

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Jefferson Fernando Ribeiro Cabral

**A MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA: um debate a ser
enfrentado**

Taubaté – SP
2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Jefferson Fernando Ribeiro Cabral

**A MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA: um debate a ser
enfrentado**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.
Área de concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.
Orientadora: Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola

Taubaté – SP
2018

SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

C117m Cabral, Jefferson Fernando Ribeiro
A militarização da escola: um debate a ser enfrentado. /
Jefferson Fernando Ribeiro Cabral. - 2018.
145f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018.
Orientação: Profa Dra Elisa Maria Andrade Brisola,
Departamento de Serviço Social.

1. Violência. 2. Militarização da escola. 3. Desenvolvimento
Humano. I. Título.

CDD – 379.81

Elaborada pela Bibliotecária Luciene Lopes da Costa Rêgo CRB 8/5275

JEFFERSON FERNANDO RIBEIRO CABRAL

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (FOUCAULT,1999).

RESUMO

Com a generalização da violência e a banalização da vida espalhando-se dentro e fora da escola, o que, aliás, ultrapassa em muito a recorrente indisciplina infanto-juvenil, tem-se um contexto de escolas com frequentes eventos de violência envolvendo alunos, professores, diretores, pais. A resposta a esse fenômeno proposta por governantes e gestores em muitos estados brasileiros, tem sido a implementação da militarização da escola. Assim, entende-se que a militarização é tema recorrente na sociedade brasileira contemporânea, razão pela qual é objeto desse estudo, que tem como objetivo geral conhecer a compreensão dos professores da rede pública de Taubaté sobre a violência e o processo de militarização da escola. Do ponto de vista da metodologia, a abordagem é qualitativa, com o uso da História Oral, à qual procurar captar a expressividade dos sujeitos. Para tanto, foram realizadas oito entrevistas com professores de duas escolas da Rede municipal. A análise das entrevistas se deu por meio da técnica da triangulação, a qual buscou articular o conteúdo das narrativas ao contexto no qual foram produzidas e os autores que estudam a temática da violência na escola e a militarização. Desta forma, em relação a percepção dos professores acerca da violência na sociedade e no ambiente escolar observa que não há consenso, sobretudo no que se refere ao papel da família e da escola. A violência da escola é atribuída à ausência de valores na família. Nesse sentido, percebe-se uma leitura distante da realidade vivida por muitas famílias trabalhadoras residentes nas periferias as quais sofrem processos de desemprego ou informalização/ precarização no trabalho, ao mesmo tempo em que convivem cotidianamente com a violência do tráfico de drogas e a ausência efetiva do Estado, bem como a diversidade nas formas de sua organização. No que tange às respostas à violência na escola não se obteve também igualdade de opiniões: alguns professores acreditam que Projetos Sociais que integram Escola-Família-Comunidade são soluções para a questão, sem levar em consideração a natureza desses projetos, os quais se inscrevem no escopo da contrarreforma do Estado e a consequente desresponsabilização pela questão social. Quanto ao processo de militarização de escolas no Brasil observa-se contradições nas formas de compreender o fenômeno diante da complexidade da violência e da indisciplina na escola. Para alguns professores a militarização da escola pode gerar mais disciplina; para outros, pode inibir a criatividade dos alunos e a socialização dos mesmos. Outros também acreditam que a militarização é a solução para a indisciplina. A pesquisa acerca da violência e o processo de militarização da escola revelou-se desafiadora na medida em que tratou de questões que envolvem valores e formas de ver o indivíduo, a família, a escola e a sociedade. Essas formas de ver são determinantes na compreensão e propostas de superação da violência na escola. Assim, entende-se que a escola deve cada vez mais debater o tema da violência entre professores, alunos, gestores e pais, tornando-a cada vez mais espaço democrático e participativo, visando consolidar os valores da democracia, da empatia e da alteridade nos sujeitos envolvidos nesse processo. Cabe ainda mencionar que questões estruturais da sociedade brasileira, como a distribuição da renda e da riqueza socialmente construída são elementos centrais para o combate à violência.

Palavras-chave: Violência. Militarização da Escola. Desenvolvimento Humano.

CABRAL, Jefferson Fernando Ribeiro. **The Militarization of the School: A debate to be aced.** 127f. Project submitted to the Research Ethics Committee of the University of Taubaté. Advisor: Prof. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola.

ABSTRACT

With the generalization of violence and the banalization of life spreading in and out of school, which, in fact, far surpasses the recurrent infantile-juvenile indiscipline, there is a context of schools with frequent events of violence involving students, teachers, directors, parents. The response to this phenomenon proposed by governments and managers in many Brazilian states has been the implementation of the militarization of the school. Thus, it is understood that militarization is a recurring theme in contemporary Brazilian society, which is why it is the object of this study, whose general objective is to understand the teachers' understanding of Taubaté's public network about violence and the militarization process of the school. From the point of view of methodology, the approach is qualitative, with the use of oral history, to try to capture the expressiveness of the subjects. For that, eight interviews were conducted with teachers from two schools of the municipal network. The analysis of the interviews took place through the technique of triangulation, which sought to articulate the content of the narratives to the context in which they were produced and the authors who study the theme of violence in the school and the militarization. Thus, in relation to the teachers' perception of violence in society and the school environment, there is no consensus, especially regarding the role of the family and school. School violence is attributed to the absence of values in the family. In this sense, one can see a distant reading of the reality lived by many working families living in the peripheries who suffer from processes of unemployment or informalization / precarization at work, while they coexist daily with the violence of drug trafficking and the effective absence of the state, as well as the diversity in the forms of its organization. Regarding responses to violence at school, there was also no equality of opinion: some teachers believe that Social Projects that integrate School-Family-Community are solutions to the issue, without considering the nature of these projects, which are part of the scope of the counter-reform of the State and the consequent disregard for the social question. As for the process of militarization of schools in Brazil, there are contradictions in the way of understanding the phenomenon in the face of the complexity of violence and indiscipline in school. For some teachers the militarization of the school can generate more discipline; for others, may inhibit students' creativity and socialization. Others also believe that militarization is the solution to indiscipline. Research on violence and the school's militarization process proved challenging as it addressed issues involving values and ways of seeing the individual, family, school, and society. These ways of seeing are decisive in understanding and proposals for overcoming violence in school. Thus, it is understood that the school must increasingly debate the theme of violence among teachers, students, managers and parents, making it increasingly democratic and participatory, aiming to consolidate the values of democracy, empathy and otherness in the involved in this process. It should also be mentioned that structural issues in Brazilian society, such as the distribution of income and socially constructed wealth, are central elements in the fight against violence.

Keywords: Violence. School militarization. Human Development.

LISTA DE ABREVIATURAS

APEOESP	–	Associação de Professores do Estado de São Paulo
APROESP	–	Associação dos Professores e Demais Servidores Públicos do Vale do Paraíba
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	–	Constituição Federal
ELN	–	Exército de Libertação Nacional
EMEFM	–	Escola Municipal de Ensinos Fundamental e Médio
EMIEF	–	Escola Municipal Infantil e de Ensino Fundamental
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	–	Estados Unidos da América
FARC	–	Forças das Armadas da Colômbia
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	–	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	–	Organização Mundial de Saúde
ONU	–	Organização das Nações Unidas
ONG's	–	Organizações Não Governamentais
OS's	–	Organizações Sociais
OSCIP's	–	Organizações Sociais Civil de Interesse Público
PEF	–	Programa Escola da Família
PIB	–	Produto Interno Bruto
PISA	–	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

PM	–	Polícia Militar
PPGEDH	–	Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano
SENAD	–	Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas
SciELO	–	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SCMB	–	Sistema de Colégios Militares do Brasil
SNI	–	Serviço Nacional de Informações
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
UPP's	–	Unidades de Polícia Pacificadora

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação do ENEM/2013 das escolas administradas pela Polícia Militar Estadual por estado	45
Quadro 2 – Identificação dos sujeitos	54
Quadro 3 – Artigos selecionados da pesquisa com o descritor Violência.....	95
Quadro 4 – Artigos selecionados da pesquisa com o descritor Violência e escola.....	97
Quadro 5 – Artigos selecionados da pesquisa com o descritor Crise do capitalismo	105
Quadro 6 – Artigos selecionados da pesquisa com o descritor Militarização da vida social .	109
Quadro 7 – Artigos selecionados da pesquisa com o descritor Militarização da Escola.....	111

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	Problema.....	17
1.2	Objetivos	17
1.2.1	Objetivo geral	17
1.1.2	Objetivos específicos.....	18
1.3	Delimitação do estudo	18
1.4	Justificativa do estudo	19
1.5	Organização do estudo	20
2	REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1	Violência	22
2.2	Violência na escola.....	26
2.3	Crise do capitalismo	29
2.4	Militarização da vida social.....	32
2.4.1	A militarização da vida social na ditadura	33
2.4.2	A militarização da vida social no contexto neoliberal	36
2.5	Militarização da Escola	42
3	MÉTODO.....	51
3.1	Tipo de pesquisa.....	52
3.2	População	52
3.2.1	Perfil dos sujeitos entrevistados	53
3.3	Instrumentos	54
3.4	Procedimentos para coleta de dados.....	55
3.5	Procedimentos para análise de dados	56
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	58
4.1	Dados do contexto	58
4.2	Violência, sociedade e escola.....	59
4.3	Respostas da Escola para a violência	67
4.4	Militarização da escola.....	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	84
	ANEXO I – QUADRO DOS ARTIGOS SELECIONADOS COM O DESCRITOR VIOLÊNCIA	95

ANEXO II – QUADRO DOS ARTIGOS SELECIONADOS COM O DESCRITOR VIOLÊNCIA E ESCOLA	97
ANEXO III – QUADRO DOS ARTIGOS SELECIONADOS COM O DESCRITOR CRISE DO CAPITALISMO	105
ANEXO IV – QUADRO DOS ARTIGOS SELECIONADOS COM O DESCRITOR MILITARIZAÇÃO DA VIDA SOCIAL	109
ANEXO V – QUADRO DOS ARTIGOS SELECIONADOS COM O DESCRITOR MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA	111
APÊNDICE A – OFÍCIO	114
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	115
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	124
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS GRAVADAS	125

1 INTRODUÇÃO

A violência cresce a cada dia, presente escolas, manifesta diversas formas. Isso não deveria acontecer, pois escola é lugar de formação dos sujeitos ali inseridos, sejam eles alunos, professores ou demais funcionários. A violência gera perplexidade em famílias, diretores, coordenadores, professores.

No que se refere à militarização, tem-se os exemplos de 93 escolas, em 18 Estados da Federação, constituindo-se essa prática de gestão escolar uma das respostas dadas, sobretudo à questão da violência, mas também com indicador de melhoria de desempenho, visto que em nove estados as escolas obtiveram o primeiro lugar no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, entre as escolas estaduais.

A exigente e rígida disciplina militar vem ganhando adeptos como mães, profissionais da educação entre outros responsáveis pela formação de crianças e adolescentes, que acreditam, em sua maioria, que a militarização da escola, se trata de uma política “ideal” para o combate da violência pois traz a consciência aos alunos, mantendo-os longe das condições adversas de riscos e vulnerabilidades ocasionados pela violência.

Para Rosa (2010) a violência no ambiente escolar pode estar relacionada aos comportamentos dos docentes, relacionamento com os alunos, dificuldades em lidar com as diferentes camadas sociais, despreocupação ou falta de conhecimento e preparo para transmitir a utilidade do que está ensinando está diretamente relacionada à indisciplina do aluno.

Cabe lembrar que a proposta transfere a gestão das escolas da rede pública estadual para a administração de Organizações Sociais - OS's¹, tendência da reforma do Estado no contexto de “redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 12).

De acordo com Behring (2003), esse processo, comumente denominado de “reforma” do Estado, configura-se como uma verdadeira contrarreforma, tendo em vista que possui um conteúdo conservador e regressivo em relação aos direitos conquistados na Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988).

¹ O Projeto das Organizações Sociais tem como objetivo permitir a descentralização de atividades no setor de prestação de serviços não exclusivos, nos quais não existe o exercício do poder de Estado, a partir do pressuposto que esses serviços serão mais eficientemente realizados se, mantendo o financiamento do Estado, forem realizados pelo setor público não-estatal (BRASIL, 1995, p. 60).

A escola pública se expandiu sem um correspondente investimento, culminando com a banalização da educação, ocasionando um “apagão educacional” deixando espaço para o crescimento da violência no ambiente escolar, trazendo como resposta a estas questões, em diversos estados brasileiros, a militarização a proposta pedagógica prioriza princípios e práticas de um ensino moderno e atual, embora tenha como base valores tradicionais (GUIMARÃES, 2017).

Conforme Silva e Barreto (2012) e Guimarães (2017) a escola exerce papel fundamental na formação dos seres humanos, contribuindo na socialização, no aprendizado e na construção de pensamentos e ideias, e o modelo de gestão militarizada também deveria proporcionar a diminuição da violência, indisciplina, evasão e a repetência na busca por um contexto escolar seguro e saudável.

O contexto de precarização e violência vivenciado pelas escolas e diante aos resultados pífios apresentados por grande parte destas quanto à aprendizagem de seus alunos, a proposta de entregar a gestão das escolas públicas estaduais para a Polícia Militar tem adquirido cada vez mais, primeiramente, em razão do medo e da violência, e em segundo plano, em razão da visão negativa e preconceituosa de que adolescentes, em geral pobres e negros, são ameaçadores e perigosos.

Os pais, por sua vez, veem as escolas militarizadas como locais em que seus filhos estarão seguros, protegidos da marginalidade e das drogas, local que aprenderão não somente aquilo que é próprio das escolas ensinarem, mas também, ou principalmente, a disciplina, a obediência, o respeito à hierarquia, valores que eles não estão conseguindo desenvolver estão cada vez mais assoberbados no trabalho ou por mera falta de condições socioeconômicas e político-educacionais para entender o que é a vivência em sociedade e os valores que a envolvem.

Conforme Gonçalves e Sposito (2002), durante os últimos vinte anos, muitas políticas públicas para a redução da violência no meio escolar foram implementadas, principalmente nas esferas estadual e municipal. Tais experiências autores apesar de expressarem muitas vezes iniciativas fragmentadas e descontinuas também evidenciam o acúmulo de experiências dessas políticas que demandam estudos sistemáticos para avaliar sua eficácia e proporcionar elementos para a formulação de novas ideias e representações “no reconhecimento dos aspectos históricos, culturais e políticos que imprimiram suas marcas na constituição de sociedades colonizadas como o Brasil” (SPOSITO, 2012, p. 4).

Pode-se destacar como exemplo de estratégia de enfrentamento no âmbito escolar a Justiça Restaurativa, a qual “é uma proposta de diálogo horizontal, que segue um roteiro de

perguntas que norteia a conversa, buscando refletir sobre as ações e danos causados ao outro, com o intuito de restaurar a relação entre as partes e a comunidade afetada, a fim de que se satisfaçam e responsabilizem-se pelo processo” (BECKER, 2012, p. 16). Ainda na perspectiva de Becker (2012, p. 19) ao se considerar tal realidade faz-se necessário enfatizar que, no contexto de crise vivenciada no âmbito educacional, “a escola é afetada pela agudização da questão social, a qual aprofunda as desigualdades sociais, acirra a violência, torna-se um fator de risco e afeta diretamente indivíduos e famílias”.

Becker (2012) afirma que falar de Justiça Restaurativa alude ao entendimento do geradores de conflitos e a injustiça no ambiente escolar, recorrendo a Ceccon *et al.* (2009, p. 29) o qual explica que os conflitos se originam da competição por recursos percebidos como limitados, tais como: água, ar, terra, alimento, tempo, riqueza, poder”, ou seja, são situações onde os indivíduos interdependentes satisfazem suas necessidades e interesses de diferentes formas experimentando as interferências do outro.

A autora conclui que a Justiça Restaurativa esbarra em limites estruturais da sociedade e sem a superação destes, a técnica de medição não lograra êxito, pois é trata-se de uma técnica que agrega, ainda que de forma insuficiente para resolução da violência, visto que é necessária uma mudança cultural, “com a participação de sujeitos ativos e a consciência crítica da realidade, como também uma mudança estrutural do sistema econômico, o qual aprofunda a desigualdade social, geradora de conflitos” (BECKER, 2012, p. 9).

Cruz e Ribeiro (2015) afirmam que tanto os profissionais da Educação quanto os Militares buscam pela disciplina acreditando que proporcionarão um processo de ensino e aprendizagem de qualidade utilizando-a, porém, em diferentes intensidades e proporções quando se fala da disciplina em sala de aula, pensa-se em uma forma de comportamento que o professor pode observar tanto no individual como no coletivo e quando se trata de Militares a magnitude do conceito se expande, pois, para estes a disciplina é primordial para a formação do indivíduo.

Se o Estado oferecer a todos uma escola pública, gratuita, democrática, com diversidade de ideias e concepções pedagógicas, na qual todos tenham as mesmas condições de acesso e permanência com sucesso, questiona-se qual a intencionalidade dessas “inovações”, se afastam do ideal republicano definido após longos debates no Plano Nacional de Educação, além de aviltar a própria CF/88, nos artigos que trata das atribuições a Polícia Militar em todo o Brasil, qual seja, art. 144 - § 5º “Às polícias militares cabem a polícia

ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil”.

Nessa perspectiva, o próprio princípio da gestão democrática se perde com a substituição do diretor escolhido democraticamente pela comunidade escolar por um militar indicado por seus superiores, por mais preparado que este seja. É evidente, que o rendimento escolar é melhor em um ambiente em que as regras são obedecidas, mas esse não pode ser o ponto central de uma educação de qualidade. A escola é espaço de aprendizagem, de formação de cidadania, de construção de valores e atitudes, e para que ela possa se efetivar como tal, basta que sejam destinados a ela os mesmos recursos encaminhados às escolas militares, tanto financeiros quanto de pessoal, como também que haja liberdade de expressão, diferentemente do Projeto Escola Sem Partido², segundo o qual, os professores não podem expressar seus posicionamentos políticos.

Como se observa, o processo de militarização das escolas se inscreve em um movimento mais amplo da sociedade. Esse questionamento surgiu, em 2001, quando à frente da coordenação e na inauguração do 1º Fórum Permanente de Discussão Sobre Indisciplina e Violência na Escola, na qualidade de Diretor da Unidade da Associação dos Professores e Demais Servidores Públicos do Vale do Paraíba (APROESP), unidade de Taubaté/SP, iniciando uma série de encontros e debates. Naquela ocasião buscava-se identificar o que se entendia por violência ou mera indisciplina de escolares, em um segundo momento, identificar quais as intervenções e políticas públicas seriam cabíveis para dar conta das situações apresentadas, numa época em que o termo *bullying* ainda não possuía sua mais completa tradução. Também como integrante a carreira da Polícia Militar e depois da Polícia Civil do Estado de São Paulo mobilizou-se pela questão da violência. Passados dezesseis anos daquela experiência do primeiro fórum no município, assistiu-se ao retorno do debate sobre a violência acrescido agora da implementação da militarização como modelo de gestão da escola.

Cabe ainda consignar que, tais reflexões se fazem presentes no momento em que a Educação está cada vez mais precarizada, com o congelamento por 20 anos dos gastos

² Os projetos de lei do "Escola sem Partido" pretendem especificar os limites da atuação dos professores, impedindo que eles promovam suas crenças particulares em sala de aula, incitem estudantes a participarem de protestos e denigam os alunos que pensem de forma distinta. Além disso, o projeto dá o direito dos pais de escolherem como será o ensino de religiões distintas das suas ("direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções"). Aos professores, também cabe garantir que os estudantes ou terceiros descumpram as regras acima durante suas aulas (GLOBO.COM, 2016 [online]).

públicos mediante a aprovação da Emenda Constitucional 241 em nome do ajuste fiscal³, incidindo sobre seu campo de atuação, ainda que do ponto de vista Constitucional, seja um direito do povo e dever do Estado.

Como pode-se observar a conjuntura atual está a desafiar pesquisadores no sentido que compreender os processos em curso. Nesse sentido, a questão que instiga-nos nessa pesquisa é saber como professores percebem a violência e a militarização da escola. Se os professores de escolas municipais de Taubaté /SP, entendem a militarização como resposta à violência escolar.

1.1 Problema

Contemporaneamente tendo em vista o aumento da violência no âmbito escolar, alguns estados brasileiros passaram a militarizar as escolas, ou seja, estas passaram a ser geridas por militares, inclusive o corpo docente deriva da corporação militar.

Tal proposta encontra apoio junto a pais, professores e diretores os quais não vem saída para a violência senão a rigidez da disciplina militar.

Nesse sentido, pergunta qual a percepção dos profissionais da educação, que convivem com a realidade da violência no ambiente escolar, em um município da Região metropolitana do Vale do Paraíba, acerca da militarização das escolas?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

- Identificar a percepção de professores da Rede Municipal de Taubaté acerca da violência no ambiente escolar e do processo de militarização de escolas que vem ocorrendo na atualidade.

³ Conjunto de medidas que o Governo Federal adota com o objetivo de equilibrar as receitas e as despesas do setor público. De preferência, cortando gastos. “Na verdade, se trata de ajustar todas as demais despesas do Estado em função do aumento da despesa financeira; daí os cortes das despesas primárias, sem redução das despesas com o serviço da dívida. O ajuste tem, claramente, um caráter de classe: é uma escolha a favor do capital, em especial do capital financeiro, e dos mais ricos; e contra os trabalhadores, em especial seus segmentos mais fragilizados” (FILGUEIRAS, 2015, p. 4).

1.1.2 Objetivos específicos

- Identificar como os professores compreendem o fenômeno da violência tanto na escola como fora dela;
- Conhecer o tipo de resposta que os professores propõem para o enfrentamento da violência na escola;
- Analisar as percepções dos professores sobre o processo de militarização da escola.

1.3 Delimitação do estudo

A fim de elucidar o contexto da pesquisa apresenta-se dados acerca da política de educação no município de Taubaté, e das escolas, onde se efetuou a pesquisa, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015).

A cidade está localizada no Estado de São Paulo a 132,2 km da capital (via BR116 – Rod. Presidente Dutra), situada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba, com população de 278.686 habitantes conforme Censo 2010, ocupando a décima posição dentre os municípios mais populosos do interior de São Paulo, sendo a 23^a mais populosa cidade do Estado (IBGE, 2010). O levantamento aponta ainda que a densidade demográfica do município, em 2010 era de 445,98 habitantes/km². Em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), segundo o jornal Gazeta de Taubaté (2015), o município ocupa a 47^a colocação no ranking nacional atingindo em 2015, R\$ 14,9 bilhões, que representa 0,28% do total do PIB brasileiro. O Censo 2010 divulgou que o valor do rendimento nominal mediano mensal das pessoas de 10 ou mais anos de idade, com rendimento economicamente ativa era de R\$ 1 mil (IBGE, 2010).

A Rede Municipal de Ensino da cidade, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2015, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2015), houve um total de 43.396 alunos matriculados, dos quais 16.500 em período integral, distribuídos da Educação Infantil ao Ensino Médio em 68 unidades de Educação Infantil, 53 unidades de Ensino Fundamental, sendo 9 unidades na zona rural e 1 unidade de Ensino Médio com 1 vinculada na zona rural. Além disso, atende 9 classes na Educação de Jovens e Adultos (IBGE, 2015; SEE, 2016).

A Rede conta com 1952 professores de carreira e com 405 contratados por prazo determinado em substituição a afastamentos para funções administrativas, readaptações ou licenças. Desse quadro geral de professores, 427 atuam na Educação Infantil, 1610 atuam no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e adultos e 792 atuam no Ensino Médio (IBGE, 2015; SEE, 2016)

Diante do exposto, escolheu-se como locus de pesquisa, duas escolas da Rede Municipal em estudo, em um contexto de escola de bairro periférico e outro de centro urbano, não se tratando de ausência ou não de recursos, pois as funções das políticas sociais (e públicas) que são: econômica, política e social, no que diz respeito à função econômica, tem a ação do Estado por meio da transferência direta ou indireta (pagos pela população por meio de impostos) de bens, recursos e outros, aos usuários mais carentes da população, oferecidos em forma de prestação de serviços sociais como a saúde, a educação e a assistência social, visando ao “barateamento da força de trabalho e consequente acumulação ampliada do capital” (PASTORINI, 2006, p. 87).

1.4 Justificativa do estudo

O interesse pelo estudo surgiu quando à frente diretoria da Associação dos Professores e Demais Servidores Públicos do Vale do Paraíba (APROESP), unidade de Taubaté/SP e na coordenação do 1º Fórum Permanente de Discussão Sobre Indisciplina e Violência na Escola, e por meio do conhecimento do vertiginoso aumento dos índices de violência em escolas no Brasil, como por exemplo, o ocorrido em 2011 quando 12 adolescentes entre 12 e 14 anos foram mortos a tiros em uma escola de Realengo, no Rio de Janeiro, por Wellington Menezes de Oliveira, ex-aluno que teria se vingado pelas humilhações sofridas quando ainda era estudante na escola (O GLOBO, 2011).

Pesquisa realizada em 2013, pelo Instituto Data Popular e a Associação de Professores do Estado de São Paulo (APEOESP) apontou que 4 a cada 10 professores já teriam sofrido algum tipo de violência nas escolas de São Paulo. Na referida pesquisa foram entrevistados 1.400 docentes da rede estadual de 167 cidades. Nas últimas décadas, conforme a pesquisa supracitada, os educadores afirmam que brigas, vandalismos, confronto entre gangues, venda de drogas e até assassinatos já passaram a fazer parte da rotina escolar, demonstrando números preocupantes como 72% dos professores entrevistados já presenciaram briga entre alunos, 62% já foram insultados e desacatados por alunos, 35% já

foram ameaçados e 24% deles já foram roubados ou furtados. E esses números são ainda maiores em escolas da periferia onde 63% dos professores consideram as escolas como um espaço violento (UOL EDUCAÇÃO, 2013).

Esses dados apontam que a violência na escola ocorre tanto no país, como fora dele demonstrando que se tratar de fenômeno de amplo espectro e com formatos particulares na contemporaneidade. Nessa direção, entende-se o fenômeno da violência pluricausal o qual exige aprofundamentos, pois conforme se afirma “a violência, como expressão das relações sociais e fenômeno presente no cotidiano [...] não é autoaplicável” (FRAGA, 2006, p. 89-90).

Assim, a solução apresentada, até aqui, é a militarização, de escolas que apresentam altos índices de violência, em vista de combatê-la com a promessa de ofertar segurança e educação de qualidade.

No Brasil em algumas ocasiões observa-se que problemas extremos, requerem soluções de caráter extremo. Cede-se que a escola pública vem sofrendo com a precariedade das políticas do Estado, haja vista as condições que se encontram a maioria das escolas públicas. Para não ser injusto com poucas “ilhas”, exceção que vez ou outra aparecem nos noticiários dando “faíscas” de esperança, no trabalho de Professores, Diretores e funcionários, que fazem verdadeiros milagres com seus alunos, em meio a ambientes com frequentes eventos de violência. Não obstante, observa-se a mercantilização do ensino com a crescente ascensão da rede particular de ensino, diante a precarização das escolas públicas, que nos faz recorrer a Paulo Freire (2015) que nos instrui que o professor deve rever sua prática pedagógica a cada dia, fazendo diferente, numa tentativa de fazer melhor.

Não obstante, observa-se a mercantilização do ensino com a crescente ascensão da rede particular de ensino, diante a precarização das escolas públicas no escopo da crise de acumulação capitalista.

1.5 Organização do estudo

O presente estudo se apresenta em cinco tópicos, desenvolvendo-se primeiramente a introdução identificando o problema e os objetivos, delimitando os locais pesquisados bem como a justificativa desta pesquisa.

O segundo tópico é a fundamentação teórica por meio de uma revisão de literatura feita por meio de descritores escolhidos para a busca de estudos recentes sobre o tema em pauta, especialmente na literatura nacional.

Em terceiro lugar, expõe-se o método no qual a pesquisa se apoiou, esclarecendo sobre o tipo de investigação, a população e a amostra com a qual se trabalhou, assim como os instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta, a análise e as formas de tratamento dos dados.

Em quarto lugar, faz-se a apresentação dos resultados por meio da discussão sobre os resultados encontrados.

Na sequência expõe-se as considerações finais.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Na presente seção apresenta-se as categorias fundantes do estudo às quais subsidiaram a compreensão do objeto da pesquisa.

As categorias na perspectiva marxiana, conforme explica Netto (2009), exprimem modos de ser, determinações da existência, aspectos isolados de uma sociedade determinada.

Netto (2009) afirma que na visão de Marx elas são objetivas, reais, porque pertencem à ordem do ser, logo, são categorias ontológicas. Contudo, necessitam passar pelo processo de reflexão para que se possa desvendá-las.

As categorias teóricas permitem a compreensão das complexas relações da realidade, por exprimirem formas de existência e simples aspectos dessa sociedade (CARVALHO, 2012). Nesse sentido, considera-se fundamental seu reconhecimento para uma aproximação ao real, levando-se em conta tratar de uma totalidade complexa a exigir mediações para seu desvelamento.

2.1 Violência

A categoria violência foi escolhida porque compõe o principal argumento para a militarização da escola. Evidentemente, sabe-se que outras motivações ideológicas encontram lugar na defesa da militarização da escola, dentre elas a que está expressa no projeto de privatização da coisa pública, questão fulcral na agenda neoliberal.

