

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

MARIA FERNANDA PACI HIRATA SHIMADA

**A RELAÇÃO ENTRE VIOLÊNCIA E ESCOLA NO ATUAL CONTEXTO DA
ORGANIZAÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO LEGISLATIVA
BRASILEIRA**

TRÊS LAGOAS
2025

MARIA FERNANDA PACI HIRATA SHIMADA

**A RELAÇÃO ENTRE VIOLÊNCIA E ESCOLA NO ATUAL CONTEXTO DA
ORGANIZAÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO LEGISLATIVA
BRASILEIRA**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação do Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta.

TRÊS LAGOAS
2025

SHIMADA, Maria Fernanda Paci Hirata. **A relação entre violência e escola no atual contexto da organização social**: uma análise da produção legislativa brasileira. 2025. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2025. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Presidente da Banca e Orientador

Prof^a. Dr^a Ana Claudia dos Santos Rocha

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Sheila Fabiana de Quadros

Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO)
Membro Externo

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira

Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)
Membro Suplente

AGRADECIMENTOS

De 2023 até a finalização deste trabalho, várias mudanças e desafios surgiram na sua construção. As dificuldades pareciam complexas e exigiram um exercício de serenidade constante. Reavaliadas, essas dificuldades foram calmamente enfrentadas na medida em que passei a vê-las como obstáculos a serem superados, incentivada pela confiança e cumplicidade depositadas ao longo deste período. Deixo, aqui, registrados o meu carinho e o apreço pelo apoio:

Em especial ao meu companheiro de vida e amigo Murilo Hirata Shimada, por sonhar comigo e não medir esforços na realização dos meus objetivos, sempre alimentando com amorosidade e confiança os nossos sonhos.

Às minhas filhas, Manuela Mayumi Paci H. Shimada e Gabriela Ayumi Paci H. Shimada, por serem a luz na minha vida, meu norte na construção de uma sociedade fraterna.

Aos meus pais, João Paci e Antonia Cruz Paci, meu alicerce e exemplo de dignidade, honestidade e carinho.

Ao Prof. Paulo Fioravante Giareta, orientador e companheiro dos altos e baixos desta jornada, por compartilhar o sonho de um mundo mais solidário, justo e fraterno.

Aos colegas do programa de Mestrado, Turma 2023, que tornaram o caminho mais doce e contagiante.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL), tem como objeto de estudo a violência na, da e contra a escola, e os regramentos jurídicos. Portanto, objetiva analisar a violência na, da e contra a escola, e a criação de regramentos jurídicos, considerando as determinações históricas da violência como dado social. A pesquisa está aportada, metodologicamente no estudo teórico-metodológico o no exercício analítico-crítico que aborda o objeto nos contextos histórico, político, econômico, social e legal nas relações dialéticas, nos movimentos contraditórios sob categorias da totalidade, contradição e hegemonia. O referido método receberá o auxílio da técnica de Análise Documental, enquanto exercício analítico das legislações vigentes existentes na seara da violência escolar, bem como em publicações relacionadas às fundamentações políticas, econômicas e sociais, que envolvem fundamentos da violência educacional. O aporte teórico estará ancorado em autores como Marilena Chaui (2014), Miriam Abramoway (2014), Octavio Ianni (2003), Elis Palma Priotto (2008), entre outros renomados estudiosos das relações escolares e legais. Este exercício de análise evidenciou que a violência escolar é um reflexo da organização social vigente, constituída a partir de um sistema neoliberal, pautado no setor econômico e na manutenção de uma classe hegemônica. Sendo a violência na, da e contra a escola um fenômeno enraizado na cultura/estrutura de violência construído e mantido por uma visão individualista e mercadológica, de modo a operar um controle social por meio da legislação. Sendo a legislação um mecanismo de controle e repressão, sem muita eficácia dentro do ambiente escolar.

Palavras-chave: Neoliberalismo, Violencia Escolar, Legislação.

ABSTRACT

This research, linked to the line of research Teacher Training and Public Policies of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas Campus (CPTL), has as its object of study violence in, of and against schools, and legal regulations. Therefore, it aims to analyze violence in, of and against schools, and the creation of legal regulations, considering the historical determinations of violence as a social fact. The research is methodologically supported by the theoretical-methodological study and the analytical-critical exercise that approaches the object in the historical, political, economic, social and legal contexts in dialectical relations, in the contradictory movements under categories of totality, contradiction and hegemony. This method will be supported by the Document Analysis technique, as an analytical exercise of current legislation in the field of school violence, as well as in publications related to the political, economic and social foundations, which involve the foundations of educational violence. The theoretical framework will be based on authors such as Marilena Chaui (2014), Miriam Abramoway (2014), Octavio Ianni (2003), Priotto (2008), among other renowned scholars of school and legal relations. This analysis exercise showed that school violence is a reflection of the current social organization, constituted by a neoliberal system, guided by the economic sector and the maintenance of a hegemonic class. Violence in, from and against schools is a phenomenon rooted in the culture/structure of violence constructed and maintained by an individualistic and market-oriented vision, in order to operate social control through legislation. Legislation is a control and repression mechanism, without much effectiveness within the school environment.

Keywords: Neoliberalism, Violence, Legislation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo Ecológico para Compreender a Violência.....	40
Figura 2 - Vítimas Fatais.....	82
Figura 3 - Quantidade de Vítimas por Arma Utilizada (excluindo os cinco suicídios dos autores).....	83
Figura 4 - Linha do tempo 2001 a 2023.....	85
Figura 5 – Anúncio de Ataques.....	88
Figura 6 - Exemplo de Memes que Fomentam o Ódio.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ranking dos Países mais Desiguais Segundo o Coeficiente de Gini.....	31
Gráfico 2 - Pessoas na Pobreza e Extrema Pobreza.....	32
Gráfico 3 - A Globalização Aumenta a Desigualdade entre os Países.....	34
Gráfico 4 - Número de Taxas de Homicídios Registrados por 100 mil Habitantes (2012 a 2022).....	36
Gráfico 5 - Brasil: Taxa de Homicídios Registrados e Estimados de Jovens (15 a 29 anos) por 100 mil Habitantes (2012 a 2022).....	36
Gráfico 6 - Porcentagem de Estudantes que Faltam à Escola por não verem nela um Espaço Seguro.....	58
Gráfico - 7 Insegurança na Escola por Gênero Porcentagem de Faltas na Escola por não a Verem como um Local Seguro.....	59
Gráfico 8 - Percentual de escolares de 13 a 17 anos que experimentaram bebida alcoólica alguma vez na vida, com indicação de intervalo de confiança de 95%, por sexo, segundo as Grandes Regiões 2019.....	68
Gráfico 9 - Quantidade de Ataques por Ano.....	79
Gráfico 10 - Nível Socioeconômico das 37 Escolas Atacadas.....	80
Gráfico 11 - Faixa Etária dos Autores dos Ataques.....	80
Gráfico 12 - Situação Escolar dos Autores.....	82
Gráfico 13 - Quantidade de Ataques e Vítimas Fatais por UF.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de Violência Escolar.....	53
Quadro 2 – Formas de Violência Escolar	53
Quadro 3 - Tipos de Violência.....	54
Quadro 4 - Tratados Internacionais em Matéria de Educação que Abordam a Temática.....	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Interrupção do calendário escola.....	57
Tabela 2 - Ocorrência de Violência nas Escolas Atentado à vida.....	60
Tabela 3 - Ocorrência de Violência nas Escolas – Roubo ou Furto.....	61
Tabela 4 - Ocorrência de Violência nas Escolas Tráfico de Drogas.....	62
Tabela 5 - Proporção dos alunos do ensino fundamental e Médio que presenciaram o uso de drogas —perto da escola, segundo capitais das Unidades da Federação 2001.....	64
Tabela 6 - Proporção dos alunos do ensino fundamental e Médio que presenciaram o uso de drogas —dentro da escola, segundo capitais das Unidades da Federação 2001.....	66
Tabela 7 - Ocorrência de Violência nas Escolas Efeito de Álcool.....	66
Tabela 8 - Ocorrência de Violência nas Escolas Porte de Arma.....	69
Tabela 9 - Proporção de Alunos, por Forma de Contato com Armas de Fogo, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000.....	71
Tabela 10 Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham Brasil e Unidades da Federação 2021- Assédio Sexual.....	72
Tabela - 11 Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham Brasil e Unidades da Federação 2021- Discriminação	74
Tabela 12 - Ocorrência de Violência nas Escolas Bullying.....	75
Tabela 13 - Ocorrência de Violência nas Escolas Invasão do Espaço Escolar.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

ECA Estatuto da Criança e Adolescente

EUA Estados Unidos da América (EUA)

FLACSO Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

FMI Fundo Monetário Internacional (FMI)

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

IPEA Instituto de Pesquisa e Economia Aplicado (IPEA)

LDB Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

ONU Organização das Nações Unidas (ONU).

PNEDH Política Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)

PeNSE Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)

PNE Plano Nacional de Educação

PSE Programa Saúde na Escola (PSE)

SNAVE Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 NEOLIBERALISMO E O SISTEMA DE EXCLUSÃO DO INDIVÍDUO.....	14
1.1 Reflexões sobre o Sistema Neoliberal, sua Hegemonia e Função do Estado.....	14
1.2 Estado e a Constituição das Políticas Sociais no Brasil como forma de Naturalização da Exclusão.....	21
1.3 A Globalização e os Desafios da Escola em Face da Violência.....	33
2 VIOLÊNCIA ESCOLAR E OS FATORES ENVOLVIDOS.....	39
2.1 Significados da Violência e sua Construção Histórica no Brasil.....	39
2.2 Sociabilidade Neoliberal e as Manifestações da Violência Escolar.....	44
2.2.1. Tipos de Violência no Ambiente Escolar.....	51
2.2.2 Fatores Envolvidos na Violência Escolar.....	89
3 A PRODUÇÃO LEGISLATIVA BRASILEIRA NO CONTEXTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	99
3.1 Lei Penal na Contemporaneidade.....	99
3.2 Sistema Penal, Controle Social e a Hipertrofia do Estado Penal.....	102
3.3 Produção Legislativa Brasileira sobre Violência Escolar.....	105
3.4 Diretrizes, Programas e Parcerias Instituídas pelo MEC.....	127
3.5 Tratados Internacionais.....	132
3.6 A Eficácia da Legislação Frente à Violência Escolar.....	134
3.7 Judicialização da Educação: Violência Escolar	136
4 FORMAS DE PREVENÇÃO E COMBATE À VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	138
4.1 Propostas do 1º Seminário Internacional sobre Segurança e Violência	138
4.2 Possíveis Ações para o enfrentamento a Violência contra a Escola	139
4.3 A Convivência Escolar	140
4.4 Justiça Restaurativa	141
4.5 Educação Crítica das Mídias na Prevenção a Violência a Escola	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	148

INTRODUÇÃO

A priori, é sabido que a violência escolar no Brasil vem crescendo vertiginosamente em todas as suas modalidades. É possível constatar que a raiz do problema está diretamente associada a perspectivas econômicas e políticas. Nesse sentido, a violência, no âmbito escolar, pode ser entendida como um processo complexo e desafiador que requer um tratamento adequado, cuidadoso e fundamentado teoricamente, por meio de conhecimento científico, desprovido de preconceitos, estigmas e ideologias pré-estabelecidas.

Dessa forma, com o intuito de ampliar a compreensão crítica sobre essa questão, propõe-se o estudo de fatores que desencadeiam a violência na, da e contra a escola, considerando a estrutura socioeconômica, legal e política. Sendo assim, a escola não é um organismo isolado e desconsoante da composição da comunidade. A educação, por si só, é um fenômeno sociológico que transforma o indivíduo de acordo com a consciência coletiva. Uma das funções da educação é, portanto, analisar a cultura e as normas sociais esperadas de um indivíduo que vive em determinada sociedade, a fim de que ele consiga integrar-se à sociedade.

Ademais, é justificável o debate reflexivo sobre a importância do tema na esfera profissional e pessoal diária de cada personagem escolar e acerca de seus desdobramentos na estrutura das escolas, visto que há uma unicidade nas perspectivas escolares e pessoais, o que acaba por não mitigar ou, muitas vezes, negligenciar o trabalho docente como modo de opressão da liberdade intelectual que, paulatinamente, impede o esforço científico dos professores, mantendo-os, incessantemente, *down to Earth* [com os pés no chão, sem perspectivas além da realidade], desconfiados em relação aqueles que, como afirmam, pretendem ir além. O desafio é que isso seja repensado para contribuir em face de um estudo efetivo e emancipador, não só pautado em um debate superficial com os alunos, mas nas efetivas causas geradoras da violência.

Nesse passo, a relevância do estudo reside na importância da análise e compreensão da violência escolar e dos fatores desencadeadores inerentes ao modelo de sociabilidade vigente. Nessa vereda, é necessário realizar um estudo histórico social das legislações existentes no Brasil, para verificar a aplicabilidade e eficácia na prevenção, no combate e na repressão da violência. Soma-se a isso um olhar reflexivo sobre o

histórico da violência na construção de normas, tendo como fundamento o sistema político-econômico vigente.

Nesta esteira, a problemática central do projeto é responder a seguinte questão: a violência na, da e contra a escola, e a criação de regramentos jurídicos, considera as determinações históricas da violência como dado social?

Dito isso, espera-se que a produção legislativa brasileira reverbere as transformações sociais, especialmente no que concerne à violência em suas mais variadas estruturas dentro e fora do ambiente escolar, no intuito de compreender e aplicar, de maneira equitativa e eficaz, uma norma associada à necessidade da sociedade, como forma de prevenção. Não, tendo, assim, a legislação, como única função a punição.

Com efeito, é inegável que as determinações históricas da violência como dado social é um dos fatores - senão o mais importante - a ser considerado na criação de leis. As evidências, entretanto, indicam que o regramento jurídico tende, na maioria das vezes, ser negligente e imediatista, não considerando e acompanhando as mudanças históricas e sociais de dada sociedade, tornando-se, muitas vezes, um sustentador da ordem econômica vigente.

É fato que há uma hipertrofia de regras que visam a coibir os atos violentos e, por consequência, a criminalidade, mas é verdade, também, que, muitas vezes, essas leis são forjadas na estrutura político-econômica do país, ocasionando os mais variados tipos de violência escolar em um ciclo interminável de violência e leis. Há, portanto, uma viabilidade do estudo documental em analisar sob quais fundamentos a violência se constitui e porque as normas, na maioria das vezes são reativas e com pouca efetividade.

Aliás, insta verificar o porquê a violência, apesar de inúmeros regramentos, manter-se em um crescimento exponencial dentro das instituições escolares. O fato de afirmar que criações de leis resolve a problemática da violência não deixa de ser um subterfúgio, para, efetivamente, não verificar que problemas como globalização, desemprego, exclusão econômica-social, discriminação, questões raciais e gênero e excesso de extremismo político são os reais fatos geradores da violência. Esta compreensão deve ser, inclusive, corroborada pela criação de normas e políticas públicas que não apenas visam a mascarar o efetivo problema, mas, sim, resolvê-lo.

O elo entre criação de normas e combate à violência nas escolas deve partir, portanto, dos pressupostos sociais e históricos e não tão somente do imediatismo e da repressão.

Assim, o trabalho responde pelo objetivo geral de estudar e analisar a violência na e contra a escola como um fenômeno inerente ao modelo de sociabilidade contemporânea considerando a sua expressão legal, política e socioeconômica.

Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos de:

- analisar a violência como dado social e histórico em suas características contemporâneas;
- compreender a escola como instituição social, política e econômica no contexto das relações de violência;
- estudar a contribuição jurídica do Estado na produção de orientações e normativas face à violência na e contra a escola no Brasil;
- estudar a contribuição da produção científica sobre a violência na e contra a escola no Brasil.

A presente pesquisa se estrutura, metodologicamente, a partir da perspectiva analítico-crítica, guardando fidelidade à abordagem de teóricos de tradição marxista. A educação, aqui, é compreendida como atividade social e histórica, portanto, como ação profundamente implicada de forma direta e/ou indireta com as condições sociais concretas. Nesse sentido, preconiza Adorno (2003, p.116) que

[...] enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isso. [...] A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades.

Assim, apresenta-se como um exercício analítico-crítico, estruturado a partir do materialismo histórico-dialético enquanto “[...] exercício situado no plano da realidade, no plano da história, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigotto, 1997, p. 75).

Busca-se, por meio do materialismo histórico-dialético, compreender o objeto mediante as leis que o cercam na construção histórica que subjaz as relações dialéticas culturais, sociais, políticas e econômicas que emergem da/na sociedade por meio das categorias da totalidade sobre a realidade concreta.

A abordagem será teórica, considerando a análise documental, por meio da revisão de literatura sobre obras de Educação, Direito, Psicologia e Sociologia, bem como em periódicos, artigo de jornais, sites, revistas, tendo como marco temporal as legislações que tratam sobre o tema da violência na e contra a escola desde 2003 até 2024.

Nesse diapasão, a investigação será realizada a partir de perspectiva de Marx, utilizando os autores Marilena Chaui (2014), Miriam Abramoway (2014), Octavio Ianni (2003), Elis Palma Priotto (2008), entre outros renomados estudiosos das relações escolares e legais. Bem como, o mapeamento do estado do conhecimento produzido recentemente sobre os fatores da violência escolar e legislação, segundo as bases de dados SciELO – Brasil e Portal de Periódicos da CAPES, por meio de termos como: "violência escolar", "leis" e "fatores sociais e políticos".

O trabalho, por sua vez, se estrutura a partir de quatro seções. A primeira busca fazer um paralelo entre o neoliberalismo e o sistema de exclusão social gerado pelos fatores econômicos e políticos por ele imposto. Ademais, procura determinar o papel do Estado e da escola enquanto garantidor do sistema excludente social e escolar. E, consequentemente as desigualdades dentro da organização social vigente.

A segunda, objetiva discorrer sobre a violência escolar e os seus fatores fundantes, em especial a questões econômicas e sociais. Nesse passo, elucida os fatores geradores da exclusão e os tipos de violência existentes na, da e contra a escola.

A terceira seção, por sua vez, faz uma análise das legislações existentes no Brasil sobre a violência escolar, considerando os fatores e variáveis que a fundamentam, considerando o seu caráter de controle social e repressão.

Por fim, a quarta, e última seção, traz possíveis, possíveis formas de enfrentamento a violência escolar, de modo a corroborar na formação de uma solução pautada em ações sociais modificadoras do contexto social, para além da legislação e da repressão.

1 NEOLIBERALISMO E O SISTEMA DE EXCLUSÃO DO INDIVÍDUO

Neste capítulo, são apresentadas e discutidas as bases materiais do fenômeno da violência socialmente determinada que se instaurou com o surgimento da exploração do homem pelo homem - em uma visão hobbesiana - e na formação do capital. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que o sistema neoliberal, no formato em que se encontra, é um gerador direto da violência, seja ela educacional ou social. E o Estado, por sua vez, é quem media e assegura os interesses privados por meio da garantia dos direitos sociais e da construção relações sociais – como ator parte dessas relações – pautadas, em certa medida, pela violência. Dessa forma, esta seção apresenta e analisa o conceito e o objetivo do sistema neoliberal, sendo esse a base material do complexo social da violência sob circunstâncias históricas determinadas.

1.1 Reflexões sobre o Sistema Neoliberal, sua Hegemonia e Função do Estado

Preliminarmente, é necessário discorrer sobre o Neoliberalismo e a exclusão do indivíduo, de modo a compreender o seu conceito e objetivo, em especial no que se refere à geração da violência.

O neoliberalismo surgiu nos Estados Unidos da América (EUA) e derivou do liberalismo econômico clássico de pensadores como os britânicos Adam Smith e David Ricardo. Esse movimento ou doutrina de economia política firmou-se, em especial, a partir de 1973 em razão da longa e profunda recessão do mundo capitalista avançado, apresentando um corpo de pensadores coerente, autoconsciente, militante e lucidamente decidido a transformar todo o mundo conforme as suas necessidades, partindo da ambição estrutural e sua extensão internacional (Anderson, 1995, p. 22).

Conforme preconiza Matteucci (1992), não é possível encontrar um conceito fechado de neoliberalismo, visto que esse possui várias interpretações. Nesse sentido, na esteira do entendimento de Norberto Bobbio (1985), há dificuldades de se definir o neoliberalismo, isso porque, existe o risco da incursão em uma história paralela de diversos liberalismos ou a *descoberta* de um liberalismo *ecumênico*, que “[...] não tem muito a ver com história” (Matteucci, 1992, p. 686).

Paulani (1999) destaca que o neoliberalismo não é ideologia como falsa consciência, própria à doutrina liberal, mas um sermão, um dogma, que não admite contestação. Marcuse (1982) analisa o tema conferindo a ele um viés de ideologia da

sociedade industrial ou do chamando pensamento unidimensional. Já Habermas (1983) analise a questão político-econômica como de ideologia da racionalidade tecnológica. Para ele, tem relação com a afirmação da realidade tal como percebida como sendo a única existente; ambos ressaltam que o pensamento não consegue mais ir além do visível, do existente, e perceber a “negação determinada”, tal como discutida por Horkheimer e Adorno (1973). Ambas as análises se relacionam com sistemas da economia política porquanto um sistema econômico pode ser visto e pensado sob o viés da racionalidade e também sob outras perspectivas, como da violência.

Mais especificamente quanto ao sistema neoliberal, Bresser-Pereira (2009), por sua vez, apregoa que o neoliberalismo é ideologia produzida pelos ricos contra os pobres, contra a social-democracia. Harvey (2008) também acentua que o neoliberalismo foi um projeto para devolver o poder à classe dominante.

Nesse sentido, o neoliberalismo implementou um capitalismo globalizado para as grandes corporações internacionais, que cresceram por meio da chamada “liberdade individual”. Neste período, Harvey (2007) escreveu uma de suas principais obras, intitulada “Breve Relato do Neoliberalismo”, em que o autor fez uma análise histórica e crítica da teoria do neoliberalismo e de suas implicações atualidade. Segundo ele, o neoliberalismo se caracteriza por ser

Uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano e pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes deverão ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício. (Harvey, 2007, p. 12).

Harvey (2007) afirma, ainda, que o neoliberalismo passou a possuir várias frentes de dominação, dentre elas a estatal, pois o Estado enfraquecido começou a

trabalhar em prol do mercado e do grande capital internacional, mascarando suas faces ocultas e perigosas. Nesse diapasão, o sistema neoliberal passou a incutir na sociedade alguns objetivos essenciais à sua sobrevivência, dentre eles:

I - Domínio geopolítico estadunidense: a diminuição dos recursos aos Estados aumentou o empobrecimento da população em várias partes do mundo.

II - Base ideológica a partir dos ideais de multiculturalismo, democracia e liberdade: tendo a base estrutural na propriedade privada e no livre-empendedorismo, implicando um relicário conceitual de ideias de igualdade e de justiça social; porém, com enfoque no consumismo narcisista, e em outras dimensões estético-teóricas que buscam os conhecimentos pautados na dialética, nas reflexões sobre poder e na exploração do trabalho.

III- Base conservadora: antagônica aos ideais de liberdade. Promoção da ortodoxia em torno do neoliberalismo, resultando em crises em alguns países. Isso com base em um processo de recolonização ou colonialismo sem colônias.

Com efeito, o sistema conectou-se à reestruturação produtiva do capital com fundamento no modelo de acumulação flexível. Nesse sentido, o neoliberalismo conseguiu o reestabelecimento das condições propícias ao acúmulo do capital e não a reorganização do capitalismo internacional. Como consequência, há um conflito entre os princípios neoliberais e a necessidade de reestabelecer o poder da elite - essa última prevalece -, e aqueles princípios são abandonados ou distorcidos. (Harvey, 2008).

O discurso ideológico do neoliberalismo, dessa forma, maquiou a constante riqueza de poucos e a crescente situação de pobreza de milhões de pessoas pelo mundo afora. O capitalismo globalizado usou sua ideologia para, de certo modo, manipular os jovens, e estimular o consumismo de novos produtos de forma crescente, e, assim, garantir sua reposição de peças humanas úteis a serem escravizadas e descartar os inúteis para serem aniquilados, como reflete Hinkelammert:

Aparece un horizonte de aniquilamiento que es un producto de la propia racionalidad y una fuerza compulsiva de los hechos. La ley valor como ley ciega se ha totalizado, y crea la necesidad del aniquilamiento como producto de su propia racionalidad: fiat iustitia, pereat mundus. Creo que es difícil dudar de que estamos en un momento de definición histórica. Es la definición referente al nihilismo (Hinkelammert, 1998, p. 255).

Por conseguinte, o neoliberalismo cria e, ao mesmo tempo, insere-se em um cenário perturbador, que nem mesmo seus idealizadores suggestionaram, uma vez que suas ideias só aumentaram a exploração, a desigualdade e a pobreza em todos os sentidos no

mundo. Nessa esteira, o neoliberalismo ratifica a produção de riqueza de uma classe dominante mantendo sua hegemonia, e acaba por intensificar a pobreza e a exclusão da maioria das pessoas, em especial nos países periféricos. Esses fatores antagônicos ocasionam problemas político-econômicos, como elenca Marilena Chauí (1997):

a) **Desemprego Estrutural:** o desemprego deixou de ser acaso, acidental, mas se tornou endêmico, pois o neoliberalismo não opera visando a incluir toda a sociedade no mercado de trabalho, mas promove uma vasta exclusão no mercado de consumo e, conseqüentemente, na vida social e econômica.

Nesse sentido Chauí afirma que:

Essa exclusão se faz não só pela introdução da automação, mas também pela velocidade das mudanças tecnológicas. Como consequência, tem-se a perda de poder dos sindicatos e o aumento da pobreza absoluta (na América Latina há 196 milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza; estudos da ONU preveem que haverá no ano de 2000, 312 milhões, se a renda per capita estagnar – serão 59,3% da população da América Latina) (Chauí, 1997, p. 3).

Como se observa para Chauí, o pressuposto basilar do neoliberalismo é a exclusão, e isso ocorre por diversos motivos e justificativas para legitimar a miséria presente no mundo.

b) **Terceirização:** o setor de serviços ampliou-se largamente e opera por fragmentação das esferas com a compra de serviços. A referência deixa de ser material (concreta) e passa a ser imaterial (abstrata), e, com isso, passou a fragmentar a luta de classes que não consegue mais se perceber como uma unidade para travar suas batalhas por direitos sociais, mas, sim, como muitas pequenas e frágeis unidades dispersas.

c) **Ciência e Tecnologia:** os cientistas e as máquinas vinculadas à inteligência artificial possuem um papel fundamental na produção deixando de ser, somente, o sustentáculo do neoliberalismo e convertendo-se em agentes de diretos na sua acumulação. De acordo com Chauí (1997), houve uma inversão de papéis dos intelectuais, pesquisadores e técnicos na sociedade, deixando de exercer a função de manter o planeta e as relações humanas, para se aliar ao sistema capitalista neoliberal.

Ao ratificar o entendimento de Chauí, Hinkelammert (1986) entende que o sistema aumenta paulatinamente a sua força e campo de atuação, exercendo o monopólio dos conhecimentos e da informação e legitimando, crescentemente, sua prática aniquiladora do sujeito indesejável.

d) **Desestatização e Privatização:** defende-se a anulação do papel do Estado em todas as esferas da sociedade (econômica, política e social), incentivando a privatização

das empresas privadas e dos serviços públicos, valorizando a individualidade e a liberdade de mercado, o que, de fato, aumenta a desigualdade social.

e) Transnacionalização: dado que o Estado é rejeitado e dispensável, as questões territoriais também sofrem alterações, pois o imperialismo não é mais baseado no colonialismo político-militar e geopolítico das áreas de influência, mas, sim, na lógica do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial que ainda têm grande influência político-econômico nas relações internacionais. Apesar da estabilidade econômica ser uma das premissas centrais defendidas pelos neoliberais, o que se observa é uma desestabilidade econômica que resulta em um aumento da pobreza, do desemprego, da diminuição do poder de consumo das nações e do aumento do déficit público devido ao aumento dos bolsões de riqueza absoluta e de pobreza extrema.

No dizer sempre expressivo de Chauí, observa-se que:

A desintegração vertical da produção, tecnologias eletrônicas, diminuição dos estoques, velocidade na qualificação e desqualificação da mão-de-obra, aceleração do turnover da produção, do comércio e do consumo pelo desenvolvimento das técnicas de informação e distribuição, proliferação do setor de serviços, crescimento da economia informal e paralela, e novos meios para prover os serviços financeiros (desregulação econômica e formação de grandes conglomerados financeiros que formam um único mercado mundial com poder de coordenação financeira). A este conjunto de condições materiais precariamente esboçado aqui, corresponde um imaginário social que busca justificá-las (como racionais), legitimá-las (como corretas) e dissimulá-las enquanto formas contemporâneas da exploração e dominação (Chauí, 1997, p. 5).

Sob tal perspectiva, a ideologia neoliberal é caracterizada como “pós-moderna” - um conceito ideológico definido pelo filósofo Zygmunt Bauman (2006), pois o estado de mudanças pode ser facilmente adequável, moldável e manter as suas propriedades originais. De acordo com o autor, as formas de vida modernas são parecidas pelo seu caráter frágil e de fluidez, incapazes de manter a identidade por muito tempo, o que reforça o estado temporário das relações sociais.

Nesse sentido, a função educativa do Estado tem primazia no estabelecimento de um sistema hegemônico: criar e manter uma determinada norma cultural, destinada a adaptar a civilização e a moralidade das massas ao desenvolvimento do aparelho de produção econômica (Gramsci, 1968, p. 91).

O Estado, com suas múltiplas organizações na sociedade civil, tornou-se, assim, um "educador", um canal de produção, difusão e afirmação de determinado modo de vida.

Essa estrutura remonta do início IV, conforme se verifica nas palavras de

Giaretta (2021, p. 2) que:

a preocupação com o Estado na tradição ocidental remonta ao século IV antes da era cristã, com ampla referência à produção intelectual grega, quer pela busca do idealismo platônico afeto à própria organização da república como espaço para a vida virtuosa, quer pelo realismo político aristotélico.

Apesar de a representação do Estado se basear filosoficamente nas ideias greco-romanas, a experiência teórica e prática de organização estatal que caracteriza a sociedade contemporânea é uma produção adaptada às provocações do Príncipe de Maquiavel (1532) e da produção sistematizada dos filósofos contratualistas dos séculos XVII e XVIII, tais como Thomas Hobbes (1588-1651), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) (Araújo; Almeida, 2010) e pela visão idealista de um Estado como encarnação da Razão Universal em Hegel (1770-1831), que parece guardar a expectativa de que o Estado seja depositário de uma certa evolução natural do espírito humano (Mészáros, 2006).

Ainda segundo Giaretta (2021), o desenvolvimento filosófico dos contratualistas e da hermenêutica hegeliana criam, essencialmente, a compreensão de que a vida em sociedade exige a formalização de contratos e ordens sociais e jurídicas, o que significa, em última análise, a definição de modelos de Estado e de governança mais capazes de garantir os direitos individuais e a privacidade como parte da vida coletiva. Para Giaretta (2021, p.4):

Os denominados liberais clássicos, como Adam Smith, ainda em 1776, com a obra *A Riqueza das Nações*, buscam tecer consensos com essa concepção de Estado e governança dos contratualistas e hegelianos, no sentido de o naturalizar, ética, política e culturalmente, às relações econômicas, enquanto esforço e direito individual privado. Uma concepção de Estado que ganha consistência na moderna organização político-econômica liberal, portanto burguesa, do capital, naturalizando e conferindo aderência à chamada lógica da mercadoria à sociabilidade que emerge, desde a sistematização teórica e prática dos direitos subjetivos, da posse privada dos bens, da liberdade e do direito ao exercício do individualismo econômico.

O marxismo parte da compreensão de que a estrutura econômica da sociedade, como conjunto de relações de produção, corresponde à base real sobre a qual se eleva a superestrutura jurídica e política e a qual correspondem certas formas de consciência social. O marxismo entende que a vida material afeta o processo social. Nesse diapasão,

“[...] o executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa” (Marx; Engels, 1998, p.7).

Engels (1984) endossa Marx ao afirmar que o Estado como o conhecemos é um produto direto da sociedade capitalista, um lugar que administra o conflito de classes na origem da propriedade. Engels (1984) indica que a troca intertribal pela troca interindividual gera transformação de produtos em mercadorias, e isso exigiu a emergência do cultivo individual, e, conseqüentemente, a criação do dinheiro como mercadoria universal e como uma nova força social.

Engels (1984) quer, com isso, sustentar que o Estado não pode ser entendido como uma realidade verdadeiramente moral, representando idealmente o naturalismo evolutivo da sociedade, como apontou a filosofia hegeliana, mas como uma estrutura para gerir conflitos de classes, sendo o próprio produto da organização de classes da sociedade.

A propósito, o italiano Antônio Gramsci, estudioso do marxismo, no início do século XX, estabeleceu importantes contribuições para essa compreensão. Gramsci (1968, p. 149) ampliou a noção de Estado ao defender que nela "entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, ou seja, hegemonia revestida de coerção)". A sociedade política seria composta, portanto, pelo conjunto de mecanismos por meio dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência (Gramsci, 1968, p. 149).

Como afirma Gruppi (1980), na concepção Gramsciana, a sociedade política é uma extensão da sociedade civil; abrange um campo extremamente amplo, porque é considerado o terreno da ideologia. Desse modo, é no campo da sociedade civil que se divulgam os valores e os interesses da classe dominante, entrelaçados com o consenso e a orientação moral e intelectual do grupo social. Nela, forma-se a vontade coletiva e articula-se a estrutura material da cultura, além de organizar o consentimento e a adesão das classes dominadas (Gruppi, 1980, p. 175). Dessa forma, a sociedade civil refere-se a organizações multifacetadas responsáveis pelo desenvolvimento e/ou disseminação de ideologias, incluindo escolas, igrejas, partidos políticos, sindicatos, profissões, meios de comunicação etc. (Coutinho, 2005).

O conceito mais amplo de sociedade civil ajudou Gramsci a identificar o papel decisivo do Estado na construção do sistema hegemônico, esse papel é expresso em suas funções duais e acompanhantes: garantir as condições necessárias para a expansão econômica e a “educação” para chegar ao consenso. Portanto, o Estado é fator

preponderante na manutenção do sistema neoliberal e na hegemonia das classes dominantes.

1.2 Estado e a Constituição das Políticas Sociais no Brasil como forma de Naturalização da Exclusão

Neste tópico busca-se demonstrar a interligação da ausência ou diminuição dos direitos sociais pelo Estado, quando da manutenção do sistema neoliberal na deformação da educação, enquanto direito social previsto na Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Assim, como supramencionado, o Estado, nas economias dependentes, está marcado por relações desiguais de poder que limitam o exercício de sua soberania frente a outras formações econômico-sociais a que está submetido. Com efeito, o Estado funciona para servir os interesses da classe dominante nos países centrais e, ao mesmo tempo, expressar as necessidades da classe dominante local, em uma relação contraditória e dependente com ela.

De acordo com o entendimento de Jaime Osório:

A debilidade na estrutura de tais classes e a acumulação de contradições do sistema mundial capitalista nas zonas periféricas e dependentes – o que implica debilidades estruturais do Estado e do sistema mundial de dominação no capitalismo dependente – são compensadas pelo peso das dimensões autoritárias do Estado e do governo, mesmo sob feições democráticas, e pela internalização no – e por parte do – Estado dependente das relações de poder dos Estados e capitais centrais e imperialistas (Osório, 2014, p. 207).

O fato de o modelo de reprodução do capital se basear na exploração excessiva do trabalho contribui para a necessidade de utilização de mecanismos coercivos, mesmo diante de uma democracia formal. Na verdade, as relações de troca desiguais que caracterizam as economias dependentes e as transferências de valor que geram impõem limites à dinâmica interna de acumulação e resultam em salários inferiores ao nível mínimo de subsistência, aumento da intensidade de trabalho e dias de trabalho mais longos, e, conseqüentemente, da geração de violência. Essas respostas permitem a ampliação do trabalho excedente e implicam em uma remuneração do trabalhador abaixo do necessário para sua reprodução (Marini, 2005).

A esse respeito, assevera Brettas (2017, p. 56):

Este traço estrutural tem como desdobramento a deterioração das condições de vida da população e uma margem muito pequena para dar conta das demandas expressas nas reivindicações da classe

trabalhadora. O processo de concentração da riqueza dele decorrente acaba por potencializar os enfrentamentos entre as classes sociais, que tendem a ser respondidos com a criminalização das resistências populares.

Prossegue Brettas (2017, p. 56):

Outro aspecto que contribui para caracterizar o Estado dependente é um acentuado caráter interventivo. De uma maneira geral, podemos dizer que nas crises inerentes ao modo de produção capitalista o Estado é chamado a intervir de forma mais ativa para conter seus efeitos. Esta formulação serve tanto para os países dominantes quanto para os dependentes. A diferença é que nos elos mais fracos da cadeia imperialista, muitas destas crises tendem a vir de fora e a assumir grandes proporções internamente, o que demanda uma atuação mais ofensiva para dirimir seus desdobramentos. Quanto maior o nível de dependência, mais suscetível está um país a crises de longo alcance.

Por conseguinte, no Brasil, o Estado, mesmo dentro do discurso liberal, sempre desempenhou uma primazia na garantia das condições gerais para a acumulação capitalista. Um pequeno contraponto a esse sistema ocorreu com a promulgação da CF/88, sob a bandeira da redemocratização, em que se registrou um conjunto de definições institucionais que – apesar de seus limites e contradições – apontou para um redirecionamento das políticas sociais.

A Carta Magna de 1988 expressa, em vários artigos, as reivindicações da classe trabalhadora organizada e o desejo de se afastar da cultura de vigilância e ajuda. O texto constitucional enfatiza a garantia dos direitos sociais por meio de políticas estatais baseadas em princípios como universalidade e igualdade.

Apregoa Brettas (2017, p. 59):

É importante ressaltar que um documento constitucional por si só não pode estruturar uma rede de proteção social. Por um lado, se muitos avanços dependem da aprovação de legislação adicional, por outro, a sua implementação exige condições históricas e materiais que ainda não foram razoavelmente consolidadas.

Contrariamente, foram inseridas na CF/88 algumas orientações que deram sustentação ao “conservantismo” no campo da política social. O cenário político e econômico da década de 1990 fez com que houvesse uma inclinação conservadora para o neoliberalismo, o que trouxe algumas dificuldades concernentes à implementação das políticas e direitos sociais.

Os direitos sociais tornaram-se, assim, mais flexíveis como parte de uma espécie de reformatação do Estado brasileiro que visava a adequá-lo melhor à lógica do capital.

Todavia, não é possível afirmar que houve uma ausência de políticas sociais, porém suas formulações passaram a ser adaptadas ao “trinômio do neoliberalismo para as políticas sociais: privatização, focalização/seletividade e descentralização” (Draibe, 1993 apud Behring; Boschetti, 2008, p. 155).

Em conformidade com essa ideologia de restrição dos direitos sociais, em especial, na diminuição orçamentária e falta de políticas públicas, Piketty (2014) constata que a taxa de rendimento do capital superou o crescimento econômico traduzindo uma concentração cada vez maior da riqueza, em um círculo vicioso da desigualdade que, a um nível extremo, poderia levar a um descontentamento geral e até ameaçar os valores democráticos.

Prossegue o autor afirmando que:

A contradição fundamental da relação entre o crescimento econômico e o rendimento do capital, está instigando uma reflexão profunda sobre as questões mais prementes do nosso tempo. Quando a taxa de remuneração do capital ultrapassa a taxa de crescimento da produção e renda, como ocorreu no século XIX, e parece provável que volte a ocorrer no século XXI, o capitalismo produz desigualdades insustentáveis, arbitrárias, que ameaçam de maneira radical os valores de meritocracia sobre as quais se fundam nossas sociedades democráticas (Piketty, 2014, p. 9).

Dessa forma, no projeto neoliberal do capitalismo, as políticas sociais ficam em segundo plano, sendo submetidas à lógica das políticas econômicas. A política social limita-se, em última análise, a políticas de bem-estar acomodatórias e direcionadas, sem a presença do Estado. De outra monta, em termos de comercialização da vida social, as responsabilidades do Estado são transferidas para a família a solidariedade e o mercado.

Assim, a tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais – a depender da correlação de forças entre as classes sociais e segmentos de classe e do grau de consolidação da democracia e da política social nos países – em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise [...] prevalecendo o [...] referido trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: a privatização, a focalização e a descentralização. Sendo esta última estabelecida não como compartilhamento de poder entre as esferas públicas, mas como mera transferência de responsabilidades para entes da federação ou para instituições privadas [...]. (Behring; Boschetti, 2007, p. 156).

No mesmo sentido, afirma Iamamoto (2018):

Com a adoção das políticas de ajuste estrutural, a política social passa a ser submetida aos ditames da política econômica, com 11 cortes nos investimentos públicos para programas sociais, os quais são focalizados

no atendimento da pobreza. Vale reiterar que o projeto neoliberal subordina os direitos sociais à lógica orçamentária, a política social à política econômica, em especial às dotações orçamentárias. Observa-se uma inversão e uma subversão: ao invés do direito constitucional impor e orientar a distribuição das verbas orçamentárias, o dever legal passa a ser submetido à disponibilidade de recursos. São as definições orçamentárias – vistas como um dado não passível de questionamento – que se tornam parâmetros para a implementação dos direitos sociais [...]. (Iamamoto, 2008, p. 149).

A subordinação dos direitos sociais à rentabilidade econômica está intimamente relacionada com a retórica relativa à universalização dos direitos. Mas o que estamos a testemunhar é uma expansão de políticas sociais específicas destinadas a apoiar as pessoas que vivem na miséria, sem chegar às que vivem na pobreza.

Além de não conseguir atingir as metas de crescimento econômico, o neoliberalismo dificulta o maior desenvolvimento e expansão das políticas sociais nos termos da lei, e, por suas razões históricas patrimoniais, contribui para a deterioração das condições sociais, especialmente no Brasil.

Portanto, a reflexão sobre as mudanças na configuração das políticas sociais nas últimas décadas exige, também, o enfrentamento do desafio de identificar e de separar os aspectos estruturais e conjunturais que marcam a acumulação capitalista no Brasil. Com efeito, compreender as políticas públicas implementadas na educação e suas consequências na dinamização da violência faz-se necessário a partir dessas implicações socioeconômicas.

Tem-se, assim, que o objetivo educacional não é mais servir um campo social, mas, sim, adquirir uma função funcional de mercado.

