrências registradas no entorno de cada escola, de janeiro a dezembro de 2014, em um raio de 500 metros;
- d. Compreender, por meio dos registros e discursos, se há conexões entre a percepção de insegurança e as mudanças verificadas, tomando por norte o referencial teórico adotado; e. Identificar de onde vêm tais demandas por mudanças nas rotinas e práticas e, se possível, apontar quem, dentre os demandantes, pode ser considerado o vetor destas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram ajustados os riscos e benefícios da pesquisa, após nossas recomendações e registro de pendências (riscos mínimos e benefícios indiretos).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ratifica-se os comentários feitos anteriormente, no sentido de que se trata de importante pesquisa na área das ciências criminais, pois busca avaliar a sensação de (in)segurança na população, delimitando o estudo na percepção daqueles que estão envolvidos com a escola, seja pública ou privada. Considero de relevância ímpar a presente pesquisa, pois a situação da segurança pública no Brasil tem sido pauta do dia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há novas considerações a serem feitas sobre a pesquisa, pois foram informadas na carta resposta do pesquisador.

Recomendações:

Não há novas recomendações, tendo em vista os ajustes feitos pelo pesquisador.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Inexistem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas na Resolução CNS nº

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucls.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 1.669,022

466 de 2012 e da Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_710398.pdf	29/06/2016 12:03:53		Aceito
Outros	Carta_Resposta_CEP.pdf	29/06/2016 12:03:33	Mariana Gastal	Aceito
Outros	Roteiros_entrevistas_semiestruturadas.pdf	27/06/2016 18:01:08	Mariana Gastal	Aceito
Orçamento	Orcamento_Assinado_2.pdf	27/06/2016 17:58:23	Mariana Gastal	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_revisto.pdf	27/06/2016 17:58:00	Mariana Gastal	Aceito
Outros	SIPESQ_DocUnificado.pdf	14/06/2016 17:38:17	Mariana Gastal	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola_Privada.jpeg	14/06/2016 17:03:59	Mariana Gastal	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola_Estadual.jpeg	14/06/2016 17:03:35	Mariana Gastal	Aceito
Outros	Autorizacao_Escola_Municipal.jpeg	14/06/2016 17:03:06	Mariana Gastal	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	03/05/2016 22:27:19	Mariana Gastal	Aceito
Outros	Lattes_Pesquisadora.pdf	03/05/2016 16:25:20	Giovani Agostini Saavedra	Aceito
Outros	Lattes_Orientador.pdf	03/05/2016 16:24:46	Giovani Agostini Saavedra	Aceito
Outros	Parecer_Comissao_Cientifica.pdf	03/05/2016 16:24:05	Giovani Agostini Saavedra	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.doc	03/05/2016 16:22:34	Giovani Agostini Saavedra	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DO RIO GRANDE
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 1.669.022

PORTO ALEGRE, 09 de Agosto de 2016

Assinado por:
Denise Cantarelli Machado
(Coordenador)

Endereço: Av.Ipiranga, 6681, prédio 50, sala 703
Bairro: Partenon **CEP:** 90.619-900
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucrs.br

ANEXO B – Carta de Aprovação da Comissão Científica da Faculdade de Direito da PUCRS



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CRIMINAIS
MESTRADO E DOUTORADO

COMISSÃO CIENTÍFICA DA FACULDADE DE DIREITO DA PUCRS
Parecer nº. 001/2016 Porto Alegre, 07 de março de 2016.

A Comissão Científica da Faculdade de Direito recebeu a solicitação para emitir parecer a respeito do projeto de pesquisa A Comissão Científica da Faculdade de Direito recebeu a solicitação para emitir parecer a respeito do projeto de pesquisa "ENTRE OS MUROS DA ESCOLA: NOVAS CONFIGURAÇÕES DAS ROTINAS E PRÁTICAS ESCOLARES FRENTE À PERCEPÇÃO DO AUMENTO DA INSEGURANÇA", encaminhado pela(o) aluna(o) MARIANA GASTAL, que cursa o Mestrado em Ciências Criminais, sob orientação da(o) Prof. Dr. Giovani Agostini Saavedra.

A Comissão Científica examinou o projeto e é do parecer que o mesmo cumpre todos os requisitos acadêmicos e metodológicos para a realização da pesquisa, estando em conformidade com as exigências estabelecidas por esta Comissão para o andamento da pesquisa.

DIANTE DO EXPOSTO, o parecer da Comissão Científica da Faculdade de Direito é pela aprovação do projeto com encaminhamento para a Comissão de Ética em Pesquisa desta Universidade. Ressalta-se que os documentos necessários para o encaminhamento de protocolos de pesquisa ao CEP deverão ser providenciados pela(o) aluna(o) conforme as exigências do CEP e que a pesquisa somente poderá ser iniciada após a aprovação pela referida Comissão de Ética.


Prof. Dr. **Nereu José Giacomolli**
Coordenador da Comissão Científica

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6681 – P. 11 – sala 1030 – CEP: 90619-900
Fone: (51) 3320-3537 – Fax (51) 3320 – 3859
E-mail: ppgdir@pucrs.br/ppgccrim@pucrs.br
www.pucrs.br/direito/pos



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br