A busca pela produção acerca da violência se deu em periódicos científicos indexados na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), como também artigos, livros, dissertações e teses publicados no período de 2012 a 2016, periodização escolhida tendo em conta as ocorrências de violência no âmbito escolar.

O julgamento de cada pessoa juntamente com sentimento e respeito de cada indivíduo sobre determinado assunto, bem como a vivência do homem em sociedade permite expor algumas hipóteses sobre a questão da violência, considerando-a não um produto exclusivo da sociedade contemporânea, mas algo que atualmente vem se tornando comum com na vida contemporânea.

Uma grande parte da população é indiferente ou com medo e até mesmo conivente com práticas que usam da violência com o intuito de “apaziguar”, justificando uma ação violenta com outra ação violenta.

Sobre o conceito de violência e suas dinâmicas sociais, a violência é, sobretudo, uma ação humana definida relação social, uma forma de ligação entre indivíduos. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS),

[...] o uso intencional da força física ou do poder, de fato ou como uma ameaça, contra si mesmo, outra pessoa ou um grupo ou comunidade que resulte ou tenha susceptíveis de causar lesões, morte, dano psicológico, transtornos do desenvolvimento ou privaciones[...] (RELATÓRIO OMS, 2003).

Oliveira e Martins (2007, p. 90, *grifos nossos*) recorrem a Russ (1994) e asseveram que a palavra “violência” vem do latim ‘*violentia*’ e significa força violenta; ou, ainda, recurso à força, para submeter alguém (contra sua vontade); exercício da força, praticado contra o direito”.

Já Sposito (2012, p. 3, *grifos da autora*) violência

Em uma de suas definições mais amplamente aceitas, embora seja extremamente difícil exprimi-la a partir de uma única categoria explicativa, *a violência é todo ato que implica na ruptura de um nexos social pelo uso da força*. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. Mas a própria noção encerra níveis diversos de significação, pois os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas.

A violência vem acontecendo por vários séculos e na medida em que vai se passando o tempo, segundo Ianni (2002, p. 9) “novas e renovadas formas e as técnicas de violências que entram direta e indiretamente no jogo das forças sociais e na dinâmica das formas de sociabilidade que se desenvolvem com o capitalismo, visto como modo de produção e processo civilizatório”. Na ótica de Ianni (2002, p. 8):

Não se trata de simplificar a problemática da violência, como se ela coubesse no conceito, ideia ou interpretação. Vista em toda a sua complexidade, em suas múltiplas manifestações coletivas e individuais, históricas e psicológicas, objetivas e subjetivas, é evidente que a violência é um acontecimento excepcional que transborda das várias ciências sociais; revela dimensões insuspeitadas da realidade social, ou da história, em suas implicações político-econômicas, socioculturais, objetivas e subjetivas.

O autor acrescenta ainda que no curso do Mundo Moderno,

as formas e as técnicas de violência adquirem não só outros alcances e características como novas manifestações e modulações, individuais e coletivas, materiais e espirituais. Estão profundamente marcadas pelas relações, processos e estruturas de dominação política, e apropriação econômica próprios do Capitalismo, visto como modo de produção e processo civilizatório (IANNI, 2002, p. 9-10).

Oliveira e Martins (2007) apoiados nos estudos de Candau (2001) e Martín-Baró (1983), relatam que,

a violência contra o ser humano faz parte de uma trama antiga e complexa: antiga, porque data de séculos as várias formas de violência perpetradas pelo homem e no próprio homem; complexa por tratar-se de um fenômeno intrincado, multifacetado. A análise do fenômeno violência deve partir do reconhecimento da sua complexidade, abarcando tanto a existência de múltiplas formas de violência com suas diferenças qualitativas, como também os diferentes níveis de significação e os seus diversos efeitos históricos (OLIVEIRA; MARTINS, 2007, p. 91).

Sposito (2012, p. 2) propõe que a violência é agrupada em dois grandes campos: “violência microssocial” e “violência macrossocial”. A violência microssocial obedece a estratégias pessoais que são pequenos grupos que agem mediante as situações espontâneas e não obedecem planos ou ação de organizações estruturadas, ou seja, em grupo semi-organizado, como o caso de violência na família ou na Comunidade. A violência macrossocial, violências mais expressivas, por exemplo, são grupos que tem estruturas complexas e organizada e de natureza global. Não atuam em grandes processos econômicos e políticos, e social, mas, buscam violência organizada com um propósito particular.

Também carece de observação que:

Muitas vezes, as causas da violência direta estão relacionadas com situações de violência estrutural e/ou justificadas para a violência cultural: muitas situações resultam em um abuso de poder que cai sobre um grupo oprimido, ou uma situação de injustiça social (de uma distribuição desigual de insuficiência de recursos, uma grande desigualdade de renda pessoas, a dificuldade de acesso aos serviços sociais e a rede de saúde, ou depreciação pela força) (SÁNCHEZ; BARÓN, 2012, p. 196, Tradução nossa).

Oliveira e Martins (2007, p. 91) apontam que a díade dominação-exploração é um dos fatores da complexa rede de violência social, por constituir relações de desigualdades apoiadas no conceito de patriarcado-capitalismo-racismo, em que a dominação e a exploração visam pautar todas essas relações distintas.

Acrescenta Ianni (2002, p. 8):

A fúria do tirano, o terrorismo de Estado, a guerra, o massacre, o escravismo, o racismo, o fundamentalismo, o tribalismo, o nazismo, sempre

envolvem alegações racionais, humanitárias, ideais, ao mesmo tempo que se exercem em formas e técnicas brutais, irracionais, enlouquecidas. Em geral, a fúria da violência tem algo a ver com a destruição do "outro", "diferente", "estranho", com o que busca a purificação da sociedade, o exorcismo de dilemas difíceis, a sublimação do absurdo embutido nas formas da sociabilidade e nos jogos das forças sociais.

A rede de violência social tem a mulher e a criança como inferiores ao homem, o pobre é inferior ao rico e o negro inferior ao branco. Sendo assim, se tem um retrato da sociedade que está longe de ser igualitária, é sexista, adultocêntrica, etnocêntrica e classista, na qual o poder de dominar e explorar define o caráter hierárquico das relações sociais e interpessoais (OLIVEIRA; MARTINS 2007, p. 91).

Ianni (2002) destaca que:

A violência parece algo intrínseco ao modo pelo qual se organiza e se desenvolve a sociedade moderna, seja ela nacional ou mundial. Os mesmos processos, estruturas, hierarquias e instituições com os quais ela se forma e se transforma, constituindo o "progresso" e a "decadência", a "riqueza" e a "pobreza", a "alienação" e a "alucinação", fermentam a violência (IANNI, 2002, p. 11-12).

A violência parece um componente insólito e irracional, mas simultaneamente necessário e pragmático, sempre presente, no cotidiano das pessoas. Seus agentes, vítimas, espectadores e indiferentes, reais e potenciais, passados e presentes, podem mostrar-se convencidos, alheios, assustados ou enlouquecidos. Uns podem julgar a violência necessária, indispensável, pragmática e inevitável, para que se assegure a lei e a ordem, a ordem e o progresso, a propriedade e a liberdade, o lucro e a moralidade. Ao passo que outros podem julgar a violência insólita, absurda, irracional e imoral, tendo em conta as condições e as possibilidades da democracia e da cidadania, da justiça e da equidade, da razão e da emancipação. Mas todos estão desafiados a reconhecer que as mais diversas formas, técnicas e práticas de violência permeiam cotidianamente a vida das gentes. Esse é um dos fermentos socioculturais, objetivos e subjetivos, que povoam o cotidiano de uns e outros, em todas as partes do mundo (IANNI, 2002, p. 26).

Assim, destacam Scherer, Nunes e Santos (2017, p.4), os valores e normas são necessários ao desenvolvimento capitalista, sustentados pelas desigualdades sociais. Afirmar que grande parte da população é apreendida pela violência, já que está vinculada às relações da produção e reprodução do capital. Deste modo o fenômeno violência é alavancado na produção capitalista na dinâmica da atual ordem societária.

Concorda-se com Mattos (2013) que o recrudescimento da população miserável e aumento da pobreza metropolitana alterações do mercado de trabalho urbano no Brasil, com novos contornos, pois, se por um lado, a economia urbana gera uma gama de serviços sociais

que permitem a criação de diversos trabalhos temporários, por outro, exige a aquisição de uma renda mínima, sem a qual a reprodução torna-se impossível. Portanto, “o crescimento da violência urbana há muito ultrapassou as barreiras fictícias das favelas tornando-se um sintoma agudo de ameaça à integridade física, à coesão social e ao poder estatal” (FLEURY, 2012, p. 197).

No que se refere a violência na cena contemporânea recorda-se aqui do episódio acontecido no dia 7 de abril de 2011, no qual um assassino ataca vários alunos de uma escola pública de ensino fundamental do Rio de Janeiro, fato nunca visto nessas proporções na realidade brasileira. De acordo com Souza (2012, p. 72), a violência foi exposta de forma cruel em um espaço que seria apenas dedicado ao acolhimento, cuidado e educação, agora o modismo americano repete-se infelizmente em nosso país.

Neste contexto, concorda-se com Assis *et al.* (2012) que é imperativo que se façam notificações sobre a violência contra a criança e o adolescente como um instrumento de garantia de direitos e de proteção social, permitindo aos profissionais de saúde, campo da educação, assistência social, Conselhos Tutelares e da justiça, adotarem medidas de cuidado às vítimas da violência. “Notificar implica em dividir e partilhar com os vários setores da sociedade a responsabilidade de proteger crianças e adolescentes” (ASSIS *et al.*, 2012, p. 2306).

2.2 Violência na escola

Segundo documento produzido pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2004) sobre a educação inclusiva em 2004, a escola é definida como,

[..] o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania (BRASIL, 2004, p. 7).

O termo escola deriva do latim *schola* e refere-se ao estabelecimento onde se dá qualquer gênero de instrução. O dicionário Aurélio Online (2017) define escola como “estabelecimento de ensino; um conjunto formado pelo professor e pelos discípulos; os professores; os discípulos; doutrina, sistema; seita; aprendizagem, ensino, tirocínio; método e estilo de um autor, de um artista; processos seguidos pelos grandes mestres”.

É complexo e quase impossível se ter um conceito fechado do sentido de escola, bem como não é possível separar educação e sociedade, “pelas questões voltadas à superação da

contradição entre o individual e o social, e entre produção e reprodução das relações sociais (ANDRÉ; BUFREM, 2010).

De acordo com Rosa (2010) a escola é lugar de socialização, ou seja, lugar que proporciona a indivíduos isolados a capacidade de participar na sociedade dada. A socialização primária, ou seja, a falta de educação em casa se traduz em falta de aprendizagem. O indivíduo não assimilou regras básicas de convivência social, achando que tudo é permitido, atormentando professores incidindo em falta de condições para exercer o controle sobre a indisciplina na sala de aula. Conforme a autora a violência nas escolas é um fenômeno que já faz parte dos problemas sócio-políticos do país, embora não se trate de um “fenômeno circunscrito a fatores estruturais de ordem sócio-econômica”, implicando em seu entendimento no “âmbito cultural e psicossocial dos indivíduos, dos grupos e da sociedade” (ROSA, 2010, p. 6).

Nessa perspectiva, a violência na escola, segundo Scheinvar e Sávio (2015),

emerge da própria ideia de ideal universal, trazida com a racionalidade burguesa. Uma racionalidade imposta, porque subjetivada como totalizante, que tem como ênfase a formação de peças para máquinas que fazem crescer o capital – sempre privado (SCHEINVAR; SÁVIO, 2015, p.55-56).

Os autores apontam ainda que os modos de vida da contemporaneidade se expressam também na escola. As ideias propostas pelas mídias (internet, música, TV, cinema), bem como, a vivência em família, vizinhança e cultura de bairros, cidades nas quais o indivíduo vive, estão ligadas à produção e ao consumo, “o que faz o nosso mundo circular sob certas lógicas úteis à ampliação do capitalismo” (SCHEINVAR; SÁVIO, 2015, p. 56).

As agressões têm se tornado cada vez mais frequentes nas escolas brasileiras e, além dos danos físicos, podem ter consequências negativas sobre os resultados escolares e sobre a formação social dos alunos (BECKER; KASSOUF, 2016).

De acordo com Souza (2012) existem três formas de violência:

[..] na escola (entre alunos, de aluno contra a escola, da escola contra o aluno), da escola (violência simbólica) e a violência contra a escola (a desvalorização social e o empobrecimento do professor (SOUZA, 2012, p. 72).

Como exemplo dos tipos de violência citadas por Souza (2012) destacam-se:

entre alunos pode ser expressa através de xingamentos, brigas com violência física (uso da força para produzir lesões, traumas, feridas, dores ou incapacidades, ameaça, furto de material), brigas sem violência física ou violência psicológica (agressões verbais ou gestuais com o objetivo de

aterrorizar, rejeitar e humilhar); e violência interpessoal (caracterizada pela violência de uma pessoa contra outra); de aluno contra a escola é mais conhecida como vandalismo e depredação escolar, envolve furto de materiais e equipamentos, quebra de instalações ou é equipamentos e pichações; professor e aluno ou vice e versa, ameaças entre alunos e professores (SOUZA, 2012, p. 74).

Estudos realizados nos Estados Unidos na *High School Graduation* apontam que a violência diminui a probabilidade de um aluno concluir o Ensino Médio em 5,1% e diminui em 6,9% a probabilidade educando ingressar na faculdade (BECKER; KASSOUF, 2016, p. 654). Os autores apontam ainda que

além disso, em alguns casos, jovens com problemas de comportamento tornam-se criminosos, o que não quer dizer necessariamente que um jovem com comportamento violento na escola se tornará um delinquente; porém, é de se esperar que um delinquente manifeste comportamento violento na escola (BECKER; KASSOUF, 2016, p. 654).

A escola tem papel fundamental na identificação do indivíduo com tendência a apresentar comportamento violento, já que é nesse ambiente que a criança provavelmente manifesta tal comportamento.

Becker e Kassouf (2016, p. 654) ao discutir sobre prevenção da agressividade, apoiados nos estudos de Jacob e Lefgren (2003) afirmam que a escola pode ainda prevenir a agressividade dos alunos por meio do ensino e do monitoramento.

Essa relação é chamada de “efeito capacitação” e sugere que manter os jovens ocupados e fora das ruas pode diminuir o engajamento em atividades violentas. Todavia, os autores acrescentam que, se o ambiente escolar for caracterizado pela presença da violência, a concentração dos estudantes aumenta a probabilidade dos conflitos agressivos, uma vez que a escola proporciona a concentração geográfica dos alunos e aumenta a interação entre eles. Tal relação é denominada de “efeito concentração” (JACOB; LEFGREN, 2003 *apud* BECKER; KASSOUF, 2016, p. 654).

Embasados nos estudos de Sposito (2012) apontam que as ponderações sobre a violência nas escolas no Brasil como uma extensão da violência da sociedade contemporânea, visto que muitas escolas estão inseridas em áreas sob a influência do tráfico de drogas e do crime organizado” (BECKER; KASSOUF, 2016, p. 654).

A partir do diálogo com estudiosos da violência na escola pode-se depreender que se trata de um fenômeno multifacetado e multicausal, contudo, seus efeitos são deletérios para a formação de crianças e adolescentes tanto do ponto de vista intelectual, como físico e psicológico.

Por outro lado, em tempos de crise prepondera as situações de violência no ambiente escolar e, sobretudo, fora dele, mas importa também compreender de que crise estamos nos referindo e seus efeitos na sociedade.

2.3 Crise do capitalismo

As crises no mercado financeiro de acordo com Streeck (2012b, p.35) são teorias econômicas predominantes que “tendem a conceber a sociedade como uma entidade regida por uma tendência geral ao equilíbrio, em que as crises e a mudança não passam de desvios temporários do estado estável de um sistema normalmente bem integrado”.

O capitalismo tem diferentes formas, sendo o capital o principal meio de produção. O capital, segundo Bottomore (2013, p. 90),

pode tomar forma de dinheiro ou de crédito para a compra da força de trabalho e dos materiais necessários à produção, a forma de maquinaria física (capital em sentido estrito), ou, finalmente, a forma de estoques de bens acabados ou de trabalho em processo.

Segundo Ianni (2002, p. 21), o capitalismo:

Caracteriza-se pelo desenvolvimento intensivo e extensivo das "forças produtivas", isto é, capital, tecnologia, força de trabalho, divisão do trabalho social, planejamento e violência, simultaneamente ao desenvolvimento das "relações de produção", compreendendo os princípios jurídico-políticos da liberdade, igualdade e propriedade, organizando contratos, codificados em instituições tais como a empresa, a corporação e o conglomerado, o mercado e o Estado, bem como em outros institutos codificados em termos jurídico-políticos, dentre os quais estão aqueles relativos ao ensino, saúde, previdência, trabalho, sindicato, partido e outros.

Streeck (2012a, p. 37) por sua vez, declara que o capitalismo,

requer políticas econômicas pautadas por normas, proteção de mercados, direitos de propriedade constitucionalmente resguardados de interferência política discricionária; autoridades regulatórias independentes; bancos centrais vigorosamente protegidos de pressões eleitorais; e instituições internacionais [...] que não tenham de se preocupar com reeleição popular.

Um dos aspectos essenciais do capital é que ele tem que ser acumulado, independentemente das preferências subjetivas ou das convicções religiosas dos capitalistas tomados individualmente (BOTTOMORE, 2013, p. 13).

Analisando a produção em relação ao capital, chama-se a atenção para o processo que marcou historicamente o capitalismo. Ao examinar o modo de produção verifica-se conforme

explica Bottomore (2013, p. 15) a necessidade de se “ter conhecimento de como um conjunto de relações de produção entre classes se transforma em outro”, ou seja, a classe que é desprovida da propriedade de seus meios de produção entra “em confronto com uma classe de capitalistas que monopolizam os meios de produção”.

O processo histórico-social, o capitalismo tem se destacado. Segundo Ianni (2002, p. 20-21), o capitalismo,

Nasce e transforma-se com os tempos modernos, compreendendo o mercantilismo, o colonialismo, o imperialismo e o globalismo, nos quais se inserem nacionalismo e tribalismo. Pode ser definido como um modo de produção e processo civilizatório, pelas contínuas e reiteradas mudanças que provoca em outros modos de produção e civilizações.

Conforme o autor supracitado alguns fatos históricos que aconteceram no século XX, a exemplo das duas grandes guerras mundiais, destruíram vidas e famílias, sacudiram a sociedade mundial e jogaram alguns povos na barbárie e na calamidade. Como dizia Karl Marx (1984, p. 1010), “o capital pinga sangue e fogo da cabeça aos pés, por todos os poros”. Por outro lado, na contemporaneidade, diferentes ameaças estão no horizonte da humanidade e o sistema de produção capitalista se expande e intensifica os inevitáveis momentos de crises (GOMES, 2013).

Como afirmam Sánchez e Barón (2012) o capitalismo global transita em ondas ao redor do mundo e no tempo desde o final do século XX, caminhando de pátria em pátria, arruinando o setor da economia a favor de consórcios totalmente dominados para interesses transnacionais.

Este fenômeno sempre esteve presente no século XX, mas emergiu com grande força ao final dos anos 1980 e foi catapultado na década de 1990 com a queda do muro de Berlim e a implosão da União Soviética, quando os países chamados socialistas, como a China, entraram para as economias de mercado aberto e os países ocidentais caíram em uma euforia desregulamentar oferecendo vantagens incomensuráveis em outros setores da economia para empresas financeiras, diretamente o mundo do trabalho, especialmente a estabilidade em todos os níveis, por meio de mecanismos de flexibilidade laboral (NETTO, 2012a).

Desde os anos 1990, em todos os países capitalistas constatam-se crises financeiras, Conforme Netto (2012b), crises, não só as financeiras, fazem, também necessariamente, parte da dinâmica capitalista – visto que não existe capitalismo sem crise. Conforme o autor, são próprias deste sistema crises cíclicas às quais, desde a segunda década do século XIX, o modelo vem experimentando regularmente e não conduzirão o capitalismo a seu fim, não sem

a vontade de homens e mulheres organizados e dirigidos para a sua destruição, na medida em que mesmo em crise o capitalismo possui capacidade de se traduzir em mais capitalismo.

Nóvoa (2013, p. 10) nos traz que a crise do capitalismo pode ser:

Condensadas na fórmula de Marx e expressos na assertiva de que o maior limite é o próprio capital. Marx dizia que as crises são cíclicas e ajudam a sanear o metabolismo do sistema, do mesmo jeito que os psicólogos dizem que as crises têm, por vezes, efeito benéfico, semelhante ao médico que enxerga na doença de um corpo um momento de desequilíbrio entre os elementos de seu funcionamento, mas que podem ser revertidos.

Entretanto, lembra-nos Netto (2012a, p. 108) “há um tipo de crise que o capitalismo experimentou integralmente, até hoje, por apenas duas vezes: a chamada crise sistêmica”, que não se trata de uma mera crise que se manifesta quando a acumulação capitalista se vê obstaculizada ou impedida, mas de que crise sistêmica se manifesta envolvendo “toda a estrutura” da ordem do capital.

Nas palavras de Netto (2012a, p. 109):

A primeira destas crises emergiu em 1873, tendo como cenário principal a Europa e se prolongou cerca de 23 anos; marcada por uma depressão de mais de duas décadas, ela só se encerrou em 1896. A segunda crise sistêmica que o capitalismo experimentou explodiu em 1929 e, como todo mundo sabe, foi catastrófica; não teve por espaço apenas uma região geopolítica determinada: ela envolveu o globo; durou em torno de dezesseis anos e só foi ultrapassada no segundo pós-guerra.

Mota (2009, p. 53) resume que as crises de capital,

expressam um desequilíbrio entre a produção e o consumo, comprometendo a realização do capital, ou seja, a transformação da mais-valia em lucro, processo que só se realiza mediante a venda das mercadorias capitalisticamente produzidas. Em outras palavras, quando são produzidas mais mercadorias do que a população pode comprar, o processo de acumulação é afetado, uma vez que estoques de mais-valia não asseguram o fim capitalista.

A explicação das crises do capital, conforme Mota (2009) está relacionada com a lei tendencial da queda das taxas de lucro, expressão concreta das contradições do modo capitalista de produção.

Netto e Braz (2006, p. 162) que,

as crises são funcionais ao modo de produção capitalista, constituindo-se num mecanismo que determina a restauração das condições de acumulação, sempre em níveis mais complexos e instáveis, assegurando, assim, a sua continuidade.

Conforme Brisola (2012, p. 127):

A crise contemporânea do capital e as estratégias para a retomada das taxas de lucro têm deixado marcas profundas nas sociedades capitalistas, sobretudo nos países com histórica e profunda desigualdade social como o Brasil. Essa crise do capital e as formas assumidas por este para enfrentar movimentos de resistência afetam a vida da classe trabalhadora e dos segmentos sociais inseridos subalterna e precariamente no mercado de trabalho, seja pelo desemprego e avanço do trabalho em condições extremamente precarizadas, seja pela escalada da violência e da criminalização daqueles indivíduos não funcionais ao capital.

Na direção apontada pela autora, pode-se considerar que entre os argumentos levantados acerca da violência e a militarização das escolas, encontra-se a crise do capital, qual engendra profundas mudanças na vida da sociedade ocidental contemporânea, razão pela qual, optou-se pela busca de compreensão.

Antunes (1999) corrobora com essa assertiva ao afirmar que a crise contemporânea do capital, se expressa de forma aguda e destrói a força humana que trabalha, destroça direitos sociais, brutaliza enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho e transforma em predatória a relação produção/natureza.

O entendimento da crise do capital como integrante de sua própria dinâmica, leva a compreensão das estratégias ideopolíticas construídas desde os anos 1990 para a retomada das taxas de lucro, dentre elas destaca-se a militarização da vida social.

2.4 Militarização da vida social

A temática da militarização da vida social ganha importância no contexto contemporâneo visto que se inscreve no escopo da crise do capital e suas estratégias de retomada das taxas de lucro. As estratégias de recomposição do capital em seu conjunto afetam a vida e o trabalho dos trabalhadores aprofundando e redimensionando os processos econômicos e políticos com a globalização e financeirização da economia, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo, produzindo mudanças culturais e ideológicas, dentre outras (BRISOLA, 2012)

A militarização tem se constituído mecanismo de controle das classes subalternas, sobretudo aquelas moradoras das periferias das metrópoles, destacando-se em particular a inserção das forças policiais nas favelas do Rio de Janeiro desde 2008. Autores como Wacquant (1999; 2003) defendem que a militarização da vida social é parte da programática neoliberal, com a implementação do Estado Penal, a política de encarceramento em massa e a guetização de comunidades pobres. Assim, assiste-se à implementação do neoliberalismo em

sua mais dura face. Segundo Wacqüant (2007), especificamente a partir dos anos de 1990, ocorreram nos Estados Unidos a retração da rede de segurança social, com cortes orçamentários nas políticas sociais, em particular na assistência, saúde, educação e habitação, e o deslocamento de recursos para a segurança pública, revelando o viés repressivo e punitivo da política governamental norte-americana.

Nesse contexto, explica Brisola (2012) baseada nos estudos de Wacqüant, foram fortalecidas as políticas para o controle da ordem, com o apoio do aparato policial e do Judiciário. Vale dizer que as classes dominantes se “convertem” à ideologia neoliberal, pressionando por transformações no âmbito do Estado às quais expressam a “remoção do Estado econômico, o desmantelamento do Estado social e o fortalecimento do Estado penal” (WACQUANT, 2007, p. 96), ou seja, em tempos neoliberais há a exacerbação de um “Estado darwinista que transforma a competição em fetiche e celebra a irresponsabilidade individual (cuja contrapartida é a irresponsabilidade social), recolhendo-se às suas funções soberanas de “lei e ordem”, elas mesmas hipertrofiadas” (p. 97).

No Brasil, essa lógica assume contornos ainda mais perversos em razão de nossa formação social, à qual produziu e ainda produz profunda desigualdade social, bloqueando o acesso de bens e riquezas socialmente produzidas pelo conjunto da população.

Entretanto, a militarização da vida social não se constitui fenômeno novo no Brasil. Há significativos estudos (SILVA; SILVA, 2009; BRIGAGÃO, 1985) que a retratam na história brasileira, sobretudo no contexto da ditadura militar, instaurada com o golpe de abril de 1964 e perdurou até 1985.

Nesse sentido, pode-se analisar a militarização da vida como fenômeno contemporâneo fruto da lógica neoliberal como também como processo iniciado com a ditadura militar (1964-1985).

2.4.1 A militarização da vida social na ditadura

A instauração do regime militar em abril de 1964 representou um duro golpe à democracia brasileira, cuja finalidade última foi a contrarrevolução preventiva (NETTO, 2009).

A contrarrevolução preventiva, segundo Netto (2009) ocorreu na articulação entre o discurso do desenvolvimento econômico, por meio da integração mais dependente do país ao sistema capitalista; das estruturas políticas garantidoras da exclusão dos atores sociais comprometidos com projetos nacional-populares/democráticos e do combate ao comunismo, a

partir da doutrina de segurança nacional, claramente apoiada pela ação imperialista norte-americana, emergindo, a partir de então, um Estado autocrático, antidemocrático e antinacional.

O autor analisa a significação do golpe de abril a partir de uma leitura de totalidade, abarcando as dimensões política, econômica e social.

No contexto da ditadura milita analisa-se os mecanismos que favoreceram a desmobilização dos atores sociais comprometidos com projetos nacionais/populares à época em razão da implementação da doutrina da segurança nacional e a consequente militarização da vida social.

A doutrina da segurança pública emergiu no contexto das preocupações de setores militares e civis conservadores desde o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960) e, sobretudo, no governo de Jânio Quadros /João Goulart (1961-1964) a partir do rápido crescimento das lutas populares no campo e na cidade, com maior participação política de trabalhadores de diferentes ramos profissionais e estudantes. Nesse contexto, agitavam-se bandeiras por reformas de base como a reforma agrária, como também posicionamentos anticapitalistas e anti-imperialistas.

A doutrina da segurança nacional expressava a “defesa nacional”. Esse conceito foi concebido “tradicionalmente como proteção de fronteiras contra eventuais ataques externos” (COIMBRA, 2000, p. 10). Entretanto, conforme a autora, o conceito passa ao final dos anos 1950, a expressar uma nova doutrina, ou seja, a luta contra o inimigo principal, as “forças internas de agitação”.

Conforme explica a autora a revisão no conceito se apoiava na bipolarização do mundo advinda da “guerra fria”⁴.

Bueno (2014, p. 50) por sua vez afirma que a doutrina da segurança pública “foi constituída por um conjunto de elementos que norteiam e fundamentam sua efetivação, girando em torno de quatro conceitos principais: os objetivos nacionais, a segurança nacional, o poder nacional e a estratégia nacional”.

⁴ “O conceito de Guerra Fria foi elaborado sob o prisma da política norte-americana denominada de “Doutrina Truman”, enunciada em 1947 – logo após o fim da 2ª Guerra Mundial –, quando o imperialismo dava sua interpretação acerca da política soviética, definindo o comunismo russo como uma repetição do nazismo, pois, como tal, é conquistador e expansionista e a política soviética é uma política de guerra que visa a conquista do mundo. “Na realidade deve ser entendida como uma forma de guerra política, econômica ou psicológica: a Rússia pratica uma guerra fria; seus atos devem ser compreendidos como atos de guerra. No entanto, se seu desejo de guerra não se exprime por ações militares, é porque trata-se de uma nova espécie de guerra” (COMBLIN, 1980, p. 39-40 *apud* BUENO, 2014, p. 50).