Nessa esteira, afirma Andriolli (2002, p.1) que:

Em contrapartida, a crise do capitalismo em nível mundial, em especial do pensamento neoliberal, revela, cada vez mais, as contradições e limites da estrutura dominante. A estratégia liberal continua a mesma: colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de “ascensão social” e de “democratização das oportunidades”. Por outro lado, a escola continua sendo um espaço com grande potencial de reflexão crítica da realidade, com incidência sobre a cultura das pessoas. O ato educativo contribui na acumulação subjetiva de forças contrárias à dominação, apesar da exclusão social, característica do descaso com as políticas públicas na maioria dos governos.

A educação, então, perde seu potencial virtuoso e social, voltando-se somente a um papel estratégico e empresarial de preparar para o mercado de trabalho, atendendo às necessidades da livre iniciativa e fomentando as desigualdades e conseqüentemente a

violência em todas as suas searas. Soma-se a isso o papel estratégico da educação. Na visão de Marrach,

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (Marrach, 1996, p. 46-48).

Nessa sentido, sendo a escola uma reprodutora das relações de classe, o entendimento do sistema político e econômico ajuda a compreender os vínculos estabelecidos entre o Estado e os representantes da classe dominante.

De acordo com Octávio Ianni, o Estado não é um órgão apenas de mediação nas relações de classe. Ele é elemento de preservação do predomínio de uma sobre outra classe (Ianni, 1989, p. 240). Para ele, a função primordial do Estado é a garantia das condições de produção e expropriação. Porém, com os processos de estatização ocorridos no século XX, o Estado também se inseriu nas condições de produção (Ianni, 1989, p. 258), o que se convencionou chamar Estado-empresário (Novaes; Okumura, 2021, p. 162).

Frigotto (1984) entende que a escola passa a ter certa produtividade para o capital ao ser improdutiva. Para a classe trabalhadora, ela gera formas de reprodução do capital e mão de obra barata justificada pela escolarização deficitária para os parâmetros exigidos pelo capital. Em termos educacionais, é o resultado de uma “[...] multiplicidade de processos heterogêneos” (Dardot; Laval, 2016, p. 33-34), em que ela passa a servir na formação desse novo sujeito, não mais cidadãos, mas consumidores, de modo a naturalizar as regras do jogo e a se adaptar à nova realidade do Estado/empresarial/empreendedor, na qual previdência, saúde, educação e lazer são produtos que os consumidores têm a liberdade de escolher e adquirir, além de conviver com o desemprego permanente e com a precarização das relações de produção e das relações sociais de produção.

Partindo dessa compreensão, e de acordo com Paiva (2016), os sistemas educacionais se estruturam de forma a esculpir sujeitos empreendedores e adaptáveis ao novo contexto, com o mercado de trabalho caracteristicamente flexibilizado e

desregulamentado, incentivados a atuar criativamente diante de intempéries, elemento que concerne à sua habilidade de adaptação de uma configuração imposta pelo capitalismo, jamais com o intuito de transformar radicalmente as estruturas de sustentação desse paradigma.

O campo educativo, então, é consubstanciado por uma concepção individualista, produtivista e empresarial, objetivando-se a formação para a competitividade. O critério final não é a dignidade humana ou a cidadania, pois “o pragmatismo neoliberal, não tem nada a ver com formação”. (Freire, 2000, p. 123). Consagra-se a diferença como fonte de privilégios.

Os ditames mercadológicos colaboram e embasam a manutenção das desigualdades. Primando-se pelo individual, em que “ser criativo” é sinônimo de estrategista, cujo objetivo é vencer (dominar) o outro, na desenfreada, desigual e injusta competição.

Nesse cenário, a educação se torna um fator decisivo na manutenção do neoliberalismo que se apresenta com uma roupagem empreendedora, ganhando mercado num enfoque competitivo com a finalidade de controle social. Há, assim, um agravamento da manipulação intencional dessas políticas, nas quais se adota o vocabulário ideológico intrinsecamente associado à mudança nos valores e finalidades educativas escolares. (Laval, 2019; Chauí, 2014; Moraes, 2001; Libâneo e Freitas, 2018).

As políticas educacionais de natureza mercadológica passam a ser bases estruturantes da educação, e os termos eficiência, inovação, modernização e avaliação no universo escolar tomam espaço e aplicabilidade nas escolas. Ademais, conforme os autores como Libâneo e Freitas (2018) os órgãos internacionais são vistos como pensadores fundamentais na elaboração de políticas públicas, tornando-se uma forma de representação global. Tal fórmula inserida na educação gera uma fragmentação das políticas educacionais, podendo colaborar para a perpetuação da classe hegemônica que caracteriza a face do neoliberalismo. O entendimento a seguir não contraria a dos autores citados.

As organizações internacionais (Organização Mundial do Comércio-OMC, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional-FMI, Comissão Europeia) contribuem para essa construção, transformando “construções”, “avaliações” e “comparações” em oportunidades para produzir um discurso global que tira sua força justamente de sua dimensão planetária (Laval, 2019, p. 19).

Soma-se a isso, o entendimento de Laval (2019, p. 16), segundo o qual “existe uma racionalidade subliminar que impõe as mudanças e reformas promovidas pelos discursos dominantes e têm permeado o campo educacional”. Essas afirmações são ratificadas pelos Moraes (2001), Chauí (2014), Libâneo e Freitas (2018), e outros que descrevem o novo modelo de educação vinculado às novas reformas como responsável por alterar a práxis pedagógica.

No mesmo sentido, Melo (2005) observa que há o funcionamento intencional de uma mentalidade meritocrática de esforço pessoal que estimula a atitude competitiva e a busca por resultados. Desta forma, prevalece o controle, a coerção, a subordinação e a adaptação das instituições de ensino e indivíduos aos interesses financeiros.

Nesse paradigma, a perspectiva neoliberal altera as relações sociais de modo a criar uma realidade concreta que produz modos de ser e estar no mundo. Isso implica a constituição de uma sociabilidade que tem na economia a causa primária, a pedra angular. Essa ordem impacta a vida dos indivíduos e a sua forma de ver e viver no mundo. Consubstanciada a isso, a economia regida pelos ditames do mercado impõe um projeto societário que forma um determinado tipo de ser humano dotado de subjetividades aptas à competição. Assim,

Como concepção de mundo, o neoliberalismo implica numa visão de homem, do agir humano e de sociedade. Portanto, polemizar com ele é problematizar sobre as condições de existência humana em meio à crise da racionalidade moderna. Restringir o debate na particularidade do mercado ou do Estado, ou ainda mercado versus Estado, sem discutir a função que uma ordem econômica tem a cumprir na vida humana é perder de vista o horizonte da totalidade (Holanda, 1998, p. 52).

Nesse diapasão, a produção de subjetividades, no contexto neoliberal, está relacionada a um conjunto de ideologias que reforçam o individualismo. Por assim ser, o indivíduo é desassociado da realidade histórica e cultural na qual se desenvolve, reforçando o caráter individualista. O indivíduo passa a ser o único responsável pela produção de seu destino, ou seja, suas conquistas dependerão única e exclusivamente de seu esforço, trabalho e empenho. Posto isso, o princípio do individualismo é uma das bases estruturais que sustentam a ideologia neoliberal, pois, de acordo com essa óptica, a cada indivíduo é dada a capacidade de competir na arena do mercado, em condições de igualdade.

Isto porque a lógica neoliberal desconstrói a ideia do indivíduo como ser social, pois o desvincula da sua cultura e história. Referida desvinculação, inicia-se e muitas

vezes reafirma-se no sistema educacional. Desse modo, o educando é a unidade constitutiva da sociedade, que, por sua vez, é apenas uma produção do conjunto de indivíduos que – livres dos efeitos sociais – se organizam para promover as condições de vida dos sujeitos e garantir melhores condições para o desenvolvimento das individualidades. Partindo desse prisma, a escola e a sociedade seria apenas um agente propiciador dos ideais individuais. Logo:

O indivíduo vive e age em sociedade. No entanto, a sociedade em si não existe, a não ser através das ações individuais. Somente no sentido em que o ser humano nasce em um ambiente organizado é que, para os neoliberais, se pode aceitar de forma lógica e histórica a concepção de que a sociedade antecede o indivíduo. A sociedade é o grande meio para atingir todos os fins (Holanda, 1998, p. 54).

Vislumbra-se, assim, que o sujeito é elevado a condição de descartável. Tal situação contribui para agravar ainda mais a exclusão social e a miserabilidade, por esse e outras ações promovidas por esse sistema capitalista é que Cadelli (2017) associa o neoliberalismo com o as práticas do fascismo autoritário e aniquilador.

A escola, sob a lógica neoliberal, passa a ser também geradora da exclusão e da violência, fomentando o consumo e alienação do indivíduo. No formato proposto pelo neoliberalismo, difunde a continuidade das práticas antiéticas, consubstanciada no individualismo egocêntrico, competição desigual, aquisição de riqueza exploratória.

Nesse sentido, a produção e reprodução do capital e a dicotomia acumulação-exclusão são as forças propulsoras que fundamentam a estrutura neoliberal. A polarização social se explica pela dinâmica interna do próprio desenvolvimento do capitalismo. Para Chesnais: A economia global é excludente pois é dirigida pelo movimento do capital e nada mais (Chesnais, 1995, p.15). Por sua vez, Limoeiro-Cardoso afirma: Há muito se sabe que é próprio do capitalismo dividir, marginalizar e excluir (Limoeiro-Cardoso, 1999, p. 110).

Cumprir enfatizar, dessa forma, que o sistema neoliberal propõe a entrega social das leis do livre mercado, do *laissez-faire*. Kurz (1998) vê no neoliberalismo “a naturalização da economia, a biologização do social e um retorno ao darwinismo social, com a decorrente bestialização das relações sociais” (Kurz, 1998, p. 7).

Consequentemente, há a segregação de classes na sociedade do capital. Nela, as oportunidades de vida dos indivíduos sob tal sistema são determinadas segundo o lugar em que os grupos sociais a que pertençam estejam realmente situados na estrutura hierárquica de comando do capital. Isso ocorre porque o capital está estruturado de

maneira antagônica desde as menores unidades socioeconômicas e políticas; já o próprio sistema está sujeito à “lei absoluta do desenvolvimento desigual, que sob a regra do capital vigora numa forma em última análise destrutiva, por causa de seu princípio estruturador interno antagônico” (Mészáros, 2011).

Sob tal ambulação, as ações estatais no combate a desigualdade social e violência apenas assumem características corretivas e pontuais, de caráter imediatista, que apenas asseguram a expansão e a acumulação do capital. Neste contexto, o caráter violento da produção passa a definir uma relação alienante na dialética entre a objetividade do ser social e as escolhas alternativas do indivíduo.

Contudo, ainda que essas relações alienadas se manifestem individualmente e, essencialmente, por alternativas individuais, “o ser -precisamente - assim dessa dinâmica é um fato social, se bem que muito fortemente mediado por múltiplas inter-relações” (Lukács *apud* Alcântara, 2014, p. 44).

Isso demonstra até que ponto os atos de violência estão associados aos mediadores da sociabilidade que determinam o comportamento dos homens. Ainda conforme a autora, não existe a consciência de estar livre dos “grilhões” da sociedade e trabalhar apenas para si. Portanto, se é verdade que os seres humanos são criaturas que respondem à realidade, a violência torna-se um meio pelo qual os humanos respondem à desigualdade social e aos conflitos de classe, especialmente nas sociedades capitalistas.

Consequentemente, as respostas humanas correspondem ao modelo social em que os homens estão integrados, uma vez que a individualidade humana é determinada pela contribuição da burguesia, que é em grande parte determinada pelo capital.

Considerando tais fundamentos, depreende-se que a violência surge como um problema na sociabilidade e, por ser expressão da alienação, encontra-se no processo de desenvolvimento da produção e dos homens. Por isso, estabelece-se uma real conexão entre o desenvolvimento das forças produtivas e o desenvolvimento dos indivíduos sociais (Alcântara, 2014).

Ademais, a violência, se expressa diferenciadamente nas diversas formas de sociabilidade no decorrer do desenvolvimento e constitui um movimento que reproduz socialmente a desumanidade. No entendimento sempre expressivo de Lukács (2013), o indivíduo humano é visto como resultado do impacto causado pelo retorno das externalidades sobre sua personalidade. Com isso, pressupõe-se que se essa retroação determina a individualidade humana; então, ela pode influenciar as relações violentas entre os homens, sejam estas da produção ou da reprodução social.

Os aspectos até o momento abordados permitem sintetizar a tese lukacsiana de que a contradição entre o desenvolvimento das capacidades e o desenvolvimento da personalidade propiciado pelo desenvolvimento das forças produtivas assume centralidade na discussão sobre a alienação. A demonstração desta contradição central fez Lukács refletir sobre o ato de trabalho, sobre a objetivação e a exteriorização como momentos que compõem a vida cotidiana dos homens, seja em termos da reprodução social de sua existência, seja em relação às demais objetivações. A cada objetivação do objeto, conforme vimos, corresponde uma exteriorização do sujeito que a põe. Sob quaisquer circunstâncias este é o lugar ontológico das alienações, e não importa se as exteriorizações são derivadas das objetivações do trabalho ou de outras objetivações da práxis social (Alcântara, 2014, p. 60).

Apesar de a violência ser determinada pelo antagonismo de classes, ela se expressa entre homens de uma mesma classe e exterioriza reações diversificadas e de oposição entre os indivíduos. Segundo Alcântara (2014), as relações interpessoais desempenham um papel fundamental na criação do ser humano, resultando em diversas formas de discriminação e, em última análise, na violência.

Desta forma, por ser a violência uma forma alienada de responder à desigualdade social, ela se perpetua no tempo e acompanha a evolução econômica de cada tipo de sociedade (escravista, feudal e capitalista). A violência se apresenta, muitas vezes, de maneira brutal ou sutil e disfarçadamente perversa, ou, em casos excepcionais, com o uso da força no cotidiano da vida humana. Sua expressão, assim, é imediata e constitui um complexo social pertencente às relações humano-sociais. Ela está, necessariamente, interligada à evolução histórica, às diretrizes econômicas, políticas e culturais que constituem uma sociedade de classes, como um dos processos alienadores da sociedade burguesa.

Nessas diretrizes, as reações violentas “se transmutam em negação da essência humana, em expressão da *desumanidade criada pelo próprio homem*” (Lessa, 2007, p. 77), e constituem uma relação de opressão e poder de uns homens sobre os outros.

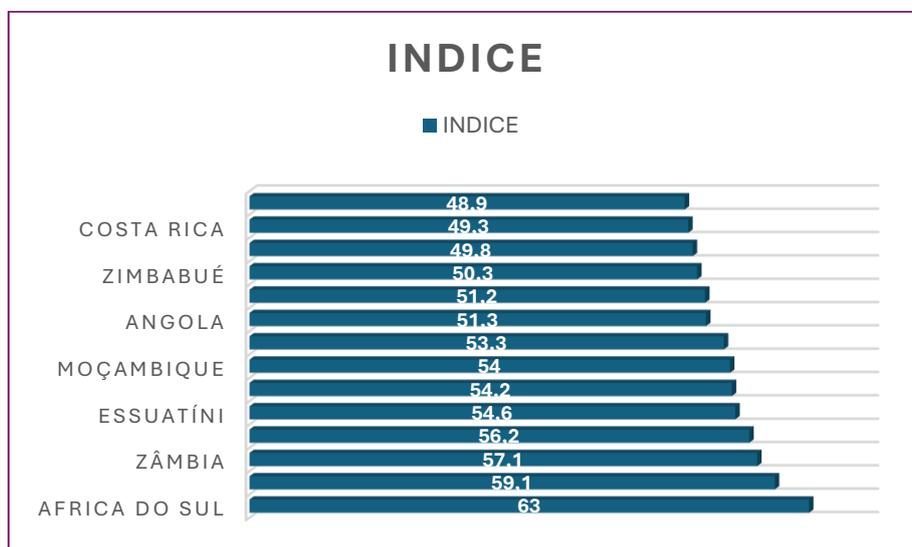
Marx vê, portanto, “o lado negativo do trabalho na alienação humana” (Marx, 1996, p. 48) e comprova que, na forma em que o trabalho se socializou em virtude da atividade industrial, “o trabalho é só uma expressão da atividade humana dentro da alienação”. Assim, conforme Astrada, o trabalho mostra o seu lado negativo e dá lugar ao fenômeno da alienação, que não é como Hegel a considerou, “só a ideia da alienação, que quer dizer, mera consciência dela, mas a alienação do homem concreto, de carne e osso”. Em se tratando do capitalismo desenvolvido, esse processo se aprofunda com o *fetichismo da mercadoria*, aspecto também analisado por este autor, que mostra, a partir de Marx, sua característica central: o aumento da depreciação do mundo dos homens na razão direta da valorização do mundo das coisas, caracterizando o fenômeno da *coisificação*, em que o trabalho não

produz apenas mercadorias, produz a si mesmo e o trabalhador como mercadorias (Alcântara, 2014, p. 25).

Consequentemente, a violência gerada nas relações de trabalho, assim como os processos alienantes, atende ao capital por meio da criação de condições viáveis à ganância pelo lucro. A esse propósito, faz-se mister trazer à colação o entendimento da eminente Alcântara, “a alienação dos explorados tem o seu exato correspondente naquela dos seus exploradores” (2014, p. 135). Nessas condições, observa-se uma interdependência inseparável entre economia e violência. Essa cooperação integral reside no papel fundamental da economia e na operação da violência pura por meio do uso da força em sociedades interclasses. (Lukács, 2013).

Tais afirmações são corroboradas pelos dados mais recentes do ranking de desigualdade social, no qual Brasil se manteve com um dos países mais violentos do mundo, na 14ª posição, conforme o Relatório da Organização das Nações Unidas (ONU). Isso é reflexo, como já analisado, da aguda flexibilização e da restrição ou não garantia dos direitos sociais previstos na Constituição Federal, por meio de inúmeras alterações legislativa de cunho neoliberais.

Gráfico 1 - Ranking dos Países mais Desiguais Segundo o Coeficiente de Gini



Fonte: autora, 2024.

Conforme dados do *World Inequality Lab* (Laboratório das Desigualdades Mundiais) de 2021, que integra a Escola de Economia de Paris, o Brasil permanece como um dos países com maior desigualdade social e de renda do mundo. A renda média nacional da população adulta, em termos de paridade de poder de compra (PPP, na sigla

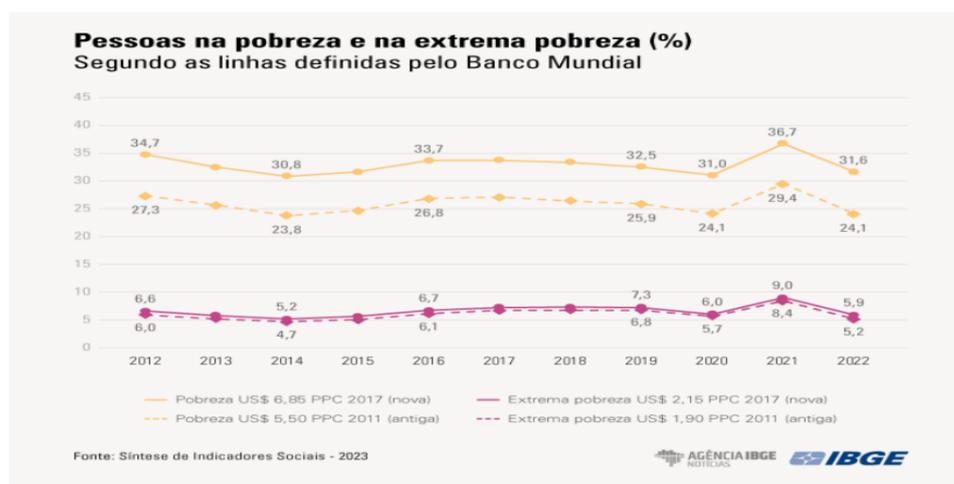
em inglês), é de 14 mil euros, o equivalente a R\$ 43,7 mil, nos cálculos dos autores do estudo. Os 10% mais ricos no Brasil, com renda de 81,9 mil euros (R\$ 253,9 mil em PPP), representam 58,6% da renda total do país. O estudo afirma que as estatísticas disponíveis indicam que os 10% mais ricos no Brasil sempre ganharam mais da metade da renda nacional.

As desigualdades patrimoniais são ainda maiores do que as de renda e são uma das mais altas do mundo. Em 2021, os 50% mais pobres possuem apenas 0,4% da riqueza brasileira (ativos financeiros e não financeiros, como propriedades imobiliárias). Na Argentina, essa fatia da população possui 5,7% da fortuna do país.

Os 10% mais ricos no Brasil possuem quase 80% do patrimônio privado do país. A concentração de capital era ainda maior na faixa dos ultra-ricos, o 1% mais abastado da população, que possuía, em 2021, praticamente a metade (48,9%) da riqueza nacional. Nos Estados Unidos, o 1% mais rico detém 35% da fortuna americana, segundo dados daquele ano.

Nesse mesmo contexto, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), realizou um estudo sobre os percentuais de pobreza no Brasil considerando as linhas definidas pelo Banco Mundial. Vislumram-se, conforme o gráfico, poucas alterações da porcentagem das pessoas que vivem na pobreza ou extrema pobreza durante os anos.

Gráfico 2 - Pessoas na Pobreza e Extrema Pobreza



Fonte: IBGE, 2023.

O que se nota nesses dados é a crescente desigualdade em decorrência da globalização neoliberal.

1.3 A Globalização e os Desafios da Escola em Face da da Violência

A lógica do consumo do mundo globalizado domina o processo capitalista em todos os âmbitos da vida humana, de modo a manipular a consciência e a agravar a violência na atual conjuntura da sociedade. É mister ressaltar que aquilo que predomina, em termos relativos, no contexto da globalização – também chamada mundialização -, é a visão neoliberal. Nesse sentido, a globalização e o neoliberalismo não estão dissociados, pelo contrário, ambos estão profundamente interligados. O neoliberalismo tem na globalização o mecanismo de universalizar as forças produtivas e das relações de produção ainda que de formas desiguais, contraditórias e, ao mesmo tempo, complexas. A partir disso, o capital assume muitas formas, por meio de territórios e de fronteiras, mares e oceanos, e inclui nações, tribos, nacionalidades, e diferentes culturas.

Proliferam, pois, redes de todos os tipos, incluindo o movimento de capitais, bens, pessoas e ideias, nas quais as tecnoestruturas reestruturam as forças produtivas e as relações de produção. Nesse sentido, apregoa Ianni (1998, p.28) que as atividades, os movimentos e as diferenciações da força de trabalho também se trans nacionalizam, atravessando territórios e fronteiras.

Nessa esteira, o sociólogo alemão Ulrich Beck (1997) afirma que o termo “globalização” e “neoliberalismo” são processos que se identificam e que têm por consequência “a subjugação e a ligação transversal dos estados nacionais e sua soberania através de atores transnacionais, suas oportunidades de mercado, orientações, identidades e redes” (Beck, 1997, p.28-29).

Nesse passo, a globalização é, por um lado, um fenômeno que produz interações sociais, econômicas, políticas, religiosas e culturais que estão intrinsecamente interligadas, mas por outro lado, ela é um fenômeno que cria diferenças e fragmentação ao invés de uniformidade, o que enfraquece as relações interpessoais e a coesão social, e, conseqüentemente, gera uma maior desigualdade entre os países.

Concorda com tal entendimento Turolla (2004, p. 19), que explica o seguinte sobre o tema:

Ao analisar o impacto da globalização sobre a questão da distribuição de riqueza, a desigualdade entre os países salta aos olhos. De um lado, temos um seleto grupo de países de alta renda per capita, que abriga cerca de 1 bilhão de pessoas. Esse grupo não chega a representar um sexto da população do planeta, mas detém mais da metade da renda

mundial. De outro lado, temos 2,5 bilhões de pessoas que vivem em países de baixa renda, cuja fatia no bolo da renda mundial não chega a um terço.

O gráfico 3 auxilia ainda mais na visualização e no entendimento dessa relação.

Gráfico 3 - A Globalização Aumenta a Desigualdade entre os Países

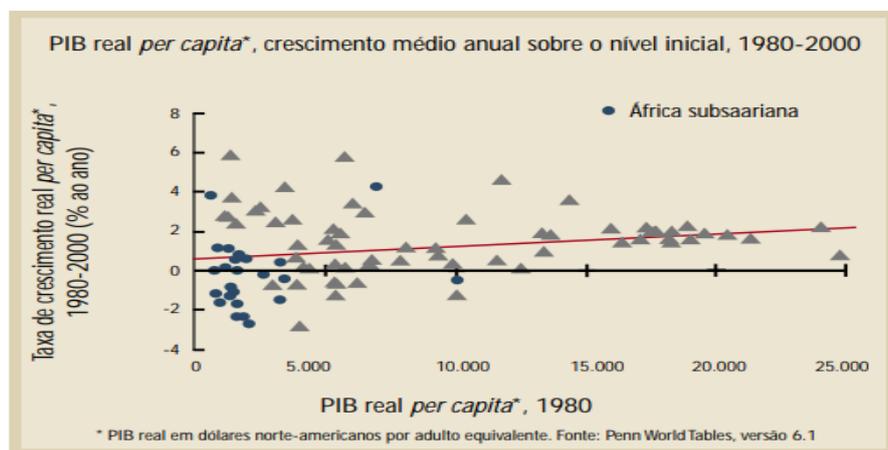


Diagrama de dispersão 1: A globalização aumenta a desigualdade entre os países

Fonte: Fischer, S. *Globalization and its challenges*, 2003.

^ +:

O gráfico relaciona o nível da renda *per capita* de um grupo de países em 1980 à taxa de crescimento médio anual da renda per capita desses países entre 1980 e 2000. O que se nota é que os países com menor renda per capita possuem as menores taxas de crescimento, sendo assim, fica demonstrado que a desigualdade entre países vem aumentando.

Mas essa não é única consequência do mundo globalizado. Se atentarmos as questões da fragmentação cultural e social, notaremos o aumento da criminalidade e a violência, que por sua vez, traduzem-se em atos defensivos e contraofensivos de grupos que anseiam por afirmar suas identidades política, econômica e culturalmente.

Wieviorka (1997) também entende que, neste ambiente de clivagens sociais, não existe um poder concreto ou uma fórmula política que possa deter os conflitos e antagonismos causados pelos sentimentos de injustiça, discriminação e exclusão que o capitalismo criou e fomentou no seu território, visto que a violência tende a ser generalizada em decorrência da globalização neoliberal.

Nesse mesmo entendimento, Velho (2002) preleciona que os conflitos, as tensões e as diferenças fazem parte da vida social nesta época, as quais impossibilitam o intercâmbio e a reciprocidade, criam obstáculos socioculturais muito sérios e levam ao

surgimento de uma violência difusa dentro de pequenos grupos, que gradualmente se desenvolve diretamente em uma rede afetando a estrutura social.

Deste modo, segundo Moraes (2001), as constantes mudanças políticas, econômicas e sociais, exigidas por um sistema capitalista frágil, instável e decadente, ocasiona o afastamento dos princípios e valores éticos e morais que, tradicionalmente, fortaleceram a coesão social. O enfraquecimento desses vínculos conduz à exclusão social e maiores desigualdades socioeconômicas em âmbito global e também nas esferas nacional e local.

Nesse cenário, a produção da miséria social de escala global é evolutivamente reforçada pelos desejos irresistíveis, pelas ambições, pelo individualismo, pelo egoísmo e pela concentração de rendimentos de poucas nações. Neste terreno de desigualdade e insegurança, prevalece um espectro complexo de violência e crime, com consequências devastadoras para povos, nações, comunidades e grupos social economicamente vulneráveis.

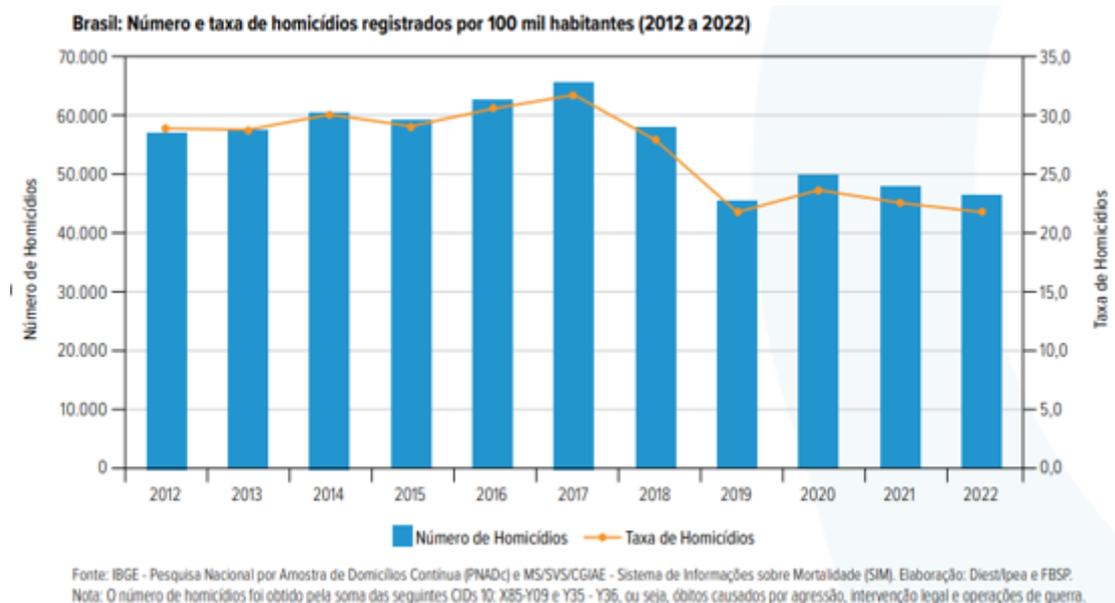
Assim, o processo de destruição e empobrecimento de um número crescente de povos, comunidades e nações arruinadas pela política econômica promoveu e facilitou uma epidemia de violência criminosa sem precedentes na história.

É possível afirmar, como já fez Kurz (1993, p. 104), que:

Se não for feito o suficiente para acabar logo com a pobreza, a miséria e o desespero no mundo, deslizos demográficos e catástrofes ecológicas provocarão tensões e violência, guerras e atos de terror de cujo alastramento nenhum país do globo estaria a salvo.

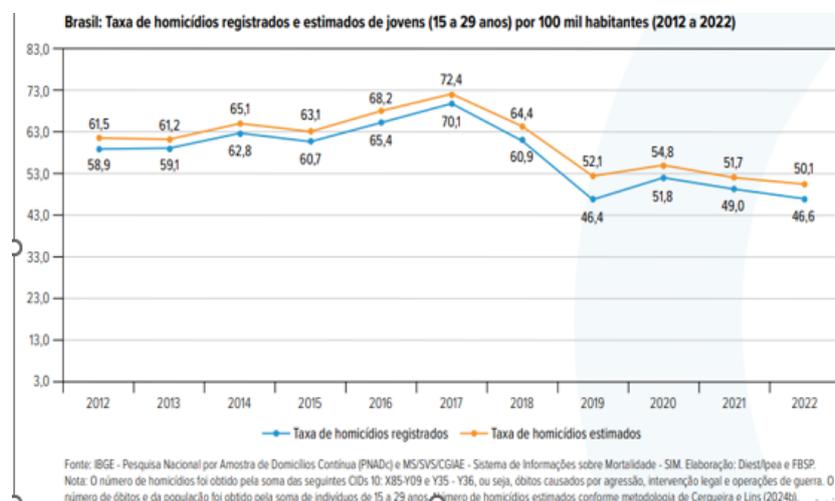
Um documento desenvolvido pelo Estudo Global sobre Homicídios 2023, divulgado pela ONU em 2023, coloca o Brasil no ranking mundial de homicídios em números absolutos. Do total de 458 mil homicídios em todo mundo registrados no ano referência de 2021, 10,4% deles ocorreram no Brasil. O mapa da violência de 2024, do Instituto de Pesquisa e Economia Aplicado (IPEA) reforça essas estatísticas. Conforme apresentado no Gráfico 3, verifica-se que, após relativa estabilidade na taxa de homicídios registrados no Brasil entre 2012 e 2015, houve um crescimento nos índices de letalidade nos anos de 2016 e 2017, seguido por uma pequena redução até 2019, quando as taxas permaneceram estáveis até 2022.

Gráfico 4 - Número de Taxas de Homicídios Registrados por 100 mil Habitantes (2012 a 2022)



Outro fator preocupante, é a taxa de homicídio entre os jovens. Conforme o estudo, em 2022, de cada cem jovens entre 15 e 29 anos que morreram no Brasil por qualquer causa, 34 foram vítimas de homicídio. Dos 46.409 homicídios registrados, 49,2% vitimaram jovens entre 15 e 29 anos. Foram 22.864 jovens que tiveram suas vidas ceifadas prematuramente, uma média de 62 jovens assassinados por dia no país. Considerando a série histórica dos últimos onze anos (2012-2022), foram 321.466 jovens vítimas da violência letal no Brasil.

Gráfico 5 - Brasil: Taxa de Homicídios Registrados e Estimados de Jovens (15 a 29 anos) por 100 mil Habitantes (2012 a 2022)



Com efeito, na sociedade globalizada, globalizante e interligada de hoje, a prevalência e a produção da violência desenvolvem-se em uma escala crescentemente maior, real e virtual, em que tudo é feito em nome do poder e do capital expropriado. Mesmo que a vida e os valores humanos estejam sendo degradados e banalizados. A busca insana por poder, riqueza e fama é a verdadeira característica de uma sociedade que se tornou instável, que perdeu seus valores mais edificantes e tornou-se transitória, alienada e líquida (2011).

O ambiente escolar, por sua vez, não está desassociado do mapa da violência. Assim, como no âmbito social a escola no decorrer dos tempos, reverbera a violências produzida e disseminada pelo mundo globalizado, em um sistema excludente e objetivado.

No dizer sempre expressivo de Pain (2010), é certo, que a globalização atinge todas as pessoas, nas suas nuances mais profundas, como em suas diferenças, crenças, semelhanças e problemas, gerando um efeito globalizado também, para a violências. Isto por sua vez, ocorre em uma escala refinada e inventiva. Que percorre a violência física, em um ato comissivo, mas também em relação as ações omissivas indiretas, resultado de negligência ou ignorância em relação aos outros.

Com a atual conjuntura político-social, consubstanciada na generalização da globalização de bens e pessoas, das questões postas pelas populações humanas, como sendo igualitárias e para todos, fica evidente que a violência é uma cultura fundamental dessa neo-humanidade globalizada.

Argumenta ainda Pain (2010), a globalização é ditada e pautada sobre os modelos de sociedades que condicionaram nossa história, e apregoaram os moldes de pensamento, de reflexão, de estruturas de comportamentos, da política e economia mundial.

E, continua Pain (2010, p. 11):

Hoje, temos as sociedades do paradoxo, ou seja, em sociedades nas quais se prescrevem as condutas. Para tanto, tudo se promete sem de fato se ter; de quebra, controla-se a execução do que foi imposto. Privilegiam-se certos comportamentos, declarados corretos, sem que sua prática ou a valorização social dela decorrente sejam ressaltadas. Ao contrário, sancionam-se as falhas ou a ausência de sucesso. O fracasso é um erro de seleção de pessoal.

E a educação não se exige desta sistemática paradoxal. Tudo se promete, sem nada ter; inevitavelmente acredita-se na ideia que se tem tudo e isso basta. Trabalhamos, assim, com uma sociedade excludente, onde vários tipos de agressões direta ou indireta coadunam-se para a formatação de um indivíduo egocêntrico, prezando pela aparência,

reputação, fatores determinantes na formação de sua identidade de superfície. Assim, o indivíduo é o ponto fulcral dessas sociedades paradoxais, pois é a partir dele que o sistema social, existe e sobrevive, considerando seu conjunto de motivações, de interesses sociais, de escolhas de vida, de destinos escolares.

Assim, ocorre o isolamento da escola, e a sua função passa a ser contestada e contestável, pois o seu funcionamento, agora, isolado em seu microssistema não traça relações sociais transversais com o mundo ao seu redor.

Vigora a racionalização da educação, legitimado pela economia, onde não há tempo a se perder. Quanto mais breve, melhor. Educa-se por educar, garantindo-se a manutenção do sistema neoliberal e a formação de profissionais que supram o mercado.

Entre outros grandes autores, o francês Henri Laborit (1974), entende que marginalidade e a violência estão enraizadas nessa sociedade neoliberal e de consumo, por meio da dominação econômica e administrativa, responsáveis em desenvolver personalidades submissas, conformistas. Se o resultado cotidiano não é bem-sucedido, a violência da resposta pulsional será proporcional à ideologia da competição. Essa ideologia, tão velha quanto o liberalismo, impera nas nossas escolas, em nossos percursos de escolarização.

Por conseguinte, afirma Pain (2010, p. 21):

A ideologia da competição, alcança, assim, grandes avanços nos sistemas escolares, pois nessa ideologia se é incapaz de pensar uma aprendizagem construída no falar, debater e decidir, em uma escola a partir da cooperação, da coletividade e do apoio dos pares. Não há fundamentos suficientes para construir uma sociedade da escola e para a escola, pura e simplesmente. Logo, a violência é humana e é a consequência da cultura social da globalização.

Essa cultura social da globalização e do mercado, não conhecem limites e este cenário é campo fértil para a violência em todos os seus aspectos, em especial a violência na e à escola.

2 VIOLÊNCIA ESCOLAR E OS FATORES ENVOLVIDOS

Este capítulo tem por objetivo discorrer sobre as formas da violência escolar e os fatores envolvidos determinantes na geração da violência, considerando as mudanças desenhadas no cenário geopolítico mundial a partir do neoliberalismo, conforme explicitado no capítulo anterior.

2.1 Significados da Violência e sua Construção Histórica no Brasil

A priori, a palavra violência é evolução do termo latino *violentia* e o seu conceito vem, etimologicamente, do latim *vis*, que significa força, sendo um ato de força contra a natureza de algum ser.

Minayo e Souza (1998) conceitua, como um ato intencional de um indivíduo, grupo, instituição, classe ou nação contra outros que causa danos físicos, sociais, psicológicos e (ou) mentais.

Nesta esteira, Santos (1996) apregoa que a violência se configura como um meio de controle aberto e contínuo, ou seja, uma relação social caracterizada por coerção real ou virtual que impede o reconhecimento do outro, pessoa, classe, gênero ou raça, usando força ou coerção, causando qualquer dano, sendo contrário às possibilidades de uma sociedade democrática moderna.

Segundo Gilberto Velho (2000), a violência não se limita ao uso da força física, mas à possibilidade ou ameaça de seu uso, na qual constitui uma dimensão fundamental de sua natureza que a vincula à ideia de poder.

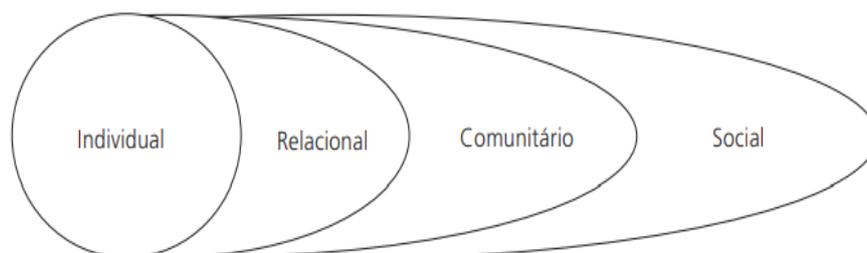
A violência é um fenômeno sócio-histórico, o que é reforçado por Adorno (apud Azevedo Guerra, 2001:31) quando afirma que:

a violência é uma forma de relação social, e está inexoravelmente atada ao modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições sociais de existência. Sob esta ótica, a violência expressa padrões de sociabilidade, modos de vida, modelos atualizados de comportamentos vigentes em uma sociedade, em um momento determinado de seu processo histórico. A compreensão de sua fenomenologia não pode prescindir da referência aos sujeitos que a fomentam enquanto experiência social.

A violência é o resultado de uma complexa interação de fatores individuais, de relacionamentos estabelecidos, sejam, eles comunitários e sociais, devendo-se sempre ter

em mente os pontos de contato e conexões de diferentes níveis, como pode ser visto na imagem a seguir, Bronfenbrenner (1996).

Figura 1 - Modelo Ecológico para Compreender a Violência



Fonte: Krug et al., 2002:13.

O primeiro nível do modelo ecológico, o individual, leva em consideração os fatores históricos, sociais, biológicos e pessoais que uma pessoa traz no seu comportamento, que podem influenciar na possibilidade de se tornar vítima ou perpetrador de violência. O nível relacional refere-se a relações sociais próximas, como relações com pares, parceiros íntimos e familiares, que podem aumentar o risco de vitimização e violência. O terceiro nível analisa os contextos comunitários de relações interpessoais, como escolas, locais de trabalho e bairros, e tenta identificar as características desses cenários que se relacionam com a pessoa como vítima ou perpetradora de violência. Finalmente, o último nível do modelo ecológico analisa os fatores sociais mais amplos que influenciam as taxas de violência.

Os principais “fatores sociais” que influenciam a violência (o quarto nível do modelo ecológico) são principalmente. (Krug et al., 2002):

- As normas culturais apoiam a violência como uma boa forma de resolver problemas;
- Diretrizes que impõem o domínio masculino sobre as mulheres e as crianças;
- Regulamentos que permitem à polícia usar indiscriminadamente a violência contra os cidadãos,
- Normas que apoiam e fomentam as lutas políticas;
- Políticas de saúde, educação, econômicas e sociais que mantêm elevados níveis de desigualdade econômica e social entre grupos sociais.

Marilena Chauí (1998:2 e 2003:41), por sua vez, apresenta algumas definições da violência, assumidas por dicionários, que sustentam idéias como:

- 1) tudo que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar);
- 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar);
- 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar);
- 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade que define como justas e como um direito.

Fundamentada nesses sentidos e compreensões, Marilena Chauí (2003:41-42) afirma que “[...] violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror”.

O que especifica a violência é o desrespeito, a negação do outro, a violação dos direitos humanos que se soma à miséria, à exclusão, à corrupção, ao desemprego, à concentração de renda, ao autoritarismo e às desigualdades presentes na sociedade brasileira.

Segue, nesse prisma de entendimento Chauí (1998), argumentando que a violência presente nos atos humanos, revela uma face anti-ética do ser humano, por meio da força, o ato violento trata outros seres humanos como coisa, na medida que os considera desprovidos de razão, de vontade, de liberdade própria. Além de a violência ser antiética, os atos violentos nem sempre são percebidos como tal, porque existem mecanismos ideológicos de conservação¹ que mantêm o mito da não violência do povo brasileiro através, por exemplo, da gentileza.

¹Marilena Chauí (1998) aponta cinco mecanismos ideológicos de conservação do mito da não-violência: o mecanismo da exclusão (brasileiro é não-violento e quem o é não faz parte da não brasileira; “ele-violento” não faz parte de “nós”, não-violentos); o da distinção (o essencial é que o brasileiro é não-violento, a violência é acidental e efêmera); o mecanismo jurídico (a violência circunscreve-se ao campo da delinquência e da criminalidade, associada à questão patrimonial. Esse mecanismo jurídico permite definir quem são os ‘agentes violentos’, geralmente os pobres, e legitima a ação das polícias contra essas comunidades). O quarto mecanismo é o sociológico: associa-se a violência a um momento espaço-temporal de transição das populações pobres do campo para as cidades, período transitório em que as antigas formas de sociabilidade são substituídas por novas relações. Finalmente, o mecanismo da inversão do real: produz-se máscaras que dissimulam comportamentos, idéias e valores violentos, como se não fossem violentos.

A violência não é percebida ali mesmo onde se origina e ali mesmo onde se define como violência propriamente dita, isto é, como toda prática e toda idéia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural. Mais do que isto, a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas porque está cega ao lugar efetivo de produção da violência, isto é, a estrutura da sociedade brasileira (Chauí, 2003:52).

Nos dizeres da autora verifica-se a importância de termos um olhar mais profundo e crítico sobre a violência, para não ocorrer a naturalização da violência e a caracterização banal com que o tema vem sendo incorporado pelas pessoas. Se faz necessário reconhecer a violência como parte da história humana sendo um exercício que reflete e explora a compreensão de que homens e mulheres, "todos", são capazes de praticar atos brutais, guiados pelas suas escolhas, conforme a sua vontade e interesse.

Insta esclarecer, também, o conceito de violência no seu sentido ideológico: no caso do Brasil, a existência da violência está oculta, como explica Marilena Chauí em seus argumentos sobre o mito da não violência do povo brasileiro.

Registre-se que, a violência possui suas raízes fincadas e determinadas pela evolução histórico, política, econômica imposta no decorrer dos tempos à população brasileira. Nesse enfoque se faz necessário adentrarmos sobre o tema, delineando a construção da violência brasileira, no decorrer dos mais variados tempos históricos.

Assim, como se observa, a história da violência no Brasil vem sendo perpetrada por vários anos, desde a chegada dos colonizadores e sua reação e relação violenta com os povos indígenas que aqui viviam nos séculos XVI, XVII e XVIII.

Nesse sentido, afirma Gilberto Velho (2000:56):

a ocupação européia do hoje território brasileiro foi feita mediante a destruição de centenas de culturas indígenas e da morte de milhões de ameríndios. Fosse pelo confronto direto em combate, fosse por doenças, escravidão e desorganização de sua vida social, os índios brasileiros foram, em grande parte, dizimados.

Deu-se, assim, a colonização em moldes violentos, e a grande maioria do povo brasileiro, herdou essa história violenta, refletindo-a no seu cotidiano marcado pela desigualdade social.

Ademais, durante a colonização, “milhares de africanos extraídos da África foram trasladados para o Brasil com a escravidão” (Siqueira, 2010, p. 137).

No final do século XIX, esta prática desumana contra os africanos terminou e o trabalho escravo foi substituído pelo trabalho imigrante. A partir de então, um novo cenário se delineou.

Com o fim da escravidão e a transição do Império para a República, uma determinada classe social no Brasil, buscava pelos princípios do progresso, da industrialização e da construção de uma nova nação. Os africanos, então libertados não se encaixam mais nas qualidades que a elite acreditava que levariam ao progresso e, assim, se tornaram um problema social.

Sendo assim, a escravidão não se enquadrava mais no contexto social, pois devido às mudanças políticas socioeconômicas internas e externas aqueles que antes eram úteis através do seu trabalho escravo tornaram-se um problema para a elite que buscava construir um Brasil principalmente branca.

Inegavelmente o desejo de governo da elite ao longo dos tempos criou uma infinidade de problemas sociais que se acumularam gradualmente, tais como: concentração de riqueza, desigualdade social, pobreza e crime, problemas, em grande parte criados pelas elites que atribuíram a responsabilidade por tais situações para população (Bernaski & Sochodolak. 2018).

O sistema estabelecido, no início da República, era o “capitalista” (Hansen, 2001. p. 62), que tinha por função primária levar o Brasil ao “progresso” e fomentar, na população, a ideologia do “amor ao trabalho, independente das vantagens materiais que podiam dela surgir” (Hansen, 2001, p. 69). Ou seja, não importava se os problemas sociais se agravavam, desde a época do Império a ordem era construir uma ética de trabalho entre a população, de forma a sustentar a ideologia capitalista, na qual foi fortalecida pela "revolução industrial. Disseminada por múltiplos países, inclusive o Brasil” (Siqueira, 2010, p. 138).

Nessa esteira, os negros foram empurrados para espaços que não ofereciam condições dignas de sobrevivência, os chamados barracos, favelas e bairros pobres no final do século XIX e início do século XX. (Siqueira, 2010, p 144). Vislumbra-se, que gradativamente, o Brasil, desde o contexto do Império, que foi pensado nos princípios de civilização e progresso, foi construída e reservada a grupos seletos.

Destarte, para a elite, os pobres representavam “uma tendência ao desemprego, ao vício, às pessoas sem moral que poderiam facilmente cair no abismo do crime” (Chalhoub, 2001, p. 76).

O capitalismo, por sua vez, projetava seus tentáculos de dominação, mas não favorecia a todos. Utópico, pois, imaginar que esse mercado absorveu todos os indivíduos. [...] Este sistema não levou e não leva em conta as milhares de pessoas que não se enquadram como trabalhadores assalariados, e conseqüentemente não se adequam

ao “tal” mercado, permanecendo em funções precarizadas, como: vendedores ambulantes, vendedores de brinquedos, mendigos, homens aleatórios, etc. (Chalhoub, 2001, p. 55).

Nesse contexto, a violência simbólica praticada pela elite às custas da população, gerou conflitos entre as diferentes etnias na busca por trabalho. Os imigrantes europeus foram os mais privilegiados em comparação com os povos indígenas e africanos.

Nesta esteira, a violência ainda era cometida, porque as classes excluídas viviam em “condições terríveis e também tinham que competir por empregos abertos, que eram mal remunerados quando preenchidos” (Silva, 2010, p. 10) e em muitos casos acabavam sem pagar dívidas com seus patrões.

Sabe-se que a construção do Brasil foi baseada na violência e são visíveis os “preconceitos históricos de um país formado por um regime de trabalho escravo”. (Corrêa, 2013, p. 58).

Resta incontroverso, que o resultado desse processo, foi a fixação da renda nas mãos da elite, o que impediu e impede o acesso à educação e outros direitos sociais para a maioria da população desfavorecida, inclusive, para o trabalhador escravo do século 21 que sobrevive em condições desumanas, com um salário-mínimo, privado de direitos sociais básicos.

2.2 Sociabilidade Neoliberal e as Manifestações da Violência Escolar

Neste tópico será abordada a violência escolar, suas acepções, considerando o contexto de sociabilidade neoliberal construído no decorrer dos anos no Brasil, como fator determinante na geração da violência.

Por seu turno, a questão da violência, seja ela vitimada ou cometida por jovens, causa cada vez mais confusão e tem se tornado objeto de grande preocupação nos ambientes escolares, em especial com o crescente ataque às escolas nos últimos anos.

É inegável que a violência está presente nas diversas práticas e âmbitos da vida social, atingindo também as escolas e provocando um aumento da insegurança que permeia todos os espaços. Assim, se faz necessário analisar a violência no nível macro da violência juvenil e no nível micro que ocorre no cotidiano escolar.

Nesse turno, algumas análises do fenômeno da violência escolar chamam a atenção e mostram a existência de preconceitos e estereótipos em relação aos alunos: (García Gómez, 2006: 43).

1) atribuir patologias de origem psicológica, social ou biológica aos estudantes considerados violentos, que permite que sejam qualificados negativamente, eludindo as responsabilidades da escola e dos professores.

2) aceitar a violência como inerente ao ser humano e, portanto, como inevitável. Nega-se com esta visão a responsabilidade de mudança e não se explica as razões de sua aparição nem a sua proliferação em determinados contextos.

Estes conceitos conduzem a uma análise objetiva e subjetiva da violência, e acabam por contribuir na formação de uma visão não emancipadora das escolas.

Nessa vereda, (Abramovay & Castro, 2006, p.30), salientam que:

Considera-se que a instituição escolar vem enfrentando o incremento progressivo de dificuldades relacionadas a problemas internos, de gestão, e também de fatores externos, como o desemprego, a pobreza, a exclusão social e o tráfico de drogas, entre outros, em seu cotidiano.

A relação entre escolas e violência vem se transformando paulatinamente nos últimos anos. É sabido que com a mitigação dos direitos sociais e a falta de proteção do Estado, um caráter de sobrevivência, seja como for, se estrutura à margem dos regramentos legais, com códigos e valores distintos, que muitas vezes ameaça o direito à vida.

Segundo Abramovay e Rua (2002), a instituição de ensino estão se tornando um ambiente privilegiado para a propagação em larga escala da violência estrutural e seus distintos graus: institucional, simbólico e físico.

Assevera Guimarães (2005), que o caráter generalizado e mutável da violência, aliado às intensas transformações da vida contemporânea e suas consequências, como o aumento da criminalidade, especialmente nas grandes cidades brasileiras, criam-se novas formas de organização da vida cotidiana que incluem e determinam mudanças significativas na vida social e institucional – no segundo caso, a escola é sobretudo afetada enquanto instituição social, na qual está envolvida quase toda a população infanto-juvenil.

As questões relativas à violência escolar não podem ser tratadas de modo isolado, mas sim em íntima articulação com a dinâmica educativa da escola como um todo, “dentro e fora” dela, especialmente porque os jovens trazem para seu cotidiano escolar, de uma forma aberta, sua maneira de ser, sua linguagem e sua cultura. (Abramovay e Rua, 2002:78).

Nesta linha de raciocínio, pode-se dizer que a escola deixou de ser um espaço protegido e passa a ser um local que reproduz em nível macro a violência que ocorre em nossa sociedade e, ao mesmo tempo, com suas especificidades como instituição, incita e

constrói diversas e diferentes tipos de violência. A escola pode ser vítima, mas também autora de processos violentos.

Corroborando o referido entendimento a estudiosa Luiza Camacho (2001:137), “as práticas de violência nas escolas não acontecem de uma forma só e não seguem os mesmos rituais”. Estas, por sua vez, apresentam tempos, faces e particularidades sutis, e tudo dependendo do cenário onde se apresentam.

Tavares dos Santos (2001: 118), por sua vez, afirma que existe um fosso entre as escolas e as características das populações pobres nas grandes cidades. Segundo o seu conceito, a violência escolar representa “um aprisionamento de gestos e palavras”. Para ele:

[...] a relação da escola com as particularidades culturais dos grupos que compõem o espaço social local no qual ela se encontra é marcada por uma violência simbólica do saber escolar. (...) Essa violência é exercida por hábitos sociais, modos de vestir ou uso de bens, como o automóvel, pelos professores e funcionários da instituição, uma relação de poder que impõe um conjunto de valores ao conjunto da população envolvida.

Como bem denota José Vicente Tavares dos Santos (2001), a procura de fatores que permitam entender a relação que se estabelece entre as escolas e os atos de violência passa por reconstruir a complexidade das relações sociais na escola. Segue, afirmando o autor, que existe uma crescente tensão na qual a instituição educacional se torna centro de manifestações de confrontos sociais, tanto no território nacional quanto globalmente, o que demanda medidas imediatas para reestabelecer a diversidade das interações sociais, através da integração entre estruturas de classe e interações entre distintos grupos culturais presentes no ambiente escolar.

Tavares dos Santos (2001) registra que as escolas e os jovens fazem parte de um tecido muito unido e, além das demandas escolares, as suas necessidades incluem maiores oportunidades de esporte, lazer e recreação. O sistema escolar atravessa uma crise sem respostas concretas para o mundo de carência e exclusão social em que vivemos.

Nesse diapasão, Tavares dos Santos assevera que:

resulta desse processo, uma relação ambígua com a instituição escolar, exigida como meio de profissionalização e de transmissão de conhecimento e de valores da cidadania, mas entrecortada pela violência estrutural da sociedade brasileira. (Tavares, 2001:116).

Tavares dos Santos (2001) chama a atenção para a difícil situação enfrentada pelas escolas, que não estão dispostas a estabelecer relações com os segmentos mais pobres da sociedade atual. Pondera o autor, que a falta de integração entre escolas e

comunidades leva os jovens a um estilo de vida assimilado à violência sistêmica. As populações mais pobres acabam recorrendo à violência e aos comportamentos ilícitos como forma de sobrevivência, pois encontram neste mundo anormal oportunidades e condições de subsistência e convívio social, inclusive através da criminalidade para ingressar no trabalho, especialmente nas tarefas e funções estabelecidas do tráfico de drogas.

Tavares dos Santos ressalta a importância de:

[...] entender as mensagens e os atos escondidos ou emparedados nos atos de violência, e ter a audácia de afirmar, contra o senso comum e a sociologia convencional, o reconhecimento do conflito como parte da dinâmica social da escola. (Tavares, 2001:117).

Régis de Moraes (1995), afirma que a vida civilizada, aparentemente mais confortável, é fortemente opressiva. Inspirado na racionalidade de Freudiana, Moraes lembrou que quanto maior a repressão, mais violenta é a resposta do agredido, principalmente se encontrar uma saída de expressão.

Cumprindo, as palavras de Fábio Konder Comparato (2003), as experiências negativas ao longo da história, principalmente dentro do capitalismo, demonstram a brutalidade, a crueldade e a desumanização, e a transformação das pessoas em simples objetos no percurso capitalista.

Essa reificação, enquanto experiência histórica, leva à ideia de violência como um ato de desnaturar, pois a violência atinge uma "coisa", alguém que é considerado inferior e, portanto, vulnerável ao desprezo e depreciação.

Nesse passo, a violência considerando o modelo de sociabilidade produzido no sistema neoliberal adentra a escola e a transforma, seja nas relações sociais ali presentes, seja na forma com que a instituição de ensino lida com a comunidade local e vice-versa.

Nos dizeres de Otávio Ianni (2003), observa-se, assim, uma transformação, reorganização e metamorfose da interação social e das dinâmicas de poder, assim como das formas de existir e padrões de vida, contextos e visões, em um processo no qual as pessoas e os diferentes grupos - étnicos, religiosos ou minoritários -, assim como classes e conjuntos sociais são deslocados de seus territórios e realocados no novo estágio da globalização do capitalismo.

Conforme Otávio Ianni, a produção e reprodução da globalização revela novas e assustadoras faces da violência, entre as quais estão:

[...] violência urbana e narcotráfico, seqüestro e tráfico de órgãos, terrorismo niilista e terrorismo nazista, esquadrões de morte e lógica da destruição criativa, desemprego estrutural e lumpenização generalizada, terrorismo de Estado e geopolítica da guerra, racismos e fundamentalismos. (Ianni, 2003:22)

Desta forma, classes e grupos sociais, enquanto objetos manipulados pela violência social presente no mundo contemporâneo, "(...) são desafiados a pluralizar e multiplicar as suas perspectivas. Alguns (...) são desafiados a repensar e reformular novas e diferentes noções sobre o que está acontecendo no mundo, onde estão e para onde podem ir (Ianni, 2003: 20).

A escola faz parte desta reestruturação da violência social e uma grande parte dos discentes convivem com essas violências, seja por meio de seus familiares, ou contra eles.

Neste cenário a escola deixa de ser um ambiente protegido tanto para os pais, quanto para os alunos e professores: drogas e atividades de gangues são os casos mais populares nas escolas brasileiras. Mas, não só essas manifestações, um destaque especial ao aumento dos massacres e barbaridades ocorrendo no espaço escolar.

Áurea Guimarães (2005:07) considera que:

a violência (ou força) como uma das formas que move as relações humanas, não deixa de levar em conta a instabilidade social como parte de tudo aquilo que, ao invés de suprimir os antagonismos, tenta ordená-los. A força (violência), como elemento da potência, uma vez sendo reconhecida e simbolicamente integrada, encontra o seu lugar no jogo do dinamismo social.

Utilizando a ideologia da priorização do individualismo, da negação das lutas coletivas na contemporaneidade, Camacho (2001) afirma que se torna difícil ver e conhecer os outros. Para o autor, a única referência passa a ser “eu”. Conseqüentemente, o outro é ignorado, não desperta solidariedade e respeito. Assim, o outro pode ser destruído, eliminado, segregado e excluído por um motivo banal, vil ou torpe, como mostram inúmeros episódios de violência nas escolas.

Nesse passo, a violência é mantida pela ação de diversas causas. Assim, o ato violento não é apenas uma resposta a um estímulo, não podemos dizer que o evento “x” causa comportamento agressivo em todos, e a análise sempre deve ser feita analisando o contexto do surgimento da violência e da situação resultante.

Osório (2000) descreve os traços característicos que frequentemente aparecem em indivíduos considerados altamente agressivos ou violentos. Esses indivíduos

apresentam baixa autoestima, alta vulnerabilidade à humilhação, incapacidade de se controlar e pouco controle dos impulsos.

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

Assim sendo, a convivência dos indivíduos na instituição de ensino está intimamente ligada aos padrões de convivência da sociedade e são reinterpretados e reexperimentados dentro do ambiente escolar.

Exsurge o pensamento de Otávio Ianni (2003), a qual entende que os elementos destacados pela convivência ao longo do ano letivo revelam as contradições nas histórias das diferentes famílias que se encontram na escola, revelando os desafios e enfrentamentos do cotidiano. Muitas das violências em contexto escolar referem-se à emergência dessas contradições.

Os estudos que abordam a violência na escola indicam a existência de aspectos objetivos (material e físico) e subjetivos (simbólicos) que devem ser levados em conta na análise e reflexão sobre esse fenômeno social.

Abramovay (2003) classifica o fenômeno como violência na escola, enquanto a pesquisadora Priotto (2008) intitula como violência escolar, considerando que esta denominação é mais ampla porque abrange violência na, da e contra a escola.

➤ **Violência na Escola**

Preconiza Priotto (2008) à violência na escola, se manifestam por meio de acontecimentos no cotidiano escolar, praticadas por e entre professores, alunos, diretores, funcionários, familiares, ex-alunos, pessoas da comunidade e estranhos.

Caracterizam-se como atos ou ações de violência:

- ✚ **Física** – contra o(s) outro(s) ou contra o grupo, contra si próprio (suicídios, homicídios, espancamentos, deferimentos, roubos, assaltos, ferimentos, golpes, estupro, agressões sexuais, exibicionismo, porte de armas que ferem, sangram e matam; drogas (uso, oferta, venda, distribuição de Álcool, Tabaco, Maconha, Cocaína, Crack, Merla, Anfetamínicos e outros).
- ✚ **Incivilidades** - desacato, palavras grosseiras, indelicadeza, humilhações, falta de respeito, intimidação ou bullying.

Como reforça Fukui (1991), estes incidentes são frequentes: no ambiente escolar (pátio, quadra, salas de aula); entrada da escola e nas redondezas. Por conseguinte, essas situações de agressão geralmente incluem pessoas ligadas à escola, seja como vítimas ou como agressores.

➤ **Violência contra a escola**

Estipula Priotto (2008), que a violência contra a escola se manifesta por meio de vandalismo, incluem danos intencionais, incêndios criminosos e deterioração do patrimônio, tais como: muros, mesas, assentos, entradas, cabos elétricos, cabos telefônicos, material e equipamentos das escolas. Essas ações violentas afetam tanto os indivíduos da comunidade escolar quanto pessoas que não têm ligação com a instituição.

➤ **Violência da escola**

No ilustre entendimento de Priotto (2008), são práticas adotadas pela escola que podem prejudicar seus integrantes, tais como: o baixo desempenho acadêmico, a falta de motivação para continuar os estudos, o ensino desvinculado dos interesses dos estudantes e do mercado de trabalho, manifestações de preconceito (racismo) e a falta de valorização, tanto por parte da instituição em relação aos alunos, como pelos próprios alunos em relação a si mesmos. O desrespeito, a expulsão, o bullying, a ameaça - abuso de poder (fundamentado na autoridade que é estabelecida e imposta através do uso de símbolos de autoridade por parte dos educadores, gestores e supervisores, como avaliação, atribuição de notas, entrega de boletins, a exclusão, a desvalorização do professor como profissional, a insatisfação, a falta de interesse, o absentismo dos alunos, a falta de preparo dos profissionais, a ausência de incentivos e interesse na formação continuada, discriminações diárias que se manifestam em situações não físicas, mas que envolvem ações coercitivas, conforme descrito por Abramovay (2003, p. 98) como "ferir, agredir por falta de respeito", que os jovens consideram como atos de violência por parte dos professores.

Nesse passo, a violência, está, dentro desta concepção, relacionada a aspectos internos (sala de aula, relação professor-aluno e aluno-aluno) e externos à escola (contexto socioeconômico das comunidades e escolas, políticas educacionais e sociais, em geral).

Para compreender e explicar o fenômeno das diversas violências nas escolas convém recorrer a aspectos tanto relativos ao interior quanto ao exterior das escolas, como características das vítimas e dos agressores assim como as diferentes instituições e ambientes pelos quais os estudantes circulam (Abramovay & Miriam, 2003, p.21).

Por conseguinte, para identificar as variáveis ou fatores comumente interdependentes com as violências nas escolas, é importante compreender as diversas outras relações e processos sociais.

Insta transcrever o entendimento das renomadas Abramovay & Miriam, na qual prelecionam:

A tendência é não isolar um único fator como possível causa ou antecedente que as potencializaria. Prefere-se, em lugar disso, identificar conjuntos ou ambientes favoráveis à violência. Por isso, além de enfoques multidimensionais, vários autores defendem a importância de abordagem transdisciplinar, com a contribuição da sociologia, da ciência política, da psicologia, das ciências da educação e da justiça criminal. (Abramovay & Miriam, 2003, p.25).

A vulnerabilidade da instituição de ensino à violência, em termos macrossociais, vem resultando também na perda da legitimidade como local de produção e transmissão de saberes, em contraposição com o seu alcance social e ampliação do espectro e o acesso a novos meios de instrução.

De acordo com Debarbieux:

a escola está mais vulnerável a fatores e problemas externos (como o desemprego e a precariedade da vida das famílias nos bairros pobres). Ele menciona, também, o impacto da massificação do acesso à escola, a qual passa a receber jovens negativamente afetados por experiência de exclusão e pertencimento a gangues, o que implica consequências para todos os membros da comunidade escolar: alunos, pais e professores (Debarbieux, 1998: 39).

Esses fatores externos de vulnerabilidade se somam aqueles decorrentes do aumento das condutas delinquentes e de incivildades na escola.

2.2.1 Tipos de Violência no Ambiente Escolar

Compreendemos que a violência está presente em todos os lugares e não tem um público específico, atingindo todos, sem distinção de cor, religião ou status social. Sabe-se que há vários tipos de violência, causando pânico e intimidando a população. Não é diferente no ambiente escolar.

É fato que classificação de violência escolar, não é estanque e nem uníssona dentro da literatura, porém, o olhar para essa violência é um ganho, pois possibilita a defesa de um conceito de violência baseado num contexto social, histórico, cultural em que ele se dá, com a vantagem de poder envolver ações, comportamentos e situações que

envolvem indivíduos diferentes (professores, alunos, membros da comunidade e outros membros da comunidade escolar).

Nesse diapasão, entende Fábila Geisa que:

a violência pode ser tanto “macro” (quando suas consequências atingem um grande número de pessoas, por exemplo, crime organizado, a fome, a corrupção, a exclusão etc.) como pode ser “micro” (quando suas consequências são sentidas nas relações cotidianas, pessoais, nos indivíduos, por exemplo, agressão verbal, agressão física, “pressão da turma” etc.). (Silva, 2017, p. 34).

Abramovay (2005, p. 79) afirma que:

Assim, não são apenas os episódios graves e espetaculares - como homicídios, porte e uso de armas - que são compreendidos como violência, mas também conflitos, comportamentos e práticas institucionais incorporadas ao cotidiano dos estabelecimentos de ensino.

Nesse passo, a classificação dos tipos de violência escolar é considerada de forma ampla, sem buscar um sentido universal, mas sim com base no seu significado para os diferentes atores e grupos que compõem a escola como um todo. Este grande e variado espectro de manifestações impõe a necessidade de separar para melhor compreender o fenômeno no ambiente escolar.

Nessa esteira, a violência escolar para Priotto (2008) e a violência na escola para Abramovay (2003) pode se expressar através dos seguintes eventos:

- a) violência Física:** de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e contra si mesmo, abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios. Além das diversas formas de agressões sexuais;
- b) agressão Física:** homicídios, estupros, ferimentos, roubos, porte de armas que ferem, sangram e matam.
- c) violência Simbólica:** Verbal - abuso do poder, baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade; Institucional – marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder;
- d) violência Verbal:** incivildades (pressão psicológica), humilhações, palavras grosseiras, desrespeito, intimidação ou “bullying”.

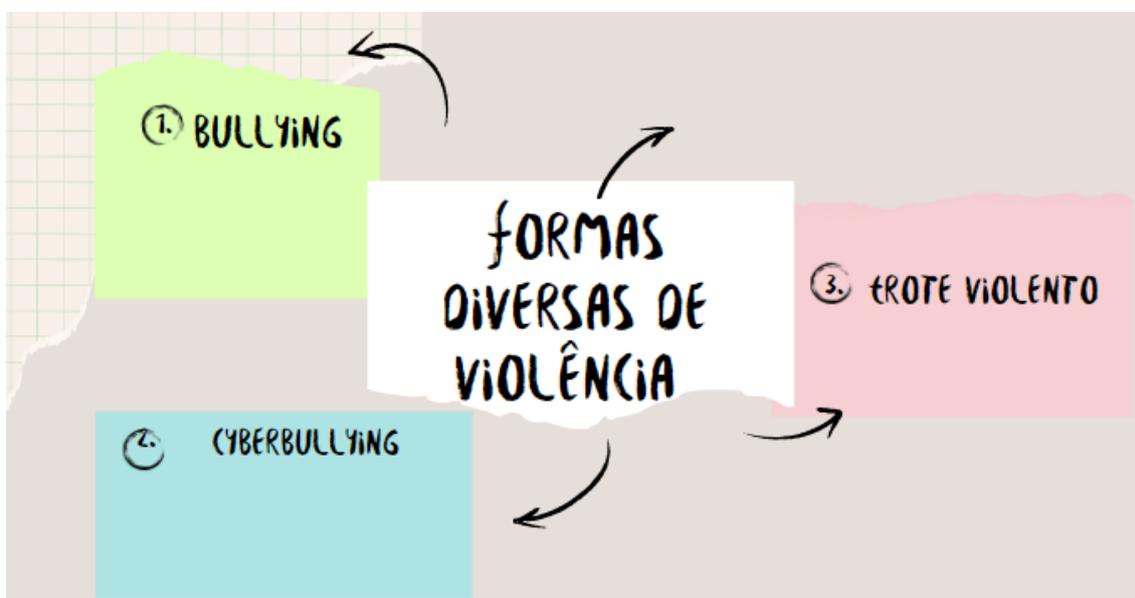
Uma outra classificação é adotada pela Cartilha “Violência Escolar: conhecer para prevenir”, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (2019), vejamos:

Quadro 1 - Tipos de Violência Escolar



Fonte: Instituto federal da Educação Ciências e Tecnologia (2019).

Quadro 2 – Formas de Violência Escolar



Fonte: Instituto federal da Educação Ciências e Tecnologia, 2019.

De acordo com o quadro:

✚ **Violência física:** estão presentes atos como empurrar, bater e chutar, podendo, inclusive, resultar em homicídio.

✚ **Violência psicológica/moral:** ocorrem por meio de insultos, ofensas, ameaças, discriminações, humilhações e exclusão social.

✚ **Violência sexual:** engloba atos violentos de cunho sexual, como o assédio, a importunação e o estupro.

✚ **Violência patrimonial:** abarca atos como furtos, roubos, destruição de bens, vandalismo e depredação.

✚ **Negligência:** ocorre em decorrência da omissão, na falta de cuidado e na inobservância de deveres e obrigações.

✚ **Bullying:** Lei 14.811 de 2024 acrescentou o artigo 146-A ao Código Penal, tipificando a prática do crime de bullying como:

Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais (Brasil, 2017)

✚ **Cyberbullying:** se a conduta é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos on-line ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real. (Brasil, 2017).

✚ **Trote Violento:** atos abusivos geralmente praticados por veteranos contra calouros, com o pretexto de promover a integração dos alunos recém-ingressos.

Ainda, dentro das formas de violência escolar, é importante trazer a baila uma terceira classificação, conforme o entendimento de Menezes (2017) como:

Quadro 3 - Tipos de Violência

Tipos de violência	Características das agressões	Atos de violência
Violência física	Utilização a força física	Golpes Ferimentos Submissões físicas (puxões, empurrões, imobilização, etc.)
Violência psicológica	Opressão psicológica	Ameaças Humilhações Intimidações

Violência moral	Opressão ou exposição da pessoa	Difamações Calúnias Chantagens
Violência sexual	Imposição de cunho sexual sem consentimento	Abusos Assédio Estupro Exposição da nudez
Violência econômica	Subtração de bens ou imposição de dependência econômica	Retenção de bens ou capital Roubo Furto
Violência social	Repressão ou opressão de grupos minoritários	Discriminação Segregação Intolerância

Fonte: Menezes, 2017.

Para melhor compreender os tipos de violência escolar, e como elas estão sistematicamente inseridas nas escolas, segue as informações trazidas pelo Anuário de Segurança Pública, ano de 2023, partindo de estudos para cada Unidade Federativa do Brasil.

Ao realizarmos uma análise detalhada a situação demonstra sua extrema brutalidade, conforme se verifica nas informações contidas nas tabelas.

Os dados mais recentes oriundos da Prova Brasil, do MEC e do INEP, nos mostram que a percepção de violência por professores e diretores atingiu níveis alarmantes. Há relatos de tiroteios ou bala perdida em ao menos 1,7% das escolas brasileiras, de situações de assédio sexual em 2,3%, e de interrupção do calendário letivo de 2021 em decorrência de episódios de violência em 0,9% das escolas (Anuário da Segurança Pública, 2023).

Ao analisar os dados por Estados, o Rio de Janeiro é o que mais se destaca, seguido do Amazonas. Levando em consideração a Prova Brasil, o calendário escolar de 2021, último dado disponível, foi interrompido durante vários dias por 6,2% das escolas do Rio de Janeiro e 2,5% das escolas do Amazonas, enquanto a média nacional de interrupção foi de 0,9%.

Ademais, o estado do RJ também se destaca negativamente na ocorrência de episódios de tiroteios ou bala perdida nas escolas: 13,5% (a média nacional é 1,7%).

Entretanto, tais manifestações de violência não se enquadram somente ao Estado do Rio de Janeiro. De diferentes formas ela está perpetrada em todas as Unidades Federativas do Brasil, como se pode notar no Distrito Federal e Santa Catarina. Essas

duas Unidades possuem proporções de assédios sexuais nas escolas equivalentes a mais do que o dobro da média nacional, que de 2,3% de escolas com registros desse tipo de situação. No DF, 5,2% das escolas registram ocorrências de assédio sexual em 2021. Em Santa Catarina, foram 4,8%.

Na mesma margem de crescimento de violência física, enquadra-se também os altos percentuais de violência simbólica e psicológica. Segundo a Prova Brasil, e relato dos diretores de escolas 15,5% observaram ocorrências de discriminação contra algum integrante da comunidade escolar. O Distrito Federal, com 25,1% das escolas, e Santa Catarina, com 23,8%, são as Unidades da Federação que mais relaram este tipo de ocorrência. No mesmo diapasão, o Estado de Mato Grosso quase empata com Santa Catarina, e alcança um total de 23,7% de suas escolas com registros de discriminação.

Mais alarmantes são os dados acerca da prática de bullying. Na média nacional, 37,6% dos diretores relataram na Prova Brasil a ocorrência de situações que podem ser caracterizadas como bullying.

Este é um problema que aumenta o risco de ataques violentos às escolas e não está exclusivamente ligado à incidência de outras violências em áreas próximas das instituições educativas, mas à exposição prolongada a processos de violência no seio familiar (negligência parental e autoritarismo) e conteúdo disseminado nas redes sociais. (Cara,2022).

E é um problema muito conectado com a relação no interior da comunidade escolar e que pode produzir problemas de saúde duradouros nos indivíduos envolvidos. Pesquisas apontam a maior probabilidade das vítimas de bullying desenvolverem problemas de saúde, como transtornos internalizantes (medo, retraimento, tristeza, queixas somáticas), autoagressão, avaliação negativa da própria saúde e uso de tabaco. Os perpetradores da violência, por outro lado, estão mais propensos a desenvolverem alcoolismo. (Loch, Astolfi & Leite, 2020, p. 1485).

Sendo assim, destacaremos a seguir alguns dados dentro da violência escolar. Sendo eles:

- a. Interrupção do calendário escolar de 2021 em decorrência de episódios de violência Brasil e Unidades da Federação – 2021.**

Tabela 1 – Interrupção do calendário escolar

Brasil e Unidades da Federação	O calendário escolar de 2021 foi interrompido durante vários dias por episódios de violência?						
	Sim		Não		Sem resposta		Total
	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.
Brasil	669	0,9	63.975	85,8	9.895	13,3	74.539
Acre	4	0,9	375	81,0	84	18,1	463
Alagoas	6	0,4	1.263	84,5	226	15,1	1.495
Amapá	6	1,4	329	76,7	94	21,9	429
Amazonas	43	2,4	1.269	71,1	472	26,5	1.784
Bahia	99	1,5	5.373	82,7	1.028	15,8	6.500
Ceará	19	0,5	3.358	88,0	439	11,5	3.816
Distrito Federal	8	1,2	545	79,2	135	19,6	688
Espírito Santo	5	0,4	1.160	84,1	215	15,6	1.380
Goiás	3	0,1	2.128	88,4	275	11,4	2.406
Maranhão	20	0,5	3.549	83,7	672	15,8	4.241
Mato Grosso	2	0,2	1.127	85,8	185	14,1	1.314
Mato Grosso do Sul	4	0,4	804	85,4	134	14,2	942
Minas Gerais	13	0,2	5.960	89,1	713	10,7	6.686
Pará	17	0,4	3.234	77,5	924	22,1	4.175
Paraíba	6	0,3	1.805	85,2	308	14,5	2.119
Paraná	16	0,4	4.005	89,8	438	9,8	4.459
Pernambuco	9	0,3	2.957	87,2	427	12,6	3.393
Piauí	2	0,1	1.890	85,1	328	14,8	2.220
Rio de Janeiro	269	6,2	3.553	82,0	509	11,8	4.331
Rio Grande do Norte	12	0,7	1.350	82,4	277	16,9	1.639
Rio Grande do Sul	18	0,4	3.662	86,5	552	13,0	4.232
Rondônia	1	0,1	641	89,2	77	10,7	719
Roraima	1	0,3	215	69,6	93	30,1	309
Santa Catarina	27	1,1	2.198	90,3	210	8,6	2.435
São Paulo	56	0,5	9.523	91,6	820	7,9	10.399
Sergipe	2	0,2	951	85,3	162	14,5	1.115
Tocantins	1	0,1	751	88,4	98	11,5	850

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), 2021; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

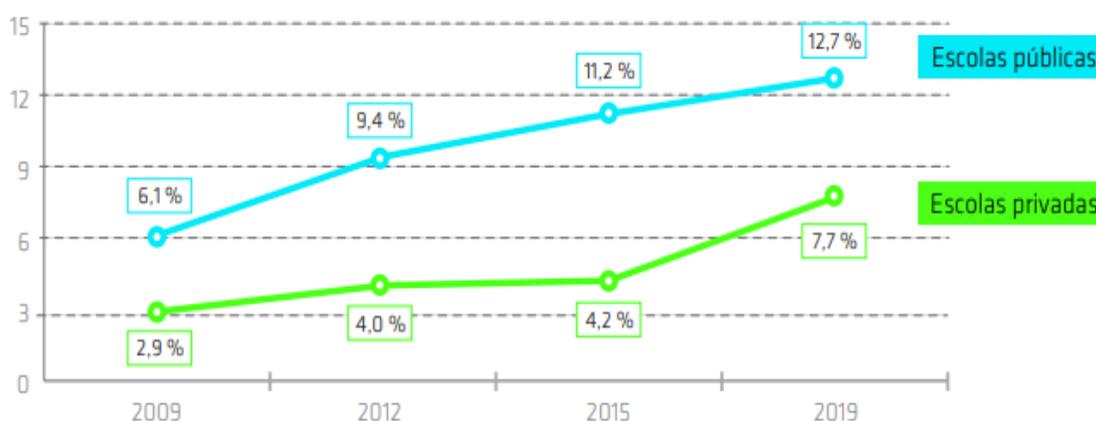
De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: Análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino fundamental — Municípios das Capitais 2009/2019,1 publicada em 2021 pelo Ministério da Saúde em parceria com o IBGE e realizada com estudantes das escolas públicas e privadas do 9º ano do ensino fundamental, com frequência regular, as faltas decorrentes de insegurança no percurso casa- -escola e escola-casa aproximadamente dobraram de 6,3%, em 2009, para 12,3%, em 2019, no território nacional. No Rio de Janeiro, a pesquisa mostrou o aumento de 6,7%, em 2009, para 18,3%, em 2019, de estudantes que não compareceram à escola por falta de segurança no caminho de casa para a escola e vice-versa (Barbosa, Ferreira & Santos, 2023, p. 13).

É notório, segundo o gráfico que os casos de violência sejam na escola e em seu entorno prejudica o processo de ensino aprendizagem, gera insegurança e ocasiona uma

diminuição significativa no desenvolvimento dos alunos, no ambiente escolar e na comunidade. Ademais, a violência pode levar a problemas de saúde mental, evasão escolar e dificuldades de aprendizagem. A interrupção do calendário pode afetar o ritmo da aprendizagem, sobrecarregar os alunos e professores com a reposição de aulas, além de criar um clima de incerteza e insegurança.

Relevante, também são os dados revelados pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: Análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino fundamental — Municípios das Capitais 2009/2019, na qual referem-se ao número de estudantes que faltam à escola por não verem nela um espaço seguro, sendo esse número mais expressivo nas escolas públicas do que nas escolas privadas.

Gráfico 6 - Porcentagem de Estudantes que Faltam à Escola por não verem nela um Espaço Seguro



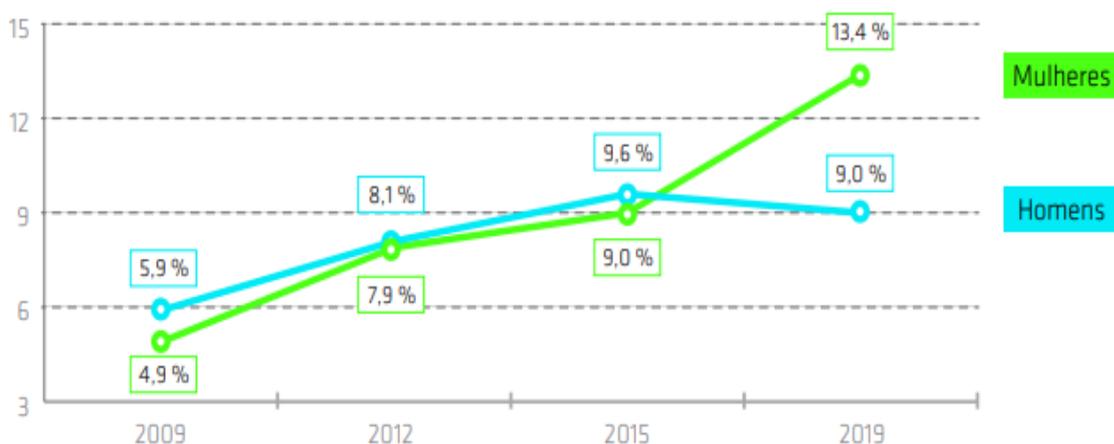
Fonte: Brasil, 2019.

A falta escolar, compreendida tanto pela ausência contínua quanto pelo abandono definitivo dos ambientes de ensino, e a violência são dois fenômenos que se alimentam mutuamente, afetando principalmente jovens e comunidades vulneráveis. Em diversas regiões, a violência é fator decisivo na ausência do ambiente escolar e acaba expondo os indivíduos a conflitos e situações de risco que podem, a longo prazo, pavimentar caminhos para a não permanência escolar. Essa quebra na continuidade escolar não só limita o acesso a conhecimentos acadêmicos, mas também priva os jovens de oportunidades de desenvolver habilidades essenciais para a convivência pacífica e cidadã.

Quando a falta escolar se associa a ambientes saturados pela violência, observa-se o agravamento de um ciclo prejudicial: a ausência de um espaço estruturado e acolhedor favorece a inserção de jovens em contextos onde a resolução de conflitos é feita por meio da agressividade e da intimidação. A ausência de políticas de apoio integrado — que contemplem não apenas o ensino formal, mas também o suporte socioemocional e a mediação de conflitos — contribui para afastar ainda mais esses jovens dos mecanismos de proteção e orientação presentes na escola, intensificando os riscos de envolvimento com atividades ou grupos violentos.

O estudo também analisa a discrepância de segurança na escola entre os sexos, destacando que as mulheres são as que mais se ausentam das aulas devido à falta de percepção de segurança, embora a relação entre os homens também seja preocupante.

Gráfico 7 - Insegurança na Escola por Gênero — Porcentagem de Faltas na Escola por não a Verem como um Local Seguro



Fonte: Brasil, 2019.

Como resultado, o desempenho dos jovens que vivem em áreas expostas a conflitos tem pior desempenho escolar, conforme a nota técnica "Tráfico de Drogas e Desempenho Escolar no Rio de Janeiro" foi realizada em 2013, Monteiro e Rocha (2013) mencionaram quatro fatos relevantes para pensar a relação entre violência e educação:

1) Estudantes de escolas localizadas em áreas de conflito obtêm menos pontuações nos exames de matemática da Prova Brasil.

2) Filhos de mães mais educadas têm desempenho médio 0,18 desvios-padrão maior do que filhos de mães pouco educadas (analfabetos ou ensino fundamental incompleto).

3) Alunos que estudam em escolas onde há conflitos têm desempenho pior na Prova Brasil do que alunos que estudaram em escola por anos sem conflitos.

4) A intensidade dos conflitos (medida por dias de conflitos relatados durante o ano letivo) aumenta o efeito da violência no desempenho escolar.

b) Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham Brasil e Unidades da Federação – 2021.