Coimbra (2000) explica que o discurso do general Golbery do Couto e Silva – um dos principais teóricos da doutrina da segurança nacional e chefe do Serviço Nacional de Informações (SNI) - comparava segurança e bem-estar social. Para o referido general se a "segurança nacional" estava ameaçada, justificava-se o sacrifício do bem-estar social, com a limitação da liberdade, das garantias constitucionais, dos direitos da pessoa humana.

Na defesa da “segurança nacional” organizaram-se estruturas de informação e repressão, bem como o aparato jurídico que a sustentava (atos institucionais, mudanças constitucionais), legalizando e legitimando as ações de violência e torturas praticadas por militares e forças policiais, em um evidente processo de militarização da vida social.

Silva e Silva (2009, p. 288) afirmam que “a militarização acontece quando os militares ocupam o poder do Estado e definem um projeto político para o governo da Nação”.

As intervenções políticas geradas pelos militares, denominadas de “golpes de Estado”, principalmente no Brasil, intermediaram as instituições nacionais fazendo papel moderados das Forças Armadas. “Tal papel leva invariavelmente à militarização da sociedade” (SILVA; SILVA, 2009, p. 287).

Em mais de duas décadas de ditadura militar no Brasil esta produziu a militarização da sociedade de forma tão acentuada que ainda hoje se constata as suas marcas indeléveis em setores importantes da vida nacional.

Naquele período, segundo Brigagão (1985) iniciou-se a “montagem da máquina”, apontando para a “militarização ideológica da segurança pública”, com a incorporação de conceitos como ocupação, vitória, inimigo, cerco, teatro de operações”, entre outros, e essa perspectiva se estendeu a toda a administração da segurança na luta contra o crime e a violência, reatualizando-se contemporaneamente.

A ditadura militar com o objetivo de livrar o país da “ameaça comunista”, lançou mão de expedientes como os atos institucionais que cercearam as liberdades civis e políticas. Também fez uso de métodos para “punir e perseguir aqueles que considerava seus opositores, e de instrumentos excepcionais que reduziram ou suprimiram o direito de defesa dos acusados de crimes cometidos contra a segurança nacional” (MEZAROBBA, 2010, p. 7).

Outros instrumentos de penalização aos opositores do regime foram adotados tais como o exílio, a suspensão de direitos políticos, a perda de mandato político ou de cargo público, a demissão ou perda de mandato sindical, a perda de vaga em escola pública ou a expulsão em escola particular e a prisão, assim como detenções arbitrárias, torturas nos aparelhos do Estado, sequestros, estupros e assassinatos, praticados por agentes das polícias

civis ou militares, atingindo trabalhadores, artistas e estudantes e outros segmentos sociais (MEZAROBBA, 2010).

Nessa direção, pode-se afirmar que de fato houve no contexto da ditadura militar a militarização da vida social na medida em que as forças repressivas e violentas do Estado representadas pelas polícias civil e militar e as forças armadas atuaram fortemente na vida da sociedade brasileira, deixando marcas profundas.

Dessa forma, anda que mecanismos de reparação aos atos praticados pelo Estado na ditadura militar tenham sido criados tais como a Lei da Anistia ou o Grupo Tortura Nunca Mais criado em 1985 por iniciativa de ex-presos políticos que viveram situações de tortura durante o regime militar e por familiares de mortos e desaparecidos políticos do período da ditadura civil-militar, o legado da doutrina de segurança pública ainda se faz presente, mesmo que outras dimensões possam se entrecruzar a esse legado.

2.4.2 A militarização da vida social no contexto neoliberal

Após o período da transição democrática, o processo de militarização da vida social é reatualizado no contexto neoliberal. Contemporaneamente, os “inimigos” da segurança nacional são os pobres moradores das periferias: “são todos aqueles que os “mantenedores da ordem” consideram “suspeitos” e que devem, portanto, ser vigiados e, se necessário, eliminados (COIMBRA, 2010, p. 16).

A agenda neoliberal, dentre outros aspectos, pressupõe mudanças no Estado, o qual passa a “desempenhar um papel central dando andamento a sua contrarreforma, favorecendo os espaços para a superprodução de lucros” e, nesse sentido, “inova suas práticas ideológicas e produtivas [...] patrocinando uma série de transformações nos padrões de acumulação e reprodução vigentes (MOTA, 2009, p. 16).

Nessa perspectiva, na esfera do Estado neoliberal emerge o Estado Penal⁵ com a criminalização da pobreza e da miséria, processo diretamente relacionado à “[...] insegurança social gerada em toda parte pela dessocialização do trabalho assalariado, o recuo das proteções coletivas e a ‘mercantilização’ das relações humanas” (WACQUANT, 1999, p. 13).

Nesse sentido, em nome da manutenção da ordem, o discurso da segurança pública busca legitimar-se por meio de espetaculosas ações policiais, que mobilizam um grande

⁵ “O conceito de Estado penal foi cunhado por Loïc Wacquant, sociólogo francês radicado nos EUA, que estuda a segregação racial, a pobreza, a violência urbana, a desproteção social e a criminalização na França e nos Estados Unidos da América no contexto do neoliberalismo” (BRISOLA, 2012, p. 129).

aparato repressivo e são densamente propaladas pela mídia de massa, fato que se apresenta de modo recorrente em episódios de caráter bélico, sobretudo nas periferias da cidade do Rio de Janeiro, a título de solução miraculosa do problema da violência urbana.

Tais ações são adjetivadas como “remédio amargo” pelas próprias autoridades públicas. Essas “tecnologias de poder” se repetem ao longo da gestão da política criminal, muitas vezes, com o rótulo de inovação eficaz. Tal postura se constitui em herança que permeia a mentalidade da gestão da segurança pública e a formação de policiais militares até os dias de hoje e, relação a esse aspecto Valente (2012, p. 205) afirma que:

Com o fim da ditadura militar, o modelo de segurança pública baseado na repressão proveniente da ditadura perdeu seu sentido, mas como não houve mudança substancial na cultura policial – tampouco na própria Constituição –, permanece a mentalidade belicista. O discurso da insegurança atinge a opinião pública e contribui para a perpetuação do modelo inadequado à democracia. É vendida a ilusão de que apenas o aumento da repressão policial é capaz de aumentar a segurança urbana contra o delito comum, ideia que legitima todo gênero de violência.

Wacqüant (2007) por sua vez aponta que no caso do Brasil a partir da “redemocratização” (1985) a figura do traficante substitui o militante comunista dos “anos de chumbo”, como o novo inimigo público a ser combatido na cruzada de “guerra as drogas”.

Assim, as periferias e a juventude pobre tornam-se as novas classes perigosas. Nessa direção, essas categorias ontológicas não mais necessitam se associar às condutas criminosas, mas, passam a ser, elas próprias, crimes. De tal modo “a manutenção da ordem de classe e da ordem pública se confundem”. Tal preceito coloca-se em prática por meio do que Batista (1997) designa de “política criminal com derramamento de sangue”.

Valente (2012) por sua vez, aponta que com a redemocratização, esperava-se uma nova configuração da polícia. Também se esperava novas práticas das forças armadas, inclusive aquelas definidas constitucionalmente no artigo 143 voltados a defesa da pátria, garantia dos poderes constitucionais e da lei e da ordem⁶.

Entretanto, parte da sociedade seduzida pelo discurso neoliberal, reivindica um policiamento mais ostensivo e intervenções militares, ao mesmo tempo em que surge o debate acerca dos Direitos Humanos que questiona a militarização da segurança pública em um regime democrático. Segundo o autor:

Podemos dizer que a transição democrática é um processo inacabado, já que o país insiste em preservar um modelo de polícia que ainda está fortemente

⁶ Contraditoriamente a Constituição Federal mantém pressupostos da lei e da ordem, elementos presentes em constituições anteriores.

atrelado à defesa do Estado e à ideia de segurança nacional e não à defesa do cidadão (VALENTE, 2012, p. 210).

Para Souza (2015) setores da população urbana do país, reclamam por intervenções militares nos morros e favelas dominados pelo tráfico de drogas, violência de milicianos e até mesmo dos operadores da Polícia Militar.

Segundo o autor, a Força Nacional de Segurança é outro claro e evidente exemplo de intervenção militarizada em situações de crise na segurança, como greves de policiais, conflitos entre forças policiais e milícias ou ataques por parte do chamado crime organizado.

A militarização, de certa forma, frustrou as expectativas de adoção de diretrizes para uma segurança consentânea à democracia e aos preceitos fundamentais das liberdades e proteções do Estado de direito. Neste sentido, a gestão militar da segurança investe de forma territorial sobre o espaço urbano, quer como forma de gestão, quer como mecanismo de enfraquecimento do inimigo (SOUZA, 2015, p. 208).

O autor aponta a tendência à militarização da segurança pública dada a presença cada vez maior de profissionais das Forças Armadas e das polícias militares na gestão estratégica da segurança pública, tanto nas secretarias de segurança dos estados como em municípios.

No período da ditadura militar, baseado na Doutrina de Segurança Nacional, os militares brasileiros dominaram o governo federal, no intuito de defender a soberania do país, perseguindo todos os que ameaçavam essa soberania, intervindo, assim, em todos os aspectos da vida social (SILVA; SILVA, 2009).

Lima e Oliveira (2016, p. 96) ressaltam que as bases ideológicas militares são a hierarquia, a disciplina e a existência de um inimigo e destacam o quanto tais perspectivas são inconcebíveis para a segurança pública em um Estado Democrático de Direito e a defesa dos Direitos Humanos.

Nessa direção, os autores afirmam que “num Estado Democrático de Direito, a segurança pública deve ter como objetivo tutelar direitos e cidadãos. Por ser, em sua forma, democrático, o Estado deve conviver com experiências radicais de democracia”. (LIMA; OLIVEIRA, 2016, p. 96).

Contudo, contemporaneamente no Brasil, a militarização da vida social é incontestável, à exemplo da ocupação do Exército na cidade do Rio de Janeiro e as operações policiais pelas quais é possível dimensionar as medidas de terror e medo necessárias para se colocar sob controle a cidade ou as comunidades.

Nessa perspectiva, recorde-se as operações realizadas antes e durante as Olimpíadas do Rio de Janeiro (2016) com situações de violência e violação de direitos humanos (SILVA; SILVA, 2012; FRIZZO; CALHEIROS; FILIPPINI, 2014) que repercutiram amplamente,

intervenções essas chamadas de “emergência”, as quais possuem capacidade dissuasiva de assinalar à população das regiões periféricas da cidade que não se atrevesse a qualquer ação que atrapalhasse o bom andamento do megaevento.

A “guerra as drogas” também justifica ações militarizadas das forças policiais e militares. Contudo, cabe entender que

A “guerra às drogas” não é propriamente uma guerra contra as drogas. Não se trata de uma guerra contra coisas. Como quaisquer outras guerras, dirige-se sim contra pessoas – os produtores, comerciantes e consumidores das substâncias proibidas. Mas, não exatamente todos eles. Os alvos preferenciais da “guerra às drogas” são os mais vulneráveis dentre esses produtores, comerciantes e consumidores. Os “inimigos” nessa guerra são os pobres, os marginalizados, os negros, os desprovidos de poder, como os vendedores de drogas do varejo das favelas do Rio de Janeiro, demonizados como “traficantes” ou aqueles que a eles se assemelham, pela cor da pele, pelas mesmas condições de pobreza e marginalização, pelo local de moradia que, conforme o paradigma bélico, não deve ser policiado como os demais locais de moradia, mas sim militarmente “conquistado” e ocupado (KARAM, 2013, p. 3).

A “Guerra às drogas” se inscreve no escopo da política internacional levada a cabo pelos Estados Unidos, desde a década de 1970, no governo Richard Nixon (1969-1974), o qual “veio a público anunciar que “as drogas” eram uma ameaça à sociedade estadunidense e que, para combatê-las, era necessário declarar uma “guerra às drogas” (“*war on drugs*”)” (RODRIGUES, 2012, p. 16).

Segundo análise de Rodrigues (2012) o governo de Ronald Reagan (1981-1989) por sua vez dá maior ênfase na militarização da “guerra às drogas”.

Entretanto, a partir da década de 1990, com o chamado Plano Colômbia - concebido pelo presidente colombiano Andrés Pastrana (1998-2002) e apresentado, em 1999, ao presidente norte-americano Bill Clinton (1993-2001), em busca de apoio político e financiamento. O Plano foi submetido à aprovação do Congresso dos Estados Unidos como uma espécie de “Plano Marshall para a Colômbia”.

O Plano Colômbia, subdividia-se em cinco rubricas: pressão para o sul, centrado nas áreas de Putumayo (petroleira) e Caquetá (com forte presença guerrilheira), com o fornecimento de helicópteros, artilharia, treinamento e assistência nas áreas de inteligência; reforço da interdição na zona andina, apoiando a instalação de radares e bases aéreas e o funcionamento da aviação mediante a melhoria dos aeroportos (incluindo os de Equador, Aruba e Curaçao); apoio aos corpos policiais colombianos; desenvolvimento alternativo para promover a substituição de cultivos; e melhor governabilidade, financiando a capacitação de representantes para os diálogos de paz (VIANA E SILVAR, 2015).

No que tange ao conjunto dos países da América Latina

A adesão dos países latino-americanos foi impulsionada por pressões diplomático-econômicas, com destaque para o processo de “certificação”, pelo qual, a partir do governo Reagan, os presidentes estadunidenses passaram a publicar anualmente uma lista dos países que, na avaliação dos EUA, colaboraram ou não com a “guerra às drogas” no ano anterior, prevendo sanções econômicas e reprimendas diplomáticas aos descumpridores. Todavia, o acatamento da lógica punitiva e da militarização por Estados latino-americanos respondeu, também, a processos próprios a cada país que já eram – à época das decisões de Reagan – signatários dos tratados proibicionista e que já procediam cada qual a seu modo, o combate às drogas como tática de governo e repressão seletiva sobre suas próprias populações (RODRIGUES, 2012, p. 20).

Do ponto de vista brasileiro, Rodrigues (2012) explica que o Plano Colômbia previa ajuda militar direta com alterações nas funções das forças armadas. Diferentemente dos demais países da América Latina em que a guerra às drogas também se constituiu em guerra às forças de resistência como as Forças das Armadas da Colômbia – Exército do Povo (FARC) e Exército de Libertação Nacional (ELN)⁷, no Brasil esse combate se deu por meio da criminalização das populações pobres, habitantes de favelas e periferias e aos comandos ou partidos do crime.

Para o autor a situação da produção, tráfico e consumo de drogas ilícitas no Brasil é questão complexa e a vinculação entre narcotráfico e pobreza tem “justificado seguidos programas de segurança pública que insistem na repressão e no proibicionismo como meios para lidar com a questão das drogas” (RODRIGUES, 2012, p. 28).

Em nome dessa “Guerra” e da garantia da segurança pública são exterminadas as classes subalternas sob alegação reiterada de que os exterminados seriam bandidos e a propagação de ideias punitivistas às quais criam as condições subjetivas para a impunidade dos agentes públicos, com a utilização cada vez maior do chamado auto de resistência⁸.

⁷ Após os ataques terroristas de setembro de 2001, e da declaração de guerra ao terror pelos EUA, as restrições para o emprego da força terminaram, pois tanto as FARC quanto o Exército de Libertação Nacional (ELN) e os paramilitares, classificados todos como grupos terroristas, teriam seu combate justificado pela acoplagem realizada então entre a *war on terror* e a *war on drugs* (LABROUSSE, 2005 *apud* RODRIGUES, 2012, p. 24). A respeito do processo de criminalização às forças de resistência, destaca-se a criminalização dos movimentos sociais por meio das leis antiterrorismo na América Latina, ver Nepomuceno (2017).

⁸ “Essa figura jurídica foi criada no período da ditadura militar brasileira (1964-1985), quando o direito penal subterrâneo era uma regra (por meio das torturas, execuções extrajudiciais, desaparecimentos forçados, ocultações de cadáveres e prisões ilegais) e faziam parte de uma estratégia estatal de aniquilar os “inimigos”, dissidentes políticos em geral. Um aspecto relevante a ser lembrado é que, no Brasil, diferentemente de outros países latino americanos como a Argentina, por exemplo, a Lei de Anistia atingiu não apenas os dissidentes políticos do Regime Militar, como os próprios militares que cometeram crimes no uso do aparelho estatal. Este fato fez com que a manutenção de leis e práticas terroristas estatais permanecessem em vigência até os dias atuais (especialmente nas agências policiais atuantes, assim como as forças armadas, na repressão ditatorial).

Cabe lembrar que no Brasil a “guerra às drogas” ganhou aportes jurídico-legais desde os anos 1990 a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) com a criação, em 1996, da Secretaria Nacional Antidrogas (SENAD), vinculada à Casa Militar da Presidência da República, com a proposta de atuar como Secretaria Executiva do Conselho Nacional Antidrogas conforme disposto na Medida Provisória 1669. No governo de Lula da Silva (2003-2010) houve a reforma da Lei de Tóxicos de 1976, alterada pela Lei 11.343⁹, de 2006. Também a SENAD sofreu alteração passando a ser chamada de Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, contudo permaneceram as mesmas funções e o comando de um general. Somente no governo de Dilma Rousseff (2011-2014) assumi um secretário civil (RODRIGUES, 2012).

Sob a ideologia de “guerras as drogas” inúmeras estratégias foram construídas em particular na cidade do Rio de Janeiro. A implementação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP’s) nas comunidades são exemplos recorrentes da militarização da vida social que:

operam nesta margem limítrofe entre uma força militar de ocupação e uma estratégia de fragmentação do tecido urbano com vistas a quebrar o tráfico em sua organização espacial e, ao mesmo tempo, ganhar os moradores para a causa da pacificação e higienização do espaço urbano, em estado permanente de sítio. Houve participação do Exército, da Aeronáutica e da Marinha nas ações de retomada de território prévias à implantação das UPP’s (SOUZA, 2015, p. 209).

O discurso das UPP’s aponta para a proximidade à comunidade, entretanto, “na prática incorporam à segurança a ocupação militarizada na gestão dos conflitos” (SOUZA, 2015, p. 209), na medida em que o aparato bélico está fortemente presente.

Segundo Miranda (2014, p. 5) a base das UPP’s é “o conceito militar de ocupação que traduz o poder de introduzir as tropas num território, como uma atividade excepcional de intervenção militar que pressupõe que há a presença de um grupo que deve ser retirado do local”.

Leite (2014) analisando os efeitos do programa de Unidades de Polícia Pacificadora (UPP’s) questiona os impactos destas para os moradores das favelas e os efeitos em termos de

O extermínio impune das classes subalternas por parte de policiais se inclui neste rol” (NEPOMUCENO; BRISOLA, SILVA, 2017, p. 7, no prelo).

⁹ Nessa Lei foram introduzidas pequenas mudanças como por exemplo: penas alternativas para consumidores. Contudo, manteve a distinção entre “usuários” e “traficantes” conforme estabelecido na Lei de Tóxicos de 1976 da ditadura militar, sem especificar quantidades claras que tipificariam “posse para uso pessoal” ou “tráfico de drogas, cujo resultado imediato foi a “seletividade penal na captura de indivíduos segundo sua procedência social, cor de pele e outros estereótipos que seguiram determinando, na prática punitiva, a “categoria” de enquadramento penal” (RODRIGUES, 2012, p. 30).

redução da violência nos bairros em seu entorno. A autora questiona se de fato há a transição da “guerra” para a “paz”, no que se refere aos modos de o Estado gerenciar a vida e os conflitos sociais naquelas comunidades. Entretanto, após a análise de inúmeras pesquisas sobre as UPP’s a autora conclui que:

O programa estadual de pacificação de favelas ainda opera no interior da problemática cujo dispositivo matriz é a metáfora da guerra. Mas o sentido de “guerra” por ele mobilizado não é mais o de um conflito frontal a atacar as bases do poder em um determinado território e que, no caso que examinamos, envolve inclusive a possibilidade de extermínio dos “favelados violentos” por meio da recorrência do dispositivo auto de resistência. A “guerra” é, no campo da “pacificação”, concebida e operada como uma espécie de “guerra de movimento”, isto é, como um meio para obter uma modalidade específica de “paz”: não apenas o fim dos confrontos armados e, com isso, a redução da violência e da insegurança nas áreas da cidade em que se situam as favelas “pacificadas”, mas sobretudo o estabelecimento de um novo modo de vida nessas localidades por meio da disciplinarização/normalização de parte de seus moradores e do controle social coercitivo sobre aqueles tidos como “injustáveis”, sobretudo os moradores mais jovens usualmente identificados como “favelados violentos”(LEITE, 2014, p. 636).

O caso do pedreiro Amarildo é emblemático para explicar o resultado catastrófico das estratégias estatais de enfrentamento da violência e combate às drogas nas comunidades pobres do Rio de Janeiro.

Os estudos acerca das UPP’s (LEITE, 2014; FLEURY, 2012; MIRANDA, 2014) apontam para as contradições do processo de “pacificação” das favelas na cidade do Rio de Janeiro, expressando mais do que qualquer coisa, o intuito de colonização dos territórios considerados violentos e a militarização da vida social.

2.5 Militarização da Escola

Nos dias atuais o aumento da entrega da gestão de escolas públicas à Polícia Militar em vários estados, tem chamado atenção de estudiosos e pesquisadores da área de Educação. Alunos, bem como, professores e servidores que atuam em instituições escolares da rede pública espalhadas pelo Brasil têm sido vítimas de violência todos os dias. A problemática sobre violência na área da educação é tão grave que o assunto tem sido visto como problema de segurança pública.

Além do problema da violência, como já demonstrava Fernandes (2007) a questão do acesso ao ensino demonstrava estar resolvida, uma vez que quase a totalidade das crianças em idade escolar estão alocadas em um sistema educacional. O problema ainda reside na elevada proporção de adolescentes que abandonam a escola sem concluir a educação básica e na baixa proficiência obtida pelos estudantes em exames padronizados.

Caetano e Viegas (2016) utilizando-se do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), realizado em 2012, na avaliação do 3º ano do ensino médio, como indicador para comparar a educação pública, que obteve média de 3,8, relatam a disparidade acentuada com a educação privada que obteve média de 5,5. Os autores apontam que pais e estudantes almejando uma boa preparação para cursar o ensino superior, visando “ascender a carreiras profissionais tidas como ‘melhores’, o que, na grande maioria dos casos, significa apenas ‘melhor remuneradas’”, dão preferência para escolas com os índices mais altos nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do índice das escolas militarizadas, atingiram índices de 6,7, em Anápolis/GO; 7,0 em Curitiba/PR; 7,2 em Belo Horizonte/MG e Salvador/BA, sendo 10 escolas colocadas entre as 30 melhores do país (GLOBO.COM, 2012). Afirmam que em Goiás o governo do estado lida com a precariedade da educação, indicada com base no baixo índice de aproveitamento do ENEM das escolas, transferindo a gestão escolar para Organizações Sociais, ou entregando-as como um todo à Polícia Militar do Estado. Os autores ressaltam que o “repasso das escolas”, além da administração pela polícia militar, “são, de fato, remodelar na imagem e semelhança de um quartel militar, com todas as imposições, doutrinas e abusos que tal regime implica” (CAETANO; VIEGAS, 2016, p. 13).

O Governo de Goiás tem apontado a militarização como saída viável para:

I) a melhoria da qualidade do ensino; II) a melhoria da noção disciplinar de alunos e; III) também – em alguns colégios onde o convívio com a sensação de insegurança é mais alarmante – para a maior segurança de alunos em colégios de regiões mais “inseguras” e também, para a maior segurança do bairro/região que abriga a escola, uma vez que a região agora contaria com um “quartel” dentro de si. Porém, como temos visto, a coisa não corresponde, na realidade, ao discurso oficial (CAETANO; VIEGAS, 2016, p. 13-14).

De acordo com Fernandes (2007) e Silva (2017), nos exames aplicados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, em estudantes do ensino fundamental, o Brasil se situou entre as dez piores nações, tanto na compreensão e elaboração de textos quanto na capacidade de resolver problemas. Em alguns exames o Brasil

ficou em último lugar dentre 40 países, incluindo vários ainda em desenvolvimento. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), cerca de 52% das crianças na 4ª série não conseguem ler as horas em um relógio digital, nem realizar operações de multiplicação ou divisão. No caso da 8ª série a quantidade de crianças nos níveis críticos e muito críticos de aprendizagem atinge 60%, enquanto na 3ª série do ensino médio ela atinge quase 70% dos alunos. Apenas 3% dos alunos está no nível adequado na 8ª série e 8% no ensino médio, mostrando claramente a situação atual do ensino público brasileiro.

O Brasil é um dos países em que há menos estudantes resilientes, aqueles que apesar da condição de pobreza conseguem ter bom desempenho escolar. O estudo da OCDE mostra que apenas 2,1% dos alunos brasileiros encontram-se nesse perfil. A pesquisa analisou resultados da última edição do Pisa¹⁰, maior avaliação internacional de educação, feita por jovens de 15 anos. A média de resiliência entre países membros da OCDE é de 25,2%. No ranking de 71 países participantes, o Brasil ficou em 62.º, abaixo de outros latinos como Chile, Uruguai e Argentina. Uma das razões é o fato de alunos de baixa renda, em geral, frequentarem as piores escolas. “O Brasil ainda tem um longo caminho para garantir que estudantes tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais, independentemente da origem dos seus pais ou do lugar em que vivem”, disse ao Estado um dos autores do estudo na OCDE (CAFARDO, 2018 *on line*).

Na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino, reside os mais fortes discursos a favor da militarização das escolas públicas, diante a expansão que vem ocorrendo. “Por trás desta expansão sem precedentes estão o inquestionável bom desempenho dos estudantes junto ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a rígida disciplina e respeito à hierarquia, típicos da metodologia militar” (BENEVIDES; SOARES, 2015, p. 2). De acordo com dados disponibilizados pelo jornal Folha de São Paulo sobre a classificação no ENEM em 2013, pode-se observar que, no Estado da Bahia, as seis primeiras colocações foram ocupadas pelas escolas administradas pela Polícia Militar. Já as duas escolas militarizadas do Estado do Ceará se colocaram, em primeiro lugar, a escola administrada pela Polícia Militar e em quarto a escola administrada pelo Corpo de Bombeiros Militar. A escola pública do Distrito Federal que mais pontuou no mesmo ano também é administrada pela Polícia Militar, ocorrendo o

¹⁰ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do INEP.

mesmo no Estado de Goiás e Minas Gerais que obtiveram as cinco e as quatro melhores pontuações, respectivamente, todas administradas pela Polícia Militar Estadual. (Quadro 1).

Quadro 1 – Classificação do ENEM/2013 das escolas administradas pela PM Estadual por Estado

ESTADO	QUANT	POSIÇÃO / ESCOLA
Bahia	6	1º Lugar – EE – Colégio da PM – COM. Eraldo Tinoco 2º Lugar – EE – Colégio da PM – Unid. II – COM. Lobato 3º Lugar – EE – Colégio da PM – COM. Antônio Carlos Magalhães 4º Lugar – EE – Colégio da PM – COM Alfredo Vianna 5º Lugar – EE – Colégio da PM – COM Rômulo Galvão 6º Lugar – EE – Colégio da PM – COM Anísio Teixeira
Ceará	2	1º Lugar – Colégio da Polícia Militar do Ceará 4º Lugar – Colégio Militar do Corpo de Bombeiros
Distrito Federal	1	1º Lugar – Colégio Militar Dom Pedro II
Goiás	5	1º Lugar – Colégio da PM de Goiás – Unid. Polivalente Modelo Vasco Reis 2º Lugar – Colégio da PM de Goiás – Unid. Dr. Cezar Toledo 3º Lugar – Colégio da PM de Goiás – Unid. Dionaria Rocha 4º Lugar – Colégio da PM de Goiás – Unid. Cunha Filho 5º Lugar – Colégio da PM de Goiás – Unid. Hugo de Carvalho Ramos
Minas Gerais	4	1º Lugar – Colégio Tiradentes – PM-MG – (Passos) 2º Lugar – Colégio Tiradentes – PM-MG – Gameleira (Belo Horizonte) 3º Lugar – Colégio Tiradentes – PM-MG – (Patos de Minas) 4º Lugar – Colégio Tiradentes – PM-MG – (Lavras)
Tocantins	1	3º Lugar – Colégio da Polícia Militar do Estado de Tocantins

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Folha de São Paulo, 2014

Para Paro (2007) e Souza (2015) uma educação de qualidade é um serviço dotado de propriedades que devem estar consoantes à missão definida pela organização educacional que o oferece, considerando-se não só o que se refere à busca dos conhecimentos, mas sim que aponte para uma concepção integral do indivíduo, inclusive, com o pleno atendimento das necessidades de sua comunidade escolar. Nesta perspectiva, concorda-se com Coutinho (2014, p. 59) quando afirma que “as tradições mais profundas foram emergindo naturalmente, o que significa que elas foram sobrevivendo naturalmente porque sucessivas gerações encontraram nelas vantagens que aconselharam a sua manutenção”.