Tabela 2 – Ocorrência de Violência nas Escolas – Atentado à vida

Brasil e Unidades da Federação	Atentado à vida								
	Nunca		Poucas vezes		Várias vezes		Sem resposta		Total
	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.
Brasil	61.434	82,4	2.238	3,0	228	0,3	10.639	14,3	74.539
Acre	364	78,6	12	2,6	2	0,4	85	18,4	463
Alagoas	1.219	81,5	28	1,9	3	0,2	245	16,4	1.495
Amapá	307	71,6	20	4,7	3	0,7	99	23,1	429
Amazonas	1.201	67,3	70	3,9	5	0,3	508	28,5	1.784
Bahia	5.240	80,6	148	2,3	20	0,3	1.092	16,8	6.500
Ceará	3.241	84,9	104	2,7	10	0,3	461	12,1	3.816
Distrito Federal	522	75,9	28	4,1	-	-	138	20,1	688
Espírito Santo	1.094	79,3	54	3,9	5	0,4	227	16,4	1.380
Goiás	2.046	85,0	58	2,4	3	0,1	299	12,4	2.406
Maranhão	3.379	79,7	131	3,1	14	0,3	717	16,9	4.241
Mato Grosso	1.059	80,6	58	4,4	6	0,5	191	14,5	1.314
Mato Grosso do Sul	764	81,1	36	3,8	3	0,3	139	14,8	942
Minas Gerais	5.764	86,2	104	1,6	15	0,2	803	12,0	6.686
Pará	3.065	73,4	120	2,9	28	0,7	962	23,0	4.175
Paraíba	1.731	81,7	53	2,5	8	0,4	327	15,4	2.119
Paraná	3.810	85,4	149	3,3	16	0,4	484	10,9	4.459
Pernambuco	2.843	83,8	80	2,4	4	0,1	466	13,7	3.393
Piauí	1.798	81,0	66	3,0	8	0,4	348	15,7	2.220
Rio de Janeiro	3.622	83,6	144	3,3	16	0,4	549	12,7	4.331
Rio Grande do Norte	1.279	78,0	57	3,5	9	0,5	294	17,9	1.639
Rio Grande do Sul	3.448	81,5	178	4,2	14	0,3	592	14,0	4.232
Rondônia	612	85,1	25	3,5	-	-	82	11,4	719
Roraima	202	65,4	9	2,9	3	1,0	95	30,7	309
Santa Catarina	2.079	85,4	122	5,0	5	0,2	229	9,4	2.435
São Paulo	9.109	87,6	336	3,2	21	0,2	933	9,0	10.399
Sergipe	922	82,7	21	1,9	3	0,3	169	15,2	1.115
Tocantins	714	84,0	27	3,2	4	0,5	105	12,4	850

Fonte: Brasil, 2021.

Nesse sentido, Silva (2017, p. 39) afirma que:

Vale enfatizar, portanto, que os dados sugerem a prevalência, entre os alunos, de um padrão de comportamento, que descarta o recurso à autoridade policial ou à ajuda familiar em favor do exercício privado da violência, praticada em grupo, o que pode estimular a disseminação de atitudes favoráveis a novos confrontos. Esse padrão de reação a agressões e/ou enfrentamentos violentos entre terceiros, parece ser um

importante componente de uma cultura que incorpora a própria violência ao universo dos alunos, manifestando-se, seja como prontidão ou estado de alerta diante das ocorrências, seja como efetivo envolvimento nos eventos violentos.

Distarte, a violência no ambiente escolar, como analisado, vai muito além do bullying ou das brigas ocasionais. Conforme os dados os conflitos atingem proporções em que agressões intensas e direcionadas a vidas humanas se tornam evidentes. Estamos diante de um cenário em que a escola, espaço que deveria incentivar o crescimento e o aprendizado, se transforma em palco para tentativas de homicídio. Essa realidade extrema da violência escolar escancara a fragilidade de um ambiente que carece de redes de proteção e apoio efetivos.

As raízes desse fenômeno são múltiplas e complexas. Fatores como a exclusão social, a desestruturação familiar, a marginalização e a falta de políticas preventivas se combinam para criar um clima propício ao surgimento de conflitos intensos. Quando esses fatores não são tratados de forma integrada, o ambiente escolar pode se tornar terreno fértil para o descontrole e, em casos mais graves, para a concretização de atos violentos que ultrapassam os limites da simples briga de escola – transformando a violência em uma tentativa clara de tirar a vida de outrem.

c) Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham Brasil e Unidades da Federação – 2021.

Tabela 3 - Ocorrência de Violência nas Escolas – Roubo ou Furto

Brasil e Unidades da Federação	Roubo ou furto								
	Nunca		Poucas vezes		Várias vezes		Sem resposta		Total
	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.
Brasil	51.817	69,5	10.601	14,2	1.390	1,9	10.731	14,4	74.539
Acre	270	58,3	82	17,7	24	5,2	87	18,8	463
Alagoas	1.128	75,5	111	7,4	12	0,8	244	16,3	1.495
Amapá	214	49,9	99	23,1	16	3,7	100	23,3	429
Amazonas	887	49,7	322	18,0	61	3,4	514	28,8	1.784
Bahia	4.770	73,4	581	8,9	48	0,7	1.101	16,9	6.500
Ceará	2.952	77,4	379	9,9	25	0,7	460	12,1	3.816
Distrito Federal	400	58,1	137	19,9	12	1,7	139	20,2	688
Espírito Santo	956	69,3	188	13,6	10	0,7	226	16,4	1.380
Goiás	1.724	71,7	328	13,6	50	2,1	304	12,6	2.406
Maranhão	3.141	74,1	340	8,0	44	1,0	716	16,9	4.241
Mato Grosso	939	71,5	169	12,9	11	0,8	195	14,8	1.314
Mato Grosso do Sul	606	64,3	168	17,8	27	2,9	141	15,0	942
Minas Gerais	4.673	69,9	1.062	15,9	138	2,1	813	12,2	6.686

Pará	2.618	62,7	522	12,5	67	1,6	968	23,2	4.175
Paraíba	1.577	74,4	179	8,4	34	1,6	329	15,5	2.119
Paraná	3.086	69,2	776	17,4	102	2,3	495	11,1	4.459
Pernambuco	2.406	70,9	452	13,3	71	2,1	464	13,7	3.393
Piauí	1.512	68,1	287	12,9	69	3,1	352	15,9	2.220
Rio de Janeiro	3.086	71,3	593	13,7	97	2,2	555	12,8	4.331
Rio Grande do Norte	1.138	69,4	176	10,7	32	2,0	293	17,9	1.639
Rio Grande do Sul	2.970	70,2	575	13,6	89	2,1	598	14,1	4.232
Rondônia	471	65,5	136	18,9	29	4,0	83	11,5	719
Roraima	184	59,5	25	8,1	3	1,0	97	31,4	309
Santa Catarina	1.749	71,8	420	17,2	36	1,5	230	9,4	2.435
São Paulo	6.857	65,9	2.316	22,3	275	2,6	951	9,1	10.399
Sergipe	822	73,7	115	10,3	7	0,6	171	15,3	1.115
Tocantins	681	80,1	63	7,4	1	0,1	105	12,4	850

Fonte: Brasil, 2021.

Os roubos e furtos aparecem como naturais. Ambos consistem na subtração de bens, embora o furto ocorra sem que a vítima perceba e sem violência e grave ameaça enquanto o roubo utiliza-se violência e grave ameaça. No entanto, na maioria dos relatos, o termo roubo costuma ser usado nas duas acepções. Geralmente são objetos pessoais, como canetas, estojos, borrachas, dinheiro, celulares, bolsas. Esse ato representa a quebra de um espaço que deveria ser dedicado ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos jovens, minando a confiança e o sentimento de segurança entre estudantes.

Os episódios de roubo em escolas podem ocorrer em variados momentos, como durante os intervalos, em trajetos entre salas de aula ou em situações de conflito entre alunos. Frequentemente, tais ocorrências revelam a violência e a carência de políticas estruturadas que promovam a proteção dos estudantes. Nesse cenário, o roubo passa a ser um indicativo de problemas mais amplos, refletindo questões sociais e a vulnerabilidade presente no ambiente educacional.

d) Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham Brasil e Unidades da Federação – 2021.

Tabela 4 - Ocorrência de Violência nas Escolas – Tráfico de Drogas

Brasil e Unidades da Federação	Tráfico de drogas								
	Nunca		Poucas vezes		Várias vezes		Sem resposta		Total
	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.
Brasil	60.570	81,3	2.930	3,9	293	0,4	10.746	14,4	74.539
Acre	358	77,3	16	3,5	3	0,6	86	18,6	463
Alagoas	1.210	80,9	39	2,6	2	0,1	244	16,3	1.495

Amapá	318	74,1	9	2,1	2	0,5	100	23,3	429
Amazonas	1.149	64,4	116	6,5	9	0,5	510	28,6	1.784
Bahia	5.222	80,3	159	2,4	21	0,3	1.098	16,9	6.500
Ceará	3.226	84,5	112	2,9	15	0,4	463	12,1	3.816
Distrito Federal	472	68,6	68	9,9	9	1,3	139	20,2	688
Espírito Santo	1.067	77,3	79	5,7	6	0,4	228	16,5	1.380
Goiás	1.940	80,6	147	6,1	11	0,5	308	12,8	2.406
Maranhão	3.452	81,4	64	1,5	4	0,1	721	17,0	4.241
Mato Grosso	1.054	80,2	60	4,6	4	0,3	196	14,9	1.314
Mato Grosso do Sul	761	80,8	39	4,1	3	0,3	139	14,8	942
Minas Gerais	5.579	83,4	269	4,0	20	0,3	818	12,2	6.686
Pará	3.081	73,8	109	2,6	12	0,3	973	23,3	4.175
Paraíba	1.743	82,3	41	1,9	6	0,3	329	15,5	2.119
Paraná	3.695	82,9	258	5,8	12	0,3	494	11,1	4.459
Pernambuco	2.744	80,9	152	4,5	29	0,9	468	13,8	3.393
Piauí	1.834	82,6	33	1,5	2	0,1	351	15,8	2.220
Rio de Janeiro	3.555	82,1	173	4,0	48	1,1	555	12,8	4.331
Rio Grande do Norte	1.307	79,7	39	2,4	1	0,1	292	17,8	1.639
Rio Grande do Sul	3.466	81,9	162	3,8	6	0,1	598	14,1	4.232
Rondônia	620	86,2	12	1,7	4	0,6	83	11,5	719
Roraima	206	66,7	5	1,6	-	-	98	31,7	309
Santa Catarina	2.077	85,3	123	5,1	3	0,1	232	9,5	2.435
São Paulo	8.780	84,4	615	5,9	57	0,5	947	9,1	10.399
Sergipe	921	82,6	20	1,8	4	0,4	170	15,2	1.115
Tocantins	733	86,2	11	1,3	-	-	106	12,5	850

Fonte: Brasil, 2021.

O ambiente escolar, que deveria ser um espaço seguro para o desenvolvimento e a formação integral, às vezes se vê invadido por realidades violentas que transcendem os muros da instituição. Em muitas regiões, o tráfico de drogas se infiltra no cotidiano das escolas, criando um cenário de intimidação e violência que afeta diretamente o clima educacional e a saúde mental dos estudantes. Essa presença não é apenas um ato de subtração de recursos, mas um sintoma de exclusão social e fragilidade institucional.

Uma das raízes desse problema está na vulnerabilidade socioeconômica na implantação de um sistema excludente. Jovens que sofrem com a falta de oportunidades, a desestruturação familiar e condições precárias de vida acabam encontrando no tráfico de drogas uma falsa alternativa de pertencimento e sobrevivência. A promessa de status e poder, mesmo que ilusória, é forte para aqueles que se sentem deixados de lado pelo sistema. Ao mesmo tempo, a intimidação e a violência utilizadas pelos traficantes reforçam um ciclo de medo, onde o espaço escolar se torna palco para conflitos que comprometem o aprendizado e o desenvolvimento pessoal dos alunos.

Quando o tráfico de drogas se aproxima – ou mesmo se estabelece – nas imediações das instituições de ensino, o ambiente escolar se transforma em um campo de

batalha simbólico e real. Os estudantes passam a conviver com a constante ameaça da violência, o que pode gerar traumas psicológicos, desmotivação e queda no desempenho escolar. Essa realidade não afeta apenas o dia a dia dos alunos, mas tem consequências de longo prazo, minando suas perspectivas de futuro e perpetuando uma espiral de exclusão social e criminalidade.

A esse propósito, faz-se mister trazer à colação o entendimento de Abramovay & Castro (2006), a qual preconiza que de todas as formas de violência que podem ocorrer no entorno das escolas, o tráfico de drogas é uma grande preocupação, pois as ações desses grupos de tráfico de drogas podem torná-los perigosos e violentos. Em algumas das áreas mais extremas, os traficantes de drogas estabelecem as suas próprias regras de movimento e comportamento – sem mencionar o risco de tiroteios perto de escolas devido a disputas de gangues e combates à polícia.

Há, ainda, os próprios alunos que participam de redes de tráfico, tornando a escola mais exposta à violência das disputas entre grupos rivais ou internas ao próprio grupo dominante, devido à desobediência às ordens dos chefes do tráfico (Abramovay & Castro, 2006).

Castro e Abramovay (2002), em *Drogas nas Escolas* indicam, por análises que combinam percepções com registro de ocorrências, que há comércio e consumo de drogas nos arredores dos colégios. O estudo registra que 33,5% dos alunos entrevistados afirmaram que existe consumo de drogas perto do ambiente escolar, conforme mostra a Tabela a seguir:

Tabela 5 - Proporção dos alunos do ensino fundamental e Médio que presenciaram o uso de drogas “perto” da escola, segundo capitais das Unidades da Federação – 2001.

Capitais das UF	Alunos que presenciaram o uso de drogas perto das escolas (%)
Manaus	25,7
Belém	18,6
Fortaleza	28,3
Recife	28,4
Maceió	31,8
Salvador	29,7
Vitória	30,6
Rio de Janeiro	25,8
São Paulo	41,1
Florianópolis	42,2
Porto Alegre	45,6
Cuiabá	32,8
Goiânia	31,4
Brasília	39,1
Média	33,5
Nº absoluto	1.551.609

Fonte: Unesco, 2001.

O uso de drogas no ambiente escolar representa uma realidade delicada e multifacetada, que perturba não só o processo de aprendizagem, mas compromete a saúde física e emocional dos jovens. Quando esse fenômeno se instala nas escolas, emerge a necessidade urgente de entender suas causas e, sobretudo, de desenvolver estratégias de prevenção e intervenção que dialoguem com a complexidade dos fatores sociais e pessoais envolvidos.

Entre os fatores que contribuem para o uso de drogas no ambiente escolar, destacam-se a vulnerabilidade socioeconômica, a pressão dos pares e a deficiência de apoio familiar e institucional. Muitos estudantes encontram no consumo de substâncias uma forma de fuga para lidar com conflitos internos, dificuldades emocionais e a sensação de exclusão social. Esse contexto reflete um ambiente onde a escola, que deveria ser um porto seguro e um espaço de formação cidadã, torna-se palco para comportamentos que desafiam tanto as normas educacionais quanto os princípios da convivência saudável.

Nesse passo, as drogas não são encontradas apenas perto das escolas, mas também dentro delas. Ressalta-se que o percentual de alunos que afirmam ter presenciado uso de drogas na escola não é muito inferior ao daqueles que presenciaram uso de drogas fora da escola: uma média de 23%, conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 6 - Proporção dos alunos do ensino fundamental e Médio que presenciaram o uso de drogas “dentro” da escola, segundo capitais das Unidades da Federação – 2001.

Capitais das UF	Alunos que presenciaram o uso de drogas dentro das escolas (%)
Manaus	18,6
Belém	15,7
Fortaleza	21,0
Recife	22,1
Maceió	22,8
Salvador	25,5
Vitória	22,7
Rio de Janeiro	18,6
São Paulo	24,7
Florianópolis	35,1
Porto Alegre	29,1
Cuiabá	27,0
Goiânia	21,7
Brasília	27,3
Média	23,1
N ^o s absolutos	1.070.393

Fonte: Unesco, 2001.

Para os jovens, o tráfico parece ser uma alternativa à pobreza e à falta de oportunidades para usufruir de bens de consumo. Além disso, nas condições de crise de representação e legitimidade das estruturas políticas e sociais, modelos de gratificação imediata, como o tráfico, atraem os jovens (Catro e Abramovay, 2002).

A presença constante de traficantes no entorno e dentro da escola facilita e amplia o acesso dos jovens às drogas. Além disso, por vezes é difícil detectar a existência de tráfico de droga, porque estudantes disfarçados de traficantes (ou traficantes disfarçados de estudantes) operam em instituições de ensino.

e) Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham Brasil e Unidades da Federação – 2021.

Tabela 7 - Ocorrência de Violência nas Escolas – Efeito de Álcool

Brasil e Unidades da Federação	Permanência de pessoas sob efeito de álcool								
	Nunca		Poucas vezes		Várias vezes		Sem resposta		Total
	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.
Brasil	60.587	81,3	3.106	4,2	79	0,1	10.767	14,4	74.539

Acre	351	75,8	25	5,4	1	0,2	86	18,6	463
Alagoas	1.201	80,3	46	3,1	2	0,1	246	16,5	1.495
Amapá	314	73,2	15	3,5	1	0,2	99	23,1	429
Amazonas	1.198	67,2	68	3,8	5	0,3	513	28,8	1.784
Bahia	5.073	78,0	323	5,0	9	0,1	1.095	16,8	6.500
Ceará	3.230	84,6	115	3,0	4	0,1	467	12,2	3.816
Distrito Federal	482	70,1	64	9,3	2	0,3	140	20,3	688
Espírito Santo	1.094	79,3	55	4,0	2	0,1	229	16,6	1.380
Goiás	1.943	80,8	149	6,2	4	0,2	310	12,9	2.406
Maranhão	3.403	80,2	115	2,7	3	0,1	720	17,0	4.241
Mato Grosso	1.059	80,6	61	4,6	1	0,1	193	14,7	1.314
Mato Grosso do Sul	764	81,1	38	4,0	1	0,1	139	14,8	942
Minas Gerais	5.619	84,0	237	3,5	5	0,1	825	12,3	6.686
Pará	3.079	73,7	127	3,0	1	0,0	968	23,2	4.175
Paraíba	1.724	81,4	64	3,0	-	-	331	15,6	2.119
Paraná	3.734	83,7	233	5,2	4	0,1	488	10,9	4.459
Pernambuco	2.758	81,3	166	4,9	3	0,1	466	13,7	3.393
Piauí	1.800	81,1	66	3,0	1	0,0	353	15,9	2.220
Rio de Janeiro	3.605	83,2	163	3,8	6	0,1	557	12,9	4.331
Rio Grande do Norte	1.292	78,8	49	3,0	1	0,1	297	18,1	1.639
Rio Grande do Sul	3.505	82,8	120	2,8	1	0,0	606	14,3	4.232
Rondônia	618	86,0	20	2,8	-	-	81	11,3	719
Roraima	198	64,1	13	4,2	-	-	98	31,7	309
Santa Catarina	2.138	87,8	66	2,7	-	-	231	9,5	2.435
São Paulo	8.788	84,5	645	6,2	18	0,2	948	9,1	10.399
Sergipe	903	81,0	39	3,5	2	0,2	171	15,3	1.115
Tocantins	714	84,0	24	2,8	2	0,2	110	12,9	850

Fonte: Brasil, 2021.

O uso do álcool no ambiente escolar é um fenômeno que merece reflexão, pois afeta não apenas o desempenho acadêmico, mas também a saúde emocional e o desenvolvimento social dos estudantes. Essa situação se manifesta tanto em contextos em que há consumo isolado entre alunos quanto em episódios que desestabilizam a rotina escolar, alterando o clima do ambiente de aprendizado e comprometendo as relações de convivência.

Diversos fatores podem contribuir para a introdução do álcool nas escolas. Questões como a vulnerabilidade socioeconômica, a falta de suporte familiar e a pressão dos pares são elementos que, quando combinados, tornam o consumo de álcool uma tentativa de lidar com conflitos internos e a sensação de exclusão ou inadequação. Nesse cenário, o álcool pode ser percebido como uma forma de escapar das pressões cotidianas, de integrar um grupo ou esquecer da exclusão social.

Estima-se que no Brasil, 26,8% dos jovens com idades entre 15 e 19 anos já fizeram uso de álcool no último ano, semelhante ao índice mundial de 26,5% (OMS, 2018a).

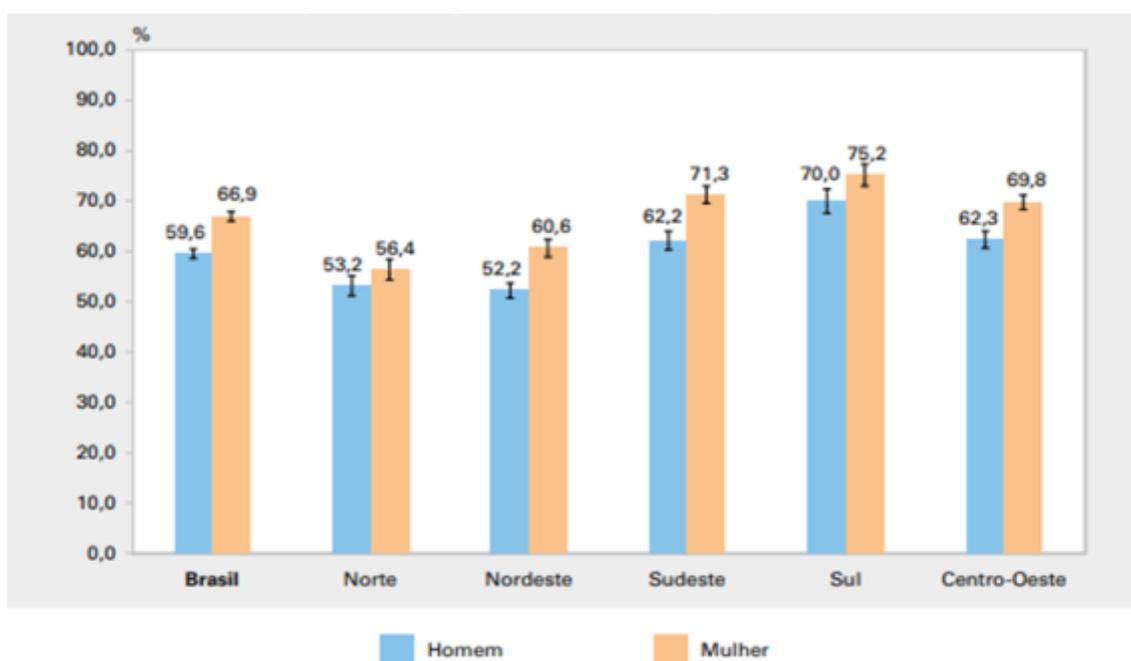
Informações da última edição da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada em 2019, indicaram que 63,3% dos estudantes com idades entre 13 e 17 anos já haviam experimentado bebidas alcoólicas, com 55,9% dos alunos de 13 a 15 anos afirmando ter feito essa experiência.

A PeNSE ainda mostra que houve uma diferença estatística significativa entre os estudantes das redes pública e privada com relação à experimentação de bebidas alcoólicas, sendo que os alunos da rede pública obteve um percentual de 76,4%, enquanto que a rede privada chegou ao percentual de 79,5%.

Os dados da PeNSE mostraram diferenças significativas no uso de álcool entre os gêneros. As meninas apresentaram 66,9%, enquanto os meninos apresentaram 59,6%.

Com relação ao consumo abusivo de álcool, o estudo demonstrou que nos 30 dias anteriores à pesquisa, 9,7% dos escolares de 13 a 17 anos entrevistados disseram ter consumido 4 ou mais doses de bebida alcoólica em um mesmo dia e 6,9% 5 ou mais, sendo que 47% dos estudantes de 13 a 17 anos relataram episódio de embriaguez ao menos uma vez na vida.

Gráfico 8 - Percentual de escolares de 13 a 17 anos que experimentaram bebida alcoólica alguma vez na vida, com indicação de intervalo de confiança de 95%, por sexo, segundo as Grandes Regiões – 2019.



Fonte: IBGE, 2019.

Portanto, os impactos do consumo de álcool no ambiente escolar são profundos e abrangem diversas dimensões do desenvolvimento dos jovens. Acadêmicamente, o uso das substâncias pode resultar em queda no rendimento, desinteresse pelos estudos e, em alguns casos, evasão escolar. No aspecto social e emocional, os estudantes expostos a esse comportamento correm o risco de desenvolver problemas de autoestima, ansiedade e, em situações mais graves, comportamentos de risco que podem se estender para além dos muros da escola. Além disso, a presença do álcool no ambiente educacional pode minar a autoridade dos professores e fragilizar a confiança estabelecida entre alunos, familiares e a instituição.

Ratifica tal entendimento NIAAA (2017) que o consumo precoce de álcool aumenta a probabilidade de consequências negativas, como queda no rendimento escolar, gravidez precoce e indesejada, violência e acidentes, além de prejudicar o desenvolvimento do sistema nervoso. Os problemas são mais prováveis no momento em que o primeiro contato com essa substância ocorre. O risco de desenvolver dependência é quatro vezes maior em experimentação antes dos 15 anos.

f) Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham Brasil e Unidades da Federação – 2021.

Tabela 8 - Ocorrência de Violência nas Escolas – Porte de Arma

Brasil e Unidades da Federação	Porte de arma (revólver, faca, canivete etc.)								
	Nunca		Poucas vezes		Várias vezes		Sem resposta		Total
	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.
Brasil	61.975	83,1	1.778	2,4	39	0,1	10.747	14,4	74.539
Acre	365	78,8	11	2,4	-	-	87	18,8	463
Alagoas	1.232	82,4	16	1,1	-	-	247	16,5	1.495
Amapá	318	74,1	11	2,6	1	0,2	99	23,1	429
Amazonas	1.209	67,8	64	3,6	-	-	511	28,6	1.784
Bahia	5.309	81,7	94	1,4	1	-	1.096	16,9	6.500
Ceará	3.305	86,6	45	1,2	1	-	465	12,2	3.816
Distrito Federal	508	73,8	41	6,0	-	-	139	20,2	688
Espírito Santo	1.120	81,2	32	2,3	-	-	228	16,5	1.380
Goiás	2.021	84,0	76	3,2	1	-	308	12,8	2.406
Maranhão	3.452	81,4	68	1,6	1	-	720	17,0	4.241
Mato Grosso	1.059	80,6	60	4,6	2	0,2	193	14,7	1.314
Mato Grosso do Sul	752	79,8	51	5,4	-	-	139	14,8	942

Minas Gerais	5.747	86,0	121	1,8	4	0,1	814	12,2	6.686
Pará	3.106	74,4	92	2,2	5	0,1	972	23,3	4.175
Paraíba	1.762	83,2	29	1,4	-	-	328	15,5	2.119
Paraná	3.774	84,6	196	4,4	-	-	489	11,0	4.459
Pernambuco	2.874	84,7	50	1,5	1	-	468	13,8	3.393
Piauí	1.835	82,7	29	1,3	1	-	355	16,0	2.220
Rio de Janeiro	3.681	85,0	85	2,0	10	0,2	555	12,8	4.331
Rio Grande do Norte	1.318	80,4	25	1,5	1	0,1	295	18,0	1.639
Rio Grande do Sul	3.479	82,2	148	3,5	4	0,1	601	14,2	4.232
Rondônia	620	86,2	13	1,8	1	0,1	85	11,8	719
Roraima	212	68,6	-	0,0	-	-	97	31,4	309
Santa Catarina	2.075	85,2	127	5,2	1	-	232	9,5	2.435
São Paulo	9.187	88,3	262	2,5	4	-	946	9,1	10.399
Sergipe	924	82,9	20	1,8	-	-	171	15,3	1.115
Tocantins	731	86,0	12	1,4	-	-	107	12,6	850

Fonte: BRASIL, 2021.

A presença de violência associada ao uso de armas no ambiente escolar é um dos desafios mais graves e complexos que as instituições de ensino enfrentam atualmente. Essa realidade não apenas compromete a integridade física e emocional dos alunos, mas também atenta contra o espaço destinado à formação, ao desenvolvimento e à convivência saudável. Quando as armas entram nesse contexto, o ambiente escolar perde sua essência segura e propícia ao aprendizado, transformando-se em um terreno fértil para o medo e a desconfiança.

Diversos fatores contribuem para que esse cenário se desencontre. Em muitas situações, a violência e o acesso fácil a armas são reflexos de um contexto socioeconômico fragilizado, onde a exclusão social e a marginalização abrem caminho para a influência de grupos que disseminam comportamentos agressivos. A ausência de políticas públicas eficazes na prevenção da violência e no controle do acesso a armas agrava essa situação, ao mesmo tempo em que desafios como a desestruturação familiar, o bullying e conflitos internos entre os alunos podem escalar para episódios mais graves. Tais elementos, quando combinados, criam um ciclo que perpetua a sensação de insegurança não só para os estudantes, mas para toda a comunidade escolar.

Logo, conforme demonstrado na tabela, as armas estão presentes no ambiente escolar. São percebidos por alunos e alunas e podem ser utilizadas como forma de agressão a colegas. Preconiza Abramovay (2003, p. 59) que:

O recurso às armas em brigas e conflitos, nesses tempos do agravamento da violência na sociedade, chega em grande medida à escola. Alguns estudantes justificam o porte de armas como

necessidade de impor respeito, proteger e defender-se. No Brasil, os dados da pesquisa indicam que armas de fogo representam pequena porção das armas encontradas nas escolas. Entre elas, encontram-se as chamadas “armas brancas” e outras como correntes, cacetes, porretes.

A presença de armamento indica não apenas violência efetiva e explícita, mas também situações triviais de violência, porque armas, mesmo que não sejam usadas, se tornam constituintes do próprio cenário escolar. Testemunhar o porte de armas de fogo e outros significa estar envolvido em um campo que pode se transformar em qualquer momento. (Abramovay, 2003).

Como se verá a seguir o uso de armas nas escolas reflete aparentemente sua socialização no ambiente doméstico. Vários jovens afirmam ter acesso a armas de fogo em casa pertencentes aos pais ou outros familiares, permanecendo escondido ou guardado.

Tabela 9 - Proporção de Alunos, por Forma de Contato com Armas de Fogo, segundo capitais das Unidades da Federação, 2000.

Forma de contato	Seus pais, parentes têm arma de fogo em casa	Você tem fácil acesso a armas na escola ou imediações	Você sabe onde/quem vende armas	Você já teve ou tem uma arma de fogo
Distrito Federal	22	21	13	7
Goiânia	22	14	10	4
Cuiabá	30	17	14	6
Manaus	19	12	6	4
Belém	18	9	9	5
Fortaleza	22	11	6	4
Recife	24	10	5	2
Maceió	20	11	6	3
Salvador	19	13	7	4
Vitória	24	12	8	4
Rio de Janeiro	20	8	8	4
São Paulo	19	19	11	4
Florianópolis	21	14	12	3
Porto Alegre	32	13	14	5

Fonte: UNESCO, 2001.

O contato dos alunos com arma de fogo, frequentemente decorrem do acesso inadequado em casa ou de influências externas. Essa situação exige uma análise cuidadosa das raízes sociais e estruturais que a alimentam, bem como um olhar atento

para os protocolos de armazenamento seguro e controle de acesso às armas nas residências dos responsáveis.

Diversos fatores colaboram para que essa realidade se instale. Em contextos de vulnerabilidade social e familiar, o sentimento de exclusão ou a ausência de espaços de diálogo podem incentivar os estudantes a buscar nas armas um meio de afirmação ou proteção. Essa dinâmica revela falhas tanto na implementação de políticas de segurança quanto nas práticas de educação preventiva, que muitas vezes não conseguem oferecer alternativas reais de suporte emocional e social para os jovens.

Assim, a cultura da violência também é mantida pela coerção e pela cumplicidade ativa ou passiva de muitas pessoas. Há um encobrimento entre os alunos que sabem quem vende armas, quem vem armado e como entrar armado na escola. Prevalece a lei do silêncio, segundo a qual as pessoas permanecem caladas sobre tais acontecimentos.

Tabela 10 - Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham Brasil e Unidades da Federação – 2021

Tabela 10 - Ocorrência de violência nas escolas – Assédio sexual

Brasil e Unidades da Federação	Assédio sexual								
	Nunca		Poucas vezes		Várias vezes		Sem resposta		Total
	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.
Brasil	61.980	83,2	1.746	2,3	23	0,0	10.790	14,5	74.539
Acre	372	80,3	5	1,1	-	-	86	18,6	463
Alagoas	1.227	82,1	23	1,5	-	-	245	16,4	1.495
Amapá	321	74,8	8	1,9	-	-	100	23,3	429
Amazonas	1.221	68,4	54	3,0	1	0,1	508	28,5	1.784
Bahia	5.298	81,5	97	1,5	4	0,1	1.101	16,9	6.500
Ceará	3.301	86,5	53	1,4	-	-	462	12,1	3.816
Distrito Federal	512	74,4	36	5,2	-	-	140	20,3	688
Espírito Santo	1.095	79,3	56	4,1	-	-	229	16,6	1.380
Goiás	2.017	83,8	80	3,3	-	-	309	12,8	2.406
Maranhão	3.453	81,4	66	1,6	1	0,0	721	17,0	4.241
Mato Grosso	1.069	81,4	50	3,8	-	-	195	14,8	1.314
Mato Grosso do Sul	776	82,4	27	2,9	-	-	139	14,8	942
Minas Gerais	5.757	86,1	110	1,6	1	0,0	818	12,2	6.686
Pará	3.110	74,5	85	2,0	3	0,1	977	23,4	4.175

Paraíba	1.763	83,2	20	0,9	1	-	335	15,8	2.119
Paraná	3.812	85,5	153	3,4	1	-	493	11,1	4.459
Pernambuco	2.854	84,1	68	2,0	2	0,1	469	13,8	3.393
Piauí	1.846	83,2	16	0,7	-	-	358	16,1	2.220
Rio de Janeiro	3.693	85,3	77	1,8	1	-	560	12,9	4.331
Rio Grande do Norte	1.312	80,0	32	2,0	-	-	295	18,0	1.639
Rio Grande do Sul	3.520	83,2	106	2,5	2	-	604	14,3	4.232
Rondônia	616	85,7	20	2,8	-	-	83	11,5	719
Roraima	210	68,0	2	0,6	-	-	97	31,4	309
Santa Catarina	2.085	85,6	116	4,8	1	-	233	9,6	2.435
São Paulo	9.085	87,4	354	3,4	5	-	955	9,2	10.399
Sergipe	923	82,8	21	1,9	-	-	171	15,3	1.115
Tocantins	732	86,1	11	1,3	-	-	107	12,6	850

Fonte: BRASIL, 2021.

O ambiente escolar deve ser um espaço seguro para todos, onde o aprendizado, o respeito e a convivência saudável sejam prioridades. No entanto, o assédio sexual dentro das escolas é uma realidade que ainda afeta muitos estudantes, principalmente meninas, mas também meninos, pessoas LGBTQIA+ e até mesmo profissionais da educação.

O assédio sexual é entendido de forma mais ampla, incluindo diversas formas de intimidação sexual, olhares, gestos, piadas, comentários obscenos, exhibições e abusos como proposições, insinuações e contato físico aparentemente involuntário, além de boatos, frases, desenhos de banheiro, etc. (Abramovay, 2003).

Um dos grandes desafios é o silêncio que envolve esse tipo de violência. Muitas vítimas têm medo de denunciar por receio de não serem levadas a sério, de sofrerem retaliações ou de serem culpabilizadas.

Ademais, o assédio pode ter graves consequências sobre os jovens, criando uma cultura permissiva, em que atos desse tipo não são vistos como sérios e passíveis de punição. Os impactos decorrentes desses episódios vão além de danos imediatos: as vítimas, além de sofrerem traumas psicológicos, podem apresentar baixas no desempenho escolar, perda de autoestima e dificuldades nas interações sociais. O ambiente de aprendizado se torna fragmentado, onde o medo e a insegurança ofuscam a possibilidade de desenvolvimento pleno. A persistência desse problema também afeta a comunidade escolar como um todo, minando o ambiente de respeito, ética e confiança que deveria permear as relações entre alunos, professores e demais colaboradores.

Tabela 11 - Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham Brasil e Unidades da Federação – 2021.

Tabela 11 - Ocorrência de Violência nas Escolas – Discriminação

Brasil e Unidades da Federação	Discriminação								
	Nunca		Poucas vezes		Várias vezes		Sem resposta		Total
	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.
Brasil	52.124	69,9	11.244	15,1	284	0,4	10.887	14,6	74.539
Acre	313	67,6	62	13,4	2	0,4	86	18,6	463
Alagoas	1.042	69,7	204	13,6	2	0,1	247	16,5	1.495
Amapá	290	67,6	38	8,9	1	0,2	100	23,3	429
Amazonas	1.064	59,6	206	11,5	4	0,2	510	28,6	1.784
Bahia	4.533	69,7	836	12,9	23	0,4	1.108	17,0	6.500
Ceará	2.913	76,3	429	11,2	8	0,2	466	12,2	3.816
Distrito Federal	374	54,4	166	24,1	7	1,0	141	20,5	688
Espírito Santo	864	62,6	279	20,2	6	0,4	231	16,7	1.380
Goiás	1.678	69,7	414	17,2	8	0,3	306	12,7	2.406
Maranhão	2.993	70,6	498	11,7	13	0,3	737	17,4	4.241
Mato Grosso	808	61,5	304	23,1	8	0,6	194	14,8	1.314
Mato Grosso do Sul	623	66,1	172	18,3	4	0,4	143	15,2	942
Minas Gerais	4.946	74,0	907	13,6	11	0,2	822	12,3	6.686
Pará	2.671	64,0	503	12,0	12	0,3	989	23,7	4.175
Paraíba	1.636	77,2	147	6,9	2	0,1	334	15,8	2.119
Paraná	3.068	68,8	871	19,5	23	0,5	497	11,1	4.459
Pernambuco	2.374	70,0	537	15,8	13	0,4	469	13,8	3.393
Piauí	1.649	74,3	205	9,2	5	0,2	361	16,3	2.220
Rio de Janeiro	3.198	73,8	556	12,8	13	0,3	564	13,0	4.331
Rio Grande do Norte	1.136	69,3	194	11,8	7	0,4	302	18,4	1.639
Rio Grande do Sul	2.829	66,8	774	18,3	16	0,4	613	14,5	4.232
Rondônia	561	78,0	71	9,9	-	-	87	12,1	719
Roraima	190	61,5	21	6,8	-	-	98	31,7	309
Santa Catarina	1.617	66,4	562	23,1	17	0,7	239	9,8	2.435
São Paulo	7.353	70,7	2.013	19,4	71	0,7	962	9,3	10.399
Sergipe	761	68,3	175	15,7	5	0,4	174	15,6	1.115
Tocantins	640	75,3	100	11,8	3	0,4	107	12,6	850

Fonte: BRASIL, 2021.

A discriminação no ambiente escolar é um fenômeno que surge a partir de desigualdades históricas, econômicas e culturais, afetando a vivência e o desenvolvimento dos alunos. Essa exclusão não acontece apenas no acesso aos conteúdos educacionais, mas se manifesta na forma de interações, atitudes e práticas que marginalizam determinados grupos, contribuindo para a perpetuação de um ciclo de desvantagens e fragilidades.

Como elemento constitutivo da sociedade, a escola reflete os valores que norteiam as atitudes e as relações ali encontradas. Portanto, reproduz em si as diferenças e desigualdades sociais.

Rios (2006b, p. 35) afirma que “[...] em toda sociedade, a estrutura da organização do trabalho configura o processo educativo. Na sociedade capitalista, os interesses comuns foram substituídos por interesses privados.

Tais valores, ficam expressos na comunidade escolar. Se, por um lado, todos os indivíduos tentam identificar-se com um grupo por causa das suas afinidades ou interesses comuns, por outro lado, há também, por parte dos grupos, um movimento de indicação dos limites da sua relação, onde estabelecem diferenças e definem características genéricas, geralmente baseadas na observação superficial e distante do comportamento dos indivíduos.

Dessa forma, vemos que os preconceitos são baseados em fatores culturais – seus fundamentos são em sua maioria subjetivos e justificados por argumentos não racionais.

As manifestações discriminatórias que presenciamos todos os dias no espaço social passam, por vezes, despercebidas, pelo seu caráter ideológico.

A ideologia, segundo Chauí (1980, p. 24), é

[...] um “corpus” de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Por sua anterioridade, a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais.

Caracteriza-se justamente por não ser reconhecido como tal, por ser considerado um conjunto de ideias verdadeiras, transmitidas de geração em geração sem serem questionadas.

A eficácia da ideologia, afirma Chauí (1980, p. 25), “[...] depende [...] especialmente de sua capacidade para permanecer invisível.”

Nesse sentido a discriminação escolar expressa-se em diversos modos. Pode ocorrer por meio de preconceitos raciais, de gênero, de orientação sexual ou mesmo com base em condições socioeconômicas. Tais práticas se evidenciam em atitudes como bullying, exclusão de grupos, tratamento desigual e estereótipos negativos que limitam significativamente as oportunidades dos estudantes discriminados.

g) Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham Brasil e Unidades da Federação – 2021.

Tabela 12 – Ocorrência de Violência nas Escolas – Bullying

Brasil e Unidades da Federação	Bullying (ameaças ou ofensas verbais)								
	Nunca		Poucas vezes		Várias vezes		Sem resposta		Total
	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.

Brasil	35.684	47,9	26.634	35,7	1.394	1,9	10.827	14,5	74.539
---------------	---------------	-------------	---------------	-------------	--------------	------------	---------------	-------------	---------------

Acre	252	54,4	121	26,1	3	0,6	87	18,8	463
Alagoas	724	48,4	500	33,4	23	1,5	248	16,6	1.495
Amapá	225	52,4	100	23,3	2	0,5	102	23,8	429
Amazonas	660	37,0	591	33,1	22	1,2	511	28,6	1.784
Bahia	3.552	54,6	1.762	27,1	81	1,2	1.105	17,0	6.500
Ceará	2.188	57,3	1.126	29,5	39	1,0	463	12,1	3.816
Distrito Federal	192	27,9	326	47,4	30	4,4	140	20,3	688
Espírito Santo	501	36,3	624	45,2	27	2,0	228	16,5	1.380
Goiás	1.182	49,1	885	36,8	29	1,2	310	12,9	2.406
Maranhão	2.301	54,3	1.155	27,2	58	1,4	727	17,1	4.241
Mato Grosso	504	38,4	580	44,1	37	2,8	193	14,7	1.314
Mato Grosso do Sul	362	38,4	413	43,8	24	2,5	143	15,2	942
Minas Gerais	3.714	55,5	2.091	31,3	67	1,0	814	12,2	6.686
Pará	2.125	50,9	1.031	24,7	41	1,0	978	23,4	4.175
Paraíba	1.282	60,5	487	23,0	17	0,8	333	15,7	2.119
Paraná	1.835	41,2	1.990	44,6	134	3,0	500	11,2	4.459
Pernambuco	1.669	49,2	1.208	35,6	46	1,4	470	13,9	3.393
Piauí	1.306	58,8	535	24,1	20	0,9	359	16,2	2.220
Rio de Janeiro	2.268	52,4	1.433	33,1	68	1,6	562	13,0	4.331
Rio Grande do Norte	773	47,2	547	33,4	21	1,3	298	18,2	1.639
Rio Grande do Sul	1.532	36,2	1.977	46,7	117	2,8	606	14,3	4.232
Rondônia	412	57,3	218	30,3	5	0,7	84	11,7	719
Roraima	169	54,7	42	13,6	1	0,3	97	31,4	309
Santa Catarina	735	30,2	1.354	55,6	111	4,6	235	9,7	2.435
São Paulo	4.186	40,3	4.910	47,2	347	3,3	956	9,2	10.399
Sergipe	538	48,3	389	34,9	17	1,5	171	15,3	1.115
Tocantins	497	58,5	239	28,1	7	0,8	107	12,6	850

Fonte: BRASIL, 2021.

O bullying é uma forma de violência caracterizada pela repetição, intencionalidade e desigualdade. Esta palavra, derivada da palavra inglesa “to bully”, não tem tradução verdadeira, mas é semelhante à palavra “valentia” em português. Uma destas ameaças é caracterizada pela situação especial dos jovens que são excluídos, discriminados, atacados e abusados por outras pessoas. (LOPES NETO, 2005).

O bullying envolve um desequilíbrio de poder, onde uma pessoa exerce um sentimento de poder e a outra é dominada, sendo que os atos diários de violência geram inúmeros danos as vítimas.

Ainda pode ser comparado a um ato de discriminação e preconceito (Antunes; Zuin, 2008; Oliveira; Votre, 2006), já que alguns fatores sociais e estereótipos culturais determinam os grupos visados.

As manifestações de agressividade no bullying ocorrem por meio de insultos, ameaças, constrangimentos, humilhações e hostilidades de maneira abusiva, variada e desigual. O agressor pode manter a vítima intimidada por períodos que podem variar, podendo durar dias, semanas, meses e até anos. Isso pode provocar nela sentimentos de incapacidade, angústia e medo, que podem prejudicar sua saúde física ou mental (Prereira; Silva; Nunes, 2009).

Diversos fatores contribuem para a ocorrência do bullying. Questões ligadas à vulnerabilidade socioeconômica, à falta de espaços de diálogo e à ausência de uma cultura inclusiva dentro das instituições podem favorecer o surgimento desses comportamentos agressivos. Essa realidade também pode estar relacionada a preconceitos e estereótipos baseados em raça, gênero, orientação sexual e aparência física, que reforçam as barreiras sociais e contribuem para a marginalização das vítimas.

h) Percepção de diretores sobre a ocorrência de situações de violência na escola em que trabalham Brasil e Unidades da Federação – 2021.

Tabela 13 - Ocorrência de Violência nas Escolas – Invasão do Espaço Escolar

Brasil e Unidades da Federação	Invasão do espaço escolar								
	Nunca		Poucas vezes		Várias vezes		Sem resposta		Total
	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.	%	Ns. Abs.
Brasil	56.502	75,8	6.131	8,2	1.025	1,4	10.881	14,6	74.539
Acre	326	70,4	40	8,6	11	2,4	86	18,6	463
Alagoas	1.185	79,3	54	3,6	7	0,5	249	16,7	1.495
Amapá	285	66,4	38	8,9	5	1,2	101	23,5	429
Amazonas	1.151	64,5	95	5,3	27	1,5	511	28,6	1.784
Bahia	5.044	77,6	304	4,7	44	0,7	1.108	17,0	6.500
Ceará	3.202	83,9	132	3,5	12	0,3	470	12,3	3.816
Distrito Federal	501	72,8	44	6,4	3	0,4	140	20,3	688
Espírito Santo	1.060	76,8	78	5,7	11	0,8	231	16,7	1.380
Goiás	1.886	78,4	191	7,9	22	0,9	307	12,8	2.406
Maranhão	3.320	78,3	169	4,0	24	0,6	728	17,2	4.241
Mato Grosso	979	74,5	124	9,4	17	1,3	194	14,8	1.314
Mato Grosso do Sul	686	72,8	102	10,8	10	1,1	144	15,3	942
Minas Gerais	5.021	75,1	708	10,6	126	1,9	831	12,4	6.686
Pará	2.943	70,5	217	5,2	32	0,8	983	23,5	4.175
Paraíba	1.661	78,4	106	5,0	17	0,8	335	15,8	2.119
Paraná	3.433	77,0	472	10,6	61	1,4	493	11,1	4.459

Pernambuco	2.637	77,7	238	7,0	46	1,4	472	13,9	3.393
Piauí	1.756	79,1	91	4,1	14	0,6	359	16,2	2.220
Rio de Janeiro	3.160	73,0	477	11,0	130	3,0	564	13,0	4.331
Rio Grande do Norte	1.253	76,4	75	4,6	12	0,7	299	18,2	1.639
Rio Grande do Sul	3.244	76,7	320	7,6	51	1,2	617	14,6	4.232
Rondônia	576	80,1	44	6,1	16	2,2	83	11,5	719
Roraima	202	65,4	9	2,9	1	0,3	97	31,4	309
Santa Catarina	1.963	80,6	210	8,6	25	1,0	237	9,7	2.435
São Paulo	7.432	71,5	1.712	16,5	293	2,8	962	9,3	10.399
Sergipe	885	79,4	50	4,5	8	0,7	172	15,4	1.115
Tocantins	711	83,6	31	3,6	-	-	108	12,7	850

Fonte: BRASIL, 2021.

A invasão do espaço escolar – quando indivíduos ou grupos armados adentram instituições de ensino – representa uma das formas mais extremas de violência em ambientes que deveriam ser santuários de aprendizado e desenvolvimento.

As raízes desse fenômeno são complexas e multifacetadas. Fatores como a desigualdade social, a marginalização de comunidades vulneráveis e a ausência de políticas públicas efetivas de segurança contribuem para a emergência de comportamentos violentos. Em muitos contextos, invasões escolares estão associadas também à criminalidade organizada, onde grupos armados visam exercer controle ou realizar outras atividades ilícitas, recorrendo à violência como meio de intimidação. A falta de uma infraestrutura adequada – com monitoramento dos acessos, segurança física e protocolos de emergência – intensifica o risco de que esses episódios se transformem em tragédias fatais

Neste ponto, é de suma importância realizarmos algumas análises referente ao crescimento vertiginoso das invasões aos espaços escolares.

Exsurge, assim, a necessidade de detalhar os casos de violência severa em instituições de ensino no Brasil, perpetrados por alunos e ex-alunos, desde o histórico primeiro ataque registrado em uma escola em agosto de 2001 até outubro de 2023.

Todavia, insta sintetizar conceitualmente o fenômeno. Alvitra Victor Grampa em sua síntese sobre conceitualização dos ataques de violência extrema contra escolas, que:

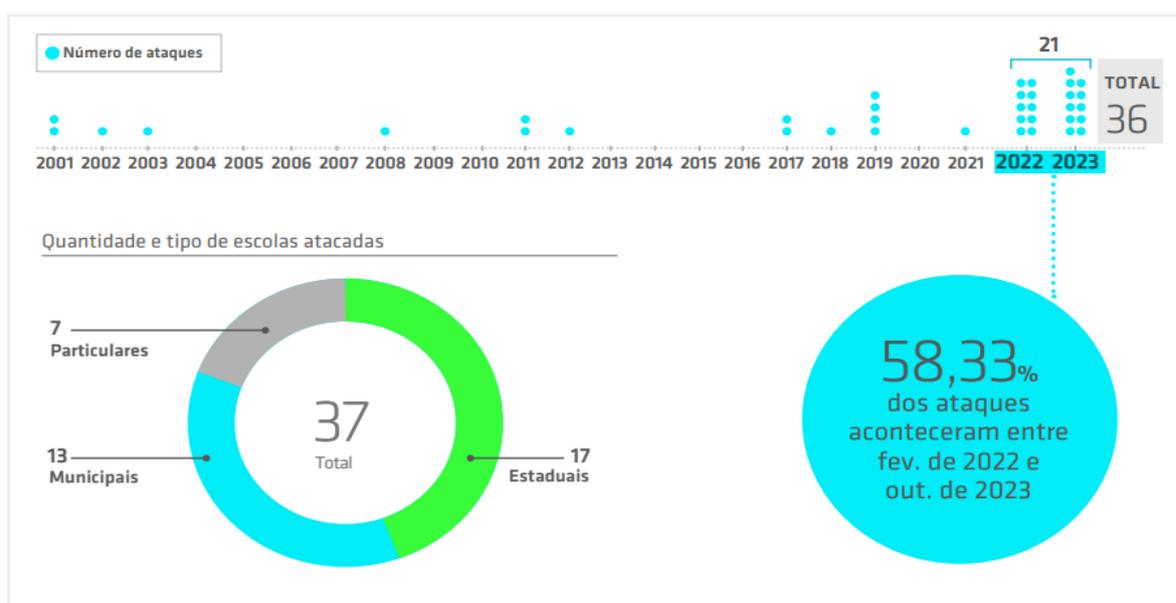
Dentre as violências contra escolas, vêm ganhando relevância teórica e social, definindo-se como subcategoria própria, os ataques de violência extrema contra escolas. Esses ataques violentos são diferentes daqueles tradicionalmente identificados em ambientes escolares, seja dentre a violência nas escolas (ex. bullying e “brigas” entre alunos), ou a contra escolas (ex. crimes patrimoniais contra estabelecimentos de ensino). Pode-se conceituar que, essa violência extrema contra escolas é marcada por ataques intencionais, direcionados contra o ambiente escolar, contra a vida e a integridade física daquela comunidade – no todo ou em parte –, ocorrendo de modo premeditado e com a utilização

de armas – que podem ser de diversas categorias e tipos. Os ataques são multicausais, apresentando-se como consequência da escalada de ciclos de violência, que perpassam o ambiente escolar e toda a sociedade. Eles sempre decorrem de ruptura prévia dos vínculos inerentes à convivência democrática e da negação da cultura de direitos humanos, levando à reificação do outro – em alguns casos, com acentuada dissociação (inadequada percepção da realidade, do outro e de si mesmo). Esses processos são potencializados e direcionados pela propagação de discursos de intolerância e ódio – sobretudo quando utilizados instrumentalmente por grupos extremistas. (Grampa,2023).

Por assim ser, os ataques reverberam uma condição disposta na sociedade, considerando o modelo sociabilidade imposta pelo sistema neoliberal.

Nesse prisma, é necessário compreender a formatação dos ataques e as localidades atingidas. Para tanto, segue, o gráfico de quantidades de ataques à escola, ocorrido no Brasil.

Gráfico 9 - Quantidade de Ataques por Ano



Fonte: Relatório de Política Educacional, 2023.

O aumento significativo de ataques em escolas brasileiras em 2022 e 2023 é um fenômeno complexo, impulsionado por múltiplos fatores interligados. Conforme se vislumbra no gráfico, cerca de 58% dos ataques registrados nos últimos 20 anos ocorreram nesses dois anos, superando o total dos 18 anos anteriores.

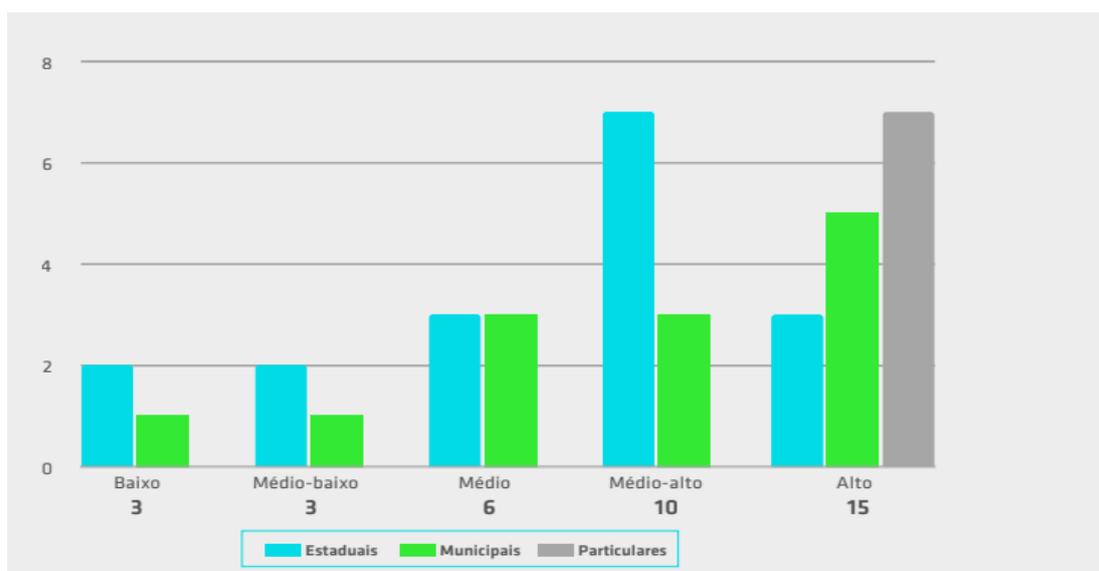
Diversos fatores se entrelaçaram para explicar o aumento dos ataques em escolas nos anos de 2022 e 2023, e essa escalada de violência possui raízes complexas que envolvem transformações sociais, tecnológicas e culturais. Um dos elementos centrais

apontados por especialistas é o papel das redes sociais, que intensificaram a disseminação de discursos extremistas e de ódio.

Outro aspecto importante é a conjugação de fatores socioeconômicos e a facilidade de acesso a armas de fogo. Em contextos marcados por desigualdades e desamparo, os jovens podem ver na violência uma forma de reafirmação ou de resposta à exclusão social. Além disso, alguns eventos de violência extrema ganham repercussão na mídia e nas redes, criando um efeito de imitação entre indivíduos que buscam notoriedade ou que sentem que não têm voz. Essa convergência de radicalização digital, descontentamento social e disponibilidade de instrumentos letais contribuiu para que os números de ataques em ambientes escolares se agudizassem nos anos recentes, superando os registros acumulados em décadas anteriores.

Impede destacar, o perfil socioeconômico das 37 escolas atacadas.

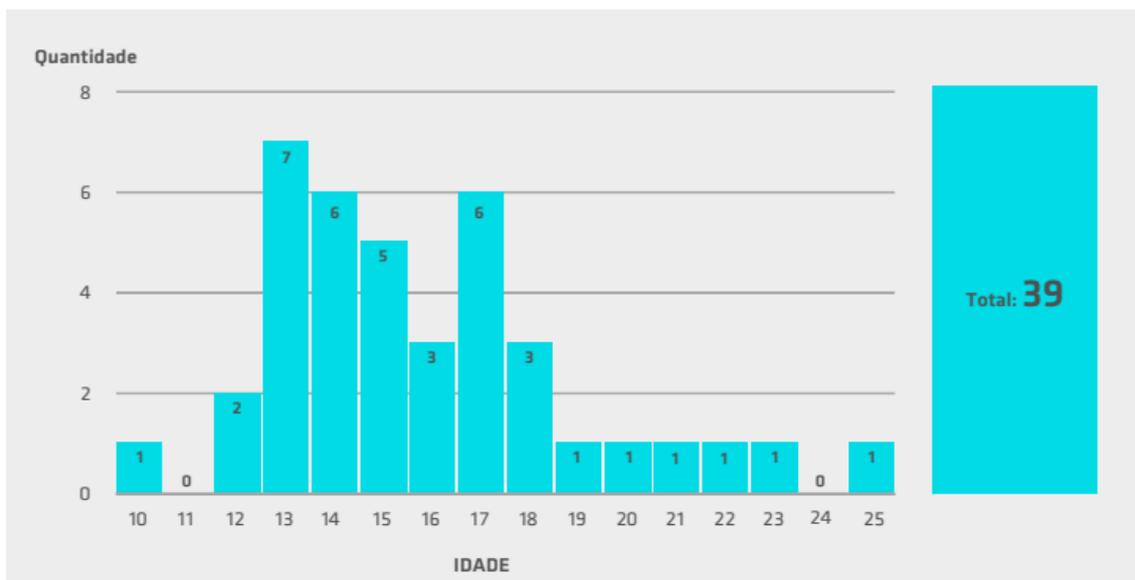
Gráfico 10 - Nível Socioeconômico das 37 Escolas Atacadas



Fonte: Relatório de Política Educacional, 2023.

No mesmo sentido, a fim de compreendermos as características dos autores, insta destacar a faixa etária de cada um desses autores envolvidos no ataque.

Gráfico 11 - Faixa Etária dos Autores dos Ataques



Fonte: Relatório de Política Educacional: Ataques de violência extrema em escolas no Brasil, 2023.

A análise da faixa etária dos autores de ataques a escolas no Brasil revela um perfil predominante entre os agressores. Estudos indicam que a maioria dos ataques é cometida por homens jovens, com idades variando de 10 a 25 anos. A idade média dos agressores é de 16 anos, sendo que em 75% dos casos, os autores tinham entre 13 e 15 anos.

Esses jovens frequentemente apresentam características comuns, como isolamento social, histórico de bullying, sofrimento na escola e envolvimento com subculturas extremistas online. Além disso, muitos têm acesso a armas de fogo, frequentemente pertencentes a familiares, o que aumenta a letalidade dos ataques.

Em relação à ação dos agressores, 88% dos ataques foram realizados por indivíduos agindo sozinhos, com apenas três casos envolvendo duplas. A maioria dos agressores tinha algum vínculo com a escola alvo, sendo 59% alunos e 33% ex-alunos.

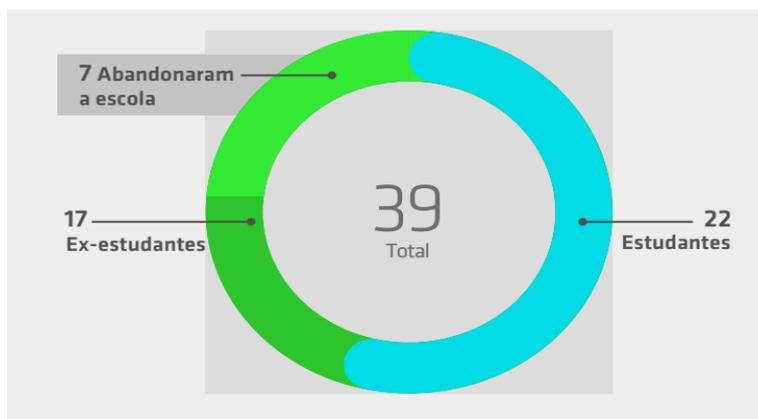
Essa predominância em jovens se relaciona com o fato de que esse período da vida é marcado por intensos processos de formação de identidade, busca por pertencimento e, muitas vezes, vulnerabilidades emocionais e sociais.

Além disso, a influência das redes sociais e o acesso a ideologias radicalizadas têm sido apontados como elementos que podem reforçar sentimentos de exclusão ou de desesperança, levando alguns jovens a enxergar nos ataques em ambientes escolares uma forma de obter notoriedade ou de manifestar frustrações internas. Essa dinâmica ressalta a importância de compreender não apenas os números, mas também o contexto emocional

e social desses jovens, que frequentemente se encontram em processo de vulnerabilidade e desamparo

Do mesmo modo, a situação dos autores em referência a sua vida escolar.

Gráfico 12 – Situação Escolar dos Autores



Fonte: Relatório de Política Educacional, 2023.

A maioria dos agressores tem alguma ligação com a instituição atacada: 59% eram alunos no momento do ataque, 33% eram ex-alunos., 7% eram estudantes que haviam abandonado a escola.

Importante tratar da quantidade de vítimas fatais nos ataques, com o intuito de compreendermos a magnitude dos ataques.

Figura 2 – Vítimas Fatais



Fonte: Relatório de Política Educacional, 2023.

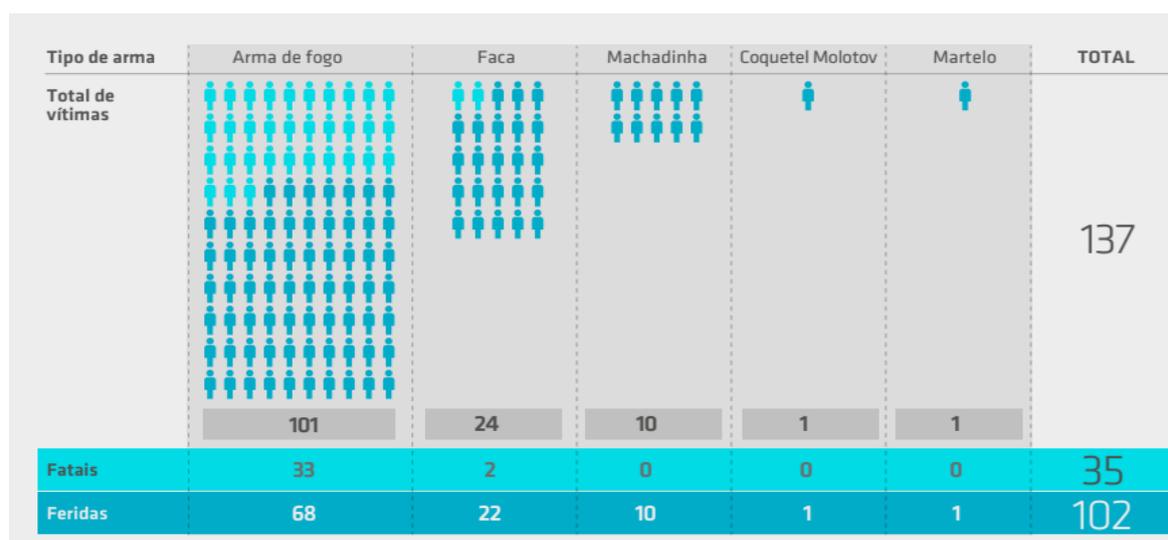
A análise das vítimas fatais decorrentes dos ataques às escolas revela um cenário de números que, embora relativamente baixos em termos absolutos, causam um impacto profundo na comunidade escolar e na sociedade como um todo. Dados apontam que, entre 2002 e 2023, foram registrados cerca de 49 casos fatais em 36 ataques, indicando uma média de aproximadamente 1,36 fatalidades por incidente. Essa média, apesar de não parecer elevada estatisticamente, reflete a natureza deliberada e o potencial disruptivo desses eventos para toda a dinâmica do ambiente educacional.

Conforme o gráfico, o perfil das vítimas fatais costuma ser concentrado nos próprios alunos, que representam a parcela mais vulnerável, mas também há registros significativos de mortes entre professores e outros profissionais da educação.

Outro aspecto importante dessa análise é que os ataques de violência extrema, em que os agentes utilizam instrumentos letais de forma premeditada, tendem a concentrar um maior grau de letalidade. Esses incidentes, que são alimentados por fatores como exclusão, radicalização digital e acesso facilitado a armas, demonstram uma convergência de elementos que podem transformar tensões e conflitos interpessoais em tragédias de grandes proporções.

Em derradeiro, o instrumento utilizado pelos autores na prática criminosa e a respectiva quantidade de vítimas.

Figura 3 – Quantidade de Vítimas por Arma Utilizada (excluindo os cinco suicídios dos autores)



Fonte: Relatório de Política Educacional: Ataques de violência extrema em escolas no Brasil, 2023.

A análise da quantidade de vítimas em ataques às escolas, de acordo com o tipo de arma utilizada, aponta para diferenças notáveis na letalidade e no impacto desses incidentes. Dados de levantamentos realizados por instituições como o Instituto Sou da Paz indicam que os ataques com armas de fogo e os realizados com armas brancas apresentam perfis bem distintos em termos de resultados humanos.

Uma das constatações é que, embora o número de ataques utilizando cada tipo de arma possa ser semelhante (por exemplo, 11 casos com armas de fogo contra 10 com armas brancas), os ataques a tiros tendem a resultar em um número significativamente maior de vítimas fatais. Em média, casos envolvendo arma de fogo resultaram em aproximadamente 3 mortes fatais e 5 vítimas não fatais por incidente, enquanto os ataques com armas brancas deixaram, em média, 1 morte fatal e 3 feridos. Em outras palavras, os ataques com armas de fogo geraram aproximadamente três vezes mais vítimas fatais do que os ataques realizados com armas brancas.

Neste diapasão, os ataques violentos, sejam eles cometidos por um aluno ou ex-aluno, enquadram-se na categoria de violência contra a escola e não podem ser vistos como uma forma comum de violência ou vistos isoladamente, tornando-se um fenômeno com características próprias.

Isto posto, assevera (Vinha et.al., 2023), que:

Esses ataques intencionais ocorridos no espaço escolar caracterizam-se como crimes de ódio e/ou movidos por vingança. São aqueles motivados por ressentimentos, mas também por preconceitos, discriminação, racismo, misoginia, intolerância à existência de um grupo, aversão completa a outra pessoa, sectarismo, extremismo, entre outros sentimentos, concepções e valores análogos. Caracterizam-se também pelo planejamento e o emprego de determinado(s) tipo(s) de arma(s) com a intenção de causar a morte de uma ou mais pessoas.

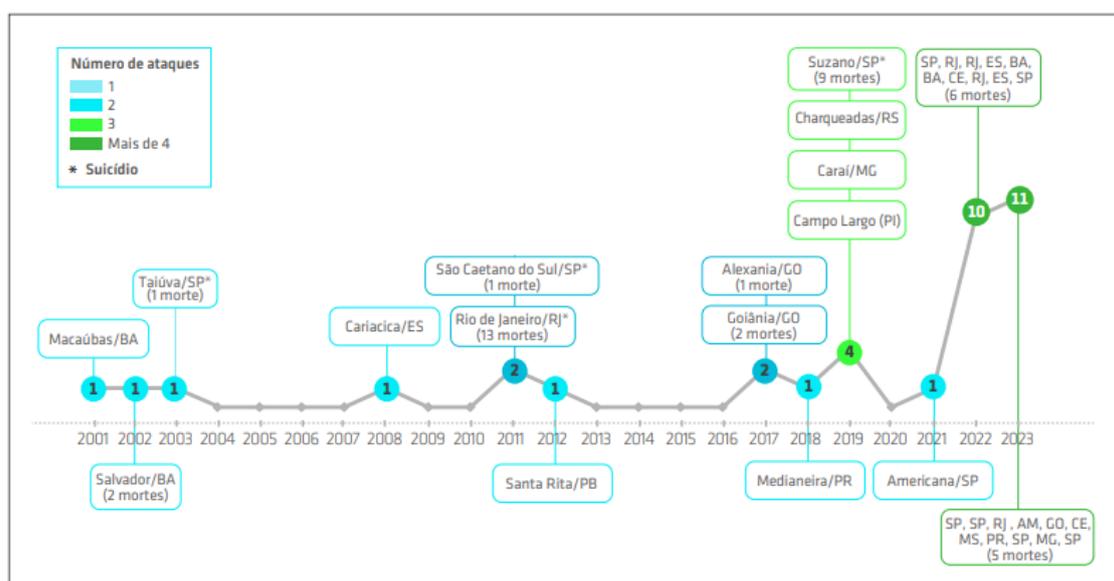
A esse propósito, faz-se mister trazer à colação o entendimento do eminente Katz (2016), em que considera estes tipos de ataques como “massacres íntimos” porque são dirigidos contra um lugar ou um grupo de pessoas com quem o agressor teve, ou imagina ter tido, um profundo envolvimento pessoal, uma ligação pessoal, mesmo que não tenha. Através desta violência brutal, o autor procura fazer uma transformação radical de uma versão social da sua identidade, mudando a forma como acredita ser percebido por esta comunidade.

A natureza desses eventos é complexa, pois são múltiplos os fatores interligados difíceis de identificar e estudar separadamente, impedindo a formulação de teorias ou modelos precisos. Ademais, os dados são

insuficientes para análises aprofundadas, uma vez que são eventos raros e com acesso limitado às informações. Muitos deles são cometidos por adolescentes cujas informações pessoais são sigilosas, protegidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. (Vinha et.al., 2023).

Com o intuito, de evidenciar o crescimento exponencial dos ataques, o Relatório de ataques as escolas no Brasil, do Dados para um Debate Democrático na Educação, com apoio da B3 Social e da Fundação José Luiz Egydio Setúbal (20203), criaram uma linha do tempo dos ataques de 2001 a 2023.

Figura 4 - Linha do tempo – 2001 a 2023

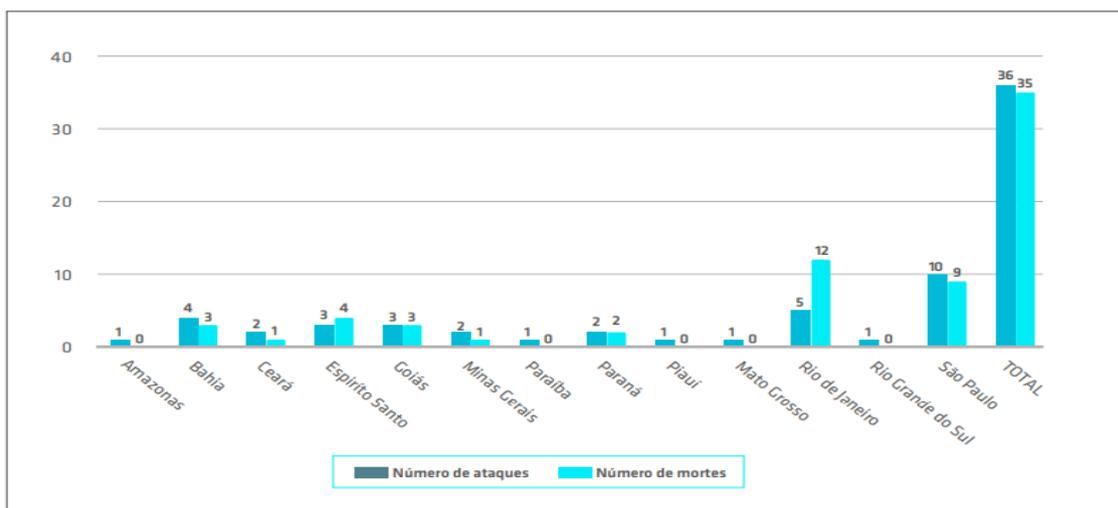


Fonte: Relatório de Política Educacional, 2023.

Neste período, até 2021, são mostradas as cidades onde ocorreram os óbitos e o número de óbitos. Porém, em 2022 e 2023, apenas os estados são citados devido ao aumento significativo: dos 36 ataques em 22 anos, 21 ocorreram entre fevereiro de 2022 e outubro de 2023 (58,33%), sendo 10 em 2022 e 11 em 2023.

Excluindo os atiradores que se suicidaram (cinco), foram 35 as vítimas fatais, distribuídas em doze unidades da federação, sendo São Paulo o estado que mais teve ataques, seguido do Rio de Janeiro, Espírito Santo e Bahia.

Gráfico 13 – Quantidade de Ataques e Vítimas Fatais por UF



Fonte: Relatório de Política Educacional, 2023.

Das 37 escolas afetadas, 30 eram públicas (17 públicas e 13 municipais) e sete privadas. Os ciclos escolares destas unidades abrangem a educação infantil, o ensino fundamental (início e fim dos anos) e o ensino médio.

Características comuns dos atacantes

Segundo informações do Relatório de Política Educacional (2023), as 36 agressões foram perpetradas por 39 jovens (em três casos agiram em dupla), 22 estudantes e 17 ex-alunos (estado escolar no momento do incidente). Destes, sete abandonaram a escola. Insta destacar que 76,92% eram menores de idade e 46,15% tinham entre 13 e 15 anos quando cometeram os ataques.

Segue, afirmando o estudo que em geral, os agressores tinham relações interpessoais mais limitadas, com um ou dois colegas e algum isolamento social. Eles não eram considerados “populares” na escola. Demonstravam gosto pela violência e pelo culto às armas e tinham conceitos e valores opressivos (racismo, misoginia e ideais nazistas).

Esses jovens manifestam ausência de sentido de vida e não possuem perspectiva de futuro. Buscam notoriedade, reconhecimento e valorização, principalmente daqueles pertencentes à comunidade atingida e o público dos grupos online com que interagem. (Vinha et.al., 2023).

Para facilitar a observação do fenômeno, o Relatório dos ataques às escolas no Brasil do Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas (2023), listou as dez características mais comuns dos autores dos ataques em escolas. Vale dizer que nem

todos os atacantes possuem as seguintes características abaixo listadas, mas a maior parte delas, se não todas, são observadas entre os atacantes, ainda que sejam consideradas as especificidades de cada ataque:

1. Os autores dos ataques escolares no Brasil são homens. Um número significativo deles encontra-se socialmente isolado em termos de interações interpessoais face a face. No entanto, geralmente demonstram um forte envolvimento e um elevado grau de interação nas plataformas da Internet, participando em comunidades extremistas.
2. Demonstram fascínio e propensão para a violência e demonstram um interesse excessivo pelas armas; especialmente armas de fogo.
3. Incluem perspectivas e valores opressivos, incluindo manifestações de racismo, misoginia e tendências autoritárias, frequentemente associadas a ideologias fascistas e nazista. Na verdade, muitas vezes consomem e promovem conteúdos e símbolos neonazistas.
4. Apresentam uma busca constante pela construção de sua identidade, somando-se à necessidade de autoafirmação. Em geral, isso acontece diante dos processos limitados pela percepção da falta de horizonte de vida.
5. Expressam seu desdém e insatisfação para com a comunidade e a instituição de ensino e também para com a sociedade em geral.
6. Eles veem o ambiente escolar como um local de sofrimento e injustiça.
7. Procuram ganhar notoriedade cometendo atos violentos, geralmente motivados por vingança, com o objetivo de causar um grande número de vítimas, com o objetivo de obter publicidade e reconhecimento nos círculos e comunidades que espalham e incitam o ódio. Eles mostram um desejo desproporcional de alcançar o “poder”.
8. Praticam uma gamificação da existência, tentando virtualizar a realidade; como resultado, eles perdem conexões empáticas com seus semelhantes.
9. Eles participam de uma subcultura extremista, consumindo e produzindo conteúdos de natureza odiosa e violenta.
10. Demonstram inspiração e respeito pelos autores de atos de violência, especialmente contra as escolas.

Todos os ataques tiveram algum tipo de planejamento. Alguns, poucas semanas, e outros, mais de três anos. Em geral, os autores anunciam antecipadamente o que

pretendem fazer, às vezes publicamente, outras para seus pares, que nem sempre dão crédito. (Vinha et.al., 2023).

Figura 5 - Anúncio de Ataques



Fonte: Relatório de Política Educacional, 2023.

De acordo com Katz (2016), as ofensas infligidas por alguns indivíduos podem ser interpretadas como a percepção geral que os demais membros da comunidade têm sobre a vítima. Dessa maneira, o ato de agressão serve como um meio para o perpetrador marcar sua existência. Seu objetivo é aniquilar um aspecto de sua identidade, desejando ser percebido de forma diferente, em busca de uma mudança permanente em sua vida.

Os achados sobre sexualidade, relações sociais limitadas, adoração a armamentos, ideais opressivos, busca por destaque, organização, motivação, previsões, experiências traumáticas e indícios de distúrbios mentais são consistentes com as observações feitas por Langman (2009, 2017), Cullen (2009), Flannery e colaboradores (2013) e Bushman (2016).

Outro aspecto a destacar é que a maioria dos perpetradores eram usuários da subcultura extremista*, interagindo com perfis mórbidos, subcomunidades e comunidades virtuais e/ou consumindo conteúdo de ódio, uma característica cada vez mais presente nos últimos anos, o que pode levar ao processo de autoradicalização e de radicalização online.

Armas utilizadas

A principal arma usada nos episódios de violência extrema foi a arma de fogo, seguida de faca (arma branca) e coquetel molotov (bomba caseira). Em 17 deles os autores levaram mais de um tipo de armamento.

As armas de fogo foram responsáveis pela morte e pelo ferimento da maior parte dos alvejados (73,72%), seguida pelo uso de facas (17,51%), machadinha (7,29%) e coquetel molotov e martelo (0,72% cada), conforme se verifica do Relatório de Relatório de Política Educacional: Ataques de violência extrema em escolas no Brasil, 2023.

Isto fica demonstrado no ilustre ensinamento de Towers, na qual enfatiza que a disponibilidade de armas favorece esse tipo de crime e aumenta o número de mortes. Os dois ataques com mais mortos e feridos envolveram armas de fogo: Realengo (RJ) e Suzano (SP). De acordo com o anuário da Associação Brasileira de Segurança Pública (2023), o número de autorizações para uso de armas aumentou sete vezes em relação a 2018, especialmente no que diz respeito à ocorrência de assassinatos em massa, tiroteios em escolas e tiroteios em massa. (Towers et al., 2015).

Para se ter uma ideia da gravidade do cenário que o Brasil vivenciou, com a criação do programa “Escola Segura”, em 06/04/2023, foi disponibilizado um canal de denúncias¹³ que, em 12 dias, recebeu 7.473 relatos de ameaça às escolas (9.139 denúncias até 10/07). Desde abril, cerca de 400 pessoas foram detidas e presas, mais de 900 contas de redes sociais foram suspensas ou excluídas e 2.830 casos estão sob investigação (Agência Brasil, 2023).

Como se nota, há vários tipos de classificações de violência escolar dentro da literatura. Porém, todas elas convergem para o mesmo resultado, qual seja, o aumento significativo nas últimas décadas da violência na, da e contra a escola, considerando os fatores da organização política, econômica e social do país.

2.2.2 Fatores Envolvidos na Violência Escolar

Neste tópico, discutiremos as facetas que corroboram a geração da violência escolar, considerando os fatores psicossociais. Por assim ser, não existe uma causa única para a violência escolar. Muitos fatores influenciam na apresentação desse fenômeno.

Porém o fato é que todos os fatores convergem, como já visto, para um sistema de sociabilidade violento, considerando a estrutura política, econômica e social, potencializado pela globalização e à promoção da violência em todo o mundo.

a) Efeito da Divulgação Midiática

A tecnologia digital contemporânea é empregada por mais da metade da população global e pode atuar como um vetor e influenciadora da violência entre crianças e adolescentes (Earles, 2002). Sob a ótica da saúde pública em relação à violência na mídia, Browne e Hamiltom-Giachritsis (2005) destacam que as representações de violência podem impactar o bem-estar das crianças, das famílias, das comunidades e influenciar os padrões comportamentais dos jovens espectadores.

Comumente, a mídia noticia a violência escolar nas suas mais variadas formas, contendo informações sobre o autor da violência, distribuição de fotos e vídeos e as motivações e estratégias utilizadas para lhe dar voz e fama, incentivando outros casos semelhantes (Towers et al., 2015)².

A fama não funciona apenas como uma recompensa para os perpetradores, mas também como um “apelo à ação” de outras pessoas que pensam da mesma forma, motivando-as a praticar atos violentos.

b) Disseminação de postagens em redes sociais

Prejudicial também é o compartilhamento de postagens da violência escolar nas mais variadas mídias sociais. Tais circulação de postagens, como de mensagens, vídeos, áudios e fotos geram pânico e um desserviço à sociedade (Oliveira et al., 2023).

Ademais, as vítimas da cultura de violência que sofrem pelo compartilhamento e reiteradas repostagens por outras contribuem para a disseminação da violência.

É sabido que podem ocorrer violações nas redes sociais ao assistir a determinados vídeos que destacam ou denigrem ou humilham um indivíduo ou um grupo de pessoas, com base na raça, etnia, nacionalidade, religião, doença, idade, orientação sexual, gênero, identidade ou qualquer outra característica ligada à discriminação ou marginalização sistemática. (Sant- Ana & Moreira, 2023, p.7)

c) Cadeia de Fomento à Violência e a Ideologias

O crescimento global do discurso de ódio integra um conjunto mais vasto de desafios específicos e contextuais, que inclui a diminuição da unidade social, da confiança nas instituições democráticas, o crescimento do autoritarismo e o respaldo à violência

² No Brasil, a divulgação de imagem ou nome completo de menores de 18 anos, ou seja, crianças e adolescentes, é crime (Brasil, 1990a).

política. Borkowska e Laurence (2021), Cooley e Nexon (2022), Kleinfeld (2021), Sturm e Albrecht (2021) e Wiggins (2020).

Nesta esteira, ocorre um crescimento na alienação e na adesão ao extremismo, principalmente entre os jovens; na difusão de informações falsas e teorias conspiratórias, cuja propagação impacta negativamente as normas democráticas e mina a confiança na ciência e em diversas instituições globalmente. Harvey (2018) e MillerIdriss (2022).

As instituições de ensino frequentemente atuam como promotoras de uniformidade em determinadas nações e áreas, uma vez que os alunos precisam aprender um idioma comum, seguir um currículo padronizado e adotar um conjunto de normas e valores compartilhados. Em certas situações, os sistemas educacionais são utilizados para propagar ideologias prejudiciais e para implementar doutrinação política, além de censura e segregação. Seus currículos e métodos de ensino são empregados de maneira intencional para difundir ideias apoiadas pelo governo e inculcar preconceitos que possam prejudicar os estudantes. Este possível papel negativo deve ser evitado. Reconhecido nas políticas e práticas que têm como objetivo alcançar. Incentivar sistemas de ensino mais inclusivos. isentos de discurso de ódio e preconceito. (UNESCO, 2023).

Soma-se a este fator, a questão ideológica, compreendida como um “conjunto de crenças sociais compartilhadas por grupos” (Van Dijk, 1998) e de ideias sobre os indivíduos, as normas e os papéis sociais. Conforme, González Rey (1987): “O político ideológico existe em todas as formas de expressão da personalidade”.

Nesse raciocínio, o festejado professor Villanueva (2010, p. 115), preleciona, de modo esclarecedor, no sentido de que:

É verdade que as ideologias se formam e se legitimam por processos coletivos e de socialização. Novamente os grupos de jovens têm um papel fundamental na formação, transformação e manutenção da ideologia. Nos grupos constroem-se os significados específicos, contextualizados, significados estes que servem para a compreensão do que se passa ao redor e para o posicionamento frente às demandas do momento. As interpretações e a linguagem dos grupos são chaves para construir e produzir tais sentidos contextualizados.

Porquanto, as ideologias adentram o espaço escolar e são potencializadas pela falta de identificação do aluno com a escola, há um desengajamento e falta de identificação com seus valores e normas. (Dubet, 2004).

Nesta esteira, a projeção da injustiça para com as vítimas é geral em grupos de jovens violentos e constitui um fator importante para a legitimação e normalização das suas ações. O mecanismo é sempre o mesmo: a banalização e o desprezo da lei e das suas garantias e a valorização da resposta transgressora acompanhada de uma percepção

banalizada das consequências sociais da violação, em especial dentro o ambiente escolar. (Villanueva, 2010).

d) Exposição e Pressão nas Escolas

Da mesma forma que evidenciado no item anterior, crescem movimentos que, sob a alegação de lutar contra a doutrinação política e ideológica nas escolas, fomentam os estudantes a denunciarem ou filmarem seus docentes, que podem ser eventualmente expostos nas mídias sociais.