A visão compartilhada por Paro (2007); Garcia (2009); Coutinho (2014) e Souza (2015) se refere a uma perspectiva socialmente construída em princípios, orientações e atribuições, uma teia de ações empreendidas na escola, nos enfrentamentos dos problemas de indisciplina e violência. A ausência dessa teia pode fragilizar projetos de transformação, multiplicando divergências e descontinuidades, abrindo espaços para o esvaziamento de iniciativas. Destaca-se, ainda o avanço necessário em direção a práticas preventivas, que devem assumir um papel de predominância nas escolas. Essa noção delinea os projetos de formação continuada para seus educadores, pois o lidar com a indisciplina e violência na atualidade requer um trabalho baseado em novas competências profissionais, apreendendo as

novas formas de relacionamento e liderança no ambiente escolar, atuando mais segundo um senso pedagógico coletivo, contextualizado pelo projeto pedagógico da instituição onde atua.

Através da formação torna-se mais viável pensar no deslocamento das práticas pedagógicas tradicionalmente de base interventiva, e repressivas, em direção a práticas pró-ativas. Em outros termos, os trajetos de formação precisam voltar-se ao desenvolvimento de competências profissionais que permitam aos educadores atuar sobretudo segundo linhas de ação pró-ativa, através das quais possam trabalhar o engajamento dos estudantes aos processos de ensino-aprendizagem, avançar a qualidade do currículo e portanto no desenho de experiências formativas atentas a necessidades de investir no desenvolvimento de recursos internos, que se reflitam na habilidade para resolver conflitos ou em atitudes que sustentem uma cultura de paz nas escolas (GARCIA, 2009, p. 520).

Assim, entende-se que não é somente as escolas militarizadas que deveriam prestar serviços de qualidade na educação, mas todas as escolas do País em um único sistema, com manutenção de desenvolvimento do ensino, pois como questionam Libâneo, Oliveira e Toshio (2006, p. 227):

O Brasil tem ou não um sistema de ensino? Quando se faz referência a um sistema de ensino, a tendência é considerá-lo o conjunto das escolas das redes; nesse caso, fala-se de sistema de ensino estadual, municipal e federal. Sistema, então, seria o conjunto de escolas sob a responsabilidade do município ou do estado, por exemplo. O significado de sistema extrapola, porém, o conjunto de escolas e o órgão administrador que as comanda.

Souza (2014) afirma que no que tange à qualidade da educação, ainda há muita coisa que precisa ser feita, ressaltando que a presença de professores sem a necessária qualificação, está diminuindo graças à oferta de cursos de especialização de docentes. Mas mesmo assim, há vários obstáculos a serem superados para que o sistema de educação básica se torne realmente eficiente, pois como o ensino fundamental atingiu uma cobertura de quase 100% da faixa etária de 7 a 14 anos e o ensino médio apresentou, de 1996 à 2012, um crescimento no número de matrículas e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹¹ vem revelando, ainda que a passos lentos, algum progresso, indicando que Estado tem o dever de prover meios e desenvolver todos os esforços para recuperar o tempo que foi perdido ao longo da história do País.

Muitos fatores têm sido apontados como responsáveis por este quadro, falta de valorização dos docentes, escolas mal equipadas, carência de material didático e/ou recursos instrucionais entre outros, além da omissão ou da incapacidade das famílias em apoiar, nas atividades pedagógicas, suas crianças e jovens, fator este que merece um estudo à parte já que a família

¹¹ Ainda que se questione o sentido desse modelo de avaliação que instaura a competitividade entre as escolas, alunos e professores.

também faz parte da comunidade escolar e nela exerce papel importante (SOUZA, 2008, p. 12).

Pesquisadores como Lunenburg *et al.* (1999), Lipman (2003), Hajjar (2005), Price (2008), Galaviz *et al.* (2011) e Benevides e Soares (2015) ressaltam que as escolas militarizadas seguem uma linha pedagógica que preza a disciplina, cria respeito às hierarquias, desenvolve o trabalho em equipe e aumenta o cuidado com a higiene corporal, qualidades essas não-cognitivas dos alunos, por outro lado, este tipo de escola forma uma massa acrítica, pautada mais pelo medo do que pelo respeito, trazendo prejuízo social e psicológico.

Segundo Santos (2016) com o aumento do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) houve uma melhora no desempenho dos alunos nos exames como IDEB e o ENEM. Entretanto, questiona-se se esse modelo é compatível com a democracia e a cidadania.

Santos (2016) afirma que no modelo militarizado a autoridade de professores em relação a seus alunos é respeitada; os alunos são incentivados a buscar o melhor desempenho pedagógico no intuito de alcançar as honrarias conferidas pela escola aos melhores; os pais são comunicados e convocados a comparecer na instituição escolar todas as vezes que os alunos comentem as mínimas transgressões ao regimento escolar, como também são cobrados à postura e compostura atitudes em relação ao filho para que as atividades escolares tenham o melhor desempenho possível.

Santos (2016) aponta que “o argumento mais difundido pela opinião pública para criação das escolas militares diz respeito ao pouco rendimento escolar, à disciplina, à violência e ao uso de drogas, presente nas escolas públicas geridas por civis”.

Tanto a privatização ou a descentralização da educação sob a égide administrativa do poder público, ao que tudo indica é uma tendência. As medidas que favorecem a transferência de controle, quer para as mãos de Organizações Sociais Civil de Interesse Público – OSCIP’s, quer para Organizações Não Governamentais (ONG’s), como foi visto antes, quer para a Polícia Militar do Estado, pode ser encarada como, simplesmente, alguma forma de economizar recursos, e, ao que tudo indica, com objetivo que deveria ser visto como investimento social e não gastos, entretanto, agora conta com forte presença nos processos de reforma educacional em um número crescente de Estados e Municípios que se encontram com orçamento, segundo eles, cada vez menores, independentemente de seu nível de desenvolvimento econômico, tradição administrativa e ou cultura política.

[...] As medidas que favorecem essa privatização contam com forte presença nos processos de reforma educacional em um número crescente de países. Os seus efeitos, desafios e custos estão gerando debates tanto no campo

acadêmico quanto no político, bem como nos mais diversos níveis, do local ao global. Segmentos da academia e da sociedade civil questionam com veemência essas suposições e consideram que as políticas favoráveis à privatização educativa são, ao contrário, fonte de desigualdade educativa e de segregação escolar, sobretudo porque quando nos referimos à privatização educativa temos em mente um processo complexo e de variados matizes (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 2016, p. 1).

Para esses agentes e parte da população, a militarização de escolas é garantia de eficiência, ou seja, a transferência para outros agentes do Estado é entendida como forma rentável de ampliar a cobertura educativa, como fonte de melhora do rendimento escolar.

Contudo, segmentos da academia e da sociedade civil questionam com veemência e consideram que as políticas favoráveis à militarização educativa são, ao contrário, fonte de desigualdade educativa e de segregação escolar, sobretudo porque quando nos referimos à militarização da educação temos em mente um processo complexo.

Abramovay (2002; 2012; 2015), aponta que “uma das grandes preocupações das escolas, principalmente as da rede pública, é a deficiência/carência de pessoal encarregado da segurança” (ABRAMOVAY, 2002, p. 105), pois “No universo escolar, as várias manifestações de violência igualmente se fazem presentes, cada vez de forma mais acentuada” (ABRAMOVAY, 2012, p. 45); e ainda

A escola não apenas reproduz as violências correntes na sociedade, mas produz formas próprias, de diversas ordens, tipos e escalas, que se refletem no dia a dia. Assim, recusa-se a tese de que a instituição não reflete somente um estado de violência generalizado que teria origem fora dela. Se fosse dessa maneira se retira do sistema de ensino sua responsabilidade sobre o processo de produção e enfrentamento da violência (ABRAMOVAY, 2015, p. 9).

Nesta perspectiva a autora considera que a transferência da responsabilidade à Polícia Militar estaria ligada a um controle da violência por meio de repressão, condições estruturais e financeiras privilegiadas, além de não abordar as causas reais da situação, pois “é consensual na sociedade que a segurança escolar se constitui em um valor em si mesma” (ABRAMOVAY, 2015, p. 18), e complementa:

Ademais, a violência ou a ameaça de violência – em suas diversas modalidades – tem um impacto direto na qualidade da educação, no modo como os professores e estudantes desenvolvem seu trabalho em sala de aula, no ambiente escolar, no rendimento dos alunos e na qualidade de vida de suas famílias (ABRAMOVAY, 2015, p. 45).

Oliveira (2016, p. 43) comenta que uma das razões que favorece o discurso em favor da militarização das escolas está no discurso do medo e da violência, que ocorre em cenários onde a violência efetivamente cresce, e também onde se observa a queda nos índices de

criminalidade, “Todavia, o que deve prevalecer, ao final, é a cultura do medo, e é isso que tem ocorrido”.

O discurso do medo não tem compromisso com a verdade, mas apenas com o medo e com todos os mecanismos que supostamente serão necessários para que possamos enfrentá-lo. Uma observação mais atenta evidencia que o discurso do medo sobrevive mais por meio de falácias do que por meio dos fatos. Quando acompanhamos os noticiários da grande mídia podemos extrair um repertório significativo que tem sido utilizado por muitos governantes que desejam ampliar o controle social e, para além disso, desejam ampliar a submissão dos cidadãos (OLIVEIRA, 2016, p. 43-44).

Segundo Oliveira (2016) a cultura do medo e a prática militarista tendem a vender a ideia de que a militarização é uma solução para ampliar a segurança, além de servir de combate à violência, fazendo com que o tema segurança pública se torne um instrumento importante para muitos governantes, que “por meio dele tem sido possível criar mecanismos que permitem um maior controle dos movimentos sociais, a ampliação da capacidade de monitoramento dos grupos de oposição, assim como de acompanhamento de setores apontados como socialmente incômodos” (OLIVEIRA, 2016, p. 43).

A transformação das escolas públicas de educação básica em colégios militares e a defesa da gestão educacional militarizada conduzida pela PM como solução dos problemas da educação pública expressam o retrocesso social, que,

Embora de natureza política distinta, encontra-se em curso outras medidas questionáveis no corpo das políticas de terceirização da gestão da escola pública. Uma das mais preocupantes é tocante à PM, que assumiram, em vários estados brasileiros, a administração de escolas públicas, principalmente daquelas em áreas de grande risco social. É o que está ocorrendo, por exemplo, mesmo sob os protestos de educadores e entidades de educação e, em alguns casos, da população local, em Goiás, Sergipe, Bahia, Ceará, Piauí, Amazonas, Tocantins, Minas Gerais, Distrito Federal e Rio de Janeiro, onde o Colégio Dom Pedro II está sob o comando e a responsabilidade do Corpo de Bombeiros Militar. Estima-se que, no total, haveria hoje mais de 100 escolas sob gestão militar no Brasil (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 2016, p. 5-6)

Caetano e Viegas (2016) ressaltam que em determinado discurso realizado pelo Governador do Estado de Goiás:

em meio a intervenção de alguns professores protestando por melhorias de suas condições de trabalho, o governador afirmou que onde houver baderneiros ele implantará militarização. É curioso ouvir um governador chamar de baderneiros não pessoas que estivessem a cometer qualquer tipo de delito, mas que estavam ali explicitando legitimamente sua indignação com a patente calamidade que é a atual situação da educação em Goiás (CAETANO; VIEGAS, 2016, p. 14).

Mas, levantando a questão “qual o sentido da presença das escolas militares na educação? Oliveira (2016, p. 41) destaca que para uns, trata-se de um investimento na qualidade da educação, mas, para outros, trata-se de mais uma ação nos moldes da agenda conservadora em busca de consolidar sua hegemonia política.

Na ótica da reação social sobre o processo de implementação das escolas militares, é possível verificar que é uma “moeda eleitoral”, que emerge:

[...] como objeto de desejo para prefeitos que têm muito pouco para oferecer no campo da educação (ou talvez não saibam ou ainda, não desejam), mas, ao mesmo tempo as escolas militares se tornaram uma concessão do Governo em benefício de aliados, apoiadores (é também como uma forma de acomodação do excesso de oficiais militares e de política de fortalecimento de uma instituição desacreditada como a Polícia Militar, todavia, ainda vista como uma forte aliada no jogo político) e, por fim, como o Governador deixou público, uma política de contra-ataque aos movimentos sociais (OLIVEIRA, 2016, p. 41).

Uma prática denunciada por Michel Foucault, em relação ao processo de controle da sociedade. Na perspectiva foucaultiana, a escola militarizada seria mais uma ferramenta de controle do Estado sobre a sociedade.

Finalizando, Oliveira (2016, p. 49) ressalta que:

[...] o modelo das escolas militares se torna um ideal para uma parcela da comunidade também pela ausência de um modelo consistente de escola que se contraponha aos modelos atuais e, ao mesmo tempo, sejam acessíveis a todos.

Assim, entende-se ser imprescindível amplo debate acerca das consequências do processo de militarização das escolas, visto que, por trás do discurso da qualidade e da disciplina encontra-se a ideologia da segurança pública e do controle social exercido pelo Estado sobre a sociedade, reforçando o conservadorismo.

3 MÉTODO

A presente pesquisa buscou identificar a percepção de professores da Rede Municipal de Taubaté acerca da violência e do processo de militarização da escola. Para tanto, buscou-se construir um percurso metodológico que permitiu, em uma perspectiva de totalidade, desvelar as contradições postas na sociedade brasileira contemporânea, articuladamente a processos mais amplos em tempos de capitalismo global e crise sistêmica do capital.

A perspectiva teórico-metodológica aqui adotada é a teoria social crítica e o método em Marx: “o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (NETTO, 2009, p. 674). A essência é alcançada “capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento” (NETTO, 2009, p. 674).

Nesse estudo, utilizou-se a abordagem qualitativa. Para Silva e Menezes (2005, p. 20) a abordagem qualitativa

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

Conforme Minayo:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das crenças, das representações, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [...] se conforma melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores [...] permite desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos e propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e sistematização progressiva do conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo estudado (MINAYO, 2008, p. 57).

Para que se possa compreender questões do ponto de vista do sujeito, é fundamental que se lance mão da metodologia da História Oral a qual busca apreender a experiência dos sujeitos, ou seja, aquilo que que tenha significado para o conhecimento do objeto em estudo (RAMPAZZO, 2010).

A História Oral conforme Cerutti (2010, p. 29):

tem sido definida como metodologia, pois propõe uma série de princípios teórico-metodológicos que norteiam a pesquisa e insere-se como uma modalidade de pesquisa qualitativa. Compreende que os sujeitos têm memória, uma cultura e uma história e que, a partir destas dimensões

humanas, interpretam reflexivamente, significam e ressignificam o mundo que os cerca às experiências vividas.

Portelli (1996) por sua vez, defende que a subjetividade, o trabalho por meio do qual as pessoas constroem e atribuem significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento da História Oral.

Portanto, a subjetividade não deve ser considerada um ponto negativo ou até mesmo não científico, ao contrário. A experiência do sujeito que vivenciou os fatos e possui uma interpretação dos mesmos se constitui em fonte para o pesquisador (PORTELLI, 1996).

3.1 Tipo de pesquisa

O ponto de partida de uma investigação científica deve basear-se em um levantamento de dados. Apoiado no pensamento de Britto Júnior e Féres Júnior (2011, p. 238) para se executar este primeiro momento escolheu-se por fazer um levantamento bibliográfico, para tanto:

[..] é necessário que se faça uma pesquisa bibliográfica [...], onde o pesquisador deve realizar uma observação dos fatos ou fenômenos para que ele obtenha maiores informações [...] e, ou coletar dados que não seriam possíveis somente através da pesquisa bibliográfica e da observação.

A presente pesquisa do ponto de vista de sua natureza caracterizou-se como aplicada visto que objetivou gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais. Do ponto de vista de seus objetivos constitui-se em pesquisa exploratória.

3.2 População

A escolha dos sujeitos da presente pesquisa, tendo em conta a Metodologia da História Oral é intencional, considerando a representatividade desses para o estudo. Nessa direção, o sujeito escolhido deve falar a partir de um grupo, ter uma referência grupal, lembrando Martinelli (2012) que o que é importante, nesse contexto, não é o número de pessoas que vai prestar a informação, mas, o significado que esses sujeitos têm em função do que está buscando com a pesquisa.

Nesse sentido, visando alcançar os objetivos propostos foram entrevistados oito professores, quatro de uma escola de periferia¹² e quatro de uma escola da área central da cidade, visto que se objetivou conhecer as percepções de profissionais em diferentes ambientes.

A escolha dos sujeitos se deu por acessibilidade e foram identificados como de P1 a P8. Do conjunto dos professores foram eleitos aqueles que ministram aulas em turmas mais avançadas, alunos mais velhos, do 9º ano do Ensino Fundamental e os do 3ºano do Ensino Médio, visto que nessas turmas podem surgir maiores possibilidades de conflitos, na eminência e falta de preparo para enfrentar as mudanças que estão por vir.

3.2.1 Perfil dos sujeitos entrevistados

Para a realização da pesquisa optou-se pela realização de 08 entrevistas, atentando para a representatividade dos sujeitos. Importa informar que, no período de elaboração do projeto de pesquisa, foram realizadas inúmeras visitas em instituições de ensino do município, para a realização das entrevistas fazendo contatos pessoais com os profissionais responsáveis pelas mesmas, na tentativa de encontrar professores que desejassem participar da pesquisa. Porém, o único óbice foi a falta de tempo, alegada por muitos docentes. No mais se encontrando uma parcela solidária e interessada em participar de uma pesquisa tão contemporânea. Neste contexto, entende-se que as entrevistas realizadas foram suficientes para alcance dos objetivos propostos.

Na intenção de facilitar a identificação dos entrevistados, preservando-se suas identidades apresenta-se no Quadro 2 uma caracterização do perfil.

¹² Em geral, a definição de periferia é utilizada indiscriminadamente para designar, numa visão geográfica, os espaços que estão distantes do centro e na faixa externa da área urbanizada e, numa visão sociológica, os locais onde a força de trabalho se reproduz em péssimas condições de habitação. Bonduki e Rolnik (1982, p. 118) afirmam que periferia são “as parcelas do território da cidade que têm baixa renda diferencial, pois, assim, este conceito ganha maior precisão e vincula, concreta e objetivamente, a ocupação do território urbano à estratificação social”

Quadro 2 – Identificação dos sujeitos da pesquisa

Identificação	Localidade	Idade	Sexo	Tempo de Docência	Formação
P1	Periferia	26 anos	F	04 anos	Educação Física; Pedagogia.
P2	Periferia	33 anos	M	14 anos	Educação Artística.
P3	Periferia	27 anos	F	02 anos	Pedagogia.
P4	Periferia	38 anos	F	16 anos	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia.
P5	Centro	55 anos	M	32 anos	Filosofia; Geografia; Pedagogia; Mestrado em Meio Ambiente.
P6	Centro	40 anos	F	23 anos	Educação Física; Especialização em Gestão Escolar
P7	Centro	52 anos	F	25 anos	Educação Física; Especialização em Gestão Escolar.
P8	Centro	36 anos	M	14 anos	Geografia.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2017.

Verifica-se no geral que a média de idade dos professores é de 38 anos de idade (mínima – 26 / máxima – 55), com um tempo médio de exercício da docência de 16 anos (mínimo – 02 / máximo – 32), dados que se acredita serem suficientes para conhecerem o assunto e terem vivenciado diferentes épocas e sistemas de ensino, mesmo que como alunos, que lhes dão respaldo para a formação de opinião quanto ao escopo do trabalho. Identifica-se também que as escolas do centro são as que apresentam os sujeitos com idade mais avançada e mais experiências quanto ao tempo de docência e quanto a suas formações, o que pode influir quanto ao controle que tem sobre seus alunos e quanto a posição de ser contra ou a favor da militarização, uma vez que podem ter maior controle sobre a indisciplina dos alunos. Por outro lado, os mais jovens podem ter esse controle, uma vez que conseguem falar “a mesma língua” dos adolescentes.

3.3 Instrumentos

O instrumento de pesquisa foi a entrevista guiada por um roteiro pois conforme Selau (2004, p. 218) “[...] a entrevista (fonte oral) não se constitui na história em si, mas é uma construção que o indivíduo faz de seu passado com base nas experiências guardadas por sua memória”. A História Oral pode contribuir com a análise das memórias por intermédio das entrevistas envolvendo temas de interesse para a pesquisa a que se refere.

Cerutti (2010, p. 28) afirma que:

A entrevista é o instrumento para compor a história oral e requer o rigor metodológico e técnico na sua preparação, realização, transcrição,

interpretação e análise, além do devido tratamento para que a mesma seja disponibilizada para consulta de outras pesquisas.

Britto Junior e Feres Júnior (2011, p. 239) apontam que “a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas por pesquisadores para a coleta de dados”. Os autores apoiados no pensamento de Richardson (1999, p. 207) afirmam:

O termo *entrevista* é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo *entrevista* refere-se ao *ato de perceber realizado entre duas pessoas* (RICHARDSON, 1999, p. 207 *apud* BRITTO JUNIOR; FERES JUNIOR, 2011, p. 239, grifos dos autores).

Para a realização da entrevista utilizou-se um roteiro previamente estabelecido. As questões foram: 1) Professor(a), como você compreende a violência na sociedade e na escola? 2) Tipos de resposta a escola pode dar à violência? e 3) E como vê o processo de militarização da escola? As perguntas com as devidas transcrições das respostas encontram-se disponível no Apêndice C.

3.4 Procedimentos para coleta de dados

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram, em primeiro lugar, solicitar à Secretaria Municipal de Educação, o Termo de Autorização para que a pesquisa fosse realizada com os professores nas escolas municipais (Ofício nº PPGEDH - 042/2016 – Apêndice A). A presente pesquisa e seus instrumentos foram apresentados ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), diante a utilização de seres humanos para a realização de coleta de dados. Este procedimento teve como objetivo garantir a dignidade e interesses do sujeito da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento da mesma de acordo com padrões éticos estipulados internacionalmente. O CEP emitiu parecer favorável à realização da pesquisa conforme documento CEP-1.901.040

O pesquisador apresentou aos entrevistados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), recolhendo suas assinaturas como conhecimento e aceitação, garantindo o sigilo sobre sua identidade e demais direitos como de praxe.

As entrevistas foram gravadas em mídia digital, transcritas pelo pesquisador, e permanecerão guardadas pelo período mínimo de cinco anos, após o que serão destruídas.

Os dados foram obtidos a partir das narrativas dos sujeitos, que forneceram visão mais concreta das etapas de suas trajetórias, ponderadas por si mesmas, pelo grau de importância em suas vidas (CASSAB; RUSCHEIINSSKY, 2004, p. 8).

Por fim, cabe aduzir que a ética, é outro fator importante observado no uso da metodologia, como por exemplo, a fiel ação das palavras e ao sentido das entrevistas, na explicitação dos objetivos do trabalho e dos possíveis usos das informações coletadas e identificação dos sujeitos, além da restituição do material coletado aos sujeitos, conforme orientam Cassab e Ruscheiinsky (2004).

3.5 Procedimentos para análise de dados

Como forma de análise utilizou-se a técnica da triangulação, na qual são articulados de forma dialética os dados interpretativos obtidos por meios das entrevistas, da revisão de literatura e das narrativas apresentadas pelos (as) entrevistados (as). A triangulação é o “uso combinado de técnicas a partir das finalidades da pesquisa” (MARTINELLI, 2012, p. 26).

Como aprendemos com Marcondes e Brisola (2014), o termo Triangulação pode ser utilizado em três dimensões diferenciadas, dependendo do contexto em que é empregado, comportando, portanto, divergências conceituais, o que pode levar à equívocos na sua interpretação e compreensão.

A técnica da triangulação é também utilizada para a análise das informações coletadas. Conforme Minayo (2010), em uma primeira dimensão, é utilizada para avaliação aplicada a programas, projetos, disciplinas, entre outros. No processo avaliativo, sua conceituação torna-se abrangente e complexa, abarcando diferentes variáveis, dentre elas, a necessidade de se ter presente avaliadores externos, além dos internos, e que, preferencialmente, sejam de formações distintas, possibilitando combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista.

De acordo com Marcondes e Brisola (2014, p. 203)

A Triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros.

As autoras supracitadas concluem que Análise por Triangulação de Métodos,

[...] que está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os *dados empíricos*, as narrativas dos

entrevistados; o segundo aspecto compreende o *diálogo com os autores* que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à *análise de conjuntura*, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p. 204).

Na esteira das lições de Minayo (2010); Martinelli (2012) e Marcondes e Brisola (2014) a triangulação nesse trabalho abordou a compreensão do fenômeno da violência tanto na escola como fora dela a forma de resposta que os professores propõem para seu enfrentamento e as percepções dos professores sobre o processo de militarização da escola.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresenta-se nessa seção os resultados obtidos nas narrativas dos sujeitos da pesquisa levando-se em conta o contexto de suas vivências, objetivando identificar a percepção dos docentes a respeito da violência na sociedade e no ambiente escolar e o processo de militarização da escola pública, o qual vem acontecendo em várias regiões do país.

Conforme explanado ao longo desse trabalho a violência é considerada um fenômeno social, o qual, no contexto contemporâneo, assume proporções alarmantes, espalhando-se para o espaço escolar.

4.1 Dados do contexto

As entrevistas foram realizadas com oito professores de escolas da Rede Municipal de Ensino do município, sendo quatro da Escola Municipal de Ensinos Fundamental e Médio “Professor José Ezequiel de Souza” e quatro da Escola Municipal Infantil e de Ensino Fundamental “Dr. Avedis Victor Nahas”.

A EMEFM “Prof. José Ezequiel de Souza”, situada na região central do município, atende 1.311 estudantes matriculados no Ensino Fundamental II e 621 alunos no Ensino Médio, totalizando 1.932 estudantes. Segundo a Secretaria de Educação, esta escola possui um alunado de nível socioeconômico médio e baixo. Devido a instituição ser a única da rede municipal a atender o Ensino Médio, os alunos são oriundos de todos os bairros, evidenciando uma vivência com experiências sociais, culturais e comportamentais diferentes.

Dados da Secretaria de Educação apontam que a EMIEF “Dr. Avedis Victor Nahas”, localizada na região periférica, atende 790 estudantes matriculados no Ensino Fundamental, sendo uma parte da clientela proveniente do próprio bairro ou de seus adjacentes. O nível socioeconômico dos alunos e população do bairro é baixo, com maior incidência de assalariados.

As narrativas dos sujeitos são apresentadas na forma de resultados e discussões, destacando-se que elas ganham lugar central na medida em que expressam suas percepções, valores e crenças sobre o objeto em estudo.

4.2 Violência, sociedade e escola

Nesta seção são apresentadas as narrativas dos sujeitos trazendo suas percepções acerca da violência na sociedade e na escola. Para tanto, formulou-se a seguinte questão: “Como você compreende a violência na sociedade e na escola?” visto que essa compreensão é fundamental, pois poderá nortear as decisões no âmbito escolar, ainda que se reconheça a competência de gestores e, também, as determinações administrativas, às quais são pré-definidas por instâncias superiores da administração pública.

Assim, os professores 1, 2 e 3 discorrem sobre a violência na sociedade e na escola apresentando em suas narrativas elementos que parecem expressar uma visão de mundo conservadora:

Então, eu acho que a violência na sociedade é consequência, talvez da liberdade...As pessoas confundem liberdade, perdem respeito pelos outros. E aí..., ela é... reflete na escola, né? Porque se você tem isso em casa, se você tem isso na sua família... não vai ser na escola que você não vai fazer. E a escola é uma sociedade, então a gente pensa que talvez seja isso, não sei... ao certo (P1, grifos nossos).

A violência na sociedade, no meu ponto de vista, hoje, ainda é por falta de informação. A questão da informação ainda é muito fraca e não é só isso, a relação de se trabalhar a sociedade nesse meio. Na escola, eles vêm com essa a falta de informação para escola e onde a gente tenta trabalhar isso com eles, só que infelizmente hoje a superlotação das salas de aula, fica meio complicado. Você trabalhar uma sala com 20, 25 alunos, você consegue ter o controle de sala de aula passando determinadas informações referentes ao assunto. Já hoje, você vai trabalhar com sala com 35, 38 até 40 alunos, só para aula de 50 minutos, só para se manter o controle da sala você perde meia hora, então isso já fica meio complicado. Então, assim, no meu ponto de vista, ainda é a falta de informação (P2, grifos nossos).

Bom... É... Eu penso que hoje a gente vive num momento muito violento e querendo ou não isso parte da comunidade que a criança está inserida. A gente tem muito desse problema aqui em foco na escola. Então, a gente tem o seguinte pensamento: “eu faço em casa... por que não fazer na escola?”. E, também vem o problema do apoio familiar. Às vezes os pais são chamados na escola, a escola expõe, conversa, mas a própria família não é paciente em casa. Então como trabalhar? Nós temos essas dúvidas. Nós partimos de projetos, nós partimos de conscientização, mas enquanto a família, a comunidade em si ela não se interessa, não interage do problema violência, a escola muitas vezes fica com as mãos atadas. Esse é o meu pensamento: esse problema a violência na sociedade e na escola (P3, grifos nossos).

A visão de mundo conservadora ou o conservadorismo pode ser compreendido como uma “aversão instintiva à mudança e à correspondente ligação às coisas tais como elas são,

constituem sentimentos dos quais poucos seres humanos já estão totalmente isentos. E sentimentos, foi tudo que o conservadorismo reuniu” (OUTHWAIRE; BOTTOMORE, 1996, p. 132).

O conservadorismo, explicam Guerra e Gouveia (2007, p. 43), “ênfatisa a tradição e é resistente a mudanças, especialmente as de natureza rápida e avassaladora, compreendendo o progresso como proveniente do saber plantado nas virtudes e nos valores do passado”.