O aceitável é uma abordagem metodológica que priorize a reflexão crítica e a problematização da sociedade. Segundo Fidelis (2011, p. 4), “essa perspectiva ainda não se consolidou como norma nas instituições de ensino em território nacional, e o debate acerca da formação do cidadão permanece uma lacuna nas discussões curriculares contemporâneas”.

Os professores deveriam ter liberdade para explorar o conhecimento prévio dos alunos, como afirma Rocha (2002), o papel dos professores e das instituições de ensino é desenvolver um método que desperte a curiosidade dos alunos e a partir disso transformar as histórias em conhecimentos significativos para os alunos.

Assim, percebe-se que a consciência dos alunos sobre a “consciência política”, a propaganda, a comunicação e a paixão são muito mais significativas do que as reflexões teóricas e os conceitos estruturais.

e) Grupos Sociais e Identidade Social

A coletividade desempenha um papel essencial na violência entre os jovens, embora também esteja presente na violência adulta. Porém, é nas expressões e características da juventude, que são mais significativas devido a sua influência e impacto.

As gangues representam uma das expressões típicas da violência jovem, e o envolvimento dos adolescentes com elas é um dos principais fatores de risco em áreas suburbanas. (Winton, 2005)

Nesse diapasão, argumenta Villanueva (2010, p. 107):

Nos espaços de ócio produzem-se enfrentamentos entre grupos de jovens com estilos diferenciados por sua forma de vestir, gostos

musicais ou por estilo de vida. Os enfrentamentos nesses contextos estão relacionados com a manutenção da identidade grupal, com o estilo de vida e marcada por certa territorialidade que defende determinados lugares e formas de estar.

Em meio a todas essas expressões tão diversas, é fundamental considerar a ampla variedade de agrupamentos, que se apresentam de diferentes formas, tipos e tamanhos. Nessa categoria, podemos encontrar desde pequenos grupos, como gangues, até aqueles de porte médio, que possuem uma certa durabilidade, como é o caso dos grupos culturais, políticos e esportivos. (Bordet, 1999).

Dentro do grupo, estabelece-se e fortalece-se um conjunto de valores, crenças e ideologias.

Consubstanciado ao aludido, complementa Villanueva (2010, p. 107):

Um nível muito alto de identificação com o grupo pode-se considerar em si mesmo como um potencial fator de violência por diferentes razões. Em primeiro lugar, pode comportar uma excessiva disponibilidade para atuar a favor das determinações do grupo, inibindo certos princípios morais individuais que existiriam sem essa influência do grupo; em segundo lugar, pode-se acentuar a diferenciação e a rivalidade entre grupos, aumentando o risco de confrontação entre eles e, portanto, o risco de atos de violência.

Isto posto, a identidade grupal se forma a partir da construção da identidade social do indivíduo, na qual podem incluir ou excluir indivíduos de certas posições de autoridade. Há, assim significantes identitários que funcionam como um repositório dos anseios dos indivíduos, que estabeleçam os significados sociais construtivos que eles atribuem a si próprios ou que consideram adequados. As definições sociais de identidades desvalorizadas, excludentes, pejorativas ou extremas são a fonte da violência simbólica e concreta. (Villanueva 2010).

A violência, então adentra as escolas, onde a agressão é um conflito entre identidades; os gestores da instituição de ensino podem ignorar as identidades dos estudantes, colocando-as em risco e desmerecendo-as (Sposito, 2001; Dubet, 2003), e esses podem reagir a essa falta de respeito com comportamentos agressivos, de forma expressiva, para reafirmar suas identidades.

e) Desorganização e Vulnerabilidade Social

Muitos dos problemas encontrados na violência escolar estão relacionados a vulnerabilidade social e a perspectiva econômica desses alunos e suas famílias. Sendo assim, dependendo da desorganização social que o aluno vivencia, isso pode colaborar diretamente para o desencadeamento de violências.

Nessa vereda, a comunidade local desempenha fator preponderante na construção de violências, pois é um sistema complexo de redes formais e informais de amizade, de parentesco e outros, na qual contribuem para o processo de socialização e aculturação do indivíduo. Essas relações são afetadas por fatores estruturais, situação econômica, heterogeneidade racial. (Fontgalland, 2021).

Atrelada a esta desorganização social temos as questões, como já visto, nos capítulos anteriores do formato econômico.

f) Fator Econômico

A situação econômica afeta fortemente o fenômeno da violência e criminalidade, em decorrência das políticas salariais arbitrárias; fechamento de postos de empregos formais, desemprego, o aumento da inflação e da especulação, o fraco poder de compra da população e finalmente, sob a proteção da justiça, muitas pessoas acumulam riqueza enquanto outros vivem em extrema miséria. A resultante é que a maioria dos explorados parte para a violência e o crime, multiplicando-se tão vorazmente que a criminalidade toma, segundo Liszt, “um caráter patológico-social”.

g) Pobreza

As estatísticas indicam uma conexão estreita entre a violência/criminalidade e a pobreza. Nota-se que os agentes têm ódio ou aversão por aqueles que possuem posses. Esses sentimentos alimentam uma tendência para a violência criminal. (Penteado Filho, 2012).

A pobreza agrava a diferença entre as classes sociais, aumentando o poderio da elite e subjugando a grande maioria a subproletarização. Esta retira o resquício de dignidade humana do homem.

Não julgo que possamos esperar que a miséria seja curável. Podemos entrever paliativos para os males que ela determina, mas são bem difíceis de propor em nossas sociedades individualistas. O excesso de civilização tem por efeito desenvolver o luxo e concentrar a riqueza; à medida que as necessidades artificiais se tornam mais numerosas, são mais custosas de satisfazer; a riqueza de uma sociedade não é inesgotável e o aumento da parte de uns corresponde, inevitavelmente à diminuição da dos outros. (J.Maxwell, 2002: 393).

h) Mal Vivência

Entende-se por mal vivência, no dizer de Hilário Veiga de Carvalho (1973), um grupo polimorfo de indivíduos que vivem à margem da sociedade, em situação de parasitismo, sem aptidão para o trabalho, em razão de causas endógenas e exógenas que representam um perigo social. São seres excluídos, doentes física e socialmente. São fruto da sociedade discriminatória e violenta em que sobrevivem.

Distantes de uma vida social saudável, essas pessoas que se encontram à periferia da sociedade, muitas vezes devido a fugas do lar por violência sexual ou psicológica ou por lares desfeitos. Essa situação as conduz a atividades delituosas, como a prática de pequenos crimes, ofensas, roubos ocasionais, mendicância e desrespeito às autoridades, em especial no ambiente escolar.

i) Família

Nos dizeres de Dias (2020, p. 42):

A família é a construção cultural. Dispõe de estruturação psíquica, na qual todos ocupam um lugar, possuem uma função. É essa estrutura familiar que interessa investigar e preservar em seu aspecto mais significativo, de um verdadeiro LAR: Lugar de Afeto e Respeito. Por isso, é fundamental cuidar da família com carinho, diálogo e fé, preservando sua união e sua força.

Nesse contexto, a família, como espaço de socialização e construção de subjetividade, é a base para a formação da personalidade. Soma-se a isso, os inúmeros

estímulos do sujeito, em diversos ambientes desde o nascimento, e que interferem e contribuem para a formação do caráter e da personalidade.

Nessa esteira, muitas das raízes da violência escolar começam com o fracasso das regras em casa, a ausência ou enfraquecimento dos modelos parentais e o abandono, o abuso e a frustração de que são vítimas.

Segundo Beland (1996), cada vez mais crianças vivenciam conflitos e abuso de drogas na família, reduzindo a sua proximidade com os pais e recorrendo à televisão como principal fonte de entretenimento e valores, demonstrando comportamento impulsivo e violento na escola.

Em estudos recentes sobre violência doméstica e ação escolar (Ristum & Moura, 2006; Ristum & Vasconcelos, 2007), os resultados indicam que os profissionais escolares (diretores, coordenadores, professores e funcionários) relatam o impacto da violência doméstica na disciplina dos alunos e no comportamento dos discentes. Em termos de disciplina, apontam comportamento agressivo ou violento, desobediência, dificuldades interpessoais, tendência ao autoisolamento ou muita irritabilidade.

As argumentações de Cardia (1997) apontam na mesma direção, sugerindo que a violência doméstica e de vizinhança normaliza a agressão física nas escolas, tornando os alunos e professores menos sensíveis a ela.

j) Comunidades Mórbidas

As comunidades e o acesso a materiais extremistas e violentos na internet são facilmente acessíveis por, no mínimo, duas vias: através da web aberta e pública, onde muitos desses conteúdos circulam livremente em perfis de redes sociais; e em ambientes privados, por meio de grupos com acesso limitado (comunidades e servidores).

Comunidades online restritas, que operam em plataformas como Telegram, Discord e Reddit, frequentemente apresentam pouca ou nenhuma supervisão. O acesso a esses grupos se dá por meio de links compartilhados ou pela aprovação dos administradores. Nesses espaços, é possível encontrar uma variedade de conteúdos e formas de interação, incluindo materiais prejudiciais e ilegais que são mostrados, disseminados e replicados. (Vinha et.al., 2023).

Um exemplo de comunidade que pode ser encontrada em perfis abertos e de acesso restrito são as conhecidas TCC (True Crime Community), onde se debatem crimes reais, incluindo os incidentes em instituições de ensino. Os participantes deste TCC, não formam um grupo homogêneo, podendo ser divididas em subgrupos (Raitanen, Oksanen, 2018).

A seguir algumas imagens, de fomento ao ódio.

Figura 6 - Exemplo de Memes que Fomentam o Ódio



Fonte: Twitter, 2024.

Não obstante, certas comunidades promovem crimes de maneira clara, como as AAS - Assassinos, Atiradores escolares e Supremacistas brancos (Schurig, 2023). Nesses grupos, há uma difusão de conteúdos extremistas que defendem o neonazismo, incitam o ódio contra minorias e incentivam ataques em escolas. Esses espaços, compartilham³ tutoriais sobre assassinatos e a produção de explosivos, além de vídeos com cenas de violência e informações sobre como adquirir armas, entre outros materiais.

A maioria dos integrantes, sendo em sua maioria jovens, está cada vez mais exposta a conteúdos violentos que os direcionam para o sectarismo e extremismo, podendo resultar em radicalização ou autorradicização (Gallagher et al. , 2023; Prado,

³ O compartilhamento de materiais que induzem a cometer assassinatos como a divulgação de tutoriais de ataques, imagens e vídeos de mortes violentas, fabricação de explosivos, promoção de ódio a minorias e ideais neonazistas é denominado IMVE – Ideologically Motivated Violent Extremism (ASIO, 2021; Prado, 2023b) ou EVIM - Extremismo Violento Ideologicamente Motivado — termo recém adotado pela Polícia Federal na investigação sobre os ataques às duas escolas em Aracruz (ES). Essa “nomeação e o dimensionamento do fenômeno ajudarão a justiça a enquadrar os crimes como terrorismo doméstico, além de garantir o mapeamento de toda a rede extremista com seus diversos vínculos, evitando o argumento de casos isolados” (Altino, 2023, p.1).

2023a). Essas comunidades atuam como câmaras de eco, dinamizando os ressentimentos, frustrações e raiva.

Estes discursos de ódio também envolvem alguns aspectos econômicos e sociais: os jovens demonstram frustração, sentimentos de insatisfação e ressentimento por se sentirem excluídos. Entendem cerceados nos seus direitos. (Vinha et.al., 2023).

3 A PRODUÇÃO LEGISLATIVA BRASILEIRA NO CONTEXTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Neste capítulo, realizaremos uma análise acerca da produção legislativa brasileira no contexto da violência escolar, bem como sobre a compreensão do seu caráter punitivo, em decorrência do atual sistema de organização social vigente. Busca-se, assim, verificar a aplicabilidade da norma nos mais variados tipos de violência no ambiente escolar, considerando um Estado meramente repressivo e seletivo.

3.1 Lei Penal na Contemporaneidade

A lei penal é fundamentada no sistema social, baseada na natureza humana, que introduz um grau proporcional de reciprocidade nas relações entre as pessoas, nos poderes e deveres que lhes atribui, regulando as condições existenciais e evolutivas dos indivíduos e dos grupos sociais e, por consequência, da sociedade.

Nesse diapasão, a organização social contemporânea incorpora a noção de transformação constante, manifestando-se por meio das incessantes inovações tecnológicas e científicas, do fluxo contínuo de informações, da aceleração generalizada de todos os processos humanos e da dominação do universo pelos mercados (econômico, político, cultural e social).

Nesse contexto, urge trazer à baila o entendimento de Berman:

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma o conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral, empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção a novas vidas; rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, dinâmicos em seu desenvolvimento, que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades, Estados nacionais cada vez mais poderosos, burocraticamente estruturados e geridos, que lutam com obstinação para expandir seu poder; movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando por obter algum controle sobre suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, u mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão. (Berman, 1986, p. 16)

No entendimento de Berman (1986), a sociedade burguesa moderna enfrenta um paradoxo, uma vez que sua sobrevivência depende da constante revolução nas relações de produção e, conseqüentemente, em todas as relações sociais.

O constante revolucionar da produção, a ininterrupta perturbação de todas as relações sociais, a interminável incerteza e agitação distinguem a época burguesa de todas as épocas anteriores. Todas as relações fixas, imobilizadas, com seu travo de antiguidade e veneráveis preconceitos e opiniões, foram banidas; todas as novas relações se tornam antiquadas antes que cheguem a se ossificar. Tudo o que é sólido desmancha no ar, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente levados a enfrentar (...) as verdadeiras condições de suas vidas e suas relações com seus companheiros humanos. (Marx; Engels, 1998, p. 43).

Diante de todos esses fenômenos, uma lógica social se estabelece, valorizando o relativismo e a indiferença, além de promover uma série de processos sociais que são dinâmicos e incertos. Essas condições, que implicam a ideia de um novo início constante, provocam nos indivíduos a impressão de que nada parece estável. Nesse cenário, a busca por segurança surge como o principal remédio para a “metaincerteza” (Batista, 2013, p. 97).

Para Adorno e Lamin (2006, p. 154):

Nesse clima de convivência social, não há solidariedade que se sustente. (...) a cotidianidade do crime constitui o pano de fundo de um cidadão acuado, voltado para si próprio, carente de proteção, encerrado em seus próprios limites, incapaz de ver algo para além dos horizontes mais imediatos. Enfim, um cidadão com medo.

A sensação de desorganização e tumulto manifesta-se na falta de justiça social, somada ao aumento de conflitos sociais, à implementação de soluções que desafiam a prática democrática do poder, e à demarcação de novas divisões sociais. Esses fatores são razões fundamentais para o fenômeno da dramatização da violência urbana, indo além das estatísticas criminais.

Somado a isso, é importante observar que as cidades, por natureza, se configuram como ambientes marcados pelo medo, já que reúnem uma infinidade de pessoas desconhecidas que precisam coexistir de forma muito próxima. Essa diversidade de indivíduos, com suas inusitadas particularidades, desperta a sensação constante de que a qualquer momento algo imprevisível pode ocorrer (Bauman, 2005).

Assim, o antigo receio do que não se conhece e a ansiedade coletiva acumulada como resultado persistem em exigir uma saída convincente, que frequentemente recai sobre certos indivíduos, selecionados para representar o incomum, o perturbador, a indefinição de alguns riscos e ameaças.

Para controlar o temor e a insegurança, o Estado neoliberal utiliza-se do direito penal, como forma de organização e controle social, em especial da classe supérflua.

Bauman elucida que os "indivíduos supérfluos", como indivíduos cujas habilidades não podem ser exploradas de maneira benéfica pela sociedade, pessoas que, do ponto de vista das pessoas de bem, seria melhor não existirem (2005, pp. 1976. 76-77):

A construção de uma ordem comporta sempre a eliminação dos supérfluos, uma vez que, quando se pretende que as coisas mantenham uma ordem, quando se pretende substituir a situação atual por uma ordem nova, melhor e mais racional, acaba por descobrir-se que há certa gente que não pode fazer parte dessa ordem, e deverá ser excluída dela, expulsa. É nisso que consiste o progresso econômico.

Outrossim, as políticas neoliberais e a conjuntura atual de globalização econômica enfraquecem o Estado garantidor e provoca o colapso das políticas públicas, como já visto nos capítulos anteriores, e, concomitantemente, contribuem para o aumento do desemprego e do subemprego, ocasionando o rebaixamento de salários e da renda.

Sobre isso, Batista afirma que (2013, p. 102):

Todo esse quadro neoliberal atinge níveis ainda mais dramáticos na marginalização profunda das classes urbanas. Essas massas urbanas empobrecidas num quadro de redução da classe operária, de pobreza absoluta, sem um projeto educacional, sem condições sanitárias, sem moradia, são a clientela de um sistema penal que reprime através do aumento de presos sem condenação, dos fuzilamentos sem processo, da atuação constante de grupos de extermínio.

Nesse sentido, Loïc Wacquant (2003) a que o Estado, seguindo os preceitos do neoliberalismo, em vez de priorizar investimentos em políticas sociais, tem ampliado a sua intervenção no âmbito punitivo como estratégia de gestão estatal da pobreza. Esta abordagem reflete uma mudança de paradigma na abordagem governamental, optando por medidas repressivas em detrimento de ações de inclusão social e combate à desigualdade.

Ainda segundo Wacquant (2003), a penalização é empregada como estratégia de invisibilização dos "problemas" sociais que o Estado, enquanto instrumento burocrático

da vontade coletiva, não se importa mais em abordar de maneira aprofundada. A prisão se torna uma espécie de "depósito judicial" onde são descartados os indivíduos marginalizados pela sociedade e pelo mercado.

Assim sendo, por trás do simples medo do crime, decorrente da violência e da insegurança, evidencia-se, na realidade, uma profunda inquietação em relação às transformações sociais e morais que a modernidade trouxe consigo. Dentre essas transformações estão o anonimato, o desemprego e a perda do status social.

Nesta esteira, o medo difuso e a insegurança têm sua origem menos na violência e criminalidade e mais em uma violência estrutural, proveniente das desigualdades de condições materiais de vida, e mais recentemente, da desigualdade de direitos, do desemprego e da falta de acesso aos direitos sociais.

3.2 Sistema Penal, Controle Social e a Hipertrofia do Estado Penal

Para entender a importância do sistema penal como mecanismos de controle e organização das populações, é essencial revelar as funções históricas e práticas que a punição exerce ao longo da história.

Nesse sentido enfatiza Juarez Cirino dos Santos (1985, p. 23):

A definição dos objetivos do direito penal permite clarificar seu significado político, como técnica de controle social. Portanto, é crucial compreender as finalidades do direito penal, que são: os objetivos da criminalização de certas condutas realizadas por determinadas pessoas e os objetivos das penas e outras medidas jurídicas de resposta ao crime.

Nesse passo, deve ser enfatizado que, desde as sociedades antigas pré-letradas até às sociedades pós-industriais, as pessoas expressam-se claramente dentro de sistemas de regras. Os seres humanos são incapazes de pensar fora das interações, da cooperação e dos conflitos que criam as estruturas de poder. Nesse contexto, todas as sociedades humanas apresentam estruturas de poder que consistem em grupos dominantes e dominados, grupos próximos do centro do poder e grupos periféricos, na qual há um entrelaçamento complexo de formas de controle social.

Esse controle social “se exerce, pois, por meio da família, da educação, da medicina, da religião, dos partidos políticos, dos meios massivos de comunicação, da atividade artística, da investigação científica, etc.” (Zaffaroni, 2004, p. 61.). Nesse

contexto, há meios mais ou menos “difusos” e encobertos até os meios mais concretos e explícitos, como é o caso do sistema penal.

Nesse passo, o ilustre jurista Zaffaroni (2004) diferencia os conceitos limitado e amplo de sistema penal. Ele assevera que temos, no sistema penal em sentido estrito, o controle social punitivo institucionalizado (polícia, judiciário, administração penitenciária; e Organizações informais ou controle social difuso (famílias, escolas, ocupações, opinião pública, etc). Nesse passo, esse sistema tem um caráter de punições institucionalizadas exercidas pelo Estado por meio de meios administrativos e repressivos. Este, caráter somente pode ser concretizado por meio das leis penais.

Preconiza Batista (2007) que o direito penal possui uma função “conservadora” ou de “controle social”, a qual está diretamente vinculada à ordem econômica e social na qual o mesmo se insere:

A função do direito de estruturar e garantir determinada ordem econômica e social, a qual estamos nos referindo, é habitualmente chamada de função "conservadora" ou de "controle social". O controle social, como assinala Lola Aniyar de Castro, "não passa da predisposição de táticas, estratégias e forças para a construção da hegemonia, ou seja, para a busca da legitimação ou para assegurar o consenso; em sua falta, serve para a submissão forçada daqueles que não se integram a ideologia dominante". É fácil perceber o importante papel que o direito penal desempenha no controle social. Sob certas condições, pode o direito desempenhar outras funções (como, por exemplo, a "educativa" e mesmo a "transformadora" – esta, oposta a "conservadora"). A preponderância da função de controle social é, contudo, inquestionável. (Batista, 2007, pp. 21-22)

Outro aspecto que o autor sublinha é a notável convergência entre os objetivos do direito penal e objetivos do Estado, para que o conhecimento do primeiro não seja tão vago e ilusório, é premissa básica que ele se fundamente em funções históricas, econômicas e sociais reais e concretas (Batista, 2007.)

Ao discutir a questão da “manutenção da ordem”, é importante enfatizar que a mesma ordem representa, na verdade, o poder hegemônico e os arranjos econômicos, políticos e culturais de um determinado período.

Nessa perspectiva, Foucault (2010) traz importantes considerações ao elucidar que as funções da disciplina e as táticas das instituições de controle (procedimentos de contenção, observação, vigilância) não servem apenas para ocultar relações de dominação, mas também para gerar conhecimento e julgamento sobre os indivíduos sobre os quais são exercidas.

Para Zaffaroni (2007, p.31):

O exercício do poder necessitou sempre de uma forma de poder interno das potências dominantes, pois não se pode dominar sem organizar-se previamente a forma de dominação. Por isso, a Europa teve de reordenar suas sociedades com base numa forte hierarquização, corporativização das sociedades, processo no qual retomou o exercício de poder interno praticado pela grande potência conquistadora precedente, o Império Romano, e que com o fim daquele império havia desaparecido temporariamente, o Poder Punitivo. A característica diferenciada do Poder Punitivo é o confisco do conflito, usurpação do lugar de quem sofre o dano ou é vítima por parte do poder público. Nesse processo, o poder público “exerce um constante poder de vigilância controladora sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os que supõe ser, real ou potencialmente, daninhos para a hierarquização social”.

Portanto, o sistema penal imposto é uma ferramenta importante e eficaz no controle social, que se concretiza por meio das leis penais, de modo a repreender e punir de modo seletivo alguns segmentos da população.

Assim, a existência de um movimento para criminalizar a pobreza que surge através de séculos de processos de acumulação de capital e culmina numa estratificação social dramática com um acesso distributivo extremamente desigual, e a produção de normas meramente punitivas, subsidiam uma normatização de aplicação seletiva.

Para Loïc Wacquant (2003), a destruição deliberada do Estado de bem-estar social e a expansão do Estado penal nas últimas décadas são processos simultâneos e complementares. Alvitra o autor (2001, p. 80) que: “a atrofia deliberada do Estado social corresponde à hipertrofia distópica do Estado penal: a miséria e a extinção de um têm como contrapartida direta e necessária a grandeza e a prosperidade insolente do outro”.

O aumento do Estado penal é diretamente proporcional à diminuição do Estado de bem-estar social. Ou seja, quanto menos medidas públicas destinadas a fazer cumprir os direitos sociais (saúde, educação, nutrição, lazer), mais meios contenciosos serão utilizados.

O uso do direito penal pelo Estado como forma de controle da pobreza descreve estratégias estatais para enfrentar os problemas sociais como punição. Nessa conjuntura, quanto menos políticas públicas são desenvolvidas para implemento de alguma justiça social no interior de um sistema econômico desigual como o capitalismo, maior é a utilização do sistema penal como instrumento de neutralização e contenção das classes subalternas. Wacquant (2003).

A lei enfatiza que os esforços policiais e judiciais contra a pobreza são justificados pelo programa, “tolerância zero”, que é de origem norte-americana. Este é um modelo de política de segurança pública em que a polícia é particularmente dura em relação a crimes menores tipicamente associados aos pobres.

Nos termos desenvolvidos por Vera Batista (2013, p. 98):

Atualmente tudo pode ser estigmatizado como crime. Existe, em verdade, uma tendência a criminalizar a precariedade, deslocando tudo o que público para o penal e reinstitucionalizando o direito penal pós-moderno na estratégia da purificação e do sacrifício.

Neste paradigma, a criação de um medo palpável e a construção de um vasto sistema penal funcionam como métodos de controlo social desenvolvidos em resposta ao crescente número de pessoas pobres que não têm, e continuarão a ter, nenhum trabalho: o sistema penal converteu-se no bastião sagrado da nova ordem socioeconômica, reavaliando as ideias de Batista (2003): há um excedente de braços e corpos disponíveis no mercado de trabalho, enquanto se intensificam os mecanismos de controle violento sobre a vida dos mais pobres.

É importante ressaltar que a questão criminal é fundamental para a governança do capitalismo atual. Nesse contexto, observa-se uma crescente transformação de diferentes formas de conflito social em crime e punição.

Em síntese, diante do que foi elucidado, podemos afirmar que durante momentos de crise social e econômica, a violência e criminalidade passa a ser o foco principal nos discursos políticos. Isso proporciona às elites econômicas a oportunidade de manobrar, utilizando o "pânico moral" criado pelas narrativas sobre o crescimento da criminalidade, que alimentam inseguranças e medos cuja real origem está, na verdade, muito mais ligada a uma estratificação violenta e à ausência de justiça social, distantes, portanto, do objeto imediato em questão.

3.3 Produção Legislativa Brasileira sobre Violência Escolar

As legislações de combate à violência no Brasil caminham no sentido de criminalizar condutas, e as que possuem caráter de prevenção, não tem uma aplicabilidade e eficácia no âmbito educacional. Veremos que não são poucas as legislações nacionais,

internacionais e diretrizes que tratam acerca do tema, porém, nem todas conseguem mitigar a violência crescente no espaço escolar.

Nesse diapasão, se faz, necessário, a priori, estudarmos duas legislações basilares para as demais leis, são elas: a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e Adolescente.

a) O Direito à Educação e a Constituição Federal de 1988

A legislação atua para regular, estruturar e estabelecer orientações para uma comunidade. No caso brasileiro, o direito positivado pretende realizar a igualdade, a justiça e a dignidade da pessoa humana.

A Constituição Federal de 1988 é um marco na história do Brasil, porquanto estabeleceu direitos fundamentais que visam a garantir a dignidade humana e a proteção de todos os cidadãos e estão estipulados no art. 5º e 6º, a fim de que os benefícios comuns possam ser alcançados (Brasil, 1998). Destacam-se, dentre esses direitos, o da educação, considerado um direito social e uma política pública essencial para a qualidade de vida humana (Teixeira, 2001). O direito à educação é uma responsabilidade do Estado e da família e deve ser promovido e incentivado com a colaboração de todos (Brasil, 1988).

Ademais, a Constituição Federal de 1988 reconheceu o direito à educação como parte integrante da vida básica, tornando-o um dos mais importantes dos direitos fundamentais. Sendo assim, a CF estipula a educação como parte integrante do mínimo existencial, na qual este direito é inderrogável, não podendo ser suprimido.

O dispositivo constitucional possui, assim, uma natureza bifronte e é entendido como um direito público subjetivo, podendo ser acionado e exigido (Brasil, 1998, art.208, VII, § 1º). Como um direito público subjetivo, a educação básica visa cumprir seu propósito, que é assegurar "o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para o exercício da cidadania e sua capacitação para o trabalho" (Brasil, 1998, art. 205).

Nessa situação, a educação atua como um meio de integração, socialização e valorização da vida humana, favorecendo o desenvolvimento sustentável do indivíduo e fornecendo as bases para que cada pessoa possa explorar suas potencialidades e se tornar mais humana. Isso também resulta em transformações significativas nas relações sociais. (Teixeira, 2001).

Nesse passo, a constitucionalização do direito à educação preserva e protege a democracia consagrada na CF/88 e, portanto, garante o acesso a este direito a todos os cidadãos.

Nas palavras de Piovesan:

a Carta Constitucional de 1988 adotou uma concepção contemporânea de cidadania no que diz respeito à indivisibilidade dos direitos humanos, quando “os direitos sociais são direitos fundamentais, sendo, pois, inconcebível separar os valores liberdade (direitos civis e políticos) e igualdade (direitos sociais, econômicos e culturais)” (2010, p. 385).

Essa concepção de cidadania se deve ao que se denomina “processo de especificação do sujeito de direito”, em que “o sujeito de direito deixa de ser visto em sua abstração e generalização e passa a ser concebido em seu caráter concreto, suas particularidades e características” (Piovesan, 2010, p. 383-384).

Por assim ser, a educação como um direito social impõe ao Estado um fazer com uma maior positividade:

Os direitos sociais, como compreensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais (Silva, 1992, p. 258).

Decorrem também da CF/88 legislações infraconstitucionais que versam sobre a educação, sendo a LDB (Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional - Lei 9394/96), PNE (Plano Nacional de Educação), FUNDEB (Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Lei 11 494/2007). Sobre a LDB, Saviani, sustenta (2008, p.2) é “[...] a lei maior da educação no país, por isso chamada, quando se quer acentuar sua importância, de “carta magna da educação”. É a lei que define “[...] as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira”.

Nesse prisma, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a escola tem como função social formar o cidadão, e, desse modo, garantir as finalidades registradas no artigo 22 da Constituição federal de 1988.

A despeito, disso, o direito à educação no Brasil ainda é marcado pela exclusão e marginalização de indivíduos que não possuem oportunidades. Além disso, mesmo aqueles que estão inseridos no ambiente escolar frequentemente não têm acesso a uma

educação de qualidade, especialmente devido a formas de exclusão que ocorrem dentro da própria escola, conforme aponta Bourdieu (1998).

Embora a Constituição de 1988 tenha atribuído um papel significativo à educação, a efetivação desse direito social, que é essencial, e que se configura como um dos pilares do Estado de Direito, revela-se extremamente vulnerável. Isso ocorre em função de um sistema econômico, político e social que a instrumentaliza para perpetuar as divisões e a estrutura que ele mesmo estabelece, pautada na exclusão e segregação social.

Desse entendimento resulta a criação de um hiato, que se apresenta simultaneamente como origem e resultado, que divide os direitos assegurados pela constituição e sua concretização, o que possibilita e torna viável a utilização do direito à educação, por exemplo, como ferramenta voltada a estratégias e manipulações políticas e financeiras.

Nesta prima faz-se necessário mencionar as argumentações apontadas pela pesquisadora Adelaide Alves Dias:

(...) uma significativa diferença entre direitos proclamados e direitos efetivamente desfrutados. De acordo com Bobbio a linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido. (...) afirma que, na atualidade, é a garantia e não os fundamentos dos direitos que precisam se assegurados, protegidos. O importante não é fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los. Não preciso aduzir aqui que, para protegê-los, não basta proclamá-los. [...] O problema real que temos de enfrentar, contudo, é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos. (Dias, 448)

Somado a isso, o modelo político atual gera um desenvolvimento econômico excludente, em detrimento aos direitos humanos e de um desenvolvimento social equilibrado e sustentável.

O Brasil apresenta uma lacuna entre os direitos declarados na constituição e os direitos implementados. É necessário a implementação e efetividade dos direitos fundamentais e a promoção e garantia com a democratização do mundo político, econômico, social e cultural (Wolkmer; Melo, 2013. p. 79).

A principal preocupação é garantir que a Constituição e os direitos nela consagrados sejam aplicados, não apenas como um acordo, mas como um guia oficial para a política social e jurídica.

Ao apontar a dificuldade de implementação dos direitos constitucionais, Sterk (p. 231-233) argumenta que estamos num “estado da arte” porque em tempos de democracia constitucionalista, a efetividade de direitos não ocorre efetivamente aos excluídos sociais e a Constituição se torna uma mera carta de intenções.

Neste sentido, argumenta Demarchi & Coelho (2018, p. 11):

A preocupação atual não pode se limitar a prever direitos, mas sim de garantir que onde exista um direito exista o dever correspondente. O cerne da questão não é o de reconhecer direitos, mas o de garanti-los.

Portanto, o direito que está consagrada na Constituição Federal, é meramente informativo, encontrando graves problemas na sua efetividade e implementação a sociedade, em especial a classe mais desfavorecida.

b) O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e o Direito à Educação

Desde sua promulgação em 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) se destaca como uma norma inovadora, estabelecendo um importante precedente jurídico no Brasil em relação à proteção de crianças⁴ e adolescentes⁵. Essa legislação exerce uma forte influência sobre as práticas educacionais e as políticas públicas voltadas à educação dessa faixa etária.

Ao longo de seus artigos, o ECA aborda os direitos fundamentais do direito à vida, ao respeito e à dignidade, aos direitos e às políticas relacionadas à saúde, à guarda, à tutela, a educação, à adoção, à cultura, ao esporte, ao lazer, à proteção do trabalho, assim como questões que impactam crianças e adolescentes autores de atos infracionais.

Assim, em conformidade com a primazia atribuída à dignidade da pessoa humana na Constituição Federal, o ECA estabelece um sistema de proteção especial para crianças e jovens, considerando sua condição de seres humanos em fase de desenvolvimento físico, psicológico e emocional.

⁴ Conforme dispõe o ECA, no seu art. 2º, considera-se criança, para efeitos da lei, a pessoa até 12 (doze) anos de idade incompletos.

⁵ Conforme dispõe o ECA, no seu art. 2º, in fine, considera-se adolescente a pessoa entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade.

Esse sistema especial de proteção vem expressamente referido no parágrafo 3º do 9º artigo 227 – embora não reduza as garantias ali posicionadas. De fato ele permeia todo artigo 227 e o artigo 228, e manifesta-se, ainda que subsidiariamente, também no disposto nos artigos 226, caput, e §§ 3º, 4º, 5º e 8º e 229, primeira parte, todos da constituição federal. Mas diz, também diretamente com outros dispositivos da Constituição, como os incisos XXXIII e XXX do artigo 7º e o § 3º do artigo 208. (Machado, 2003, p. 105)

Machado (2003) argumenta que o ponto central da concepção positivada no texto constitucional é a compreensão de que crianças e adolescentes, por estarem em desenvolvimento e em uma condição especial de vulnerabilidade, devem ser amparados por um regime especial de proteção que lhes permita alcançar seu pleno potencial humano.

Com isso, o sistema legal brasileiro, no art. 18 do ECA, e no artigo 227 da Constituição Federal de 1988, reconhecem o direito à dignidade da criança e do adolescente, e preenchem uma lacuna ao proteger o infante de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. Isso demonstra claramente a preocupação do legislador com a necessidade de defender o status *dignitatis* do menor. (Marques, 2008).

Nesse ângulo, na Teoria da Proteção Integral, crianças e adolescentes são considerados como sujeitos de direitos, como "indivíduos de direitos", e não como "objetos de intervenção legal". Não apenas têm os mesmos direitos que os adultos, mas recebem garantias diferenciadas e privilegiadas por estarem "em fase de evolução", conforme a dicção legal, razão pela qual possuem prioridade imediata e total na execução de seus direitos.

Portanto, são "sujeito de direitos" onde deixam de ser vistos como objeto passivo, tornando-se, assim como "detentores de direitos legalmente resguardados" (Pereira, 2000, p.15). Por esse motivo, as legislações que tratam da infância e da adolescência, no caso em tela o ECA, estabelece a salvaguarda da dignidade de crianças e jovens, considerando essa proteção como uma obrigação fundamental de todos que têm a responsabilidade de cuidar deles: o Estado (como representante do Poder Público), a família e a sociedade, de maneira colaborativa. (Miceli, 2010).

Nesse sentido, as leis da infância e da juventude estabelecem a discussão e avaliação de medidas de política educativa para a formação de alunos e professores, que demonstrem integridade ética e profissional, e asseguram que os alunos e as suas famílias

sejam envolvidos na decisão de novas estratégias a serem implementadas nas escolas, com o objetivo de superar a violência escolar. (Oliveira, 2023).

Conforme destaca Barbosa (2004), a escola é um ambiente de conflitos, pois abriga pessoas com subjetividades diversas, onde vidas humanas se constroem e se educam por meio da convivência. Por assim ser, um dos principais propósitos da educação consiste em desenvolver as condições que permitam às crianças e aos jovens participarem da vida em sociedade de forma crítica e autônoma, desenvolvendo alicerces para o exercício da cidadania. Segue, afirmando Pátaro e Alves (2011), é essencial que a escola promova o desenvolvimento desses elementos, a fim de que os alunos possam, de maneira crítica, demonstrar capacidade de indignação diante das injustiças sociais e aspirar a uma vida digna tanto para si mesmos quanto para a sociedade.

Nesse contexto, urge trazer à baila a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a qual em alguns artigos que fazem menção a esses objetivos:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] Art. 27º. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. (Brasil, 1996).

Corroborando a posição supracitada, Queiroz (2002) explica que o desenvolvimento de uma escola democrática é o desenvolvimento de um ensino escolar que reconheça as diversas intervenções e necessidades que estão envolvidas na sociedade, a fim de organizar o ensino para que o aluno entenda e saiba como funciona individualmente e também no coletivo.

Não obstante, é fato que apesar de vários regramentos jurídicos prescreverem a democratização da educação, o desenvolvimento crítico e autônomo dos alunos, e o respeito aos Direitos Humanos, a realidade educacional caminha a pequenos passos para efetiva transformação pessoal e social de cada discente.

O fato é que diatralmente oposta a uma educação transformadora e efetivamente operante, há uma educação morta na letra da lei, e que conjugada a uma sociabilidade violenta, ocasiona um ambiente escolar cada vez mais violento e perigoso.

Esta violência nas escolas limita o acesso a uma série de direitos enumerados na Lei dos Direitos da Criança: à medida que o medo e a violência aumentam, o desempenho e até a frequência dos alunos diminuem num ambiente impregnado com o discurso de

ódio, em casos mais extremos, o direito à vida, é frontalmente violado. O que estamos a viver mostra que nós, sociedade estamos falhando gravemente. (Bakker, 2023).

Nesse diapasão, a violência escolar, viola alguns dispositivos estruturantes do ECA, entre eles podemos citar:

Artigo 4º: A garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, incluindo a proteção contra qualquer forma de violência, crueldade ou opressão.

Artigo 17: Direito ao respeito, considerando a inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente.

Artigo 18: Proíbe a negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Artigo 245: Estabelece que profissionais de saúde, educação e assistência social são obrigados a comunicar casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra crianças e adolescentes.

Apesar do ECA fornecer uma base sólida para a proteção dos direitos das crianças e adolescentes, sua eficácia na prevenção na violência escolar ainda depende de uma implementação eficaz, fiscalização rigorosa e apoio psicossocial adequado.

c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394/1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) atua como fator de proteção ao estabelecer diretrizes claras para criar um ambiente educacional seguro e inclusivo. A LDB obriga as instituições de ensino a implementar ações de conscientização, prevenção e combate a todas as formas de violência. Além disso, enfatiza a promoção da cultura de paz e o respeito aos direitos humanos.

Preconiza o artigo 12, incisos IX e X da LDB:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

X - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas;

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

O citado artigo, trata de questões de Conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência e ações destinadas à uma Cultura de Paz nas escolas. Sobre a Cultura de Paz, Correia e Santos (2018) denotam que:

A cultura de paz está intimamente ligada à produção de atos, práticas e produtos a qual se reduza a manifestação de violência, respeitando a diversidade e pluralidade que constituem o humano como sujeito de falta, que está, a todo momento, vivendo conflitos na relação com a diferença (p.115).

Nesse entendimento, a cultura de paz, consagrada nos fundamentos da LDB (Brasil, 1996), representa a compreensão dos princípios de respeito à liberdade interligados à justiça social, democracia e direitos humanos. O que ela busca no artigo 12º é promover a tolerância, a igualdade e a solidariedade humana, a partir dos processos educativos nas escolas. É viável implantar a cultura de paz na escola através de temas e ações como diálogo, justiça, reconciliação e solidariedade no ensino fundamental (Correia & Santos, 2018).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional (LDB), que regulamenta a estrutura e o funcionamento do sistema escolar brasileiro, vai além da formação profissional, busca a proteção dos direitos humanos, incluindo os direitos de cidadania e seu exercício completo, e a criação de mecanismos civis e políticos para prevenir todas as formas de violência contra crianças e jovens. (Alkimin, 2015).

Porém, a promulgação da lei, sem efetiva implementação de mecanismos de medidas preventivas e educativas, e de políticas públicas efetivas que possam atuar na raiz do problema, não colabora para a mitigação da violência. É preciso abordar questões estruturais como a desigualdade social, a exclusão social e a falta de oportunidades, que contribuem para a violência nas escolas. O Estado deve investir em políticas sociais, como educação de qualidade, saúde, habitação, cultura e esporte, a fim de criar oportunidades e reduzir as desigualdades.

d) Lei 10.639/2003 – História e Cultura Afro-Brasileira

Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências.

O artigo 26-A da referida Lei, corrobora a importância do estudo sobre a História e Cultura Afro-Brasileira.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO).

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovam e fundamentam a inclusão da lei, que tem como desígnio corrigir injustiças, combater discriminações e preconceitos, enfatizando a inclusão social e o exercício pleno da cidadania àqueles que estão inseridos no sistema educacional brasileiro (Brasil, 2004, p. 35).

Neste contexto, as diretrizes atuam como um instrumento de regulamentação ao estabelecer os princípios e fundamentos que direcionam as práticas de ensino e as avaliações educacionais. Também estabelecem os objetivos a serem atingidos na formação dos cidadãos brasileiros, para que eles entendam a sociedade multicultural e pluriétnica do país. Isso ocorre por meio de relações étnico-raciais mais positivas no processo educacional, com o objetivo de combater todas as formas de racismo, preconceito e discriminação e a violência escolar.

A Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) busca, pois, desconstruir o preconceito racial e, por outro, fomentar a valorização do negro, destacando aspectos positivos de seus ancestrais desde sua existência e experiência no continente africano e, posteriormente, a partir da diáspora africana no Brasil. Assim, entende-se um mecanismo de luta contra o racismo ainda presente na escola por meio do ensino.