Knight (1993) citado por Guerra e Gouveia (2007) entende o conservadorismo como um conjunto de crenças políticas, econômicas, religiosas, educacionais e sociais, caracterizado pela ênfase *no status quo* e na estabilidade social, na religião, na tradição e na moralidade. A narrativa do P1, por exemplo, ao apontar a liberdade como a motivadora da violência, permite-nos inferir que a concepção de liberdade adotada é confundida com falta de respeito ou até mesmo libertinagem¹³. Ao que parece, as mudanças ocorridas na sociedade e na família na contemporaneidade não são compreendidas como um processo determinado por questões históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais.

No que tange à família, por exemplo, pode-se afirmar que esta tem passado, ao longo da história, por constantes modificações, o que impossibilita compreendê-la sob um único viés. Atualmente, estudiosos da família (MIOTO, 1997; BILAC, 1995) são unânimes em dizer que se tratam de “famílias” dada a multiplicidade de formas de organização.

As transformações ocorridas principalmente desde meados do século XX no que diz respeito à configuração e ao funcionamento familiar provocaram alterações na estrutura e na dinâmica de suas relações. Assim, as famílias sofreram (e sofrem) influências dessas mudanças, tanto numa dimensão geral como específica, a partir da formação, pertencimento social e história de cada sociedade (MEIRELES; TEIXEIRA, 2014, p. 40).

Nos últimos anos, observam-se, nos planos socioeconômico e cultural, várias mudanças ocorridas sob a égide do processo de globalização da economia capitalista que interferem na dinâmica e na estrutura familiar, provocando alterações no padrão tradicional de organização. Assim, na perspectiva de se contemplar a diversidade de relações de pessoas que convivem na sociedade, tornou-se mais apropriado falar em “famílias”. As famílias devem ser reconhecidas como um espaço altamente complexo, que se constrói e reconstrói, histórica e cotidianamente, por meio das relações e negociações que se estabelecem entre seus membros e entre seus membros e outras esferas da sociedade (Estado, trabalho e mercado). Reconhece-se que, além de sua capacidade de produção de subjetividades, a família também é uma unidade de cuidado e de redistribuição interna de recursos, com papel

¹³ Libertinagem é um termo oriundo do francês "*libertinage*", significa devassidão e é a característica de alguém que vive uma vida de libertino.

importante na estruturação da sociedade em seus aspectos sociais, políticos e econômicos e, portanto, não apenas uma construção privada, mas também pública (MIOTO, 2010 *apud* MEIRELES; TEIXEIRA, 2014, p. 40).

Destacam -se ainda processos com a inserção massiva das mulheres no mercado de trabalho, o aumento das famílias chefiadas por mulheres, a redução do número de casamentos, com a diminuição de famílias tradicionais.

Como se pode observar as mudanças ocorreram em diferentes dimensões da família, inclusive do ponto de vista demográfico. O Censo Demográfico de 2010, por exemplo, aponta uma queda substancial no tamanho da família: em 1981 o número de pessoas era de 4,3; em 2011 esse número é de 3.1 por família.

Entretanto, apesar da constatação de mudanças em vários âmbitos da sociedade, a não compreensão da dinâmica da história¹⁴ e seus movimentos contraditórios pode induzir ao pensamento conservador.

E o próprio conceito de liberdade pode ser entendido em diferentes perspectivas. Filosoficamente o conceito de liberdade pode ser explicado por pelo menos três teorias, segundo Chauí (1995). A primeira é apresentada por Aristóteles em sua obra *Ética a Nicômaco*. Nessa perspectiva, a liberdade se opõe ao que é condicionado externamente - no campo da necessidade e ao que acontece sem escolha deliberada - no campo da contingência. Para Aristóteles, segundo Chauí (1995, p. 360), “a liberdade é concebida como o poder pleno e incondicional da vontade para determinar a si mesma ou para se autodeterminar”.

Na visão de Aristóteles a liberdade é pensada como ausência de constrangimentos externos e internos, ou seja, “como uma capacidade que não encontra obstáculos para se realizar, nem é forçada por coisa alguma a agir” (CHAUÍ, 1995, p. 360).

A autora analisando o pensamento do filósofo grego explica que na concepção aristotélica a liberdade é “o princípio de escolher entre alternativas possíveis, realizando-se como decisão e ato voluntário” (CHAUÍ, 1995, p. 361).

A segunda concepção de liberdade apresentada por Chauí refere-se à desenvolvida no período helenístico¹⁵ – o estoicismo, o qual ressurgiu no século XVII com o filósofo

¹⁴ Aqui cabe também destacar o próprio conceito de história, o qual não é compreendido nesse estudo como uma sucessão de fatos lineares. Marx, por exemplo, entende a história pela perspectiva da produção material de bens. A análise empreendida por Marx se volta para a produção material dos bens e dos elementos que lhes envolvem ou correspondem. A análise marxista se volta para os modos de produção, a realização do trabalho e as relações econômicas que o envolvem, resgatando tais relações em perspectiva histórica. Segundo Marx, a história evolui dialeticamente. O conflito das classes leva ao progresso da história, ao seu desenvolvimento. A história é multifacetada e não unilinear.

Espinosa e no século XIX com Hegel e Marx. Estes pensadores, conforme explica-nos a autora, conservavam a ideia aristotélica de que a liberdade é autodeterminação ou **ser causa de si**, entretanto, se diferenciam de Aristóteles ao “não colocar a liberdade no ato de escolha realizado pela vontade individual, mas na atividade do todo, do qual os indivíduos são partes” (CHAUÍ, 1995, p. 361).

Nessa concepção, o todo ou a totalidade age ou atua segundo seus próprios princípios, dando a si mesmo a suas leis, regras e normas. “A totalidade é livre em si mesma porque nada a força ou a obriga do exterior, e por sua liberdade instaura leis e normas necessárias para as suas partes (os indivíduos)” (CHAUÍ, 1995, p. 361).

A totalidade para Espinosa e os estoicos é a Natureza, para Hegel é a Cultura e para Marx a formação histórico-social.

Assim, conforme alude Chauí (1995, p. 361), “a liberdade não é um poder individual, incondicionado para escolher, mas é o poder do todo para agir em conformidade consigo mesmo, sendo necessariamente o que é e fazendo necessariamente o que faz”.

A referida concepção não opõe liberdade e necessidade, entretanto, afirma que a necessidade é a maneira pela qual a liberdade se manifesta.

No contexto contemporâneo de “confusão dos espíritos”, como diria Milton Santos, o conceito de liberdade trasveste-se de sentidos opostos àqueles defendidos pelos filósofos, como o grande propósito da humanidade.

Voltando aos nossos entrevistados, os professores P5, P6 apresentam visões diferenciadas em relação aos motivos que levam à violência na escola e na sociedade como um todo:

A violência não é uma situação do hoje, ela é uma consequência de todo um processo que nós tivemos que acabou chegando no que vivenciamos no dia a dia na maior parte das escolas públicas. A violência ela é consequência de uma série de fatores que precisariam ser analisados e

¹⁵ O período helenístico compreende o período da história da Grécia Antiga e parte do Oriente Médio que vai de 336 a.C. (do início do reinado de Alexandre, o Grande da Macedônia) até 30 a.C. (anexação do Egito, último reino helenístico, por Roma). Naquele período houveram três importantes escolas filosóficas: - Estoicismo: ética naturalista, visão unificada do mundo e lógica formal. Principais filósofos: Zenão de Cítio, Cleanto, Panécio de Rodes, Sêneca e Epicteto;- Epicurismo: busca da felicidade e da tranquilidade através do conhecimento do mundo (dos desejos, da morte, dos medos e dos deuses) e da moderação dos prazeres. Principal filósofo: Epicuro; - Ceticismo: a dúvida sobre as coisas do mundo é um dos principais preceitos do ceticismo. Principais filósofos: Pirro de Élis, Arcesilau e Carnéades (CHAUÍ, 1995).

sanados simultaneamente. A violência está atrelada à má qualificação de professores, a violência está atrelada à questão de que a própria sociedade foi transferindo uma série de funções da família para a escola e a escola não estava preparada para isso. A violência está atrelada à uma política administrativa em termos de governo nacional, estadual e municipal. E se nós pegarmos essa violência, nesse âmbito muito mais amplo, atrelado à questão dos modelos políticos que nós vamos vivenciando, nós vamos perceber que: a causa de isso tudo está aonde? A causa está, por exemplo, numa escola que hoje ela não consegue atender e suprir as necessidades do seu alunado. A partir do momento que a escola não consegue atender os interesses do alunado é claro que vão gerando climas de indisciplina, isso gera uma escola que não atende as expectativas da própria sociedade e conseqüentemente a sociedade também passa a ter manifestação de violência para com a escola. Então, esta questão de violência em termos de unidade escolar, a violência ocorre na escola, vamos dizer assim, mas essa violência na escola é consequência direta de um processo da sociedade como um todo (P5, grifos nossos).

Eu compreendo como um reflexo mesmo dos acontecimentos políticos, sociais do nosso país. E a escola é um reflexo da sociedade. Ela está no contexto, se for num bairro violento com certeza a escola vai ser violenta. Se for em um bairro tranquilo a escola ela vai ser tranquila porque a escola é um reflexo da sociedade, que é um reflexo do seu governo, ao meu ver. Então, no caso aqui da escola Y a gente não tem uma comunidade central, por que? A maioria dos alunos... a nossa cidade envelheceu. Então, quem mora perto da escola não é aluno... são poucos os alunos que moram perto do Y. Tem muitos alunos fora do bairro, daqui do Centro. E o quê que acontece? Quando vem de bairros que são violentos, mas encontra aqui na escola pessoas que não são violentas, não se formam grupos violentos. Então, essa escola acaba ficando uma escola tranquila, com violência: “tem briguinhas na porta da escola, mas é raro” E já é uma coisa que se acontece é cortado, não tem uma sequência, todo dia tem polícia, tem como a gente vê nos bairros mais afastados. Então, aqui na escola, eu acredito, eu com a minha experiência aqui, que é uma escola onde há violência, mas a gente não pode dizer que é uma escola violenta, do jeito nenhum! (P6, grifos nossos).

Como observado por Rosa (2010) e Scheinvar e Sávio (2015) verifica-se que para esses professores a violência na escola está relacionada a diversos fatores econômicos, políticos e sociais da sociedade contemporânea como um todo. O professor P5, por exemplo, atribui a violência a inúmeras razões inclusive ao fato de a escola não atender aos interesses dos alunos, o que leva, por sua vez, a indisciplina. Entretanto, não explicita diretamente as causas da mesma. Nessa perspectiva, compreender que o ambiente escolar se configura como um microcosmo que reproduz a sociedade é fundamental para seu enfrentamento sem culpabilização tanto de alunos como de familiares.

A violência praticada pelos alunos é, em muitos aspectos, resistência a métodos padronizadores aplicados na escola. Enquanto, normas, regulamentos, punições forem instituídas determinadamente aos alunos, a violência na escola só tende a tomar aspectos de dimensões maiores. Quanto

mais se limita a manifestação de vida do aluno na escola, mais a violência aumenta. Quanto mais limitações, grades, proibições são colocadas, mais formas acham de mostrarem-se como agentes sociais. Sendo muitas vezes, através de comportamentos tidos como violentos (DIOGO; DAVID, 2014, p. 114)

E ainda:

A não aceitação das diferenças, também, perpassa pela escola como instituição, com seus próprios professores, funcionários e com os próprios alunos. Essa uniformização, isto é, uniformizar o diferente, é feita com violência – em todos os casos. E esse comportamento institucional, gera violência (DIOGO; DAVID, 2014, p. 114).

As expressões de violência nas escolas revelam a necessidade de uma revisão de teorias e práticas, o que requer muita informação, quebrando paradigmas, desenvolvendo novas relações pedagógicas, elaborando novas concepções que fundamentem tais ações, tendo em vista as circunstâncias e dilemas atuais com os quais as escolas estão lidando, como observam P2 e P4, falando que:

A violência na sociedade, no meu ponto de vista, hoje, ainda é por falta de informação. A questão da informação ainda é muito fraca e não é só isso, a relação de se trabalhar a sociedade nesse meio. Na escola, eles vêm com essa a falta de informação para escola e onde a gente tenta trabalhar isso com eles [...] você consegue ter o controle de sala de aula passando determinadas informações referentes ao assunto. [...]. Então, assim, no meu ponto de vista, ainda é a falta de informação (P2, grifos nosso).

Bom, eu vejo por um lado assim... [...] as diferenças de classes sociais e as diferenças das informações que as pessoas não têm a tal chamada ignorância plena. Isso se relaciona, a gente lida com isso todos os dias no fator das crianças se espelharem nos pais, aquilo que eles promovem, aquilo que eles se revoltam, aquilo que dá indignação em casa é o que eles transmitem na escola (P4, grifos nossos).

Segundo Trindade (2009, p. 41), a relação pedagógica “é uma relação educativa que se constrói e se desenvolve no âmbito de um contexto educativo formal”, o qual existe na escola, mas, extrapola a sala de aula, que por sua vez, reflete o comportamento violento nas diversas gamas de manifestações, que vão desde as relações conjugais e parentais até as relações organizacionais e estruturais, numa multiplicidade de formas, significados e causalidades (ZENAIDE, 2003), como pode ser observado na narrativa de P3 e P4:

Bom... É... Eu penso assim que hoje a gente vive num momento muito violento e querendo ou não isso parte da comunidade que a criança está inserida. A gente tem muito desse problema aqui em foco na escola. Então, a gente tem o seguinte pensamento: “eu faço em casa... por que não fazer na escola?” E, também vem o problema do apoio familiar. Às vezes os pais são chamados na escola, a escola expõe, conversa, mas a própria família não é paciente em casa. partimos de projetos, nós partimos de conscientização, mas enquanto a família, a comunidade em si ela não se interessa, não

interage do problema violência, a escola muitas vezes fica com as mãos atadas. Esse é o meu pensamento esse problema a violência na sociedade e na escola (P3).

Se um pai é injustiçado, humilhado no trabalho leva pra casa, chega em casa humilha a mãe perto do filho ou vice e versa, a mãe humilha o pai, ela chega na escola e acha que ela tem o mesmo poder sobre o sentido da outra pessoa, só que ela se esquece que a outra pessoa tem um outro tipo de convivência em casa aonde tem os atritos das crianças mais ativas, menos ativas, mais emotivas, menos emotivas que eu acho que gera um certo tipo de intolerância. As crianças estão bem intolerantes umas com as outras. Paciência é uma palavra que se esquece no vocabulário da família (P4).

Nessa discussão, a escola se constitui em um ambiente de conflitos, pois em seu universo convivem diferentes sujeitos, com interesses econômicos e valores culturais, ideologia e visão de mundo, mesmo sendo a sala o local no qual ocorre efetivamente a relação professor-aluno, aluno-aluno, no qual grande parte dos projetos de intervenções educacionais acontecem, como bem observado por P3, mas não totalmente isolada e “dissociada” das políticas do sistema educacional da escola e mesmo da cultura da sociedade em que essa se encontra inserida.

Os relatos dos professores expostos até aqui apontam para uma percepção quase que preconceituosa das classes às quais os alunos pertencem e que essa determinação é impeditiva da informação do ponto de vista de diferenças sociais, também observado por P7:

A violência ela vem de uma desigualdade das classes sociais e dos interesses e da questão, numa sociedade capitalista da aquisição de bens e consumo. [...] E por falta de uma .. consistência na educação familiar, na questão dos valores, fica simplesmente o querer pelo querer e não o querer ser alguém. Porque essa família também, ela vem de uma família desestruturada que teve um pouco mais de liberdade. [...] Falta estrutura. Não o modelo de família, pai, mãe, filho, não é isso. Mas falta estrutura de orientação e de aquisição. , a gente tem um quadro político de exemplo de corrupção, onde as pessoas ao invés de serem informadas e formadas para brigar por aquilo que elas realmente devam saber sobre seu papel nessa sociedade, não! Elas ficam colocando aqueles textos que viram vícios nesse “Facebook”, que não resolve, ninguém escuta e elas vão ficando conflitantes nessas relações. Então, assim, a pessoa não se forma, (ela não) ela se informa porque ela tem noção dessa informação tá aí. Só que ela muitas vezes não interpreta o texto, ela não sabe... E quando ela vem para essa sociedade, quando ela sai de casa, ela está externa ela vem pra esse mundo de violência, porque é conflitante, ela não sabe (o que ela) qual é o papel dela, ela não sabe o que tem pra fazer, quais são os seus direitos e deveres... Isso se perdeu nessa sociedade. Então, eu acredito que a violência venha desses fatores.

Barroco (2007) aborda que as diferenças de classes sociais geram violência:

A sociabilidade burguesa funda sua ética no princípio liberal segundo o qual a liberdade de cada indivíduo é o limite para a liberdade do outro. Dadas às condições objetivas favorecedoras da reprodução do modo de vida mercantil, valorizador da posse material e subjetiva de objetos de consumo, cria-se, na prática, uma ética individualista, orientada pela ideia de que o “outro” é um “estorvo” à liberdade, entendida como a incessante busca desvantagens e acúmulo de bens cuja duração é tão efêmera quanto às relações que lhes dão sustentação (BARROCO, 2007, p. 2).

A desigualdade social segundo Sposito (2012) está na extremada desigualdade da distribuição de renda, convivendo no mesmo meio, o que configura o reflexo da violência e suas consequências na escola, o que corrobora o pensamento de P6, ao afirmar que:

Eu compreendo como um reflexo mesmo dos acontecimentos políticos, sociais do nosso país. E a escola é um reflexo da sociedade. Ela está no contexto, se for num bairro violento com certeza a escola vai ser violenta. Se for em um bairro tranquilo a escola ela vai ser tranquila porque a escola é um reflexo da sociedade, que é um reflexo do seu governo...

Os professores P5 e P8 trazem em suas narrativas que a violência “é consequência de uma série de fatores que precisariam ser analisados e sanados simultaneamente”, pensamento este que é confirmado por Anser, Joly e Vendramini (2003) que ressaltam que a violência é um fenômeno complexo e resultante de múltiplas determinações, assumindo dimensões diferenciadas e contextualizadas. Tavares e Pietrobom (2016) aponta que

[...] evidências para o contexto de países em desenvolvimento sobre a influência de diferentes fatores associados a este fenômeno. Utilizando um rico banco de dados ainda inexplorado na literatura brasileira, são investigados os impactos que as características da escola e do entorno, a complexidade da gestão escolar, o capital humano dos professores, a composição demográfica dos alunos e seu background familiar exercem sobre crimes contra o patrimônio e contra a pessoa, que ocorrem dentro das escolas. Também são estudados dois fatores associados ainda bastante desconhecidos da literatura em geral: a qualidade da interação dos professores com os alunos e o grau de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos (TAVARES; PIETROBOM, 2016, p. 495).

Neste contexto, verifica-se que o discurso de P5 e P8, são bastante expressivos, quanto a essa variedade de fatores, embora tais fatores estejam citados em todas as narrativas dos sujeitos:

A violência está atrelada à: má qualificação de professores, a violência está atrelada à questão de que a própria sociedade foi transferindo uma série de funções da família para a escola e a escola não estava preparada para isso. A violência está atrelada à uma política administrativa em termos de governo nacional, estadual e municipal. E se nós pegarmos essa violência, nesse âmbito muito mais amplo, atrelado à questão dos modelos políticos que nós vamos vivenciando, nós vamos perceber que: a causa de

isso tudo está aonde? A causa está, por exemplo, numa escola que hoje ela não consegue atender e suprir as necessidades do seu alunado. A partir do momento que a escola não consegue atender os interesses do alunado é claro que vão gerando climas de indisciplina, isso gera uma escola que não atende as expectativas da própria sociedade e conseqüentemente a sociedade também passa a ter manifestação de violência para com a escola (P5).

A gente tem desde.... nós temos desde problemas relacionados à justiça, talvez problemas relacionados às penas, que não são duras suficientes para coibir a criminalidade por um lado e por outro lado a gente tem fatos do oposto, pesquisadores e outras pessoas vão contar. Problemas sociais de desemprego, de má distribuição de renda que acaba levando pessoas à violência, à criminalidade. Então, eu acredito que essas... no mínimo, esses dois grandes grupos de fatores dentro de cada um deles tem muita coisa... (P8, grifos nossos).

Essas narrativas trazem à tona discussões em torno da transferência de responsabilidade da família para a escola, da falta de preparo de professores para lidar com conflitos dentro e fora da sala de aula, da gestão da escola, ou seja, “**consequência direta de um processo da sociedade como um todo**” (P5 – grifo nosso).

A narrativa do P8 por sua vez, apresenta contradições pois ainda que aponte o desemprego e a desigualdade social como fatores determinantes da violência na escola, ao mesmo tempo aponta a necessidade do aumento das penas visando coibir a violência.

Há que se apontar também que o sistema educacional é afetado fortemente pela lógica neoliberal. No escopo da Reforma Gerencial do estado brasileiro a educação pública passou por profundas mudanças, pautada meritocracia e focalização.

4.3 Respostas da Escola para a violência

A segunda questão formulada aos docentes refere-se “aos tipos de resposta a escola pode dar à violência”, com intenção de conhecer a visão dos professores em relação às atitudes ou posicionamento da escola sobre o combate à violência.

Nesta direção, verificou-se nas respostas dos professores P1, P2, P3 e P4, que ministram aulas em escola da periferia que estes acreditam que projetos sociais nos quais a escola possa trazer a sociedade, com uma atuação junto à comunidade, e projetos com alunos para que estes trabalhem com suas famílias:

Para “solucionar?” [...] Eu acho que poderia..., não que a escola não faça, mas que poderia fazer com mais vigor [...], talvez, mais e mais projetos sociais dentro da escola, em horários diferentes do horário de aula que trouxesse a sociedade, a comunidade escolar para que eles valorizassem a educação e “rompesse”, talvez com essa violência que eles já nascem, às vezes, num ambiente assim (P1, grifos nossos).

Do ponto de vista educacional, eu já trabalhei em várias escolas e procuramos sim trabalhar com projetos, não só dentro da escola, mas com a comunidade [...] isso se deu em determinadas escolas de bairro, isso deu muito certo a criminalidade ali ao redor da escola caiu muito porque a sociedade encarou isso como um desafio, e a comunidade em volta da escola, em torno da escola super apoiou, eles apoiam, eles estão diretamente ligados à participação dentro da escola, e eles repudiam isso de toda forma (P2, grifos nossos).

Como eu já falei, projetos, mas não só com os alunos, com a família. Porque não adianta a gente partir só na sala de aula, a gente precisa conscientizar a criança no meio em que ela está inserida. É a partir dos pais, das mães, dos avós ou dos responsáveis com projetos [...]. Acho que projetos, com interação família-escola seria interessante trabalhar, principalmente nessa área de violência (P3, grifos nossos).

*Bom, no sentido, eu acho que trabalhando bastante o lado da criança ao ser e ao humano, porque a palavra ser humano ela vem de um gerúndio, assim, existe um ser para ser humano. Então as crianças... **O que tentamos trabalhar com eles é o respeito com o próximo, as atitudes que eles “vê” pra poder não gerar violência, tentar reconhecer aquilo como um sinal que a gente possa trabalhar em cima da criança (P4, grifos nossos).***

Portanto, pode-se dizer que os projetos citados pelos professores P1, P2, P3 e P4 podem ser um tipo de resposta da escola à violência, embora Garcia (2009) destaque que as escolas necessitem de um novo paradigma de gestão educacional no que se refere à relação com a família. Pois mesmo que

[...] destacada e valorizada pelas duas partes, na prática comumente apresenta diversos limites. Tais limites resultam de diversos aspectos, tais como o baixo nível de engajamento dos pais, ou da própria forma como as escolas assumem posições pouco democráticas ao estabelecerem a si mesmas como o marco de referência da relação (GARCIA, 2009, p. 520).

A partir da visão dos professores acima citados entende-se que na relação escola-família é um aspecto a ser destacado é a origem dos problemas de indisciplina e violência, ou seja, o ambiente familiar.

Contudo, o entrevistado P5 aponta a responsabilidade tem sido transferida para a escola.

A função da escola não é... uma função de formação do aluno. Tem uma série de questões que compete à família e que hoje está aqui na escola. Nós precisaríamos definir muito bem o que são essas funções. Tem uma série

de questões que compete à família e que hoje está aqui na escola. Nós precisaríamos definir muito bem o que são essas funções. Segundo, para reduzir essa violência na escola, nós teríamos que tornar a escola um espaço um pouco mais agradável para os alunos (P5).

O professor P6, destaca a importância da formação do conhecimento para que se possa respeitar o outro:

O conhecimento. Se eu conheço o outro, se eu conheço a religião do outro e respeito a religião do outro, se eu conheço a identidade do outro, eu vou respeitar se ele é negro, se ele é branco. Então eu acho que o respeito vem e o conhecimento, se eu conheço vou respeitar. Então, aí a escola entra mostrando... as realidades dos países, as comunidades, enfim a etnia. Aí a escola entra com o conhecimento. Mostrando o conhecimento (para) para não respeitar, não tem porque não respeitar. E aí acabou a violência (P6).

Pimenta e Incrocci (2017, p. 55-56) ensinam que pequenas ações podem ser aplicadas quantos aos problemas enfrentados, como:

1. A conscientização da comunidade escolar que ela é formada por pessoas.
2. O respeito às diversidades.
3. A redefinição do seu papel.
4. As políticas públicas para fomentarem a reflexão a naturalização da violência gerando uma desconstrução
5. O compromisso de todos da escola para que aconteça o acolhimento de práticas de cultura de paz.
6. Fórum de debates.
7. O fortalecimento dos Conselhos na SME.
8. A busca de parcerias com a comunidade, através de reuniões e palestras.
9. A organização de assembleias com pautas coletivas e horizontais.
10. A elaboração e o cumprimento de regras, direitos e deveres coletivos.
11. O planejamento do coletivo dos educadores das atividades de aula.
12. O fortalecimento dos vínculos entre educadores e educandos, através do afeto e envolvimento no processo de desenvolvimento.
13. A família na participação da vida escolar dos filhos, para suprir a falta protege, apoia os erros.
14. A harmonização da linguagem dos docentes com a dos alunos.
15. A criação de momentos de convivência para buscar soluções com participação de todos.

Já P7 a família prepara o indivíduo para a sociedade:

Então, a escola ela não é uma coisa isolada, um prédio sozinho. A escola ela “está” no meio de uma sociedade, ela faz parte de uma sociedade. Do mesmo jeito que ela é externa o que a sociedade traz para dentro dela mesma. Ela é o retrato da sociedade, não tem como você dissociar a escola do momento social, econômico e político que se vive numa determinada comunidade ou sociedade.

[...] E tem um agravante, porque na escola, os seus pais, são muitos pais. Então, é a hora que eles conseguem externalizar aquilo conseguem falar ou com os pais em casa, ou porque ninguém escuta, ou porque dentro da escola esse aluno é um processo de formação que ele tem (P7, grifos nossos).

Na dualidade família e escola como protagonistas do processo ensino-aprendizagem, a aproximação entre elas pode se constituir em uma relação de participação benéfica, sobretudo para o aluno, traduzida na redução das taxas de abandono e reprovação, pois como nos ensina Nogueira (2011, p. 62):

[...] há hoje uma ideologia da colaboração e a emergência de um discurso – tanto por parte dos profissionais do ensino, quanto por parte dos pais – que prega a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes, em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essas duas agências de socialização.

Esse mecanismo de participação familiar e comunitária definida pelo artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB¹⁶ (BRASIL, 1996) embora seja uma exigência definida em norma, ainda tem variadas formas de efetivação, acabando em se apresentar apenas como uma maneira de prevenção.

A “prevenção” é destacada pelo entrevistado P8 por meio dos temas transversais propostos na LDB como uma estratégia para diminuir a violência na escola.

Acho que nós podemos ter os caminhos da prevenção. Então a gente pode recorrer a trabalhos em sala de aula, a projetos, a trabalhos entre as disciplinas. Trabalhar os sistemas transversais, como ética, como cidadania que consequentemente nós vamos “estar trabalhando” na prevenção da violência.

mais que a gente trabalhe isso em sala de aula a gente vai conseguir resolver boa parte dos problemas, mas nem todos. Esses casos mais graves, esses casos excepcionais, esses casos que transcendem ao âmbito da escola e nesse caso acho que nós estamos limitados. A escola pode e deve fazer a parte dela, trabalhando na prevenção, trabalhando nos conceitos, trabalhando uma cultura de paz e diálogo na escola (P8).

Percebe-se que há um movimento que busca na família um espaço de interação e colaboração a fim de se atingir objetivos comuns, e nesse contexto, programas como o

¹⁶ "Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (BRASIL, 1996)

Programa Escola da Família (PEF)¹⁷, contribui para o enriquecimento de valores relacionados à responsabilidade social, objetivando a construção de uma sociedade mais democrática e solidária.

A escola deve fornecer e promover todo seu cabedal de conhecimento levando em consideração os aspectos particulares da situação social e cultural de seus discentes e familiares que influenciam de forma decisiva o equilíbrio familiar. Por sua vez as famílias, responsáveis pelo desenvolvimento social e psicológico desses devem buscar a interação com a escola, promovendo, questionando, sugerindo e interagindo de forma a fornecer elementos que por meio de discussões e ampla comunicação com os educadores promovam as iniciativas que vão de encontro às suas necessidades.

A escola deve acompanhar as mudanças constantes em relação aos avanços na Educação, fazendo uso dos diferentes especialistas, como os psicólogos, psicopedagogos e orientadores educacionais, que passaram a atuar no espaço escolar, como elo de comunicação e auxílio na relação da escola com as famílias, estando assim mais preparada para atender as diferentes demandas, favorecendo essa interação (OLIVEIRA, 2015).

No Programa Escola da Família proporcionar uma mudança nas atitudes dos pais e professores, pois o mais importante não é encontrar um culpado pelas situações ocorridas nas escolas, mas sim buscar soluções para os problemas de violência no ambiente escolar. A escola, por meio de seus métodos e técnicas de ensino, deve ter a iniciativa na aproximação envolvendo as famílias em atividades como comemorações, palestras, confraternizações com toda comunidade, orientando-as sobre a importância de um trabalho de parceria.

¹⁷ O Programa Escola da Família (PEF) foi elaborado em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para desenvolver no estado de São Paulo a Cultura da Paz por meio da abertura das escolas estaduais aos finais de semana para a comunidade local. Fundado em 4 eixos norteadores, estabeleceu seus campos de ação dentro dos conceitos de Cultura, Esporte, Saúde e Trabalho. Para cada eixo de ação, um projeto específico é desenvolvido e tem suas metas, objetivos e planos de ação definidos por cada escola de acordo com os interesses e demandas locais, fortalecendo os laços entre comunidade e escola, na tentativa de reduzir a violência em seu entorno, oferecendo um espaço de lazer, cultura, e esporte além de fortalecer a escola pública como um todo (ROLIM, 2008).

4.4 Militarização da escola

Em um contexto de precarização e violência vivenciados nas escolas, e em vista dos baixos índices de aproveitamento apresentados pelos alunos, a proposta de entregar a gestão das escolas públicas estaduais para a Polícia Militar tem ganhado cada vez mais apoio dentro dos governos e da sociedade em geral. As famílias vêem nos Colégios Militares locais em que seus filhos estarão seguros, protegidos da marginalidade e das drogas, onde aprenderão não somente aquilo que é próprio da escola ensinar, mas também, a disciplina, a obediência, o respeito à hierarquia, valores caros à lógica militar.

Bom... Não tenho opinião formada, mas pelo que eu soube... é... para alguns, alguns quesitos, funciona bem. Questão de rotina, questão de disciplina, eu acho que funciona. Mas, eu acredito que, às vezes, deixa algumas outras questões, deixam de ser trabalhadas. Talvez o cultural, ou o que “os próprios alunos” têm a expressar ele acaba não conseguindo por essa rotina mesmo, por essa, por essa disciplina que cai nessa militarização. Mas, pensando na violência, talvez seja uma das habilidades que as pessoas estão usando e que estão conseguindo (P1, grifos nossos).

Verifica-se que o professor aponta pontos positivos à rotina e a disciplina, no que acredita ser quesito para a diminuição da violência cotidiana.

O professor P3 reforça o pensamento sobre a disciplina, pois considera que:

Em relação à disciplina eu acho interessante, mas à conhecimentos, eu já sou contra porque você colocar policial dentro da sala como professor fazendo seguir este padrão a criança não vai se expressar (P3, grifos nossos).

A narrativa do professor P2 demonstra a preocupação com a discriminação em relação ao poder econômico dos alunos das escolas públicas quanto à aquisição dos uniformes, exigido em escolas militares:

É uma coisa muito complicada assim de se comentar. Porque eu sou contra. Porque eu sou contra sim, por mais que meu pai estudou em escola militar na aviação, na parte da aeronáutica, é um estudo assim, fora do comum, com certeza, você vai ter uma disciplina, você vai ter um estudo adequado, isto daí é fato, não tem que negar, nesse lado, beleza, ótimo... Só que determinadas posturas, eu acho muito rígidas, tudo bem quanto ao uniforme, tudo, sim. Vai militarizar a escola? Então, beleza! Os militares vão fornecer toda a parte de uniforme para os alunos? Porque hoje a gente vê nas escolas municipais, nós exigimos uniforme, só que infelizmente a gente vê a situação de quem pode comprar, quem não pode. Os cuidados que a gente procura passar para eles. Então, que se colocar em uma balança. Não é assim, ah, vamos lá, vamos militarizar. Não! Temos que colocar numa balança para ver o que realmente vale e o que não vale a pena. Em certo ponto vale a pena. Já se você vê no outro lado da questão

disso que falei o uniforme, “quem que vai ceder o uniforme a escola?”, ou é o aluno que é responsável diante ou dos responsáveis dos alunos, quem? Vai ter que colocar diante da balança isso e algumas coisas mais (P2, grifos nossos).

SILVA (2014) destaca que a sobrevivência dentro da instituição militarizada em relação ao poder econômico é um fator importante, uma vez que:

O caráter público das instituições de ensino militarizadas também pode ser problematizado na medida em que “taxas simbólicas” podem ser cobradas dos/as alunos/as, a exemplo de matrícula e fardamento militar, impossibilitando que a população em vulnerabilidade socioeconômica da região possa manter seus filhos e filhas na escola (SILVA, 2014, p. 95).

A proposta da escola militarizada fere princípios democráticos como a não observância sobre a autoridade hierárquica e participativa da comunidade sobre as decisões didático-pedagógicas, normas internas e padrões disciplinares previstos no artigo 14 da LDB:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB, 2017, p. 15).

Nessa mesma direção, pode-se afirmar que a militarização da escola desrespeita o princípio da gratuidade do ensino com a cobrança de taxas e uniformes; o descumprimento da “lei do grêmio livre, além de estimular a constituição do soldado-criança¹⁸, bem ao gosto liberal, fundamentado na lógica da segurança. Perpetuando, dessa maneira, a violência.

A propósito, a escola militarizada fere outros princípios da educação expostos na LDB:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas**; IV – **respeito à liberdade e apreço à tolerância**; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – **gratuidade do ensino público** em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – **gestão democrática do ensino público**, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – **valorização da experiência extraescolar**; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial (LDB, 2017, p. 9, *grifos nossos*).

¹⁸ Em detrimento do Direito Internacional e o artigo 38 da Convenção dos Direitos da Criança e da Organização das Nações Unidas (ONU), é instituído o soldado-criança uma vez que o ensino básico é obrigatório para menores de 18 anos, nas escolas públicas militarizadas os estudantes estão sendo obrigados a prestar serviço militar obrigatório (MASCARENHAS *et al.*, 2017).

É necessário apontar aqui que o estímulo às escolas militarizadas se encontra no escopo da “guerra ao inimigo interno”, máxima que ganhou repercussão após os ataques às Torres Gêmeas no Estados Unidos da América (EUA) em 2011. Desde então, os países latino-americanos foram incentivados a construir respostas ao controle de toda forma de expressão contrários aos conceitos liberais e de segurança defendidos pelo EUA.

Nas escolas militarizadas a disciplina é o dispositivo que permite a manutenção do princípio hierarquizador, porém subsiste um outro dispositivo que orienta a disciplina e a hierarquia que é a violência físico-psicológica impingida sobre os sujeitos por meio das relações desiguais de poder no bojo institucional dessa escola.

Nessa direção, uma preocupação enfatizada pelo P3 diz respeito a liberdade de expressão e a diversidade que existe na escola e que com a militarização poderia se perder.

Em relação à disciplina eu acho interessante, mas aos conhecimentos, eu já sou contra, porque você colocar policial dentro da sala como professor fazendo seguir este padrão, a criança não vai se expressar. E aí a gente vive em uma escola muito diversificada, vários são o ambiente diferente, comunidade diferente. Então, se você quiser que uma escola homogênea, que a gente fala, é complicado! Nós vivemos numa comunidade heterogênea diversa... pluralidade que a gente fala cultural: são várias religiões, são comunidades diferentes... Então, esse processo dentro da sala de aula, como ensino, já sou contra! Então, na questão regras, regimentos, legal, mas, no processo de educação, eu acho que teria que ser, sei lá, teria que sentar e achar um meio termo para não afetar tudo, porque se todo mundo pensar igual, como vai ser futuramente? A adversidade ela nos ajuda, ela nos dá muitos contextos a se pensar. Essa é minha opinião (P3).

De acordo com Vasconcellos (2004) o modo como se interpreta a disciplina, sem dúvida, acarreta uma série de implicações à prática pedagógica, já que fornece elementos capazes de interferir não somente nos tipos de interações estabelecidas com os alunos, como também no estabelecimento dos objetivos que se quer alcançar. O aluno tem a necessidade de se expressar, sentir-se e ser sujeito no meio em que vive.

Nesse sentido, cabe ao professor mediar a comunicação e a relação interpessoal, de modo a garantir o respeito às regras, às diferenças, favorecendo experiências e aprendizados permanecendo atento quanto à sua prática pedagógica.

Já a narrativa do professor P4 difere das falas dos demais visto que parece confundir a militarização da escola com a implantação de um regime militar¹⁹ na sociedade como um

¹⁹ Interessante reflexão acerca da educação no regime militar (1964-1985) é realizada por Saviani (2008, p. 291) na qual o autor aponta o caráter produtivista da educação. O autor destaca pontos relevantes na direção dada

todo, chegando a afirmar que muitos pais podem não aceitar tal proposta porque agem de forma ilícita em sua vida cotidiana.

Contudo, cabe ressaltar que o regime militar implantado no Brasil com o golpe desferido em 1º de abril de 1964, deixou “sequelas” profundas na sociedade brasileira de modo geral, visto que o regime tinha como propostas:

Os governos militares adotaram um movimento político de duplo sentido: ao mesmo tempo em que suprimiam as liberdades democráticas e instituíam instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, levavam à prática os mecanismos de modernização do Estado nacional, no sentido de acelerar o processo de modernização do capitalismo brasileiro. Em síntese: propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial, pautada pela racionalidade técnica. No lugar dos políticos, os tecnocratas; no prosclênio da política nacional, as eleições controladas e fraudadas; no âmbito do mundo do trabalho, a prevalência do arrocho salarial; na lógica do crescimento econômico, a ausência de distribuição da renda nacional; na demanda oposicionista pela volta do Estado de direito democrático, a atuação sistemática dos órgãos de repressão mantidos pelas Forças Armadas: eis como a ditadura militar executou o seu modelo econômico de aceleração modernizadora e autoritária do capitalismo no Brasil (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 335-336).

No âmbito específico da Educação implementou as reformas educacionais de 1968, a Lei n. 5.540, que reformou a universidade, e a de 1971, a Lei n. 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus, pois ambas objetivaram “estabelecer uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção”. “Na ditadura militar a educação foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o slogan ‘Brasil Grande Potência’” (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 335-336).

Ainda no que se refere à educação no regime militar importa enfatizar o papel da tecnocracia à qual defendia a “teoria do capital humano”, na qual se alega que investimentos em educação e saúde podem melhorar as habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos (ANDRADE, 2010).

Bom, eu vejo como processo de prós e contras. Porque se entrar com regime militar pode ter boas e ruins respostas. A primeira questão é trabalhar sociedade, trabalhar família. Para depois a gente trabalhar escola. Porque tem que trabalhar família, porque existem pais que hoje em dia a gente sabe que a tendência. É só mexer com coisas que gera,

à educação tais como: “vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado, que se efetivou na reforma universitária e especialmente no intento de implantação universal e compulsória do ensino profissionalizante; favorecimento à privatização do ensino, que ocorreu principalmente mediante as autorizações e reconhecimentos do Conselho Federal de Educação.

também, fora da lei, coisas ilícitas, aonde a criança possa tomar regime na escola militar chega em casa quer mostrar, porque a criança quer mostrar para o pai o que ela faz, como é o cotidiano dela e o pai não vai ter essa mesma procedência, ou seja, pra ele é dormir com o inimigo, o filho está sendo educado pelo inimigo na escola? Então, eu acho que existe os prós e os contras. Eu acho que o primeiro fator seria trabalhar o processo militar, regime militar nas famílias tentando ver a escola que aceita bem, a comunidade, as famílias que aceite este regime, que não são todas. Que vai gerar um certo constrangimento grande perante a sociedade, educação e tudo mais... (P4, grifos nossos).

O viver em sociedade implica elaborar e disseminar princípios e regras que regulam a convivência entre pessoas em determinado tempo e lugar. Para que tais princípios sejam respeitados e tais regras sejam seguidas, produzem-se práticas disciplinadoras visíveis e invisíveis (PAIVA, 2005).

Contudo, referindo-se a militarização da escola e o conseqüente disciplinamento das mentes e dos corações o P5 traz importante questão quando se trata de construir um projeto democrático de escola, refere-se ao pluralismo:

Quando você pega na questão, você tem a definição clara que todo o sistema de educação nosso, de educação formal, ela tem que ser baseada num pluralismo de ideias, num pluralismo de concepções. E quando nós pegamos essa questão de militarização das escolas é eu transferir para um ponto de vista, para uma concepção. Então, eu estou eliminando todas as demais concepções como se elas não existissem. Então, começa no meu ponto de vista, ferindo a própria Constituição. Acredito que há uma confusão no geral. A confusão é aquela, porque muitos pais, inclusive apoiam e muitos governantes partem para esse caminho. E o argumento base que geralmente, pelo que eu conheço do assunto que eles abordam, eles pegam as escolas de formação militares como exemplo. Então, eles pegam os colégios militares. Daí dentro dos colégios militares eles pegam a questão de disciplina e pegam, principalmente, os resultados e objetivos nas avaliações externas. E a comunidade quando ela apoia, a comunidade apoia exatamente por causa da disciplina dessas escolas. Então, são dois pontos que convergem para isso (P5).

O pluralismo pressupõe a convivência com a diferença, ou seja, a escola se constitui por diferentes sujeitos - um corpo heterogêneo, uma unidade na diversidade, explicitando, nesse sentido, um campo de tensões que há entre os diferentes projetos de escola que disputam a hegemonia²⁰. Essa disputa se refere ao campo das ideias, das teorias, “mediante o debate, a discussão, a persuasão – enfim, pelo confronto de ideias e não por mecanismos coercitivos e excludentes” (NETTO, 2009, p. 5).

²⁰ Para Gramsci nas democracias modernas a hegemonia é a forma de fazer a contraparte à representatividade e ao sufrágio universal, que são as duas características da democracia, no momento em que os partidos e sindicatos estão consolidados (ALVES, 2010).

Contudo, o debate de ideias, teorias e projetos deve emoldurar-se no campo democrático e não contra ele. No caso específico da militarização da escola é o que se percebe, ou seja, os princípios orientadores dessa proposta contrariam a liberdade, o diálogo e a diversidade, em nome da disciplina e da hierarquia.

Para que não aconteça essa militarização eu acho que nós temos que sentar e resolver esses problemas sem a militarização. Acredito que essas propostas estão ganhando força por causa da atuação atual da escola, aí ganha força. Aí eu acho que chega a ser tentador, mas eu não acredito que seja solução ideal (P8, grifos nossos).

De acordo com Estrela (2002) as definições de disciplina baseadas em um ensino tradicional voltado para a coação e a obediência implicam um comportamento de passividade por parte dos alunos, e no ponto de vista do professor P7, isso significa:

Um retrocesso total! Isso não existe! **O que existe é uma barbaridade** (eh...) **o aluno, ele está em formação. Não está ali para ser militar.** [...] **A escola ela existe para libertar, ela existe para ser criativa, ela existe pro aluno trocar ideias, para ele criar ideias, para ele se imaginar, para ele se descobrir como ser humano, para ele se descobrir como consciente, para ele se descobrir na questão pedagógica, para ele aprender, para ele trocar, para ele ensinar, porque a gente... ele não só aprende aqui. E não é numa rotina nessa disciplina. Porque a gente fala na disciplina, mas é outro tipo de disciplina, mas é disciplina libertária para que ele saiba, “não, eu não vou ao banheiro agora porque eu acabei de ir eu não preciso sair da minha sala novamente, porque essa aula vai me fazer falta depois”.** Ele precisa se despertar da consciência. **E não é com processo de militarização que ele vai conseguir isso, do jeito nenhum! Porque a militarização ela vai criar pessoas amedrontadas, pessoas acuadas. E quem está acuado uma hora também reage com violência.** Na minha opinião é um retrocesso (P7, grifos nossos).

O professor P7 é enfático ao afirmar que a disciplina proposta pela militarização da escola não se constitui em produto da consciência, mas da coerção e do medo e esse mesmo medo pode ser gerador de mais violência. Nesse sentido, defende a prática libertária na qual o indivíduo baseado na consciência faz suas escolhas sem coerção, ou seja, as realiza a partir da consciência de sua responsabilidade sobre suas ações e as consequências ou implicações destas sobre o outro.

A liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são! (HELLER, 1982, p.155).

Xavier (2002) por sua vez, afirma que a partir da intenção da escola em fugir do ensino tradicional em virtude de seus métodos autoritários, bem como da concepção de disciplina que traduz, gerou um silêncio entre os profissionais da escola, conseqüentemente, sobre o que pode ser considerado importante para a organização do trabalho docente e para o aprendizado dos alunos.

Conforme a autora, a escola passou a rejeitar todas as decorrências de uma opção pelo ensino tradicional, acreditando que estaria, desse modo, optando por um ensino mais democrático, caindo no erro ao deixar de falar sobre a disciplina. No entanto, segundo a autora, o silêncio da escola e a rejeição a questões de cunho disciplinares não a tornou mais democrática, e, sim, mais despreparada para administrar as questões que resultam dessa escolha.

Ao que parece Xavier entende que o processo histórico de democratização da escola, sobretudo a partir da transição democrática (1985) tenha gerado uma tendência de abandono de práticas disciplinadoras no ambiente, fato que pode ter levado ao aumento da indisciplina e da violência.

Entretanto, concorda-se com o pensamento de vários autores expostos nesse trabalho (XAVIER, 2002; TONET, 2005; PARO, 2007; GARCIA, 2009; NETTO, 2009; TRINDADE, 2009; COUTINHO, 2014; SOUZA, 2015; LIMA; OLIVEIRA, 2016, CAFARDO, 2018) acerca dos valores defendidos em relação ao projeto de escola e de sociedade que se almeja construir. Ressalta-se a importância de se garantir a escola como espaço democrático. Evidentemente, o conceito de democracia suscita debates, contudo, deve ser entendida como a prática do diálogo e da negociação, um dos pilares contra a prática da violência e da opressão.

Nesse sentido, concorda-se com Tonet (2005, p. 473) sobre o papel da educação democrática:

uma educação que contribua para formar os indivíduos como cidadãos e cidadãos críticos, isto é, indivíduos que participam ativamente do processo social. Isto supõe ampliar cada vez mais o acesso de todos à educação; garantir um nível cada vez mais elevado de acesso ao saber, o que implica melhorar as condições gerais de trabalho de todos os envolvidos no processo; buscar métodos democráticos e ativos de ensino-aprendizagem; estabelecer uma interação ativa entre a escola e a comunidade; estabelecer formas democráticas e participativas tanto na gestão da escola quanto na elaboração da política educacional mais geral etc. Em resumo, construindo experiências de educação democrática, participativa, autônoma e sintonizada com os interesses das classes populares.

Evidentemente, no contexto da sociedade de classes a democracia é atravessada por interesses econômicos e políticos próprios da democracia burguesa, a qual possui um caráter formal e menos efetivo ou real.

Assim, a democratização da escola passa pela adesão consciente de docentes, pais e gestores à luta política.

Como se pode observar a militarização da escola se contrapõe a princípios democráticos e não há consenso entre os professores entrevistados sobre a questão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação objetivou debater com professores do município de Taubaté a proposta de militarização das escolas, proposta já implementada em alguns estados brasileiros. Trata-se de debate complexo na medida em que envolve valores e visões de mundo.

No contexto atual no qual a sociedade brasileira vive polarizações de ordem ideológica, a discussão sobre a militarização ganha contornos importantes. Outro aspecto presente no contexto contemporâneo diz respeito à atualização do conservadorismo, sob a influência do ideário pós-moderno e do neoliberalismo.

A violência na sociedade e, conseqüentemente, na escola, se constitui um fenômeno ainda sem respostas efetivas na medida em que se busca culpabilizar crianças/ adolescentes e suas famílias sem considerar a estrutura desigual, bem como as raízes históricas da violência entre nós.

Por outro lado, as respostas produzidas pela agenda neoliberal de projetos sociais de articulação entre a escola e a família, ou a militarização, ocultam os reais propósitos, ou seja, a desresponsabilização do Estado pelas políticas públicas em geral, e em particular, a educação, haja visto o congelamento dos recursos públicos da educação, saúde e assistência social aprovado em 2017 pela PEC 241.

Assim, é de suma importância que a sociedade discuta a situação da educação pública, considerando o fato de que terceirização/privatização imposta por meio da militarização possa trazer impactos profundos sobre a educação de jovens e crianças, tendo em vista a proficiência que se apresentou nas escolas já militarizadas, além da queda em índices de violência nas escolas.

Como um fenômeno produzido na e pela sociedade é exacerbado no contexto de crise do capital e aprofunda a chamada questão social. A violência tem soluções, seu enfrentamento depende de todos os atores sociais da escola, pois ainda se assiste, em algumas situações, a normalização e banalização da violência no âmbito da instituição escolar. Entretanto, não devemos culpar os alunos ou educadores pela violência escolar, ou mesmo as famílias.

Dentre as respostas construídas à violência na escola encontra-se a militarização, proposta de cunho conservador, bem ao sabor dos ventos que sopram no Brasil atualmente. A proposta de militarização da escola tem como principal apelo o combate à violência, o ensino da ordem e da disciplina, bem como a melhoria na qualidade de ensino. Entretanto, constata-

se que a proposta visa o controle e a pacificação das mentes e corações sobretudo das crianças e dos adolescentes, coibindo a livre expressão e a criatividade.

A militarização da escola se constitui em proposta antidemocrática na medida em que se baseia em valores tradicionais caros às forças armadas e se inscreve na lógica neoliberal.

A análise da bibliografia consultada aponta que há, no caso brasileiro, um “legado” da ditadura no que se refere às práticas repressivas, autoritárias e violentas por parte do Estado sob a égide da doutrina da segurança nacional e tais práticas e ideologias são atualizadas sob a influência da agenda neoliberal, com o discurso da segurança pública e guerra às drogas, com forte apoio de amplos setores da sociedade, sobretudo das classes médias e altas.

No contexto contemporâneo, a militarização é influenciada também por políticas estadunidenses, aprofundadas após o ataque das Torres Gêmeas. O caso brasileiro por sua vez, distingue-se dos demais países da América Latina visto que aqui o combate à violência e às drogas volta-se, prioritariamente, às classes populares moradoras das periferias, ainda que, entre nós, os movimentos sociais também sejam alvo de criminalização.

As estatísticas do Mapa da Violência (WASELFSZ, 2011), por exemplo, revelam os inúmeros homicídios praticados contra a população pobre e negra das periferias, justificadas pela máxima de que “bandido bom, é bandido morto”, ainda que nem sempre os assassinados se incluam na condição de traficantes ou praticante de atos ilícitos.

Assim, entende-se que o tema da violência e sua relação com a sociedade, bem como as respostas a essas questões devem ser ampla e criticamente debatidos por pais, professores e gestores escolares de forma que as estratégias de enfrentamento não sejam contrárias à liberdade e a democracia.

Em um contexto de precarização e violência vivenciado pelas escolas, e em vista dos resultados pífios apresentados por grande parte destas quanto à aprendizagem de seus alunos, a proposta de entregar a gestão das escolas públicas ganha mais adeptos diante a visão, de pais e responsáveis, de locais em que seus filhos estarão seguros, protegidos da marginalidade e das drogas, e onde aprenderão não somente aquilo que é próprio das escolas ensinarem, mas também ou principalmente, a disciplina, a obediência, o respeito à hierarquia, valores que eles não estão conseguindo desenvolver nos filhos e muitas das vezes delegam a escola.

Também os resultados objetivos apresentados pelas escolas militares nas avaliações externas são considerados bons, colocando-as em posição de excelência em relação às demais escolas, com uma alta taxa de aprovação nos exames aplicados para avaliação de estudantes em idade escolar no Brasil.

A questão que se coloca, então, é que os resultados obtidos, embora as escolas públicas estejam bem estruturadas, as escolas militarizadas são bem mais organizadas, e com todo suporte necessário, tanto em relação aos ambientes escolares e materiais didáticos quanto à quantidade de pessoas para desempenharem as atividades de coordenação, fiscalização, acompanhamento disciplinar, psicopedagógico e psicológico, caso essas mesmas condições estivessem presentes nas escolas públicas, elas e seus profissionais seriam com certeza capazes de assumir o trabalho com a competência necessária.

Isso torna claro que a proposta de militarização, embora tenha boa repercussão, por seus resultados imediatos, está marcada por equívocos graves, que podem repercutir negativamente na formação de várias gerações, pois alguns remetem o pensamento ao período da Ditadura Militar, devido a suas próprias experiências, acreditando que seria um retrocesso, e ainda partindo-se do princípio constitucional que o Estado deve oferecer a todos uma escola pública, gratuita, democrática, com diversidade de ideias e concepções pedagógicas, e à qual todos tenham as mesmas condições de acesso e permanência com sucesso, o princípio da gestão democrática se perde com a substituição do diretor escolhido democraticamente pela comunidade escolar por um militar indicado por seus superiores, por mais preparado que este seja.

A escola é espaço de aprendizagem, de formação de cidadania, de construção de valores e atitudes, e para que ela possa se efetivar como tal, não é necessário que seja militarizada. Basta que sejam destinados a ela os mesmos recursos encaminhados às escolas militares, tanto financeiros quanto de pessoal.

No que tange às percepções dos professores entrevistados sobre a proposta de militarização da escola não há consenso, assim como acerca da violência. Conclui-se que a militarização é vista como forma de disciplinar os alunos. Porém, para outro grupo, pode se constituir em perdas de espaço, liberdade e criatividade. Outros ainda consideram que se trata de proposta que contraria a Constituição Federal e fere os princípios democráticos.

Com o trabalho apreendeu-se que é imperativo que se resgate o papel do professor enquanto educador, para garantir aos alunos a possibilidade de uma ascensão profissional, contribuindo também para torná-los críticos e conscientes de suas responsabilidades. Também se acredita na importância da percepção da família e da escola no sentido da ação de educar como mútua responsabilidade, e que a passividade na espera de resultados é corroborar para que os alunos sejam desrespeitados e desvalorizados enquanto seres humanos.

A luta por uma educação pública, de qualidade e voltada aos anseios da classe trabalhadora e grupos marginalizados deve estar na linha de frente das mobilizações contra ou

a favor da militarização da educação. A partir dos estudos realizados entende-se ser imprescindível a necessidade de se conceber uma segurança pública, não pela ótica da exceção e aviltção, mas, sim, em um patamar de segurança cidadã, na perspectiva da segurança dos direitos e, não mais, como controle repressivo, repensando-a como condição e possibilidade para a democracia.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2012. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publications/1449252746513.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2017.
- ABRAMOVAY, M. **Programa de prevenção à violência nas escolas: Violências nas escolas**. Rio de Janeiro: Flacso - Brasil, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2017.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **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: 06 dez. 2017.
- ALVES, A. R. C. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova, São Paulo**, 80: 71-96, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n80/04.pdf>. Acesso em: 21 set 2018.
- ANDRADE, R. **Teoria do capital humano e a qualidade da educação nos estados brasileiros**. 75 p. Trabalho de conclusão de graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Ciências Econômicas. Curso de Ciências Econômicas. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/25425>. Acesso em: 25 ago 2018.
- ANDRÉ, T. C.; BUFREM, L. S. **A escola segundo a sociologia da experiência**. Universidade do Paraná. 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Sociologia_da_Educacao/Trabalho/08_20_54_A_ESCOLA_SEGUNDO_A_SOCIOLOGIA_DA_EXPERIENCIA_ESCOLAR.PDF>. Acesso em: 4 jul. 2017
- ANSER, M. A.C. I.; JOLY, M. C.R.A.; VENDRAMINI, C.M.M. Avaliação do conceito de violência no ambiente escolar: visão do professor. **Psicol. Teoria e prática**, v.5, n.2, pp. 67-81, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v5n2/v5n2a07.pdf>. Acesso em: 15 nov 2017.
- ANTUNES, R. Crise capitalista contemporânea e as transformações do mundo do trabalho. **Capacitação em Serviço Social. Módulo 01**. Brasília: CFESS/ ABEPSS/Cead/UnB, 1999
- APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Análise e Pesquisa – **Violência nas escolas: o olhar dos professores**. 16 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/caderno-violencia-nas-escolas-analise-da-pesquisa/>>. Acesso em: 16 maio 2016,
- ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; PESCE, R. P.; PIRES, T. O.; GOMES, D. L. Notificações de violência doméstica, sexual e outras violências contra crianças no Brasil. **Ciênc. Saúde Coletiva**; 17(9):2305-2317, set. 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000900012. Acesso em: 04 jul 2017.

AURÉLIO, **Dicionário Online**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/escola>>. Acesso em: 04 jul 2017.

BARROCO, M. L. S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 106, p. 205-218, abr./jun. 2011.

BECKER, V. A. P. **Justiça restaurativa na resolução de conflitos: a vez e a voz dos adolescentes**. 152 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano). Universidade de Taubaté, 2012.

BECKER, K. L.; KASSOUF, A. L. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. **Rev. Nova Economia**, v. 26, n. 2, p. 653-677, 2016.

BEHRING, E. R. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BENEVIDES, A. A.; SOARES, R. B. Diferencial de Desempenho das Escolas Militares: Bons Alunos Ou Boa Escola? Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666631-cresce-no-brasil-o-numero-de-escolas-basicas-publicas-geridas-pela-pm.shtml>, Acesso em: em: 04 jul. 2017.