Assevera, Gomes:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é importante local onde estas podem ser superadas (Gomes, 2003a, p. 77).

No entanto, apenas disponibilizar recursos jurídicos e materiais didáticos não é o bastante. Para uma implementação efetiva da Lei 10.639/03, é crucial que os

administradores escolares e os professores estejam envolvidos. Os professores devem estar sensibilizados e motivados para participar de oficinas e eventos que estimulem a implementação dessa lei, por meio de um processo de educação que inclua a administração escolar, os professores, alunos e a comunidade.

Por assim ser, não é suficiente apenas criar uma lei e distribuir materiais, é crucial que haja uma conexão. A escola deve estar totalmente engajada em um processo educativo contínuo, estando disponível para aprender continuamente com novas abordagens e métodos de ensino. Assim, preconceitos e paradigmas serão eliminados.

e) Lei nº 13.185/2015 - Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) e Lei 13.663/2018

Dentre as formas de manifestação da violência escolar está o bullying. Diversos elementos são fundamentais para entender esse fenômeno, começando pela constatação de que se trata de uma ocorrência social, profundamente ligada à violência que permeia a sociedade. Assim, há fatores que auxiliam na sua ocorrência, em vez de serem apenas situações isoladas.

Um deles é que a agressão é um elemento humano e o processo de socialização deve ajudar a racionalizá-la e substituir as reações destrutivas por atitudes conscientes e esclarecidas. (Freud,1975).

Nesse passo, cumpre esclarecer que a Lei Federal n. 13.185 de 06 de novembro de 2015 instituiu o Programa de Combate à “Intimidação sistemática”, trazendo a definição de tal instituto já em seu art. 1º, §1º, nos seguintes termos:

considera-se intimidação sistemática todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

§ 2º chama a atenção do observador crítico, ao informar: O Programa instituído no caput poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito. (Brasil, 2015).

Vislumbra-se da dicção do parágrafo 2º que, ao fazermos uma interpretação literal do texto legal, a utilização do verbo “poder” ao invés de “dever” torna a proposta de lei uma pura escolha do Estado, ou seja, o poder público não é obrigado a implementar o que propõe, mas somente implementará se houver interesse de sua parte. (Souza,2022).

Assim sendo, a Lei Nacional nº 13.185/2015, foi criada para promover somente a conscientização de que as instituições de ensino são locais protegidos e têm um impacto profundo nas relações sociais, obrigando administradores educacionais a enfrentar e prevenir comportamentos abusivos (Mesquita, 2017). Porém, a referida norma não criou mecanismos suficientes para a sua implementação nas escolas.

Insta trazer à baila o entendimento de Sousa (2021, p. 59):

A lei em comento, ainda que seja um grande avanço, não chega a ser suficiente, visto que deixou de abranger temas que deveriam ter sido contemplados, como a especificação dos procedimentos a serem adotados diante de ações ou omissões.

Comunga, com o entendimento exposto, Silva (2010, p. 120) afirma que leis não mudam o problema, leis têm a função de orientar “[...] a mentalidade de nossas crianças e adolescentes diante da violência que consome os melhores anos de sua vida”.

Nesse mesmo sentido, Romanelli (1995) afirma que nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, por mais retrógrada que seja.

Segundo Alves (2024) não vale a pena contar apenas com novas legislações se elas não forem efetivamente respeitadas e reconhecidas pela sociedade. Para que não se tenha o mesmo destino da referida lei, que acabou não sendo implementada.

Não obstante, o Brasil já promulgou um conjunto considerável de legislações que reconhecem e definem os jovens como pessoas vulneráveis, garantindo a eles, de forma reiterada, a proteção integral da infância e adolescência. A ampla variedade de normas legais já existentes é suficiente, uma vez que as palavras da lei por si mesmas não têm o poder de mudar ou mitigar fenômenos como o bullying, nem de aprimorar as relações sociais deterioradas. Isso só pode ser alcançado através de atitudes concretas, ações efetivas e uma intervenção robusta por parte do Estado. (Souza, & Rosário, 2023). Dessarte é essencial que o Ministério da Justiça e os líderes do país incentivem a implementação de políticas públicas voltadas para essa questão. (Gonçalvez e Oliveira, 2020).

Isto posto, a legislação específica não conseguiu gerar as ações eficazes para prevenir ou reduzir os impactos negativos do bullying. O Estado, por sua parte, continua inerte em relação à implementação das ações indispensáveis para a prevenção, eliminação ou diminuição do bullying nas instituições de ensino.

Partindo deste pressuposto, a Lei 13.663/2018, procurando emprestar mais concretude à normativa anterior e voltada especificamente ao bullying ocorrido na comunidade escolar, alterou a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – para incluir, no art. 12, o inciso IX, prevendo como atribuição das instituições de ensino: “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (**bullying**), no âmbito das escolas”. Enquanto que o inciso X visa “[...] estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas” (Brasil, 2018).

A adição dos dois incisos ao artigo 12 da LDB representa a maneira que o legislador utilizou para reiterar a necessidade de se implementar o Programa de Combate ao Bullying (Lei nº 13.185/15) como uma política de conformidade escolar. Isso envolve a elaboração de diretrizes internas que se adequem às realidades das instituições, destinadas a guiar e orientar todos os integrantes da comunidade escolar. O propósito claro é prevenir o bullying em suas diversas formas e promover nas escolas um ambiente saudável, favorável ao desenvolvimento humano.

Nesse passo, elucida Guimarães que:

A educação para a paz tem-se tornado ponto de políticas públicas – locais, nacionais e internacionais –, passando a ser incluída em convênios, recomendações e declarações, sendo fortemente recomendada pela ONU e UNESCO. Em 1999, pacifistas do mundo inteiro, reunidos para celebrar o centenário da famosa conferência de Haia pela paz, chegaram à conclusão de que seus esforços teriam sentido apenas com a garantia de oferecer às futuras gerações uma educação que, ao invés de glorificar a guerra, contribuísse para a promoção dos direitos humanos e da compreensão internacional. Assim, na firme convicção de que não haverá paz sem educação para a paz, lançaram uma campanha mundial de educação para a paz, com o duplo objetivo de conquistar reconhecimento público da significação e importância de tal educação e de capacitar professores para realizarem tal tarefa (Guimarães, 2006. p. 330).

Considerando que a escola é um ambiente social com muitas pessoas, uma de suas funções é mediar conflitos. Assim,

A Cultura de Paz está intrinsecamente relacionada à busca de estratégias que possibilitem a resolução não violenta dos conflitos, priorizando o diálogo, a negociação e a mediação, de forma a criar uma consciência de que a guerra e a violência são inaceitáveis. É uma cultura baseada na tolerância, na solidariedade, e no respeito aos direitos individuais e coletivos (Abramovay, 2001, p. 15).

Segundo Paulo Freire, a paz pode ser encontrada na educação, na mudança social, na promoção da igualdade, do respeito e do diálogo amoroso. Este grande professor acreditava que a paz será criada e demonstrada na luta pela justiça social mostrando o que está errado e compreendendo aquele que é esquecido e oprimido. (FREIRE, 2006). O que se nota, contudo, é justamente o contrário. Há uma sociedade desumanizada, injusta e claramente sem fontes de diálogos eficazes, com segmentos que representam exceções.

Desse modo, Aron (1979) afirma que qualquer um que pensa que a reforma educacional, garantirá a paz, é um tolo. No mesmo sentido, Yves de la Thille (2002), compreende que o mal da educação para a paz se reduz a discursos obsoletos, todos concordam, mas ninguém segue.

f) Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014: prorrogada pela Lei 14.934/2024

O Eixo III, da Lei 13.005/2014, trata acerca da educação, direitos humanos, equidade, inclusão e diversidade: justiça social na garantia do direito à educação para todas as pessoas e combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência.

Isto está ligado à implementação de uma educação democrática e de qualidade social nas instituições educativas a todos os níveis e métodos. A diversidade, como natureza humana, deve ser entendida como a criação de diferenças históricas, sociais, culturais e políticas, que se expressam nas relações socioeconômicas e nas relações de poder.

Comumente, as disparidades educativas, sociais e econômicas que caracterizam o nosso país, ocasiona um grande desafio à implementação da justiça geral e do direito à educação, tal como expresso no art. 208 da Lei Federal de 1988. (Conae, 2024).

A cada mudança de governo, os grupos historicamente excluídos do processo de ensino e aprendizagem continuam à margem, uma vez que se mantem o jogo de interesses, com a dominação político/ideológico primárias que estruturam o sistema de ideias dominantes que ditam as regras. (Oliveira & Santos, 2024).

Essas desigualdades resultam em diversas formas de violência contra diferentes grupos da população, como a dizimação dos povos indígenas, a violência contra a juventude negra e periférica, como mulheres, pessoas com deficiência, LGBTQIAPN e

outras minorias. Por assim ser, é essencial que as políticas, especialmente as educacionais, sejam baseadas em valores democráticos, igualdade de direitos e justiça social para promover condições equitativas para todos. (Conae, 2024).

A despeito disso, a educação primada pelos direitos humanos está sendo deixados de lado em prol de políticas conservadoras de segurança pública, com tolerância zero e violência policial.

Nesse contexto, a justiça social exige que entendamos que a pobreza, o racismo, o sexismo, a xenofobia, a misoginia, o capacitismo, a LGBTQIAPN fobia e todas as formas de discriminação e violência devem ser reconhecidos como injustiças sociais que geram desigualdades educacionais e violência escolar. (Conae, 2024).

Aos casos recorrentes de violência no ambiente escolar, somaram-se novas formas de violência e intolerância nas e contra as instituições educativas como: violência simbólica, física e psicológica entre os sujeitos da comunidade escolar, no ambiente escolar e virtual; desrespeito as religiões de matriz africana, LGBTQIAPN+fobia, racismo, intolerância religiosa, misoginia, xenofobia, capacitismo, exclusão e privação linguística na comunidade escolar; uso de álcool e de drogas, tráfico de drogas; porte de arma e gangues/ facções no ambiente escolar; crescente violência contra as escolas; censura, perseguição, ameaça a comunidade escolar e ao trabalho docente e casos de violência cultural, material e patrimonial, fora e dentro das escolas; contra os povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e do campo, das águas e das florestas, decorrente de conflitos territoriais. (Coane, 2024, p. 109).

É de suma importância a discussão de questões de diversidade, tratamento ético e democrático das diferenças. A superação de práticas educacionais discriminatórias e excludentes estão vinculadas à construção da justiça social e dos direitos humanos. Bem como, movimentos sociais e políticos que enfatizam a importância de políticas públicas específicas para avançar na luta política contra o racismo e pelo reconhecimento e valorização da diversidade na sociedade.

Ao agirem dessa forma, questionam o tratamento dado pelo Estado à diversidade, reivindicam políticas públicas e democráticas e a construção de ações afirmativas para grupos historicamente discriminados. Tais posicionamentos e proposições exigem a implementação de políticas de Estado que respeitem e valorizem a diversidade e os direitos humanos. (Conae, 2024).

g) Lei nº 13.935/2019 - Prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica

A Lei no 13.935/2019 criou a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. A política pública de educação terá a inserção de Psicólogas/os e Assistentes Sociais em equipes multiprofissionais nas redes de ensino de educação básica, com o objetivo de contribuir para o atendimento integral e de qualidade no processo ensino aprendizagem, a fim de gerar respeito à dignidade humana, prevenindo qualquer forma de violência no ambiente escolar.

Por conseguinte, é perceptível a importância desses profissionais para a mediação e a promoção de processos que garantam os direitos sociais. Essa interação entre disciplinas favorece as orientações e intervenções mais eficazes na busca por minimizar as manifestações das questões sociais.

Se faz necessário trazer à baila o entendimento de Santos:

A atuação interdisciplinar, incluindo nas equipes das escolas o profissional do Serviço Social, pode ser decisiva para a superação de problemas socioeducacionais contemporâneos porque o assistente social, por meio de sua prática, amplia, contribui e está comprometido com a democracia e o acesso universal aos direitos sociais, civis e políticos. (Santos, 2012, p.131).

No entanto, é importante reconhecer que o papel desses profissionais, nesse contexto abrange diversas opções de intervenção, tanto em resposta a demandas imediatas quanto àquelas que se estendem ao longo do tempo. Essas ações se inserem nas diferentes manifestações da questão social que se manifestam, especialmente, no ambiente escolar, como por exemplo, a violência, a evasão, os preconceitos, entre outros aspectos.

Sendo assim, os profissionais, deverão eticamente oferecer contribuições para as múltiplas questões que impactam as relações e a vida cotidiana das pessoas, de modo a promover direitos e democratizar a sociedade, almejando combater a exclusão social, a discriminação, a violência, a intolerância e a desigualdade. (Albuquerque, et.al, 2019).

Almeja, assim:

um projeto educacional que vise a coletivizar as práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social (CFP, 2019, p. 26).

Apesar de a lei ser um marco para a educação, há problemas quanto a sua implementação e aplicabilidade, um deles é o constante cortes nas verbas educacionais. A sanção da lei 13.935/2019 apresenta uma contradição, uma vez que os cortes ainda presentes na área da educação tornam inviável a implementação de uma legislação que demandaria novas contratações e recursos para o setor educacional.

Este, é o entendimento (Bertasso,2022, p. 45):

sabe-se, então, que a lei pela lei não funciona sozinha, principalmente nos tempos obscuros em que se vive, quando existe um projeto de sucateamento da educação. Desde a aprovação da citada lei, foram criadas PECs que tornam praticamente impossível a implementação dela, o que faz se pensar que muitas políticas públicas são aproveitadas como forma de se amenizar os impactos do capitalismo. “Esmolas” dadas pelo Estado para que se possa ficar contente com a situação em que se encontra.

Por conseguinte, alguns projetos de leis, tendem a diminuir o repasse de verbas a esfera educacional. É necessária uma análise cuidadosa para que possamos compreender de maneira mais aprofundada as estratégias políticas da sociedade capitalista e de seus legisladores. Além disso, é importante observar como iniciativas desse tipo são utilizadas como ferramentas de controle das elites, o que pode ameaçar conquistas profissionais que se acreditava serem asseguradas. (Bertasso, 2022).

Diante desse contexto, é possível afirmar que a simples aprovação de uma lei não é bastante para assegurar os direitos e tão menos operar o combate à violência escolar e o devido atendimento aos discentes. É necessário que, ao mesmo tempo, haja uma série de lutas e movimentos sociais para que essa legislação seja corretamente regulamentada, assegurada e perpetuada em prol dos direitos dos trabalhadores.

h) Lei nº 14.164/2021 - prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher

A Lei 14.164/2021, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e inclui conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.

A referida Lei, busca ratificar a função da escola como um meio de transformação social, impactando de forma direta a aquisição de valores, atitudes e

hábitos. Assim, o debate sobre gênero se torna fundamental. Esse debate é essencial para dismantelar os preconceitos que existem em nossa sociedade, conscientizar e prevenir a violência nas suas mais variadas formas, e em especial a violência de gênero.

Nesse contexto, os direitos das mulheres são cruciais para a redução da desigualdade de gênero e para a redução do crime de violência contra as mulheres. A Semana Escolar tem um significado especial no trabalho de prevenção da violência contra as mulheres, tendo os seguintes objetivos previstos na legislação:

Lei nº 14.164 de 2021:

I -contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha);

II -impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher;

III -integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher;

IV -abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias;

V -capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas;

VI -promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e

VII -promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino. (Brasil, 2021, p.1)

Outrossim, as instituições de ensino estão diretamente relacionadas ao combate à violência contra a mulher, pois a LDB estipula no artigo 26, inciso 9, que esta disciplina será ministrada nas escolas:

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.(Brasil, 1996, p.4)

Contudo, a lei, por si só, não é suficiente para o combate à violência contra a mulher, isto porque a análise da violência, sob a ótica de gênero, remete a um contexto histórico em que as interações entre homens e mulheres são moldadas por uma desigualdade sociocultural sustentada em estruturas de poder hierarquicamente estabelecidas. Essa condição está ligada à crença na inferioridade física, intelectual, moral

e biológica da mulher, resultando em uma aceitação passiva e naturalizada de constantes práticas abusivas direcionadas às mulheres em esferas sociais, familiares, afetivas, econômicas e patrimoniais. (Carvalho, 2023).

Ademais, a promoção da educação requer a incorporação de processos e ferramentas de problematização, caracterizado por uma abordagem crítica que leva os estudantes ou defensores dos direitos humanos a analisar as dimensões políticas e ideológicas das questões ou dificuldades que afetam as suas comunidades. (Brasil, 2013, p. 53).

Mas, vai além, é indispensável que o Estado não dificulte os debates nos ambientes escolares, pois é ele quem define o currículo, os materiais e os prepara para entrega aos alunos, o que não dá aos professores muita flexibilidade e autonomia.

Portanto, a norma precisa de concretude no dia a dia escolar, de modo a ser efetivamente implementada, ocasionando um combate preciso a violência de gênero.

i) Lei nº 14.679/2023 - a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação

O dispositivo legal inclui a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação. No mesmo passo, a norma implementa modificações nas diretrizes da educação e do sistema de saúde do Brasil.

Consequentemente, as leis voltadas para a proteção integral estabelecem, em primeiro lugar, que a criança deve ser prioridade em todos os setores da sociedade. Além de definir as necessidades essenciais para o desenvolvimento saudável das crianças, essas legislações também detalham as circunstâncias que devem ser evitadas, a fim de preservar sua integridade.

Nesse diapasão, é necessário que as instituições educativas da nossa sociedade, se esforcem para contribuir para o interesse e compromisso desses professores somando-se, assim, para a competência técnica e humana, tão essencial ao desempenho da função (Freire, 1998).

De acordo com Candau (1997) apud Ferreira (2008, p. 53) “saber docente, como proposta adequada para a formação continuada, deve-se considerar o professor como cidadão, capaz de lidar com a questão da cidadania do aluno”.

Em vista disso, a professora Santos (2022) cita que:

Quando percebo que o meu ensino não está válido aí sempre busco por formação continuada, até para eu não ficar com a formação obsoleta. Às vezes você precisa intervir em relações de conflito, orientar os alunos em relação aos seus direitos e deveres, porque é importante eles entenderem como está o mercado de trabalho para a escolha da carreira.

Assim sendo, os conhecimentos adquiridos e elaborados de maneira integrada aos aspectos legais são fundamentais nas investigações no campo da educação. Eles contribuem para uma ampliação da análise crítica das políticas públicas, atuando como uma ferramenta na redução da desigualdade social e violência, em especial, na afirmação de identidades. Além disso, desempenham um papel crucial no processo educacional, sendo um dos principais mediadores na formação do indivíduo em sua busca por emancipação.

É fato que a promulgação da norma gerou um avanço na proteção das crianças e adolescentes e em especial na formação dos professores, porém cabe destacar que apesar da normatividade ainda há muito a se fazer no campo da efetividade da lei.

É preciso que a formação dos professores disponha de um modelo de referência que possibilite a explicação, a previsão e a compreensão das violências. Esse modelo deve transcender os limites da escola, incorporando a comunidade e os serviços voltados para a juventude.

Royer (2002, 2003) defende a formação de educadores por meio de experiências práticas, buscando orientar a atuação através da investigação e transformar a reatividade em proatividade. Dessa forma, ele identifica um conjunto de componentes fundamentais que devem ser incorporados a qualquer abordagem voltada para o aprimoramento de saberes e habilidades nos docentes, com o objetivo de prevenir e enfrentar a violência nas instituições de ensino.

Ademais, para que ocorra a efetiva proteção as crianças e adolescentes é preciso a formação pautada nas legislações, em especial no ECA, pois para que se possa demandar a verdadeira e efetiva implementação das formações e consequentemente políticas públicas, é fundamental que os indivíduos beneficiados estejam cientes de seus direitos e das ações necessárias para garantir sua proteção. (Fonseca,2020).

Martins (2009) afirma que se faz necessário “uma formação que implique-se com o questionamento da realidade, isto é, com o exercício permanente do raciocínio pelo qual se extrai, de relações inteligíveis já alcançadas, uma nova relação”(p. 9).

Portanto, é preciso que os professores possuem suporte e conhecimento da legislação, em especial do ECA, e que a formação destes seja voltada para a sistemática teórica, como também prática a aplicabilidade das normas aos casos concretos.

j) Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023 e Decreto nº 12.006/2024

O principal objetivo do SNAVE é expandir a capacidade das escolas para promover a prevenção e resposta à violência em ambientes educativos, e aumentar a segurança e o bem-estar dos alunos, professores e outros membros da comunidade escolar.

Este sistema atuará na: produção de estudos, levantamentos e mapeamentos de ocorrências de violência escolar; sistematização e divulgação de medidas e soluções de gestão eficazes no combate à violência escolar; promoção de programas educacionais e sociais direcionados à formação de uma cultura de paz; prestação de assessoramento às escolas consideradas violentas; prestação de apoio psicossocial a integrantes da comunidade escolar vítimas de violência nas dependências de estabelecimento de ensino ou em seu entorno.

A aplicação desta legislação é feita pelo Ministério da Educação (MEC), dos Direitos Humanos e Dados, e das Políticas de Segurança Pública, e terá como ações:

Art. 3º A implementação do SNAVE será operacionalizada por meio das seguintes ações:

- I - desenvolvimento de protocolo para atuação preventiva de ameaças de violência nas escolas;
- II - capacitação de profissionais de educação para atuação na prevenção e na resposta a emergências;
- III - capacitação de profissionais de educação para implementação de práticas de reconhecimento e de valorização da diversidade, de acolhimento e de cultura de paz nas escolas;
- IV - orientação às escolas para a criação de planos de prevenção da violência e de respostas em caso de violência;
- V - orientação às redes públicas de educação básica para implementação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, e da Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015;
- VI - identificação e monitoramento de ameaças às escolas;
- VII - apoio e fortalecimento de rondas especializadas para prevenção e resposta à violência nas escolas;
- VIII - sistematização e divulgação de boas práticas de prevenção e de enfrentamento da violência nas escolas; e

IX - sistematização do registro de ocorrências de violência nas escolas. (Brasil, 2024).

Uma das maneiras de desenvolver um protocolo de prevenção é reconhecer e acompanhar potenciais ameaças. Isso inclui a capacitação de professores e alunos; a elaboração de planos de emergência; além da criação de um sistema de registro de incidentes e práticas recomendadas para enfrentar a violência nas escolas.

k) Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024 - medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares.

A Lei 14.811/2024, de 12/01/2024, instituiu medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, definindo a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e alterando o Código Penal, a Lei dos Crimes Hediondos e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Com essa nova legislação, fica claro que as medidas propostas são abrangentes para proteger crianças e jovens, e enfatizam a necessidade de estabelecer procedimentos contra todas as formas de violência nos ambientes escolares e nacionais.

Nesse sentido, a nova Lei acrescentou dois novos tipos penais no Código Penal, sendo eles: o bullying e o cyberbullying, descritos, respectivamente, no artigo 146-A, caput e parágrafo único do Código Penal.

Art. 146-A. Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais:

Pena – multa, se a conduta não constituir crime mais grave.

Intimidação sistemática virtual (cyberbullying)

Parágrafo único. Se a conduta é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos on-line ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real: Pena – reclusão, de 2 (dois) anos a 4 (quatro) anos, e multa, se a conduta não constituir crime mais grave. (Brasil, 2024).

Ademais, a lei alterou o Código Penal para incluir no artigo 121, §2º-B, o inciso III (causa de aumento de pena para prática do crime em instituição de educação básica pública ou privada) e no artigo 122, o §5º (aplicação da pena em dobro se o autor for líder,

coordenador ou administrador de grupo, comunidade ou rede virtual ou é por ele responsável). (Brasil, 2024).

Em termos teóricos e legalista, essas alterações simbolizam um progresso significativo na proteção de jovens, introduzindo ações efetivas para evitar e lutar contra a violência direcionada a crianças e adolescentes, além de criar uma política nacional voltada para o combate ao abuso e à exploração sexual. (MP/RS).

Todavia, é necessário que a lei tenha concretude nas escolas. Se faz premissa básica instituir planos de Políticas Públicas mais abrangentes para um enfrentamento efetivo desse comportamento. É quase incompreensível esperar uma mudança nas atitudes sociais de adolescentes e jovens adultos por meio de ações governamentais com foco punitivo, desconsiderando praticamente outras maneiras de controle e a promoção do bem coletivo. (Pereira, et, al, 2024).

3.4 Diretrizes, Programas e Parcerias Instituídas pelo MEC

O Ministério da Educação (MEC) do Brasil tem adotado diversas medidas para regulamentar e combater a violência escolar, promovendo um ambiente seguro e acolhedor para todos os estudantes e profissionais da educação. Embora o MEC não tenha uma legislação própria sobre o tema, ele atua por meio de **diretrizes, programas e parcerias** para abordar o problema de forma sistêmica e interdisciplinar. Abaixo estão as principais formas de regulamentação e ações promovidas pelo MEC em relação à violência escolar.

a) Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial aprovado pelo Ministério da Educação, servindo como referência para a revisão dos currículos no Brasil.

Dentro das diretrizes pedagógicas, a BNCC estabelece que as escolas devem promover a cultura de paz, a resolução pacífica de conflitos e o respeito à diversidade. Ademais, preconiza, também, a formação socioemocional, que envolve competências como empatia e cooperação, sendo uma estratégia educativa para a prevenção da violência escolar. No mesmo sentido, as competências gerais da BNCC reforçam a

necessidade de construir ambientes educacionais que respeitem os direitos humanos e incentivem a convivência democrática.

No entanto, tais conteúdos são tratados de modo superficial no instrumento normativo.

A diversidade mencionada na base nacional comum curricular, diferentemente da diversidade concebida e direcionada ao campo educacional, se caracteriza como um discurso que favorece a integração ao sistema capitalista. Enquanto busca essa adesão, acaba por relegar os conhecimentos científicos a um papel secundário, pois ao tratar os saberes não oficiais, oriundos de diferentes fontes de conhecimento, de forma horizontal, o discurso reduz a ciência a uma posição marginal, onde “busca dar algum significado aos fenômenos da vida social e natural, da mesma forma que outros grupos buscam a mesma coisa por meio de outros saberes” (Marsiglia, 2017, p.117).

Os indivíduos, portanto, que compõem essa diversidade, especialmente os negros, os de baixa renda e os deficientes, enfrentam processos de exclusão e negação intensos, que muitas vezes desembocam em algum tipo de violência escolar. É comum notar que as particularidades que definem a singularidade desses sujeitos são tornadas invisíveis em relação ao currículo, à avaliação e à prática educativa. Isso ocorre devido a modelos educacionais que priorizam a homogeneização e a padronização do conhecimento, desconsiderando visões alternativas às concepções hegemônicas.

b) Política Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)

O Brasil criou, em 2003, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, e seguindo o exemplo da elaboração dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH), elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como documento específico da educação.

A formação em direitos humanos no Brasil é entendida da seguinte forma, de acordo com o PNEDH:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e

da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (Brasil, 2009, p. 25).

Assim, o PNEDH se configura como uma política pública destinada a promover a cultura dos direitos humanos, por meio da educação para a cidadania, voltada para a transformação das necessidades sociais em políticas universais adotadas pelo Estado (Brasil, 2007).

Com efeito, é responsabilidade dos participantes do processo educativo atuar nas diretrizes que delineiam os aspectos essenciais que a Educação em Direitos Humanos assegurando através de diversas perspectivas, como a valorização da dignidade humana, o reconhecimento das diversas culturas, a promoção da tolerância entre as diferenças, e a solidariedade entre os semelhantes, além da liberdade com responsabilidade, justiça social e a educação como um direito humano fundamental, subjetivo e intransferível, entre outros. Essas diretrizes abrangem os domínios da ética, política e educação, buscando garantir uma ampla cobertura.

Por conseguinte, a educação para os Direitos Humanos, isoladamente não acaba com a violência escolar. Conforme, alvitra Flores (2014, p. 57), “o quadro de violência que está posto na sociedade contemporânea é resultado de muitos e complexos fatores, o que torna o desafio de educar em e para os Direitos Humanos é intensa e complexa, mas não impossível”.

Isto porque, no Brasil, ainda existem avanços e retrocessos na implementação dos direitos de cidadania e democracia na escola, em função de uma herança histórica que perpetua distinções, discriminações e preconceitos, não apenas no âmbito material, mas também cultural, social, racial, além de questões de gênero e idade. O princípio da igualdade de todos perante a lei não elimina os problemas sociais que ainda permeiam o país.

c) Programa Saúde na Escola (PSE)

O Programa Saúde na Escola (PSE), do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, foi instituído em 2007 pelo Decreto Presidencial nº 6.286/2007.

O Programa contribui para fortalecer as ações na perspectiva do desenvolvimento inclusivo e possibilita a participação das comunidades escolares em programas e projetos que aliam saúde e educação, voltados ao combate aos riscos que afetam o

desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e crianças brasileiras jovens, entre esses riscos a violência escolar.

“No horizonte do PSE, a escola é entendida como um espaço privilegiado para a educação e a saúde, valioso para a construção de indivíduos e comunidades ativas – responsáveis, conscientes e protagonistas de suas próprias condições de vida e saúde” (Barbieri; Noma, 2017, p. 164).

Segundo orientações do Ministério da Saúde (2009), as equipes envolvidas no programa são responsáveis pelo monitoramento de todas as formas de violência contra os estudantes, incluindo a violência física e sexual e o bullying. Esses tipos de violência, é a expressão da vulnerabilidade das crianças, dos jovens e das suas famílias. Portanto, um dos objetivos do PSE é apoiar crianças e jovens. (Fonseca, 2013).

Nesse escopo, o programa visa desenvolver uma cultura de paz na escola, trabalhando de forma unificada com os objetivos de justiça social, igualdade, eliminação do racismo, tolerância religiosa, respeito pelas minorias, educação e saúde, garantia dos direitos humanos, respeito pela diversidade de gênero, orientação e gênero, raça-etnia, cultura, região e identidade de classe (Brasil, 2022).

Apesar das medidas adotadas, o Programa ainda encontra algumas dificuldades na sua efetiva implementação. Assevera Graciano (2014), muitos professores demonstraram uma compreensão superficial do PSE, pois só pensam que é uma forma de encaminhar os alunos para os centros de saúde, onde ocorrerá a promoção da saúde. Em decorrência disto, muitos professores não estão envolvidos nas atividades de formação do programa, gerando um impacto negativo e interferindo na interação entre profissionais, famílias e estudantes.

Ademais, mesmo os indivíduos que receberam treinamento não conseguem implementar de forma eficaz as medidas preventivas sugeridas pelo PSE, devido à falta de materiais pedagógicos e suporte institucional.

d) Programa Escola que Protege

O Programa Escola que protege é uma ação do Ministério da Educação (MEC) 2024, voltada para a prevenção e enfrentamento da violência nas instituições de ensino, com o objetivo de criar um ambiente escolar mais seguro e acolhedor.

Inserido no plano nacional de educação em Direitos Humanos. É uma estratégia de política pública de educação que combate o abuso e à exploração sexual de crianças e

jovens, e integra as medidas de apoio educativo a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Visa também fortalecer as políticas que integram a educação em redes abrangentes de proteção para crianças e jovens. Este reforço tem em conta medidas de formação que contribuam para a prevenção e combate às diversas formas de violência contra crianças e jovens, cujas nuances existem nos diferentes espaços sociais. (Jesus, et.al, 2012).

Todavia, é necessário compreender que a sua implementação nos espaços escolares, carece de algumas medidas. É fato que o projeto foi direcionado, inicialmente, para a capacitação dos profissionais da educação, a fim de que estes lutem contra muitas formas de violência contra crianças e adolescentes no contexto escolar. Esta intervenção deve ser alargada a outros profissionais das organizações que integram o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, enquanto serviço destas organizações, de forma a continuar a implementar a notificação, encaminhamento e monitorização das situações de violência identificadas no contexto escolar.

Ademais, o ECA, para garantir os direitos das crianças e jovens, estabelece medidas que dificultam a implementação do programa. Embora a formação de profissionais académicos seja uma estratégia relacionada ao ambiente escolar, ela não atinge outros profissionais que trabalham apenas para continuar a fornecer encaminhamentos para todos os serviços que necessitarem. violência. (Pedrosa, 2012).

Diante do exposto, a implementação de políticas sociais públicas, como o programa Escola Que Protege, requer uma estrutura de planeamento ampla e abrangente com programas que representem outras organizações que criam no SGD, pois “o processo das políticas públicas conjuga um conjunto de momentos não lineares, articulados e interdependentes” (Silva e Silva, 2001, p. 38).

e) Programa de Convivência Democrática nas Escolas

O conceito de convivência democrática no ambiente escolar centra-se na criação de uma cultura de convivência democrática nas escolas.

Para atingir os seus objetivos, o programa de convivência democrática implementa programas e estratégias de promoção e proteção de direitos, de reconhecimento e combate à violência no ambiente escolar, de incentivo à participação política da comunidade escolar, à promoção da diversidade cultural e ao fortalecimento da política da educação inclusiva nas escolas.

Nesse viés, o Programa enfatiza que a natureza da violência nas escolas exige muito trabalho e diferentes perspectivas para que as referências fornecidas sejam corretas e os direitos das pessoas envolvidas sejam respeitados.

Segundo Morgado e Oliveira (2009), a utilização de soluções alternativas de conflitos no contexto escolar é uma experiência de sucesso que se fortalece a cada dia.

3.5 Tratados Internacionais

O Brasil é parte de diversos tratados internacionais no contexto da proteção dos direitos das crianças, adolescentes e educadores. Embora não existam tratados específicos sobre violência escolar, muitos instrumentos internacionais abordam a proteção dos direitos humanos e o combate à violência, incluindo o ambiente escolar.

Abaixo, segue quadro esquemático dos Tratados Internacionais dos quais o Brasil é parte e que, diretamente ou indiretamente, versam sobre a prevenção ao combate dos mais variados tipos de violência escolar.

Quadro 4 – Tratados Internacionais em Matéria de Educação que Abordam a Temática

Tratado/Convenção Internacional	Ratificação/Decreto pelo Brasil	Apontamentos Legais
Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)	Signatário desde 24 de setembro de 1990.	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo 19: Estabelece que os Estados devem tomar todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais necessárias para proteger as crianças contra todas as formas de violência física e mental, abuso, negligência e exploração. • Artigo 28: Afirma que a disciplina escolar deve ser administrada de maneira condizente com a dignidade da criança. • Artigo 29: Reforça que a educação deve visar ao desenvolvimento pleno da criança, promovendo o respeito pelos direitos humanos e as liberdades fundamentais.
Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1984)	Decreto nº 40, de 15 de fevereiro de 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Embora trate de forma mais ampla sobre a tortura e maus-tratos, também se aplica à proteção das crianças em contextos institucionais, incluindo escolas, contra qualquer forma de tratamento desumano.

Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher	Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996.	<ul style="list-style-type: none"> Embora seja focada em prevenir a violência contra a mulher, a convenção inclui a proteção de meninas e adolescentes no ambiente escolar, abrangendo tanto a violência física quanto a psicológica.
Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança Relativo à Venda de Crianças, Prostituição Infantil e Pornografia Infantil	Decreto nº 5.007, de 8 de março de 2004.	<ul style="list-style-type: none"> Relevância no combate à exploração sexual e abuso infantil, o que inclui ações de proteção em ambientes como escolas para prevenir violência e abuso.
Convenção sobre os Direitos da Criança e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU	Signatário desde 1948.	<ul style="list-style-type: none"> Direito à educação em ambiente seguro e livre de violência.
Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais	Decreto no 591, de 6 de julho de 1992.	<ul style="list-style-type: none"> Artigo 13 §1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos.	Decreto no 592, de 6 de julho de 1992.	<ul style="list-style-type: none"> Artigo 24 §1. Toda criança terá direito, sem discriminação alguma por motivo de cor, sexo, língua, religião, origem nacional ou social, situação econômica ou nascimento, às medidas de proteção que a sua condição de menor requer por parte de sua família, da sociedade e do Estado.

Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU)	Setembro de 2015.	<ul style="list-style-type: none"> • Embora não seja um tratado formal, o Brasil é comprometido com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), particularmente o ODS 4 (Educação de Qualidade) e o ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes), que enfatizam a necessidade de garantir educação inclusiva e de qualidade, promovendo ambientes de aprendizagem seguros e não violentos.
Declaração de Incheon - Educação 2030	Signatário desde novembro de 2015	<ul style="list-style-type: none"> • O Brasil é um dos países signatários desta declaração, que se compromete a assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com ênfase na criação de ambientes escolares seguros e livres de violência.
Conferência Mundial de Educação para Todos, em Dakar	Abril/2000.	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo 5: eliminar discriminação de sexo na educação básica e no ensino médio até 2005 e atingir igualdade de sexos na educação.

Fonte: a autora

3.6 A Eficácia da Legislação Frente à Violência Escolar

Como nota-se no tópico anterior, o Brasil, em seu bojo, produziu inúmeras legislações sejam de prevenção ou punição no combate à violência escolar. Do mesmo modo, é signatário de inúmeros Tratados/Convenções Internacionais para a diminuição da violência escolar nas suas mais variadas formas.

Contudo, a violência escolar, como já demonstrado, não retrocedeu frente as essas normas, mas pelo contrário, aumentou nos últimos anos. Isto, conforme já explanado se dá em decorrência do sistema de organização social existente, considerando os seus aspectos políticos e econômicos. É fato que a norma em si, não é suficiente para cessar a violência e tão menos combater-la na sua raiz. Se o fosse, os índices de violência estariam em decréscimo a muitos anos.

É inegável que vivemos a síndrome da normatividade, na qual consiste na crença de que os problemas sociais ou políticos podem ser resolvidos quase exclusivamente pela emissão de normas jurídicas, e que a emissão em grande escala de normas jurídicas é a solução a todos os problemas da violência. Desta forma, o aumento considerável do

número de normas não logra cumprir sua função que consiste justamente na certeza do direito (BOTERO BERNAL, 2010, p. 09).

Na verdade, a situação por vezes atinge um nível tão desesperador que se torna quase um sintoma patológico⁶ de que o problema pode ser resolvido por meio de reformas

Ou seja, busca-se a solução de um problema com uma mera promulgação de uma norma, ficando em segundo plano a implementação de outros controles socioculturais (Botero Bernal, 2010, p. 09-10).

Segue apreçoando Botero Bernal (2010, p. 13):

Desde luego, se sabe que la expedición de normas no es la mejor arma para vencer la violencia. De nada sirve el derecho si no existe una clara intención-acción social de reducir los bastiones de la violencia. La norma no puede cambiar una realidad que se resiste, puesto que la fuerza de lo real es mucho mayor que la majestad de la ley.

Continua afirmando Botero:

Quanto à eficácia, a norma jurídica nasce com esta vocação, no entanto, a vocação de eficácia não supõe que tal norma tenha real força no mundo da vida, haja vista que há normas jurídicas que são criadas com um ânimo simbólico, quando a visão responsável do jurista indicaria que elas deveriam ir mais além, devendo ter uma eficácia material. (Botero Bernal, 2010, p. 21).

Nesse diapasão, no sistema jurídico, existem normas que são criadas com o único propósito de serem promulgadas, mas nunca aplicadas, e as normas não são promulgadas com o propósito de serem aplicadas, mas com o propósito de serem promulgadas (Botero Bernal, 2010).

Não é de se olvidar que os mecanismos de poder que permitem o surgimento de um direito que não provoca mudanças sociais, embora pareça realmente promover essas mudanças, na verdade, somente induz o indivíduo a acreditar que, apenas com a emissão de discursos normativos, podemos alcançar resultados, que não têm sido mais do que efeitos simbólicos. Assim, o direito procura alcançar uma eficácia simbólica que esteja distante do real, do dia a dia. (Botero Bernal, 2010).

⁶ Botero Bernal compara a criação desenfreada de normas jurídicas com uma neurose obsessivo compulsiva, em virtude da presença de uma ideia irracional repetitiva, que acaba por substituir a realidade, e a repetição de uma conduta que acalma a ansiedade que gera a mesma ideia repetitiva que se transformou em fantasia. A ideia é a de pretender modificar a realidade com a mera promulgação normativa e desejar legitimar-se pela mesma via; a conduta é a produção em demasia de normas jurídicas que, por conseguinte, acabam caindo em ineficácia (Botero Bernal, 2019, p. 172) legais ou mesmo constitucionais para superar a violência e outros problemas sociais.

Posta a questão, é possível afirmar que a produção de uma lei é extremamente econômica e, além disso, sua produção é ágil. Por outro lado, o investimento em políticas públicas de caráter preventivo requer tempo e um grande aporte financeiro. O ideal seria que, em vez de criar leis mais rigorosas, fossem implementadas políticas públicas voltadas para a reformas socioeconômicas, até porque, conforme afirmava Beccaria (2016, p. 111), “é melhor prevenir os crimes do que ter que puni-los; e todo legislador sábio deve procurar antes impedir o mal do que repará-lo”.

À luz das informações contidas, quando a lei é ineficaz na resolução do conflito para qual foi criada, no caso em comento, na diminuição da violência escolar, ocorre uma judicialização exacerbada, ocasionando, muitas vezes, processos judiciais inócuos ou morosos.

3.7 Judicialização da Educação: Violência Escolar

Neste cenário em que a violência é inerente à organização social vigente e que as normas são ineficazes frente a prevenção e punição da violência escolar, o fenômeno da judicialização dos conflitos escolares predomina.

Este fenômeno atua no reforço da natureza punitiva tanto dos métodos disciplinares empregados nas escolas quanto das formas de punição e atuação do sistema Judiciário e de Assistência Socioeducativa. (Aguinsky et al., 2013).

Assim, a problemática da violência escolar é complexa e sua análise requer a superação de uma visão simplista que apenas agrega elementos de análise, como escola e violência. Um olhar mais amplo permite compreender práticas sociais que, para serem entendidas, necessitam de um olhar que não as reduza a simples extensões de práticas violentas ou procedimentos escolares (Abramovay, 2002); isso porque a instituição educacional é um componente da sociedade, um cenário social mais abrangente, influenciado por fatores históricos, sociais, políticos, culturais e econômicas. Ela está envolvida na teia das interações sociais, assumindo a forma de uma entidade. O fato de judicializar a violência escola, não resolve e tão menos diminuem os conflitos, somente transfere a competência a outro órgão estatal.

Em uma pesquisa no sistema integrado de jurisprudência do Jus Brasil, com julgados do STF, STJ E TJs, nos últimos 5 anos sobre o tema violência escolar, constam aproximadamente 10.000 mil julgados, sobre as mais variadas formas de violência na escola. Não é de se espantar, visto que justamente nos últimos 5 anos tivemos um aumento

significado da violência nas escolas brasileiras. Refinando a pesquisa, no último ano, somente nos TJs, tivemos mais de 4.000 mil acórdãos sobre a violência escolar. (Jus Brasil, 2024).