BILAC, E. D. Sobre as transformações nas estruturas familiares no Brasil. Notas muito preliminares. *In*: RIBEIRO, I.; RIBEIRO, A. C. T. (Org.). **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995.

BONDUKI, N.; ROLNIK, R. Periferia da Grande São Paulo: reprodução do espaço como expediente de reprodução da força de trabalho. *In*: MARICATO, E. (org). **A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial**. d. São Paulo: Alfa-Omega, 1982. (p. 117-154).

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento Marxista**. Capital/Capitalismo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v.3, 2004.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 Jun. 2017.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRIGAGÃO, C. A militarização da sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. In: SILVA, J. Militarismo. In: SANSONE, L.; FURTADO, C. (Orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia – EDUFBA, 2014. (p. 349-362) Disponível em: https://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/files/publicacoes/PDF/C1%C3%A1udio%20Furtado_1.pdf. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRISOLA, E. Estado penal, criminalização da pobreza e Serviço Social. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 127-154, jan./jun. 2012. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/7441/5749. Acesso em: 19 dez 2017.

BRITTO JÚNIOR, A. F.; FÉRES JÚNIOR, N. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/200/186>. Acesso em: 7 ago 2016.

BUENO, S. **Bandido bom é bandido morto**: a opção ideológico-institucional da política de segurança pública na manutenção de padrões de atuação violentos da polícia militar paulista. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2014.

CAETANO, I.; VIEGAS, V. (Orgs.). **Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. Ian Caetano de Oliveira, Victor Hugo Viegas de Freitas Silva. Aparecida de Goiânia: Escultura produções editoriais, 2016. (Coleção Piquete). Disponível em: https://www.academia.edu/21570641/As_escolas_militares_-_o_controle_a_cultura_do_medo. Acesso em: 23 out 2017.

CAFARDO, R. Apenas 2,1% dos alunos pobres do país têm bom desempenho escolar. **O Estado de São Paulo**. 04 Mar 2018 | 22h09. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,apenas-2-1-dos-alunos-pobres-do-pais-tem-bom-desempenho-escolar,70002213621>. Acesso em: 25 maio 2018.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: CANDAU, V. M. Ed.). **Reinventar a escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CARVALHO, C. Q. L. O processo de trabalho do (a) assistente social na universidade pública: análise da “Política de Assistência estudantil” da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

CASSAB, L. A.; RUSCHEINSKY, A. S. Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da história oral. **BIBLOS** - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, v. 16, p. 7-24, 2004. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/6525>>. Acesso em: 17 jan 2018.

CECCON, C.; CECCON, C.; EDNIR, M.; VAN-VELZEN, B.; HAUTVAST, D. **Conflitos na escola**: modos de transformar - dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CERUTTI, M. F. **Acadêmicos da UFRGS e comissão especial de investigação sumária no ano de 1964**. [Mestrado] Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2010. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3085/MarcosCeruttiEducao.pdf?sequence=1>. Acesso em 24 abr. 2017.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1995

COIMBRA, C. M. B. Doutrinas de Segurança Nacional: Banalizando A Violência. **Psicologia em Estudo**, v. 5 n. 2 p. 1-22. 2000.

COMBLIN, Joseph. **A Ideologia da segurança nacional: o poder militar na América Latina**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

COUTINHO, J. P. **As ideias conservadoras explicadas a revolucionários e reacionários**. São Paulo: Três Estrelas, 2014. Disponível em: <http://circuloliberal.org/livros/ideias-conservadoras.pdf>. Acesso em: 11 nov 2017.

CRUZ, L. A. C. M.; RIBEIRO, M. E. S. R. C. Militarização das escolas públicas do Estado de Goiás: uma reflexão sob os olhares de Gloria Anzáldua e Michel Foucault. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul/dez 2015. Disponível em: [http://www.imb.go.gov.br/pub/acervosobregoiias/Educa%C3%A7%C3%A3o-Militariza%C3%A7%C3%A3o%20das%20Escolas%20P%C3%ABlicas%20do%20Estado%20de%20Goi%C3%A1s%20-%20Uma%20Reflex%C3%A3o%20sob%20os%20Olhares%20de%20Gloria%20Anz%C3%A1ldua%20e%20Michel%20Foucault\(Leandra%20A.%20de%20C.%20M.%20Cruz\)-201512.pdf](http://www.imb.go.gov.br/pub/acervosobregoiias/Educa%C3%A7%C3%A3o-Militariza%C3%A7%C3%A3o%20das%20Escolas%20P%C3%ABlicas%20do%20Estado%20de%20Goi%C3%A1s%20-%20Uma%20Reflex%C3%A3o%20sob%20os%20Olhares%20de%20Gloria%20Anz%C3%A1ldua%20e%20Michel%20Foucault(Leandra%20A.%20de%20C.%20M.%20Cruz)-201512.pdf). Acesso em: 25 out 2017.

DIOGO, M. B; DAVID, C. M. Violência e educação: uma reflexão necessária. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 6, n. 1, 2014. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/976/1122>. Acesso em 21 de mar de 2018.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. EDITORIAL. Privatização e militarização: ameaças renovadas à Gestão democrática da escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p.1-7, jan.-mar, 2016. Disponível em: <http://www.bivirloc.com/ejournals/EDUCACAO%20E%20SOCIEDADE/2016/educacao%20y%20sociedade%20Vol%2037%20Num%20134%20Enero%202016.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2017.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4 ed. Porto: Porto, 2002.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): Metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf. Acesso em: 25 maio 2018.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface (Botucatu)** [online]. 2008, vol.12, n.26, pp.635-646.

FILGUEIRAS, L. **Política Econômica e Ajuste Fiscal: A Receita Universal do Capital Financeiro e da Direita**. Blog Marxismo21. Dossiê Ajuste Fiscal. Outubro 2015. Disponível

em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2015/10/Luiz-Filgueiras.pdf>. Acesso em: 12 jan 2018.

FLEURY, S. Militarização do social como estratégia de integração: o caso da UPP do Santa Marta. Dossiê. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 30, p. 194-222, mai/ago 2012.

FRAGA, P. C. P. Política, isolamento e solidão: práticas sociais na produção de violência contra jovens. In: SALES, M. A.; MATOS, M. C.; LEAL, M. C. (Orgs.). **Política social, família e juventude: Uma questão de direitos**. 2 d. São Paulo: Cortez, 2006. (p. 81-104)

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 d. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FRIZZO, G.; CALHEIROS, V.; FILIPPINI, I. Copa do Mundo de 2014: a ofensiva do capital e a violação de direitos humanos e sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** (Online), v. 36, p. 603-616, 2014.

GALAVIZ, Brian et. al. The militarization and the privatization of public schools. **Berkeley Review of Education**, v. 2, n. 1, p. 27-45, 2011.

GARCIA, J. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 28, v. 9, p. 511-523, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2830&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 15 nov 2017.

GLOBO.COM. G1. BOM DIA BRASIL. Edição do dia 22/08/2012 08h45 - Atualizado em 22/08/2012 08h45. **Escolas militares se destacam entre as 30 melhores do país no Ideb**. Disponível em: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2012/08/escolas-militares-se-destacam-entre-30-melhores-do-pais-no-ideb.html>. Acesso em: 06 dez. 2017.

GOMES, F. G. **Capitalismo, crise sistêmica e desigualdades**. 2014.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, 2 mar. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100004>. Acesso em 27 jun., 2016.

GUERRA, V. M.; GOUVEIA, V. V. Liberalismo / conservadorismo sexual: proposta de uma medida multi-fatorial. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 43-53, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 set. 2017.

GUIMARÃES, P. C. P. Os novos modelos de gestão militarizadas das escolas estaduais de Goiás. **XXIX Simpósio Nacional de História**. Contra os preconceitos: História e Democracia. 2017. Disponível em: [http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502846486_ARQUIVO_TRABALHO_COMPLETO_ANPUH_-Paula_2017\(1\).pdf](http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502846486_ARQUIVO_TRABALHO_COMPLETO_ANPUH_-Paula_2017(1).pdf). Acesso em: 25 out 2017.

HAJJAR, R. M. The public military high school: a powerful educational possibility. **Armed forces & Society**, v. 32, n. 1, p. 44-62, 2005.

HELLER, A. **Para mudar a vida**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

IANNI, O. A Violência na sociedade contemporânea. **Revista Estudos de Sociologia**. Araraquara, v. 7, n. 12, p. 7-30, 2002. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/644>. Acesso em: 27 jun. 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas do Registro Civil, vol. 42. Brasília, 2015. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/135/rc_2015_v42.pdf. Acessos em: 15 set 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo. 2010**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=355410&idtema=108&search=sa-o-paulo|taubate|censo-demografico-2010:-resultados-da-amostra-rendimento-->. Acesso em 1 maio 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Básica/Censo Escolar (2017). **Resultados preliminares do Censo Escolar** (redes estaduais e municipais) – Anexo I. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 26 out 2017.

JACOB, B. A. LEFGREN, L. Are idle hands the devil’s workshop? Incapacitation, Concentration, and Juvenile Crime. **American Economic Review**, Pittsburgh, v. 93, n. 5, p. 1560-1577, Dec. 2003.

KARAM, M. L. **Sem o fim da “Guerra às drogas não haverá desmilitarização**. 2013. Disponível em: http://www.leapbrasil.com.br/media/uploads/texto/88_Desmilitarização%20-%20ALERJ.pdf?1391624538. Acesso em: 29 nov. 2017.

LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em ago. de 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSHIO, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 3 d. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, I. F. F.; OLIVEIRA, I. M. Segurança pública militarizada: A face antidemocrática do estado de direito. **Interfaces Científicas - Direito** - Aracaju - v. 4, n. 2, p. 93-102, fev. 2016. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/direito/article/view/3016>. Acesso em: 03 jul 2017.

LIPMAN, P. Chicago school policy: regulating black and latino youth in the global city. **Race Ethnicity and Education**, v. 6, n. 4, p. 331-355, 2003.

LUNENBURG, F.; SARTORI, M. A.; BAUSKE, T. Classroom climate, teacher control behavior, and student self-control: urban public and military high schools. In: **Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration**. Wyoming: agosto, 1999.

MARCONDES, A. V; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, jul. 2014. Disponível em: <http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em: 7 ago. 2016.

MARTIN-BARÓ, I. Violencia y agresión social. In: MARTIN-BARÓ, I. **Accion e ideología.** Psicologia social desde Centroamérica. 8. ed., San Salvador, El Salvador: UCA. 1983.

MARTINELLI, M. L. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In: MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio.** 2 d. São Paulo: Veras Editora, 2012. (p. 11-18) Série Núcleo de Pesquisa.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** Livro primeiro: o processo de produção de capital. 9 ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL, 1984. (v.1)

MASCARENHAS, A. C. B.; ANTUNES, C.; SILVA, G. B.; SILVA, H. L. F., SANTOS, J. D. A.; DIAS JUNIOR. M. J.; LINHARES, R.; SOUZA, S. M. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 48-67, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19331>. Acesso em: 25 ago 2018.

MATTOS, R. F. S. **Expansão urbana, segregação e violência: um estudo sobre a Região Metropolitana da Grande Vitória.** Vitória: EDUFES, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/803>. Acesso em: 04 jul 2017.

MEIRELES, F. S.; TEIXEIRA, S. M. As diversas faces da família contemporânea: conceitos e novas configurações. *Econômico*, v. 16, n. 31, p. 38, 2014. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/economia/arquivos/files/informejun2014\(1\).pdf#page=38](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/economia/arquivos/files/informejun2014(1).pdf#page=38). Acesso em: 31 ago 2017.

MEZAROBBA, G. Entre reparações, meias verdades e impunidade: o difícil rompimento com o legado da ditadura no Brasil. **SUR – Revista internacional de Direitos Humanos**, v. 7, n. 13, p. 7-25, São Paulo, dez. 2010. Disponível em: http://www.surjournal.org/conteudos/getArtigo13.php?artigo=13,artigo_01.htm. Acesso em: 04 fev 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** 11 d. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MIOTO, R. C. T. Família e Serviço Social: contribuições para o debate. **Revista Serviço Social e Sociedade.** São Paulo: Cortez Editora, ano XVIII, n. 55, nov. / fev.1997.

MIOTO, R. C. T. Família e Política Social: uma introdução ao debate sobre os processos de responsabilização das famílias no contexto dos serviços públicos. **XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social/ENPESS.** 2010.

MIRANDA, A. P. M. Militarização e direitos humanos: gramáticas em disputa nas políticas de segurança pública no Rio de Janeiro/Brasil. **Forum Sociológico** [Online], 25 | 2014, Disponível em: <http://journals.openedition.org/sociologico/886>. Acesso em: 02 set 2017.

MOTA, A. E. **Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista.** Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009. (p. 51-67) Disponível em: xa.yimg.com/.../2_Crise_contemporanea_e_as_transformacoes_na_producao_capitali... Acesso em: 02 set 2017.

NETTO, J. P. **Crise global contemporânea e barbárie.** 2012a.

NETTO, J. P. Crise do capital e consequências societárias. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000300002. Acesso em: 27 set 2016.

NETTO, J. P. **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABESPS, 2009.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. O capitalismo contemporâneo. *In*: NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 3 d. São Paulo: Cortez, 2007.

NOGUEIRA, M. A. A Categoria "Família" na Pesquisa em Sociologia da Educação: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimento. *Inter-legere (UFRN)*, v. 9, p. 156-166, 2011.

NÓVOA, J. Dimensões da crise mundial do capitalismo. **Dossiê Caderno CRH**, Salvador, v. 26, n. 67, p. 9-11, jan/abr 2013.

O GLOBO. Ex-aluno armado invade escola municipal em Realengo e deixa mortos e feridos. Fernanda Baldioti, Luiz Ernesto Magalhães, Paulo Roberto Araújo, Rafael Galdo, Simone Candida e Waleska Borges. 07/04/2011 0:00 / atualizado 04/11/2011 0:08. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/ex-aluno-armado-invade-escola-municipal-em-realengo-deixa-mortos-feridos-2799486>. Acesso em: 04 jul. 2016.

OLIVEIRA, D. D. As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência. *In*: CAETANO, I.; VIEGAS, V. (Orgs.). Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas. Aparecida de Goiânia: Escultura, 2016. (Coleção Piquete - p. 41-49). Disponível em: Disponível em: https://www.academia.edu/21570641/As_escolas_militares_o_controle_a_cultura_do_medo. Acesso em: 23 out 2017.

OLIVEIRA, E. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicologia & Sociedade**, v.19, n.1, p. 90-98, jan.-abr., 2007.

OLIVEIRA, M. G. L. Projeto escola cidade: o trabalho de enquadramento da memória nas práticas de militarização da infância (1931-1933). Artigo Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 246 – 275, maio/ago. 2015.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. p. 5, cap. 1, 2003.

PAIVA, N. S. G. A. **(In)disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula**. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

PASTORINI, A. As políticas sociais e o serviço social: instrumento de reversão ou manutenção das desigualdades? *In*: MONTAÑO, C. **A natureza do serviço social: um ensaio sobre sua gênese, a especificidade e sua reprodução**. São Paulo: Cortez, 2006.

- PARO, V. H. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.
- PIMENTA, C. A. M.; INCROCCI, L. M. M. C. **Processos de mediação de violência na escola**. Porto Alegre: CirKula, 2017.
- PORTELLI, A. **A Filosofia e os Fatos**. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. Rio de Janeiro: Tempo. v. 1, n. 2, 1996.
- PRICE, Hugh B. About Face: a case for quasi-military public high schools. **Educational Leadership**, v. 65, p. 28-34, maio, 2008.
- RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**. 5 d. São Paulo: Loyola, 2010.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 d. São Paulo: Atlas, 1999.
- RODRIGUES, T. Narcotráfico e Militarização nas américas: Vício de Guerras. **Contexto Internacional**. Rio de Janeiro, vol. 34, n 1, janeiro/junho 2012, p. 9-41.
- ROLIM, M. **Mais educação, menos violência: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas aos fins de semana**. Brasília, UNESCO. 2008.
- ROSA, M. J. A. Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as conseqüências para o Processo Ensino Aprendizagem. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 8, jul-dez 2010.
- RUSS, J. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo, SP: Scipione, 1994.
- SÁNCHEZ, B. Y. G.; BARÓN, J. G. Violencia, crisis del capitalismo global y juventud. **Revista Colombiana de Educación**, n.º 62. Primer semestre de 2012, p. 191-219, Bogotá, Colômbia. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a11.pdf>. Acesso em: 04 jul 2017.
- SANTOS, R. J. C. **A militarização da escola pública em Goiás**. [Dissertação]. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, GO, 2016.
- SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008 291 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em ago2018.
- SCHEINVAR, E.; SÁVIO, L. Violência escolar: efeitos da normalização e da prática penal. **Revista EPOS**. Rio de Janeiro - RJ, v.6, n.2, jul.-dez., 2015.
- SCHERER, G. A.; NUNES, C. F.; SANTOS, C. B. Violência estrutural e seletividade homicida das juventudes brasileiras na atual crise do capital. Encontro Internacional e Nacional de Política Social. **Anais...** Vitória, ES, 5-8 jun. 2017.
- SELAU, M. S. **História Oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais**. **Esboços**, Florianópolis (SC), v. 11, n. 11, p. 217-228, jan./jul. 2004.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4 d. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005. Disponível em: https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses. Acesso em: 15 jun. 2016.

SILVA, F. R. L. L. Há que se escolher entre expansão e qualidade na educação? *In:* LÖBLER, L. M. B.; VIEIRA, K. M.; LÖBLER, M. L.; PARABONI, A. L. Fatores Influenciadores no Desempenho das Escolas Públicas de Ensino Fundamental: Uma Análise Multicasos. **Revista Spacios**, v. 38, n. 10, p. 5-20, 2017. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n10/a17v38n10p05.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.

SILVA, J. Militarismo. *In:* SANSONE, L.; FURTADO, C. (Orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia – EDUFBA, 2014. (p. 349-362) Disponível em: https://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/files/publicacoes/PDF/C1%C3%A1udio%20Furtado_1.pdf. Acesso em: 15 jun. 2016.

SILVA, J. P.; BARRETO, N. S. Violência escolar: Problematizando a relação entre o bullying e a homofobia. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana: Gepiadde, ano VI, v. 12, n. 12, p. 8-22, jul/dez 2012. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1883>. Acesso em: 04 jul 2017.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. Militarização. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SOUZA, G. M. **Gestão pedagógica na educação básica: o estudo de caso de uma escola pública federal com resultado de sucesso**. 97 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa Pós-graduação *Stricto Sensu* de Educação. Universidade Católica de Brasília. Brasília: UCB, 2008. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/922/1/Texto%20completo%20Gabriela%20Menezes%20-%202008.pdf>. Acesso em: 06 dez 2017.

SOUZA, G. M. **Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB): Uma referência de Gestão Educacional da rede federal de ensino brasileira**. 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/GabrielaMenezesdeSouza_GT1_Integral.pdf. Acesso em 25 out 2017.

SOUZA, K. O. J. Violência em escolas públicas e a promoção da saúde: Relatos e diálogos com alunos e professores. **Rev. Bras. Promoç. Saúde**, Fortaleza, 25(1): 71-79, jan./mar., 2012.

SOUZA, L. A. F. Dispositivo militarizado da segurança pública: tendências recentes e problemas no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, v. 30, n. 1, jan/abr 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922015000100207. Acesso em: 21 set 2016.

SPOSITO, M. P. **A instituição escolar e a violência**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at_download/file. Acesso em 19 jan. 2017.

STREECK, W. **As crises do capitalismo democrático**. Trad. Alexandre Morales. Novos Estudos CEBRAP 92, março 2012.

STREECK, W. **Tempo comprado: a crise adiada do capitalismo democrático**, Lições Adorno em Frankfurt. 2012.

TAVARES, P. A.; PIETROBOM, F. C. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Estud. Econ.**, São Paulo, vol.46, n.2, p. 471-498, abr.-jun. 2016

TONET, I. **Modernidade, pós-modernidade e razão**. 2006. Disponível: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/MODERNIDADE_POS-MODERNIDADE_E_RAZAO.pdf>. Acesso em 17 jul. 2017.

TRINDADE, R. **Escola, poder e saber: a relação pedagógica em debate**. Porto: Livpsic, 2009.

UOL EDUCAÇÃO. **4 em cada 10 docentes já sofreram violência na escola em SP, diz sindicato**. Cristiane Capuchinho. São Paulo 09/05/2013. 10h37 / Atualizada 09/05/2013. 19h11. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/05/09/4-em-cada-10-docentes-ja-sofreram-violencia-na-escola-em-sp-diz-sindicato.htm>. Acesso em: 04 jul. 2017.

VALENTE, J. L. Polícia Militar é um Oximoro: a Militarização da Segurança Pública no Brasil. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília**. Marília, n. 10, p. 204-224, 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/view/2646/2076>. Acesso em: 22 maio 2016.

VIANA E SILVA, C. C. PLANO COLÔMBIA: securitização do narcotráfico pelos Estados Unidos da América. **Conjuntura Global**, Vol. 4, n. 2, maio/ago, 2015, p. 124-132.

WACQUANT, L. Rumo a militarização da marginalização urbana. **Revista Discursos Sediciosos**, Ano 1, n. 15/16, 2007.

WACQUANT, L. **Punir os pobres – A nova Gestão Penal da miséria nos Estados Unidos**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Revan, 2003. (Coleção Pensamento Criminológico)

WACQUANT, L. **Prisões da miséria**. Trad. André Telles. São Paulo: Jorge Zahar, 1999.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2011: os jovens do Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari, Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011.

XAVIER, M. L. M. (Org.). **Disciplina na Escola: enfrentamento e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002

ZENAIDE, M. N. T. (Org.) **Ética e Cidadania nas Escolas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2003.

ANEXO I – QUADRO DOS ARTIGOS SELECIONADOS COM O DESCRITOR VIOLÊNCIA

Quadro 3 – Artigos selecionados da pesquisa com o descritor Violência

2012	
TÍTULO	Notificações de violência doméstica, sexual e outras violências contra crianças no Brasil
AUTOR (ES)	Simone Gonçalves de Assis; Joviana Quintes Avanci; Renata Pires Pesce; Thiago de Oliveira Pires; Daniela Lopes Gomes.
RESUMO	O artigo tem como objetivo apresentar o quadro de violência doméstica, sexual e outras violências perpetradas contra crianças (0-9 anos) no Brasil no ano de 2010, baseando-se nas notificações de violência doméstica, sexual e outras violências registradas no SINAN - Sistema de Informação de Agravos de Notificação (VIVA Contínuo). São apresentados os números absolutos e relativos derivados das notificações sobre violências, discriminando-se entre crianças menores de 1 ano e aquelas entre 1-9 anos, devido às especificidades existentes nessas faixas etárias. Em todo o país, o número de notificações entre menores de 10 anos é baixo (16,9%). Foram constatadas diferenças quanto à distribuição das notificações por unidade da federação. Observou-se que poucos municípios notificaram violências ao SINAN-Net no ano de 2010 no país. Algumas diferenças foram encontradas entre notificações em menores de 1 ano de idade e notificações de crianças entre 1-9 anos de idade, como por exemplo em relação ao perfil da violência, da vítima e do agressor, e o encaminhamento do caso. A qualidade da informação das notificações é discutida mostrando nível elevado de ausência de registros em alguns campos da ficha. Falhas na informação podem prejudicar o conhecimento mais detalhado do fenômeno, interferindo nas ações de planejamento, organização e operacionalização dos serviços de saúde no país.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo em Ciênc. Saúde Coletiva; 17(9):2305-2317, set. 2012.
TÍTULO	Violência escolar: Problematizando a relação entre o <i>bullying</i> e a homofobia
AUTOR (ES)	Joilson Pereira da Silva; Nayana Santana Barreto
RESUMO	A escola é uma instituição que exerce papel fundamental na formação dos seres humanos, contribuindo na socialização, no aprendizado e na construção de pensamentos e ideias. É reconhecendo a importância do contexto escolar no processo de desenvolvimento dos jovens, bem como nas suas perspectivas de vida, que este artigo aborda uma ampla compreensão acerca do <i>bullying</i> e sua relação com a homofobia. Através de um levantamento bibliográfico, o artigo explora também a influência exercida pela construção da heteronormatividade na violência contra homossexuais. A homofobia e o <i>bullying</i> apresentam relações estreitas que devem ser analisadas, pois através da problematização da temática será possível a elaboração de ações preventivas e medidas de combate ao problema na busca por um contexto escolar seguro e saudável. Palavras-Chave: <i>Bullying</i> , Homofobia, Contexto Escolar.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo em ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 6, Volume 12 jul.-dez., 2012
TÍTULO	Violência, crise do capitalismo global e juventude
AUTOR (ES)	Bárbara Yadira García Sánchez; Javier Guerrero Barón
RESUMO	O presente artigo desenvolve algumas reflexões que serviram de marco conceitual para a compreensão do contexto social no qual se articulam as relações de violência no mundo contemporâneo, as quais foram objeto de investigação no projeto “Violência escolar em Bogotá”, realizado com a metodologia Investigação-Ação-Participativa-IAP, aplicando-se o modelo “Núcleos de Educação Social”, e estudando-se as estruturas sociais que geram violências. Palavras chave: Violência, crise social, capitalismo global, juventude.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo em Revista Colombiana de Educación, N.º 62. Primer semestre de 2012, Bogotá, Colômbia
ANO 2013	

TÍTULO	Expansão urbana, segregação e violência: Um estudo sobre a Região Metropolitana da Grande Vitória
AUTOR (ES)	Rossana Ferreira da Silva Mattos
RESUMO	<p>As metrópoles brasileiras da atualidade produzem e reproduzem uma série de mecanismos de exclusão social que estão na base das relações de classe e são responsáveis pela agudização das desigualdades sociais, pela segregação espacial da pobreza e pelo crescimento da violência urbana. Tais mecanismos compõem uma intrincada “questão social” que tem mobilizado, de modo crescente, amplos setores da sociedade civil que demandam uma gestão mais democrática e participativa das cidades e o estabelecimento de parcerias efetivas entre a sociedade e os governos locais na formulação e implementação de políticas públicas. Nos debates daí decorrentes, a preocupação com a superação das condições de pobreza de grande parte dos moradores das grandes cidades brasileiras e com o combate às desigualdades sociais que se agudizam no urbano tem assumido importância central, contrapondo-se à lógica de mercado. Essa lógica que transformou o solo urbano em objeto de acumulação privada de riqueza reproduz no espaço as disparidades presentes na estrutura social e produz um quadro crescente de vulnerabilidades, no que se refere ao atendimento das necessidades básicas e aos direitos mínimos de cidadania. Nesse contexto, a questão social materializa-se nas cidades e nas regiões metropolitanas, desnudando uma de suas faces mais dramáticas que é o crescimento da violência em suas múltiplas manifestações. Neste livro, resultado de cuidadosa pesquisa de doutorado, por mim orientada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC/SP, Rossana Ferreira da Silva Mattos aborda as relações entre as desigualdades socioespaciais e as manifestações de violência, na Região Metropolitana da Grande Vitória, apontando seu caráter permanente e crescente. A hipótese central que orientou a pesquisa e constituiu o fio condutor das análises indaga se o aprofundamento das desigualdades socioespaciais e da consequente segregação no espaço da metrópole pode levar à fragmentação social e criar, no limite, um ambiente propício à violência e à desagregação social. Discutindo as implicações de tal indagação e com base em evidências teóricas e empíricas, a autora aponta, ao longo do texto, como as desigualdades afetam a qualidade de vida dos contingentes populacionais urbanos pauperizados, fragilizando-os de modo crescente. Ressalta, ao mesmo tempo, os problemas gerados com a diminuição da capacidade do Estado de atender ao crescimento das demandas por serviços básicos e de enfrentar os desafios de governabilidade colocados pela cidade e seus territórios. Como instrumentos de análises, foram utilizados os procedimentos metodológicos desenvolvidos pelo Observatório das Metrópoles em pesquisas recentes sobre metrópoles nacionais. O uso de tal metodologia favorece a comparação dos resultados com outros de contextos já estudados, permitindo identificar as relações entre estrutura social e espaço urbano, bem como analisar suas transformações em período recente. A análise da autora foi também complementada por meio de informações qualitativas e por ampla pesquisa bibliográfica. No conjunto, tais procedimentos favoreceram a compreensão dos processos em curso e seus rebatimentos empíricos, na medida em que as análises realizadas pela autora apontam para os riscos crescentes e as mazelas da questão social nas metrópoles. Tal quadro reforça as velhas formas de desigualdade social e favorece o surgimento de novas desigualdades, marcadas não só pela dificuldade de acesso aos bens materiais e culturais, mas, principalmente, pelas barreiras de acesso à cidade e suas formas de convivência supostamente universais. Nesse contexto, a conflitualidade e a violência, analisadas em profundidade para o caso da Região Metropolitana da Grande Vitória, surgem como sintomas da ruptura social engendrada pelas condições de vida na grande cidade, constituindo a um só tempo uma resposta e um pleito à formulação de políticas de combate à pobreza urbana e de garantias de cidadania. O tratamento dessas questões e dos aspectos salientados constitui, ademais, uma excelente contribuição deste livro às análises demandadas por outras metrópoles brasileiras.</p>
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Livro Editora EDUFES