Isso demonstra o quanto estamos judicializando os processos e conflitos escolares, justamente por possuir uma organização social violenta e leis de pouca eficácia.

4 FORMAS DE PREVENÇÃO E COMBATE À VIOLENCIA ESCOLAR

Neste capítulo, teceremos algumas possíveis alternativas de enfrentamento à violência escolar. Salientando que a maneira mais eficaz para a diminuição da violência na escola é a mudança da organização social, por meio de políticas econômicas não centrada no capital. Porém, algumas atitudes, podem ser propostas e implementadas para a melhor convivência escolar e da sociedade.

4.1 Propostas do 1º Seminário Internacional sobre Segurança e Proteção no Ambiente Escolar.

O Ministério da Educação, em colaboração com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) e com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organizou, a pedido do Grupo de Trabalho Executivo, o I Seminário Internacional sobre Segurança e Proteção no Ambiente Escolar, que ocorreu em Brasília no final de maio de 2023. Este evento proporcionou um ambiente para a troca de experiências relativas a iniciativas e políticas voltadas à segurança e proteção nas escolas.

Nesse sentido as principais, recomendações elencadas no Seminário para a redução da violência escolar, foram:

- avaliar e implementar programas de convivência escolar e gestão democrática nas escolas;
- compreender que medidas meramente repressivas não são efetivas para o enfrentamento do fenômeno dos ataques às escolas;
- reconhecer a importância de protocolos/metodologias que possam ser aplicados nas unidades escolares e também nos territórios do entorno das escolas para evitar que as violências continuem ocorrendo nas escolas;
- qualificar as equipes da Ouvidoria da Polícia, sobretudo, no combate ao racismo e à misoginia;
- elaborar protocolos de situações de violência intra e extraescolar para identificar casos expressivos;
- inserir a temática convivência escolar no currículo;

- adotar um registro de notificação das violências nas escolas para que possam ser tratadas e encaminhadas para os diversos setores dos governos;
- construir alternativas de ação e prevenção aos ataques às escolas conjuntamente com os alunos;
- estimular a participação das famílias nos protocolos de enfrentamento às violências nas escolas;
- orientar os profissionais de educação sobre os canais de denúncia;
- ressaltar o papel da Undime, do Consed, do MEC e da sociedade civil na construção de políticas públicas para o enfrentamento dos ataques às escolas;
- aprimorar a formação dos policiais da ronda escolar sobre saúde mental, educação, segurança e Direitos Humanos;
- falar sobre diversidade e Direitos Humanos nas escolas;
- avaliar e planejar o uso de ferramentas e metodologias digitais nas escolas;
- estimular o acolhimento dos estudantes e profissionais da educação;
- promover espaços efetivos de participação estudantil;
- ensinar e treinar o afeto e o respeito para combater o preconceito;
- criar uma cultura de segurança preventiva e convívio pacífico nas escolas;
- estabelecer maior diálogo entre educação, saúde e segurança – integrando e compartilhando ações;
- retomar políticas de investimento em educação que garantam a implementação de um currículo denso e rico, além do envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisão na escola;
- investir em infraestrutura escolar, condições de trabalho dos professores e regulamentação e implementação do Custo Aluno-Qualidade, garantindo condições adequadas para o processo de ensino-aprendizado, permitindo um clima escolar melhor;
- observar o clima escolar e o cotidiano das escolas para mitigar violências;
- valorizar o cuidado à saúde emocional;
- elaborar diagnósticos sobre a realidade das escolas através de escuta qualificada envolvendo todos os atores das unidades educativas;
- formar professores para que se sensibilizem sobre as temáticas das violências nas escolas;
- fomentar o diálogo entre a escola e os demais equipamentos públicos que estão no seu entorno;
- promover a justiça restaurativa como forma de enfrentar as violências estruturais e institucionais observadas nas escolas;
- elaborar um plano de ação voltado à saúde emocional. (Vinha et.al., 2023, p.84-85).

4.2 Possíveis ações para o enfrentamento da violência contra a escola.

Com base nas contribuições conjuntas, do Grupo de Trabalho de Especialistas em Violências, foi propostas alguns programas de políticas públicas para lidar com a violência escolar e os ataques às instituições escolares.

A Priori, o Estado Brasileiro precisa empreender 8 esforços fundamentais e estruturais, sendo eles: (Vinha et.al., 2023).

1. Realizar uma vigilância contínua das plataformas e redes sociais na internet para combater discursos e comportamentos de ódio;

2. Combater, em conformidade com a legislação, grupos extremistas;

3. Implementar um controle rigoroso sobre armamentos e promover iniciativas para supervisionar clubes de tiro e afins, incluindo a proibição do acesso de crianças a armas de fogo;

4. Proibir o acesso de crianças e adolescentes a armas e a participação em clubes de tiro ou semelhantes;

5. Assegurar que as instituições educacionais operem com base nos princípios constitucionais, contando com profissionais da educação valorizados, infraestrutura apropriada e condições adequadas para que os professores possam ensinar e os alunos possam aprender – quando as escolas funcionam em ambientes ideais, é possível conter a disseminação da intolerância e do ódio;

6. Incentivar políticas consistentes de gestão democrática e promover a melhoria da convivência escolar;

7. Fomentar a capacitação de educadores que permita discutir a convivência e o combate à violência.

8. Implementar políticas de saúde mental nas instituições de ensino, trazendo benefícios para toda a comunidade escolar.

4.3 A convivência escolar

A escola, enquanto instituição de ensino, não se restringe a transmitir conhecimentos. É necessário desenvolver pensamento crítico e atitudes cidadãs, baseadas em princípios éticos no respeito aos direitos humanos. Nesse contexto, a escola deve ser vista como um local de segurança e proteção para crianças, adolescentes, jovens e adultos, reduzindo os perigos e ocorrências de violência.

As escolas, ao contrário do que se pensa, não são espaços imparciais de transmissão de conhecimento, mas lugares de reprodução, construção e reinterpretação de valores, normas e relações sociais.⁷

Gonçalves (2017) enfatiza que as estratégias de melhoria da convivência na escola devem abranger todas as áreas que a constituem, indo além da sala de aula e dos momentos coletivos de interação (recreio, entrada e saída, jogos escolares, etc.) e, principalmente, evidenciando o projeto pedagógico da instituição de ensino e a estrutura curricular.

É crucial destacar essa complexa rede de indivíduos que precisam se envolver no combate à violência a escola, para evitar a redução do gerenciamento de um problema sério somente com ações isoladas realizadas em várias escolas, como as caminhadas pela paz.

Para dar início a esses processos de convivência, é necessário realizar um diagnóstico da situação atual do sistema educacional e das escolas em particular, reconhecer elementos do ambiente relacional que precisam ser alterados e promover um debate interno que envolva todos os membros da comunidade escolar, com o objetivo de estabelecer acordos mínimos, curriculares, organizacionais, projetos coletivos de transformação, treinamento, análises – que estejam relacionados aos problemas identificados.

Para elaborar programas de convivência escolar, essenciais para combater a violência, é necessário levar em conta o pluralismo democrático, que demanda a desconstrução de estereótipos e posições dominantes (Bardisa; Viedma, 2006).

Não é, portanto, só implementar programas voltados para uma melhor convivência escolar, pautadas nos direitos humanos e democracia, mas construir uma sociedade crítica e com condições de indagar mudanças nas esferas políticas e econômicas, de modo a quebrar a classe hegemônica.

4.4. A Justiça Restaurativa

⁷ Cf., por exemplo, DEWEY, 1959, 1967; VIGOTSKI, 2001; VYGOTSKY, 1989; PIAGET, 1971, 1977, 1994; LEONTIEV, 1988, 2004; FREINET, 1996, 1998; WALLON, 1968, 1971, 1986; FREIRE, 1975, 2003; PISTRÁK, 1981; MAKARENKO, 2005; KORCZAK, 1981, 1997; BRUNER, 1973, 2001; NEILL, 1976; TEIXEIRA, 1967; WHITEHEAD, 1969; MONDOLFO, 1967, entre muitos outros.

A Justiça Restaurativa pode ser definida como a tentativa de resolver conflitos através do diálogo e da negociação, com o envolvimento direto da vítima e do agressor.

Nesse diapasão, o modelo de Justiça Restaurativa propõe métodos de resolução de conflitos que visam afastar o punitivismo, e propõem práticas educativas que auxiliem na prevenção da violência (Frinhani; Fonseca, 2016).

O principal instrumento da Justiça Restaurativa é o diálogo, é por meio dele que as pessoas, em situação de conflito, buscam restaurar vínculos e rever atitudes, expor os sentimentos envolvidos em determinada situação e compreender o outro à sua frente, com maior profundidade, pois o diálogo, além de promover a inclusão, viabiliza a responsabilização no sentido de dar oportunidade de falar, de responder, ou seja, de ser trazido à cena social, sem envolver a punição, mas sim a reflexão e conscientização das atitudes e fatos ocorridos. (Pelizzoli, 2014, p. 10).

Nessa orientação, Paulo Freire em seu livro “Pedagogia do Oprimido” evidencia também a importância do diálogo, assegurando ser este uma “exigência existencial”, fundamental para que os sujeitos afirmem significação enquanto sujeitos que, através do diálogo, solidarizam o refletir e o agir próprios para que assim seja possível a transformação e humanização do mundo (Freire, 1988, p. 51).

Sendo assim, o objetivo da Justiça Restaurativa no contexto escolar não é apenas transformar conflitos e situações de violência, mas, sobretudo, promover a paz. Gerando o fortalecimento de laços e desenvolvimento do sentimento de pertença e autoestima.

Realizando a resignificação do ambiente institucional, através de um conjunto de ações destinadas a confrontar as violências estruturais e culturais que permeiam o espaço escolar. Construindo um ambiente de aprendizagem justo e equânime, incluindo propostas e práticas educativas que promovam sentimentos de acolhimento e pertencimento, além de uma análise crítica da realidade que possibilite o estranhamento e a desnaturalização de preconceitos. Ademais, busca-se a aprendizagem da convivência democrática, de caráter formativo e preventivo, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 (Brasil, 1996).

Logo, todos os membros da comunidade escolar são responsáveis pela construção de uma escola inclusiva, um ambiente de ensino equitativo e justo, cercado de relações saudáveis. A sua implantação e implementação abrange três aspectos: relacional, social e institucional.

A dimensão relacional envolve o autoconhecimento e a reflexão sobre os condicionantes culturais e sociais que impactam cada indivíduo em sua singularidade. A

partir dessas reflexões, é possível compartilhar sentimentos e vivências, bem como reconstruir relações afetadas por agressão e desprezo. (Vinha et.al., 2023).

Por conseguinte, a dimensão institucional refere-se à maneira como as instituições educacionais, se estruturam, considerando a sua tradição hierárquica e punitivista. Porquanto a Justiça Restaurativa deve incorporar a percepção e reflexão da própria instituição sobre suas práticas, identificando as que geram ou intensificam as violências do dia a dia, a fim de gerar uma mudança institucional. (Vinha et.al., 2023).

E, por fim considerando a intrincada e relevante relação entre a dinâmica institucional escolar e o contexto social mais amplo, que perpetua violências e preconceitos, na sua dimensão social, a Justiça Restaurativa busca a corresponsabilidade da sociedade civil e dos Poderes, visando refletir e investigar soluções para os problemas associados à violência e à transgressão, com o intuito de disseminar os valores e princípios de relações democráticas por toda a comunidade, especialmente através de grupos gestores locais interinstitucionais, intersetoriais e multidisciplinares, formados por diversos segmentos sociais, tanto da esfera pública quanto da sociedade civil. (Vinha et.al., 2023).

4.5 Educação crítica das mídias na prevenção a violência na escola

A educação midiática desempenha um importante papel na edificação de uma sociedade saudável. O controle das mídias e das recomendações favorece os cidadãos a avaliar mais cuidadosamente as informações que recebe, fundamentar suas decisões de maneira mais segura e engajar-se em um processo construtivo de mudança política. Logo, é um instrumento essencial para combater o discurso de ódio que subsidia a violência contra a escola.

À vista disso, cidadãos educados midiaticamente tornam-se mais conscientes dos direitos civis, percebem com mais clareza violações de direitos como racismo, discurso de ódio ou silenciamentos, e fazem uso ético das mídias para melhorar a sociedade e para o exercício dos seus direitos. A educação midiática é, portanto, fundamental para que os cidadãos possam acessar o seu direito à informação e participar de forma consciente e ativa na democracia. Por esses motivos é um instrumento imprescindível para a prevenção e enfrentamento da violência contra as escolas. (Vinha et.al., 2023, p. 109).

Com essa espetacularização e normalização da violência que se manifesta em todos os aspectos da vida diária e das interações sociais, a educação mediada pela mídia se apresenta como uma ferramenta eficaz e duradoura para combater esse fenômeno.

Em última análise, é importante ressaltar que, mesmo a educação midiática sendo transversal e, portanto, de responsabilidade conjunta, sua implementação ainda é fragmentada, quando não inexistente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou a violência como um fenômeno que se manifesta em diferentes contextos e afeta todas as camadas sociais. A violência está tão profundamente integrada à vida do homem contemporâneo que é impossível ignorá-la como traço característico de nossa era, sempre fazendo sua presença notar-se de diversas formas. Seu aumento ocorre na mesma medida em que as oportunidades de uma vida digna, incluindo bem-estar básico, se tornam escassas.

Nesse sentido, para analisar a violência nas escolas, é fundamental entender seu significado mais profundo, considerar o contexto social no qual a instituição está situada e ter consciência dos complexos trajetos pelos quais os jovens de hoje se movem.

Esse fenômeno está vinculado ao contexto fora da escola, que gera mudanças e impacta negativamente as interações dentro da instituição de ensino. Nesse ambiente, os conflitos se tornam evidentes, refletindo as dificuldades presentes na sociedade, incluindo as dinâmicas econômicas e principalmente segregadora existente no contexto neoliberal e da globalização.

Nesse passo, estamos inseridos em uma cultura da violência, conforme Muller salienta, (2007): As violências que marcam a atualidade têm explicações baseadas no contexto econômico e político em que ocorreram; em especial na cultura da violência. Assim a escola não está desassociada do sistema político e econômico, desempenhando dentro do contexto atual, um papel significativo na sociedade ao reforçar os valores capitalistas neoliberais, como meritocracia, individualismo e competição. Não é surpreendente que, em períodos de crise, como o que estamos enfrentando, o desemprego, a fome, as mortes, a quebra dos laços sociais afetivos e a afirmação dos valores neoliberais nos colocam em situações de disputa, resultando em práticas de violência, principalmente no ambiente escolar.

Essa violência reflete na vida social, sendo comum a crença de que situações violentas são a única maneira de resolver problemas. Para muitas crianças e adolescentes, a violência se torna parte de sua realidade cotidiana, levando à reprodução desse comportamento sem a percepção de que é prejudicial. A normalização da violência resulta

na falta de reconhecimento dos indivíduos sobre o mal que ela representa e na falta de consciência de que estão praticando-a.

A violência social e, especificamente a escolar, tende a ser combatida por meio do controle social repressivo, a fim de condicionar a conduta de uma parte específica da população. Nesse passo, o sistema penal se mostra uma técnica importante e relativamente eficiente de controle sobre as maiorias que, naturalmente, são excluídas e indesejadas.

Uma das formas do controle social é a criação de leis. Nesse âmbito, há uma hipertrofia de leis existente no ordenamento jurídico, e na seara escolar, pois reflete uma ideia meramente repressiva e de pouca efetividade na resolução dos problemas sociais. Inúmeras leis de prevenção e repressão foram criadas nos últimos tempos pelo legislador, entretanto, a promulgação dessas normas não foi suficiente para diminuir a violência escolar. Isto porque as leis não geram uma mudança social.

Assim, a vasta quantidade de legislações disponíveis e a letra fria da lei não é capaz de resolver ou suavizar problemas da violência, nem de melhorar o convívio social deteriorado. Isso somente é alcançado através de atitudes concretas, ações efetivas, uma intervenção significativa do Estado e uma mudança da organização social vigente.

Nesse diapasão, é crucial ressaltar que a escola, ainda pode ser um fator decisivo na mudança do paradigma social vigente, visto que é responsável por socializar todos os indivíduos que a frequentam. A escola é composta por seres humanos dotados de inteligência, sentimentos, preferências, experiências e expectativas que reagem a ela, a sociedade é um objeto complexo (Enguita, 1989, p. 218). Nesse sentido, a Educação, em si, é um processo de conscientização e atitude, permeado por reflexão e ação, baseado em diversos saberes estruturados e discutidos no ambiente escolar.

Por assim ser, a desconstrução das relações humanas marcadas pela violência envolve uma reflexão crítica sobre os modelos e tradições que foram culturalmente e economicamente estabelecidos, permitindo uma nova análise dos valores presentes no pensamento ocidental.

Insta destacar que ainda há muito a ser investigado sobre os fatores das violências que chegam à escola. Porém, cabe salientar que as políticas, legislações e programas implementados até aqui não são suficientes para combater ou mitigar as mais variadas formas de violência escolar.

Portanto, a luta contra a violência na escola, da escola e contra a escola requer a mediação de conteúdos sólidos que possibilitem aos indivíduos compreender a estrutura

da sociedade neoliberal, as questões resultantes dessa integração entre economia e sociedade e as agressões provocadas por essa estrutura. Apesar dos avanços legais, ainda existem desafios significativos na efetivação dessas políticas. Muitas escolas enfrentam falta de recursos, de formação adequada para os profissionais e de apoio psicológico para alunos e familiares. A atuação integrada entre escolas, famílias, comunidade e poder público é fundamental para a construção de um ambiente mais seguro e acolhedor para todos. À medida que a consciência sobre as desigualdades extremas aumenta, diminui a percepção de que a luta contra a violência se resume apenas à identificação e à punição dos agressores, bem como à criação de leis ou desenvolvimento de mecanismos de prevenção muitas vezes inócuos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian. (Org.). **Violência nas escolas: situação e perspectiva**. Boletim 21, Unesco, v. 1, p. 3-12, 2005.

_____, Mirian et al. **Escola e violência**. Brasília: Unesco, 2003.

_____, 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: 24 jun. 2014.

_____, M. et al. **Cotidiano das Escolas: entre violências**. Brasília. UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, MEC, Brasília, 2006.

_____, Mirian et al. **Escola e violência**. Brasília: Unesco, 2003.

_____, M. e RUA, M. G. **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ADORNO, Sérgio. LAMIN, Cristiane. **Medo, Violência e Insegurança**. In: LIMA, Renato Sérgio de; PAULA, Liana (Org.). **Segurança Pública e Violência: o Estado está cumprindo o seu papel?** 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 151-171.

_____, Theodor W. **Teoría de la pseudocultura**. In: ADORNO, Theodor W. **Escritos sociológicos I**. Madrid: Akal, 2004.

_____, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

AGÊNCIA BRASIL. **Operação Escola Segura prendeu 368 pessoas desde abril**. Brasília, 20 jun. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com>.

br/geral/noticia/2023-06/operacaoescola-segura-prendeu-desde-abril368-pessoas.

Acesso em: 17 out. 2023

AGUINSKY, Beatriz G.; ALENCASTRO, Ecleria H. **Judicialização da questão social: rebatimentos nos processos de trabalho dos assistentes sociais no Poder Judiciário.** In: Revista Katálysis, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 19-26, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/5926/5445>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

ALCÂNTARA, Maria Norma; PIMENTEL, Edlene e SOUZA, Reivan Marinho (orgs.). **Em defesa do pensamento crítico: relações sociais, trabalho e política.** Maceió: Edufal, 2013. 278 p.

ALKIMIN, M. A. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica** | e-ISSN: 2525-9636 | Minas Gerais | v. 1 | n. 2 | p. 172 - 194 | Jul/Dez. 2015.

ANDERSON, P. **Balço do neoliberalismo.** In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *As políticas sociais e o Estado democrático.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Assalto ao Estado e ao mercado, neoliberalismo e teoria econômica.** Estudos Avançados [online], São Paulo, v. 23, n. 66, p. 7-23, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/F8tmPL4Z7PBjDtnhzHV7hVm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2021.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2023. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 17, 2023. ISSN 1983-7364.

ANTUNES, D.C.; ZUIN, A. A S. **Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação.** Revista Psicologia & Sociedade. v.20, n.1. Porto Alegre, Jan./Apr. 2008.

ARAÚJO, D.S.; ALMEIDA, M.Z.C. M. de. **Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados.** Educativa, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O Papel da Escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora.** 2004. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BAERDISA, T. e VIEDMA, A. (coords) **Convivência Escolar:** Madrid. UNED. 2006.

BATISTA, Vera Malaguti. **O medo na cidade do Rio de Janeiro:** dois tempos de uma 81 história. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2013.

_____, Nilo. **Introdução crítica ao direito penal brasileiro.** 11. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

_____, Vera Malaguti. **O medo na cidade do Rio de Janeiro:** dois tempos de uma 81 história. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade.** Trad.: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2005.

_____, Zygmunt, **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O Papel da Escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora.** 2004. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BERNASKI, J., & SOCHODOLAK, H. (2018). **História da violência e sociedade brasileira.** *Oficina Do Historiador*, 11(1), 43–60.

BECCARIA, Cesare Bonesana. **Dos delitos e das penas.** Tradução: Paulo M. Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social:** fundamentos e história. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BENYISHAY, A.; PEARLMAN, S. **Homicide and Work: The Impact of Mexico's Drug War on Labor Market Participation**. SSRN Electronic Journal, n. June, p. 1–40, 2013. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2302437. Acesso em: 10 abr. 2024.

<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2023/12/08/brasil-lidera-ranking-de-homicidios-no-mundo-mostra-estudo-da-onu.htm?cmpid=copiaecola>.

BELAND, K. R. (1996). **A Schoolwide Approach to Violence Prevention**. In R. L. Hampton, P. Jenkins & T. P. Gullotta (Orgs.). Preventing Violence in America. Califórnia: SAGE.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Trad.: Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. 2. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras: 1986.

BORDET, J. **Les jeunes de la cité**, Presses Universitaires de France, 1999.

_____, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORKOXSKA, M.; LAURENCE, J. **Coming together or coming apart? Changes in social cohesion during the Covid-19 pandemic in England**. European Societies, v. 23, sup. 1, p. 618-636, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14616696.2020.1833067>.

BOTERO BERNAL, Andrés. **Ensayos jurídicos sobre Teoría del Derecho**. Buenos Aires: La Ley –Facultad de Derecho y Ciencias Sociales –Departamento de Publicaciones, 2010.

BRETTAS, Tatiane. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 17, n. 34, jul./dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 9 nov. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2JTn2Gw>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação e da Cultura, 1998.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (ECA) **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990, e retificada em 27 set. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRONFENBRENNER, U. A. **Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BROWNE, K. D.; HAMILTON-GIACHRISTISIS. **The influence of violent media on children and adolescents: a public-health approach**. The Lancet, v. 365, n. 9460, p. 702-710, Feb. 2005.

BUSHMAN, B.J. et al. **Youth violence: What we know and what we need to know**. American Psychol, v. 71, n. 1, p.17-39, 2016.

CARA, Daniel (Org.). **O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental**. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/>.

CARVALHO, Hilário Veiga de et al. **Compêndio de medicina legal**. São Paulo: Saraiva, 1987.

CORREIA, S. L. C. P., & SANTOS, T de C. (2018). **Escola e família: por uma cultura de paz**. In: Soares, E. M. do S., Teixeira, L. M. Práticas educativas e cultura de paz: Articulando saberes e fazeres. (pp.113-131). Educs.

COELHO, Luciana de Carvalho Paulo. **O Direito Fundamental à Educação Infantil: responsabilidade do Estado e da Sociedade Civil e a possibilidade da realização de parcerias**. Florianópolis: Habitus, 2018. DEMARCHI, Clovis. **Direito e Educação: A regulação da Educação Superior no contexto transnacional**. Judiai: Paco editorial, 2014. COLE, M. (1992). Culture in Development. Em: M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Orgs.), **Developmental Psychology: An Advanced Textbook (3rd Edition)** (pp. 731-788). Hillsdale, Lawrence Earlbaum Associates.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003, 3ª ed.

CADELLI, Manuela. **O neoliberalismo é um fascismo**. Carta Maior: Portal da Esquerda, maio de 2017 Acesso em: 02 out. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____, Marilena. **A ideologia da competência: Escritos de Marilena Chauí**. v. 3. ed. Autêntica, São Paulo, 2014.

CHALHOUB, S. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque**. 2. ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2001.

CHESNAIS, François. **A globalização e o curso do capitalismo de fim de século**. Campinas: Economia e Sociedade, n. 5, 1995.

CORRÊA, M. **Trabalho Escravo**. São Paulo: Brasiliense.

COOLEY, A.; NEXON, D. **The real crisis of global order: illiberalism on the rise.** Foreign Affairs, v. 101, n. 1, p. 103-118, 2022.

COUTINHO, C. N. **Gramsci.** Porto Alegre: L&PM, 1981.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova Razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DE JESUS, M. L. R., DOS SANTOS, V. R., Almeida, L. B., & Silva, K. de S. (2015). **Escola que protege: Uma ação integradora da escola à rede de proteção.** Revista Guará, 1(1). <https://doi.org/10.30712/guara.v1i1.10089>.

CULLEN, D. **Columbine.** New York: Twelve, 2009.

DEBARBIEUX, Eric. **La violence: líÈcole: approaches europÈenes.** Institute National de Recherche Pédagogique. In: Revue Française de PÉdagogie, n.º 123 ñ avril, mai-juin, 1998.

DIAS, A. A. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo.** Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. BONAVIDES, P. Curso de direito constitucional. 11. ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

_____. M. B. Manual de direito das famílias. **Imprensa:** Salvador, JusPODIVM, 2020.

_____, A. A. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo.** Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.

DUBET, F. A. **O que é una escola justa?** Cadernos de pesquisa, v.34, n.123, p.539-55, 2004.

ENGUIITA, Mariano Fernández. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. trad. Tomaz da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Newton; FERNANDES, Valter. **Criminologia integrada**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

FIDELIS, T. **História Política, Ensino de História e Cidadania**: Caminhos Entrelaçados. Camine: Caminhos da Educação, v. 3, p. 1-15, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. Disponível em PDF pela Le Livros

FRIGOTTO. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Editora Cortez, 1984. 1ª ed.

FLANNERY, D. J.; MODZELESKI, W.; KRETSCHMAR, J. M. Violence and school shootings. *Curr Psychiatry Rep*, v. 15, n. 1, jan. 2013.

FRINHANI, Fernanda de Magalhães Dias; FONSECA, Lígia Maria Castelo Branco. **Justiça Restaurativa e Educação em Direitos Humanos: possibilidade de ampliação dos espaços de diálogo e de resgate da cidadania**. Encontro da ANDHEP, Vitória-ES, 2016 (PDF)

FONTGALLAND, Isabel Lausanne. **Violência e criminalidade [livro eletrônico]: o retrato da economia do crime / Isabel Lausanne Fontgalland**. — Campina Grande : Editora Ampla, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da Violência nas prisões**. 38. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

FUKUI, Lia. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 79, p. 68-76, 1991.

GALLAGHER, A. et al. **Gaming and Extremism: The Extreme Right on Discord**. Institute for Strategic Dialogue, 2021.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GIARETA, P. F.; SILVA, F. DE L.; GARCIA, F. X. V. A Produção de Conhecimento sobre a BNCC como Política Curricular: Caracterização das Publicações em Artigos, Teses e Dissertações. **Revista Ensin@ UFMS**, v. 2, n. 6, p. 19-33, 6 dez. 2021.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 75-85, ago. 2003a. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2024

GONÇALVES, C. Engajamento e desengajamento moral de docentes em formação diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores. 2017. 263 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

GUIMARÃES, E. **Escola, Galeras e Narcotráfico**: novos padrões de relacionamento entre a escola pública de 1o grau e o meio urbano na cidade do Rio de Janeiro. disponível em http://www.educacaoonline.pro.br/escola_galeras.asp.01/06/2005.

GUIMARÃES, Áurea M. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambigüidade. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. Tradução de Dario Canali. Porto Alegre: L&PM, 1980.

GRAMPA, Victor Henrique. **Conceituação de Ataques de Violência Extrema Contra Escolas**. Autor do curso Recomendações para Proteção e Segurança no Ambiente Escolar, AVAMEC, 2023. Disponível em:

<https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/15582/informacoes>. Acesso em: 12/10/2023. (Adaptado pelo próprio autor do texto citado para o Relatório do GT).

HANSEN, Antônio A. **História da Companhia de Jesus**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HARVEY, David. **Universal alienation**. Journal for Cultural Research. v. 22, n. 2, p. 137-150, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14797585.2018.1461350>.

_____, David. **Breve História del Neoliberalismo**. Madrid, Akal, 2007.

_____, David. **O neoliberalismo, história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HABERMAS, Jurgen. **Técnica e ciência enquanto ideologia**. In: BENJAMIN, Walter;

HINKELAMMERT, Franz. **El Grito Del Sujeto**. São José/Costa Rica: Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI), 1998.

_____, Franz. **A Crítica à Razão Utópica**. São Paulo: Paulinas, 1986.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jurgen. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril, 1983. p. 313-343.

HOLANDA, F. U. X. **Do liberalismo ao neoliberalismo: o itinerário de uma cosmovisão impenitente**. Porto Alegre: PUCRS, 1998.

HUESMANN, L. R. **Nailing the coffin shut on doubts that violent video games stimulate aggression: comment on Anderson et al. (2010)**. Psychological Bulletin, v. 136, n. 2, p. 179-181, 2010.

_____, L. R. **Nailing the coffin shut on doubts that violent video games stimulate aggression: comment on Anderson et al. (2010)**. Psychological Bulletin, v. 136, n. 2, p. 179-181, 2010.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2008.

IANNI, Octavio. **A Sociologia e o mundo moderno**. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v.1, n.1, p. 7-27, 1.sem. 1989.

_____, Gystavo. **Globalização e Neoliberalismo**. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, 12(2) 1998.

_____, Otávio. Raízes da Violência. In: CAMACHO, Thimoteo (org.). Ensaio sobre Violência. Vitória: EDUFES, 2003. pp. 19-38.

IBGE. **Pesquisa nacional de saúde do escolar: análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino fundamental municípios das capitais: 2009/2019/** IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-desau-de-do-escolar.html>. Acesso em: 16 out. 2023.

IPEA. **Atlas da violência 2024**. Coord. Daniel Cerqueira; Samira Bueno – Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/7868-atlas-violencia-2024-v11.pdf>. Acesso em: 12 set 2024.

KATZ, J. **A theory of intimate massacres: steps toward a causal explanation**. Theoretical Criminology, v. 20, n. 3, p. 277–296, 2016.

KLEINFELD, R. **The rise of political violence in the United States**. Journal of Democracy, v. 32, n. 4, p. 160-176, 2021.

Sturm, Tristan; Albrecht, Tom. **Constituent Covid-19 apocalypses: contagious conspiracism, 5G, and viral vaccinations**. Anthropology & Medicine, v. 28, n. 1, p. 122-139, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13648470.2020.1833684>.

KRUG, E. et al. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Geneva: OMS, 2002

KURZ, Robert. **O colapso da modernização**: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

KURZ, Robert. **Os últimos combates**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. A biologização do social. p. 191-197.

LABORIT, H. **La nouvelle grille**. Paris: Laffont, 1974.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Ed. Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. **Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social**. In: GENTILI, Pablo (org). Globalização excludente. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LANGMAN, P. **School Shooters**: understanding high school, college, and adult perpetrators. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Incorporated, 2017.

_____, P. **Why Kids Kill**: inside the minds of school shooters. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

LOCH, Ana Paula Loch, ASTOLFI, Roberta Corradi, LEITE, Maria Alvim et al. **Victims, bullies and bully-victims: prevalence and association with negative health outcomes from a cross-sectional study in São Paulo, Brazil**. Int J Public Health. v. 65, 2020, pp. 1485–1495. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s00038-020-01481-5>

LOPES NETO, A.A. **Bullying**: comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria, v. 81(5), p.164-172, 2005.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro primeiro. O processo de produção do capital, tomo 2, coordenação e revisão de Paul Singer, tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Editora Nova Cultural, São Paulo – SP, 1996.

MATTEUCI, N. Liberalismo. In: BOBBIO, N. Dicionário de política. 4. ed. Brasília, DF: Ed. UnB, 1992.

MARINI, Ruy M. Marini. **Dialética da Dependência**. In: STEDILE, João Pedro.

MACHADO, Martha de Toledo. A Proteção Constitucional de Crianças e adolescentes e os Direitos Humanos. Barueri, SP: Manole, 2003.

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e Educação**. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARQUES, João Benedito de Azevedo. **Capítulo II**: Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade. In: CURY, Munir (coord.). Estatuto da criança e do adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

MICELI, Mariana Sant'Ana. Revista Estudos Jurídicos UNESP, Franca, A. 14 n.20, p. 01-348, 2010.

MORGADO, Catarina; OLIVEIRA, Isabel. **Mediação em contexto escolar**: Transformar o conflito em oportunidade. Exedra: Revista Científica, Coimbra, v. 1, n. 1, p.43-56, jan. 2009. Semestral. Disponível em: Acesso em: 24 jan. 2020.

MONTEIRO, J.; ROCHA, R. **Nota técnica.** Tráfico de drogas e Desempenho escolar no Rio de Janeiro. Fundação Getulio Vargas, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/11716>. Acesso em: 11 out. 2023

Shyrlei Rosendo dos Santos. Juliana de Souza Barbosa. Mônica D. Peregrino Ferreira. **O impacto da violência armada no direito à educação.** DADOS PARA UM DEBATE DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO – D3. 2023.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?** São Paulo: SENAC. São Paulo, 2001.

MELO, Adriana de Almeida Sales de. **A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/Qftk4d8jyZcdV7cj6bZ39Pz/> Acesso em 3 de março de 2023.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** István Mészáros; tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENEZES, Pedro. **Tipos de violência.** Disponível em: <https://www.diferenca.com/tipos-de-violencia/>. Acesso em 11 jul. 2020.

MILLER-IDRISS, Cynthia. **Hate in the Homeland: the new global far right.** Princeton, NJ:

MINAYO, M. C. S. **Violência e saúde.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

MORAIS, Regis de. **Violência e Educação.** Campinas-SP: Papyrus, 1995.

MULLER, Jean-Marie. O princípio da não violência. trad. Inês Polegato. São Paulo: Palas Athena, 2007.

NOVAES, Henrique Tahan; OKUMURA, Julio Hideyshi. **Introdução à política educacional em tempos de barbárie**. São Paulo: Lutas Anticapital, 2021.

OLIVEIRA, F.F. VOTRE S.J. **Bullying nas aulas de educação física**. Revista Movimento. Porto Alegre, v.12, n.2, mai./ago.2006.

OSORIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Outras Expressões, 2014

ONU (1999). Comitê Social, Humanitário e Cultural da Assembléia Geral. Declaração dos Direitos da Criança(Adotada pela Assembléia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil através do art. 84, inciso XXI da Constituição, e o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961). Disponível em www.onu.org

ONU. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz Resolução aprovada por Assembléia Geral em 06 de outubro de 1999, nº 53/243. Original: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (tradução da autora). (Home page www.onu.org).

PAULA, Silvani Silva de; SALLES FILHO, Nei Alberto. Educação para a paz: por uma pedagogia da convivência no cotidiano escolar. In: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2014. Cadernos PDE, versão on-line. ISBN 978-85-8015-079-7

PAULANI, Leda Maria. **Neoliberalismo e individualismo**. Economia e Sociedade, Campinas, v. 8, n. 2, p. 115-127, dez. 1999.

PAIVA, A. N. **O viés mercadológico do Programa de Educação para todos e seus desdobramentos na política educacional brasileira**: uma análise onto-crítica. 2016.

134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, Ceará, 2016. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83583>. Acesso em: 04 set. 2020.

PELLIZZOLI, Marcelo Luiz. *Círculos de Diálogo: Base Restaurativa para a Justiça e os Direitos Humanos*. In.: SILVA, Eduardo F.; GEDIEL, José A. P.; TRAUZYNSKI, Silvia C. *Direitos humanos e políticas públicas*. Curitiba: Universidade Positivo, 2014. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/623543/624496/C%C3%ADrculos_de_Di%C3%A1logo_Base_Restaurativa_para_a_Justi%C3%A7a_e_os_Direitos_Humanos.pdf/592867ed-53fc-4d70a682-ea757be95bef> Acesso em: 16 de junho de 2024

PEREIRA, Tânia da Silva. **Direito da Criança e do Adolescente: Uma proposta interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

PENTEADO, F., SAMPAIO, N. **Manual esquemático de criminologia** / Nestor Sampaio Penteado Filho. – 2. ed. – São Paulo: Saraiva, 2012.

PIOVESAN, Flávia. **Tema de direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

PRADO, M. **Relatório Workshop Radicalização e extremismo online**. Stop Hate Brasil, 2023a.

PIKETTY, T. *O capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PRINCETON UNIVERSITY PRESS, 2022. Disponível em: <https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691222943/hate-in-the-homeland>.

PRIOTTO, Elis Palma. **Violência escolar: políticas públicas e práticas educativas**. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

PRIOTTO, Elis Palma. **Violência escolar: políticas públicas e práticas educativas**. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

QUEIROZ, L. D. **Um Estudo Sobre a Evasão Escolar: Para se Pensar a Inclusão Social**. 25ª Reunião anual da Anped, Caxambu, v. 1, n.1, pp. 01-10, set/out, 2002. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%20C3%A0%20evas%C3%A3o/UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20%20PARA%20PENSAR%20NA%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>>. Acesso em: 18 de marc. 2024.

RAITANEN, J.; OKSANEN, A. **Global on-line Subculture Surrounding School Shootings**. *American Behavioral Scientist*, v. 62, n. 2, p. 195–209, 2018.

RISTUM, M., & Moura, M. M. A. (2006). **A violência doméstica e intra/extra familiar e a ação da escola**. XXXVI Reunião Anual da SBP. Resumos. Salvador, BA.

RISTUM, M. & Vasconcelos, T. A. N. (2007). **Violência Doméstica Intra/Extra Familiar: o conhecimento dos profissionais da escola sobre o ECA**. V Congresso Norte/Nordeste de Psicologia, Resumos. Maceió, AL.

Cardia, N. (1997) **A Violência Urbana e a Escola**. *Contemporaneidade e Educação*, 2(2), 26-69.

ROCHA, Ubiratan. **Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno**. In: NIKITIUK, Sônia L. (org). *Repensando o ensino de história*. SP: Cortez, 2002.

SILVA, JMAP., and SALLES, LMF., orgs. **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 182 p. ISBN 978-85- 7983-109-6. Available from SciELO Books .

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados. 2008.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Pedagogia dos direitos humanos no contexto da educação para a paz: elementos a partir dos estudos de Johan Galtung**. In: CONGRESSO DE DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2016. Curitiba. Anais [...]. Curitiba, 2016.

SANTOS, J. V. T. **A violência como dispositivo de excesso de poder**. Soc. estado, Brasília, v. 10, n. 2, p. 281-298, 1996.

SILVA e SILVA, Maria O. **Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos**. In: SILVA E SILVA, M.O. **Avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo. Paulo: Veras editora, 2001.

SILVEIRA, Adriana Dragone. **A atuação do tribunal de justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em: . Acesso em: 15 nov. 2013.

Instituto Aurora. **Violência contra as escolas afeta cumprimento do ECA, que completa 33 anos. 2023**. Disponível em: <https://institutoaurora.org/violencia-contras-escolas-afeta-cumprimento-do-eca-que-completa-33-anos/>.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 8. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1992.

SIQUEIRA, Manoel. **O Trabalho Escravo**. Ver. Trib. Trab. 2ª Reg., Belo Horizonte, v. 52, n. 82, p. 128-149, jul/dez. 2010.

_____, A. **Exploração do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

_____, J. **Aplicabilidade das Normas Constitucionais**. 3 ed., revista ampliada e atualizada. São Paulo: Malheiros Editores, 1992.

SCHURIG, S. **Relatório sobre a comunidade brasileira de glorificação de assassinos, atiradores escolares e supremacistas brancos (AAS) nas plataformas TikTok e**

Twitter. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento/download/f1862483-1337-4f17-a71b-0592c43b9f90>. Acesso em: 19 de out 2023

TAVARES, José. **Relações interpessoais em uma escola reflexiva.** In ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade.* Artmed, Porto Alegre, 2001.

TOWERS, S. et al. **Contagion in Mass Killings and School Shootings.** PLoS ONE, v.10, n.7. 2015.

TEIXEIRA, Eliana Franco. **O Direito à Educação nas constituições brasileiras.** Belém: Unama, 2001.

TUROLLA. F. A. **Economia**, 18 • VOL.2 • Nº4 • NOV 2003 A JAN 2004

TRANSPADINI, Roberta (Orgs.). *Ruy Mauro Marini: vida e obra.* São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VAN DIJK, T. **Ideology. A multidisciplinary approach.** Londres, 1998.

VELHO, Gilberto. **Mudança, crise e violência.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VELHO, G. **Violência, reciprocidade e desigualdade.** In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Orgs.). *Cidadania e violência.* 2. ed. Rio de Janeiro: Editoras UFRJ/FGV, 2000. p. 11-25.

VINHA,ET.AL. *Relatorio_Extremismo De Direita Ataques Escolas Alternativas Para Acao Governamental_RelatorioTransicao_2022_12_11.pdf.* Consultado em 14 de agosto de 2023.

WACQUANT, L. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos [a onda punitiva].** 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

SANTOS, Juarez Cirino dos. **A Criminologia Radical.** 3. ed. Curitiba: Lumen Juris, 2008.

WIEVIORKA, Michel. **O novo paradigma da violência**. Tempo Social, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 5-41, 1977.

WIGGINS, Bradley E. **Boogaloo and civil war 2: memetic antagonism in expressions of covert activism**. New Media & Society, v. 23, n. 11, p. 3179-3205, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1461444820945317>.

WINTON A. **Youth gangs and violence: analysing the social and spatial mobility of young people in Guatemala city**. Children's Geographies, v.3, n.2, p.167–84, 2005.

WOLKMER, A. C. Correias, Oscar. **Organizadores**. Crítica Jurídica Na América Latina. Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispal Universidade Federal de Santa Catarina. Aguascalientes / Florianópolis: 2013. Disponível em: <<http://www.ucm.es/>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

ZAFFARONI, Eugenio Raul. **Em busca das penas perdidas: a perda da legitimidade do sistema penal**. Trad.: Vania Romano Pedrosa, Amir Lopes da Conceição. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

ZULEICA. D. S.; MOREIRA, A. P. L. **Saberes Docentes em Ação**. ISSN 2525-4227, março de 2023.