ANEXO II – QUADRO DOS ARTIGOS SELECIONADOS COM O DESCRITOR VIOLÊNCIA E ESCOLA

Quadro 4 – Artigos selecionados da pesquisa com o descritor Violência e escola

2012	
TÍTULO	<i>Bullying</i> entre estudantes com e sem características de dotação e talento
AUTOR (ES)	Juliana Célia Oliveira; Altemir José Gonçalves Barbosa
RESUMO	Para comparar a ocorrência de <i>bullying</i> entre alunos com e sem características de dotação e talento (D&T), aplicou-se um questionário em 339 estudantes do ensino fundamental, sendo que 59 deles possuíam D&T. Não foram identificadas diferenças significativas entre os subgrupos com e sem D&T quanto ao envolvimento com <i>bullying</i> , aos tipos de agressões sofridas e a variáveis sociométricas. Os alunos com D&T adotam mais frequentemente o comportamento de pedir auxílio para combater o <i>bullying</i> . Os discentes com talento para arte são mais vitimizados que os colegas com D&T em outros domínios. Ainda que poucas variáveis relacionadas ao ajustamento socioemocional tenham sido investigadas, os resultados permitem inferir que estudantes com D&T não diferem necessariamente dos pares nesse âmbito do desenvolvimento humano. Palavras-chave: Violência na escola, superdotação, desenvolvimento socioemocional.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo em Psicologia: Reflexão e Crítica, 25 (4), 747-755, 2012.
TÍTULO	Violência em escolas públicas e a promoção da saúde: Relatos e diálogos com alunos e professores
AUTOR (ES)	Kátia Ovídia José de Souza
RESUMO	Analisar as percepções sobre a interação entre saúde e ambiente, a partir dos relatos e diálogos com adolescentes e professores de duas escolas públicas do Rio de Janeiro, Brasil, sobre a violência e a promoção da saúde. Métodos: Estudo descritivo, qualitativo, desenvolvido entre fevereiro a junho de 2009, envolvendo 153 alunos de duas escolas públicas do Rio de Janeiro, e 17 professores. Para a coleta de dados com os estudantes, adotaram-se a observação participante com anotações em um diário de campo, um questionário semiestruturado e grupo focal. Com os professores, utilizaram-se a observação participante com anotações em um diário de campo e grupo de estudo. Realizou-se análise temática, buscando estabelecer núcleos de sentido. Resultados: Os relatos dos alunos apresentaram discussões sobre três formas de violência: urbana, escolar e sexual intrafamiliar. Sobre a violência urbana, os alunos destacaram a questão da falta de segurança pública, principalmente em sua área de lazer. A violência escolar foi caracterizada como: a) violência na escola (violência física e psicológica entre alunos, <i>bullying</i> e contra o patrimônio escolar); b) violência da escola (através de comentários pejorativos de professores sobre alunos); c) violência contra a escola (desvalorização do professor e as consequências à sua saúde). Os estudantes também comentaram sobre a violência sexual intrafamiliar, o adolescente como vítima ou autor da agressão a um membro da família. Conclusões: Estratégias de enfrentamento à violência devem ser estabelecidas como medida de promoção de saúde para alunos, professores e famílias. Descritores: Saúde Pública. Promoção da Saúde. Violência. Ensino Fundamental e Médio.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo em Rev. Bras. Promoç. Saúde, Fortaleza, 25(1): 71-79, jan./mar., 2012
TÍTULO	Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar
AUTOR (ES)	Lidiane Silva de Araújo; Maria da Penha de Lima Coutinho; Rosane de Sousa Miranda; Evelyn Rúbia de Albuquerque Saraiva
RESUMO	Este estudo objetivou apreender as representações sociais da violência escolar elaboradas por adolescentes inseridos numa escola pública de João Pessoa, Paraíba. A amostra foi formada por 177 adolescentes dos sexos masculino e feminino, com idades entre 12 e 18 anos, os quais responderam a um questionário sociodemográfico e à associação livre de palavras, através dos estímulos “violência escolar” e “pessoa violentada”. As evocações livres foram processadas no <i>Tri-Deux-Mots</i> , por meio da análise fatorial de correspondência. As representações sociais elaboradas pelos escolares apontaram para as manifestações características do fenômeno, assim como seus impactos para esse grupo social. Evidenciou-se, ainda, que a violência escolar se apresenta como um fenômeno multifacetado, imbricado em outras formas de

	violência (física, psicológica e sexual). Com efeito, o estudo deste objeto social, para a amostra estudada, transpôs as barreiras da violência tipo bullying, apontando a sua realidade funesta para além desse termo. Palavras-chave: Violência escolar. <i>Bullying</i> . Adolescência. Representações sociais. <i>Tri-Deux-Mots</i> .
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo em Psico-USF, Bragança Paulista, v. 17, n. 2, p. 243-251, mai./ago. 2012
TÍTULO	Relação entre violência física, consumo de álcool e outras drogas e bullying entre adolescentes escolares brasileiros
AUTOR (ES)	Silvania Suely Caribé de Araújo Andrade; Renata Tiene de Carvalho Yokota; NaízaNayla Bandeira de Sá; Marta Maria Alves da Silva; Wildo Navegantes de Araújo; Márcio Dênis Medeiros Mascarenhas; Deborah Carvalho Malta
RESUMO	O objetivo deste estudo foi identificar a associação entre o consumo de álcool e outras drogas e o <i>bullying</i> com o envolvimento em situações de violência física entre adolescentes de 13 a 15 anos, em escolas públicas e privadas das capitais brasileiras e do Distrito Federal. Foram analisados os dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) de 2009. Para análise dos dados foi utilizada a regressão logística. A prevalência de envolvimento em situações de violência física foi 12,9% maior no sexo masculino. Em ambos os sexos, foram observadas associações entre violência física e ser vítima de <i>bullying</i> com o uso de drogas ilícitas e efeito potencializado do consumo de álcool e drogas. Para o sexo masculino, o uso de álcool mostrou associação significativa com violência física. Morar o pai ou ambos os genitores na residência apresentaram associação inversa para violência física no sexo feminino. O conhecimento de fatores associados à violência física entre adolescentes é importante para auxiliar estratégias de promoção da saúde e da cultura de paz, rompendo com a ideia de que a violência entre adolescentes é algo banal e esperado. Palavras-Chave: Violência. Adolescente. Consumo de Bebidas Alcoólicas. Drogas Ilícitas. <i>Bullying</i> .
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo em Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 28(9):1725-1736, set, 2012
2013	
TÍTULO	A violência na escola no Brasil: impasses e desafios
AUTOR (ES)	Doracy Gomes Pinto Lima; Antonio Paulino de Sousa
RESUMO	O presente trabalho trata de um estudo bibliográfico e de campo realizado na pós-graduação no qual buscamos estudar a temática violência na escola. O objetivo era compreender como se configura a violência no âmbito de uma escola pública. Para tanto, elegemos alguns teóricos e estudiosos como Debarbieux (2006), Charlot (2002) que vem desenvolvendo, há muitos anos, estudos sobre essa temática na França, buscando fazer a sua conceituação e diferenciação por se tratar de um termo polissêmico. Assim, como diferenciar violência na escola, violência à escola e violência da escola. E no Brasil temos Spósito (2001) e Abramovay (2003). A primeira faz um levantamento sobre alguns estudos sobre violência no Brasil a partir dos anos 80 do século XX e a segunda vai falar sobre a violência na escola e também a grupos mais específicos (gangues, gênero e juventude). Palavras-chave: Violência na escola. Pesquisas. Incivilidade.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo - Revista Educação e Emancipação , São Luís/MA, v. 6, n. 2, jul/dez 2013.
TÍTULO	Atuação do policial no combate à violência escolar
AUTOR (ES)	Edna Miranda Ugolini Santana; Levy Aniceto Santana; Diogo Acioli Lima
RESUMO	A violência tem afligido as escolas em todo o mundo e no Brasil, com maior frequência nas escolas públicas. Trata-se de um problema educacional social que requer o envolvimento do governo, da comunidade escolar e de toda a sociedade para solucioná-lo. Apoiando o trabalho do Ministério Público, a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília (UCB) tem realizado pesquisas sobre a temática nas escolas públicas do Distrito Federal que inclui a presença do policial na escola como uma possibilidade de resgate da segurança e melhoria da convivência no ambiente escolar. Porém, há relatos de insatisfação com a atuação policial e, ao contrário do esperado, sua presença em certos casos parece transmitir maior insegurança e discriminação aos alunos. Partindo desse possível desencontro, este estudo descreve a atuação do policial no combate à violência escolar no Distrito Federal na ótica dos

	<p>diretores das escolas e dos próprios policiais. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro diretores e sete policiais militares que atuam em escolas da rede pública localizadas em três Regiões Administrativas do Distrito Federal. Os diretores e os próprios policiais foram unânimes ao afirmar que a presença do policial na escola é importante para o combate à violência, principalmente quando há um relacionamento de amizade e confiança entre os policiais, a direção da escola, os alunos e os seus respectivos pais. Observou-se que o policial se assimilou ao ambiente educativo participando das práticas pedagógicas. Sugere-se que sejam desenvolvidas políticas públicas com objetivo de criar seminários e projetos para envolver ainda mais o policial e a família nas atividades escolares e, desse modo, melhorar o relacionamento entre o policial e a comunidade escolar e desse modo, reduzir o problema da violência escolar.</p> <p>Palavras-chave: Policial. Diretor. Violência Escolar. Escolas Públicas.</p>
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo em VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE
TÍTULO	Ringue escolar: o aumento da briga entre meninas
AUTOR (ES)	Maíra Darido da Cunha
RESUMO	
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Livro
TÍTULO	Intimidações na adolescência: Expressões da violência entre pares na cultura escolar
AUTOR (ES)	Alcione Melo Trindade do Nascimento; Jaileila de Araújo Menezes
RESUMO	<p>O presente artigo aborda uma modalidade de violência que ocorre no contexto escolar entre pares de adolescentes, denominada de <i>bullying</i> e/ou intimidação. A pesquisa utilizou como referência a perspectiva sociocultural da psicologia social e do desenvolvimento e objetivou compreender os significados produzidos sobre as práticas de intimidação em contexto escolar. Participaram 28 estudantes entre 16-18 anos do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Recife/PE. Utilizamos a metodologia qualitativa, através dos recursos da observação participante e de grupos focais. Como resultado, destacamos o significado das relações de amizade para o grupo de adolescentes, que comprometiam o senso crítico individual diante das situações de desrespeito e humilhação em prol da manutenção da relação sócio afetiva, da homogeneidade do grupo e da posição conquistada entre os pares. As interações que produziam intimidações, a partir dos valores culturalmente significativos para o grupo, se sustentavam, pois eram mascaradas pelo tom de brincadeira.</p> <p>Palavras-chave: Violência nas escolas. Intimidação entre pares. Psicologia sócio histórica e cultural.</p>
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo em Revista Psicologia & Sociedade; 25(1): 142-151, 2013
2014	
TÍTULO	Relação entre bullying e sintomas depressivos em estudantes do ensino fundamental
AUTOR (ES)	Bruna Garcia Forlim; Ana Carina Stelko-Pereira; Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams
RESUMO	<p>Considerável atenção da ciência vem sendo dada ao impacto negativo do <i>bullying</i>, contudo poucos estudos investigaram especificamente as consequências do <i>bullying</i> de acordo com os tipos de envolvimento (alvo, autor, alvo/autor). O presente estudo examinou a relação entre tipos de <i>bullying</i> e sintomas depressivos. Responderam a um questionário brasileiro sobre violência escolar (Escala de Violência Escolar - Versão Estudantes) 348 estudantes - 53,4% do sexo feminino - do 6º ao 9º ano, em média com 13,3 anos (DP = 1,3). Segundo regressão logística não linear, os alunos alvos e autores de <i>bullying</i> apresentaram 5 vezes mais chance de ter sintomas depressivos do que os outros estudantes. Sexo, idade, ter sido reprovado, ser exclusivamente vítima não foram variáveis significativas para predizer depressão quando consideradas conjuntamente. Esses resultados são similares a pesquisas internacionais que apontaram o fato de alvos/autores (simultaneamente) de <i>bullying</i> terem mais problemas emocionais do que alvos e autores. Enfatizam, também, a necessidade de pesquisas futuras considerarem a especificidade dos estudantes que são alvos/autores.</p> <p>Palavras-chave: <i>Bullying</i>; Depressão; Violência na escola.</p>

TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo em Estudos de Psicologia, Campinas; 31(3): 367-375, julho - setembro 2014.
TÍTULO	Reflexão sobre violências e incivildades dentro da Escola de Educação Básica Marcolina Rodrigues da Silva: Desafios e possíveis caminhos
AUTOR (ES)	Maico Junior Magri; Maria Alice Canzi Arnes
RESUMO	<p>O presente artigo é fruto de uma pesquisa, instigada a partir de uma motivação acadêmica e também docente. Este texto busca conceituar e problematizar a questão de como se manifestam, e em qual grau de intensidade as diversas formas de violência que ocorrem dentro do espaço escolar através de uma pesquisa realizada nos laudos e registros de violências e incivildades da Escola de Educação Básica “Marcolina Rodrigues da Silva”, localizada no Distrito de Marechal Bormann, pertencente ao município de Chapecó. Além do aspecto das violências, este texto também se propõe a discutir o método de como são realizados os registros das infrações cometidas pelos estudantes, fato que chamou a atenção durante a pesquisa nos laudos, pois os mesmos não tinham um padrão para o arquivamento na coleta dos dados. A proposta final deste trabalho norteia-se por dois objetivos, o primeiro, busca apresentar a Escola um modelo padrão de registro, que possa ser utilizado pelo grupo pedagógico como instrumento de relato das violências, incivildades e demais infrações que possam ser cometidas pelos estudantes dentro do espaço escolar. O segundo discute como a escola pode traçar estratégias pedagógicas que possibilitem mediar os conflitos e as representações da violência presentes dentro deste espaço, visando minimizar estas situações de incivildades. Algo importante de se destacar é que ao longo do processo de pesquisa foram coletadas 26 amostras dentro dos registros da Escola “Marcolina Rodrigues da Silva”, o que para um cálculo estatístico é um número baixo, entretanto nesse que pode ser considerado um processo inicial de investigação, a pesquisa já trouxe dados bem importantes, pois cerca de 81% dos casos de violência e incivildade que ocorrem na escola envolvem estudantes do sexo masculino, sendo que em 35% dos casos as violências caracterizam-se por agressão física, seguidos de indisciplina (19%), agressão contra o patrimônio (12%), agressão verbal (12%) e ameaça (12%), dentre outros dados. Estes dados remetem a novas indagações, as quais remetem à novas pesquisas e análises aprofundadas e contextualizadas, o que pretendemos dar prosseguimento.</p> <p>Palavras-chave: Agressão. Educação. Pesquisa. Mediação.</p>
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo em ANAIS do SEPE – Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS ISSN 2317 – 7489 Vol. IV (2014) – Anais do IV SEPE e IV Jornada de Iniciação Científica.
TÍTULO	A sociedade da insegurança e a violência na escola
AUTOR (ES)	Flávia Schilling
RESUMO	<p>Neste pequeno livro, inicialmente publicado em 2004, discutimos a relação ente violência e escola. O mote proposto nesta Apresentação — “destacar e reatar nós” —, expõe a perspectiva dada ao tema. Tal perspectiva, dez anos depois, ainda é muito pertinente. Trata-se de tentar “desatar” alguns “nós” (amarras) que nos mantêm presos a determinado modo de ver o problema. Porém, afrouxar ou desamarrar nossos “nós” é pouco: o desafio é, com um olhar sóbrio sobre o que acontece, tentar o exercício de “reatar” os nós, em todos os sentidos. O sentido de recriar os laços que nos permitam viver juntos (na sociedade, na escola, na cidade) e o sentido de nos criarmos como “nós”, como coletividade que consegue construir narrativas sobre a história que vivemos. Desejaríamos que os temas abordados neste livro tivessem sido superados. A violência, narrada naquele então, deveria ter cedido. Gostaríamos de ter outras histórias para contar. Mas, infelizmente — mesmo que tenha havido mudanças significativas em algumas áreas, com outras esperanças —, o assunto ainda mantém sua atualidade. Pela primeira vez em nossa história, lidamos, no Brasil, com nossa face violenta — esse tema permeia a fala das pessoas no cotidiano, aparece de modo espetacular na mídia, perpassa os discursos políticos, provoca ações de políticas públicas, produz, pesquisas, debates. A sensação é de que a violência tomou conta do mundo. Aparentemente, estaríamos vivendo um momento histórico em que encaramos a face violenta da sociedade, com seus preconceitos de classe, de raça, com sua violência estrutural. Há dimensões da violência que deixam de ser invisíveis; há tipos de vitimização coletiva e individual que começam a ser vistos. Verifica-se a existência de conflitos coletivos, sociais e familiares</p>

	que resultam em respostas violentas. Há um esforço para quebrar o silêncio que envolve essas questões — que não são mais vistas como da vida privada ou secreta, e sim como questões políticas e públicas. Se há avanços no debate, se começa a haver a desnaturalização de algumas práticas que nem sequer eram vistas como violentas, ainda há um longo caminho a percorrer. Temos novas leis; esforços nas escolas objetivam uma convivência com igualdade e tolerância; tenta-se mudar as cidades para que estas sejam espaços de encontros e de vida. Mas ainda resta muito a fazer.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Livro
TÍTULO	O trabalho dos assistentes sociais nas organizações sociais na efetivação do sistema único de assistência social
AUTOR (ES)	Sandra Regina dos Santos
RESUMO	<p>Esta dissertação, objetiva contribuir para o debate em torno do trabalho dos assistentes sociais que atuam nas organizações sociais da rede de proteção básica, reguladas por meio de convênios à gestão pública municipal no movimento da implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) do município de São José dos Campos, localizado na Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista. Mediante aos novos rumos instituídos pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS), por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), as organizações sociais incorporaram-se a esse sistema como corresponsáveis nas intervenções dadas ao enfrentamento das expressões da questão social. Assim, seus serviços e ações prestados a sociedade devem ser voltados à garantia dos direitos. Desse modo, abordou-se nessa pesquisa, a visão desses profissionais sobre a implementação da PNAS/SUAS, suas práticas profissionais e que relações guardam com o SUAS, e por fim, as facilidades e dificuldades enfrentadas no trabalho. Portanto, o assistente social, dentro desses espaços sócios ocupacionais insere-se também como um dos principais construtores dessa nova política. Trata-se de uma pesquisa qualitativa; de natureza básica; do ponto de vista dos objetivos, descritiva. Para a coleta de dados, utilizou-se a metodologia da História Oral, com a técnica da entrevista semiestruturada, orientada por um roteiro, definido em três eixos. A pesquisa foi realizada com 05 assistentes sociais, que atuam em organizações sociais da rede de proteção social básica conveniadas a gestão municipal. Dessa maneira, as narrativas coletadas pelos cinco sujeitos, foram analisadas e discutidas em profundidade através da perspectiva analítica da Teoria Social Crítica e subsidiadas por diversos autores, além das normativas legais dentre as quais destacam-se: PNAS/SUAS/NOB, Norma Operacional Básica- Recursos Humanos (NOB-RH), Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Resolução nº109/2009- Tipificação dos Serviços Socioassistenciais. Sinteticamente, os resultados indicaram que: a PNAS/SUAS, foi implementada no município estudado, porém há muitos entraves de diferentes ordens; os serviços socioassistenciais, bem como as práticas profissionais dos assistentes sociais ofertados nas organizações sociais não propiciam a proteção social; a precarização do trabalho dos assistentes sociais contratados pelas organizações sociais pela via da terceirização afeta as condições de trabalho dos profissionais e, conseqüentemente a qualidade da prestação dos serviços.</p> <p>Palavras-Chave: Sistema Único de Assistência Social. Organizações Sociais. Trabalho do Assistente Social.</p>
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Dissertação
TÍTULO	A indisciplina e a violência escolar sob a perspectiva jurídica e pedagógica para a construção da cidadania
AUTOR (ES)	João Henrique da Silva; Adriano São João
RESUMO	<p>A perspectiva jurídica e pedagógica podem ser duas molas propulsoras para subsidiar o trabalho docente e resolver os conflitos escolares. Este artigo faz uma revisão do conceito de indisciplina e violência escolar. Também apresenta possíveis ações a serem implementadas no espaço escolar, a partir do âmbito do Direito e da Educação. Trata-se, na verdade, de uma pesquisa qualitativa, um estudo documental e uma revisão bibliográfica, fundamentados nos Estudos Culturais e no pensamento de Bourdieu, que contribuiu para conhecer as normas positivadas capazes de iluminar a prática pedagógica, as definições adequadas e as causas desses problemas, além de medidas jurídicas e pedagógicas orientadas para a alteração das práticas pedagógicas escolares, tendo em vista sobretudo a criação de um ambiente emancipador e democrático.</p>

	Palavras-Chave: Indisciplina. Violência escolar. Direito. Educação. Cidadania.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Revista Profissão Docente Uberaba, v. 14, n.30, p. 21-33, Jan-Jun, 2014.
TÍTULO	Enfrentamento da violência no ambiente escolar na perspectiva dos diferentes atores
AUTOR (ES)	Verônica Borges Kappel; Daniela Tavares Gontijo; Marcelo Medeiros; Estela Maria Leite Meirelles Monteiro
RESUMO	Atualmente, a violência envolvendo adolescentes configura-se como um problema de saúde pública presente em diferentes espaços sociais, inclusive na escola. Este estudo tem como objetivo descrever e analisar o processo de enfrentamento da violência escolar na perspectiva dos diferentes atores de uma comunidade escolar. Participaram do estudo 27 atores, entre: gestores, professores, alunos, auxiliares de serviços gerais e pais de alunos de uma escola pública. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados por intermédio de análise de conteúdo depois de transcritas. Identifica-se que os procedimentos adotados na escola, em casos de violência, pelos diferentes atores, expressam as dificuldades e as estratégias relacionadas às experiências e aos papéis desempenhados por cada um. Aponta-se a potencialidade da construção e fortalecimento do diálogo entre os diferentes atores da comunidade escolar e de uma rede de enfrentamento intersetorial. Palavras-chave: Violência. Saúde escolar. Adolescente. Ação intersetorial.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Revista Comunicação, Saúde, Educação 2014; 18(51):723-35
ANO 2015	
TÍTULO	Indisciplina no contexto escolar: Causas, consequências e perspectivas de intervenção
AUTOR (ES)	Samara Marina Menin Banaletti; Jarbas Dametto
RESUMO	O presente artigo buscou realizar reflexões acerca da temática indisciplina no contexto escolar, evidenciando-a como um dos maiores impasses do trabalho pedagógico atual. Realizou-se um estudo teórico e reflexivo sobre o tema, buscando apontar os motivos, consequências e formas de minimizar o problema da indisciplina nas escolas, compreendendo, pois, que as transformações sociais, políticas e culturais a influenciam significativamente. Este estudo aponta a indisciplina como sendo um tema complexo, que abrange todos os envolvidos no processo escolar, sendo o professor, através de sua prática, o principal agente na busca da disciplina, a qual, frente ao enquadre social e cultural contemporâneo, que insinua a falência de dispositivos disciplinares tradicionais, só se faz possível através da motivação e do efetivo envolvimento do aluno.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo em Rev. Educação do Ideau, v. 10, n. 22, jul-dez, 2015
2016	
TÍTULO	Bullying e fatores associados em adolescentes da Região Sudeste segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
AUTOR (ES)	Flávia Carvalho Malta Mello; Deborah Carvalho Malta; Rogério Ruscitto do Prado; Marilurdes Silva Farias; Lidiane Cristina da Silva Alencastro; Marta Angélica Iossi Silva
RESUMO	Objetivo: Estimar a prevalência de <i>bullying</i> , sob a perspectiva da vítima, em escolares da Região Sudeste e analisar sua associação com variáveis individuais e de contexto familiar. Métodos: Analisadas informações de 19.660 adolescentes da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), calculando-se associação entre <i>bullying</i> e variáveis sociodemográficas, comportamentos de risco, saúde mental e contexto familiar. Foram realizadas análises multivariadas e efetuado cálculo <i>oddsratio</i> (OR), com respectivos valores de intervalo de confiança (IC95%). Resultados: A prevalência de <i>bullying</i> foi de 7,8% (IC95% 6,5 - 9,2). Após o ajuste, foi constatada a sua associação com: os escolares menores de 13 anos (OR = 2,40; 1,4 - 3,93) (p < 0,001); a proteção para estudantes de 14, 15 e 16 anos (p < 0,0001); o sexo masculino (OR = 1,47 IC95% 1,35 - 1,59); a cor preta (OR = 1,24 IC95% 1,11 - 1,40); a cor amarela (OR = 1,38 IC95% 1,14 - 1,6); os alunos de escola privada (OR = 1,11 IC95% 1,01 - 1,23) e os alunos que trabalham (OR = 1,30 IC95% 1,16 - 1,45). Maior escolaridade das mães mostrou-se fator protetor em todas as faixas. Foram considerados de risco: sentir-se sozinho (OR = 2,68 IC95% 2,45 - 2,94), ter

	<p>insônia (OR = 1,95 IC95% 1,76 - 2,17), não ter amigos (OR = 1,47 IC95% 1,24 - 1,75), sofrer agressão física dos familiares (OR = 1,83 IC95% 1,66 - 2,03), faltar às aulas sem avisar aos pais (OR = 1,23 IC95% 1,12 - 1,34), além de supervisão familiar (OR = 1,14 IC95% 1,05 - 1,23). Como fator de proteção, ter bebido nos últimos 30 dias (OR = 0,88 IC95% 0,8 - 0,97). Conclusão: O <i>bullying</i> amplia as vulnerabilidades entre escolares, o que sugere necessidade de uma abordagem intersetorial na busca de medidas para sua prevenção.</p> <p>Palavras-chave: Violência. <i>Bullying</i>. Adolescentes. Escolas. Família. Vulnerabilidade.</p>
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Arquivo Rev Bras Epidemiol OUT-DE Z 2016; 19(4): 866-877
TÍTULO	Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife
AUTOR (ES)	Alice Miriam Happ Botler
RESUMO	<p>O artigo apresenta resultados parciais de pesquisa com base em estudo de caso realizado em escola pública estadual de Recife (PE). Os dados evidenciam que os atores escolares fazem referência ao sentimento de injustiça, relacionando-o à redução do bem-estar, o que pode gerar conflitos e violências no espaço escolar. Foram entrevistados alunos do ensino médio, professores e gestores, de maneira informal, em intervalos entre aulas, visando a realizar essa atividade em seu ambiente natural, bem como evitando ferir princípios éticos da pesquisa. Também foram entrevistadas professoras e a diretora por meio de instrumento semiestruturado. O estudo conclui que a justiça no contexto escolar deve ser observada em sua pluridimensionalidade e a falta de clareza a seu respeito limita a capacidade de intervenção para sua minimização, levando os atores escolares, muitas vezes, a justificarem práticas injustas.</p> <p>Palavras-Chave: Escolas. Violência. Conflito. Justiça</p>
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.716-732 jul./set. 2016
TÍTULO	Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes
AUTOR (ES)	Angela Maria Martins; Cristiane Machado; Ecleide Cunico Furlanetto
RESUMO	<p>Este artigo se reporta a dados obtidos em investigação que se propôs a analisar o programa de governo denominado Sistema de Proteção Escolar, implementado pela Secretaria de Estado da Educação desde 2010. O foco ora analisado tem como propósito compreender as percepções de Professores Mediadores Comunitários sobre situações de conflito e violência nas escolas onde atuam. Os dados indicam uma tendência de ampliação dos níveis de conflito e violência no contexto escolar, com predominância de problemas provocados por alunos, na visão dos entrevistados. Esse cenário pode ser creditado à resistência de alunos às condutas dos profissionais e das práticas pedagógicas ali encetadas, se contrapondo à autoridade atribuída socialmente aos professores e ao prestígio da escolaridade.</p> <p>Palavras-chave: Política educacional. Mediação de conflitos escolares. Trabalho docente</p>
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.566-592 jul./set. 2016
TÍTULO	Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar
AUTOR (ES)	Kalinca Léia Becker; Ana Lúcia Kassouf
RESUMO	<p>As agressões interpessoais têm se tornado cada vez mais frequentes nas escolas brasileiras e, além dos danos físicos, podem ter consequências negativas sobre os resultados escolares e sobre a formação social dos alunos. Os indivíduos e as características que compõem o ambiente onde o jovem está inserido podem ter influência sobre o seu comportamento; logo, alunos em escolas com traços de violência podem também se tornar violentos. Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar alguns fatores do ambiente escolar que podem levar a ocorrência de um ato agressivo cometido por um aluno na escola. Para isso, foi estimado um modelo <i>logit</i> de efeito fixo, utilizando um painel de dados das escolas observadas na Prova Brasil, nos anos de 2007 e 2009. Os resultados mostraram que a possibilidade de o diretor da escola registrar pelo menos um ato agressivo de um aluno é maior em ambientes escolares com traços da violência, onde ocorreram crimes contra o patrimônio, contra a pessoa, tráfico de drogas ou atuação de gangues. Além disso, a possibilidade de se observar na escola pelo menos uma agressão física cometida por um aluno é 3,54 vezes maior em escolas em que foi observado o</p>

	mesmo comportamento por parte de um professor. Algumas medidas de gestão escolar podem contribuir para facilitar a socialização dos alunos, como, por exemplo, distribuir as turmas por equivalência de nota ou promover atividades extracurriculares. Palavras-chave: Violência. Ambiente escolar. Modelo <i>logit</i> de efeito fixo.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Rev. Nova Economia. v.26 n.2 p.653-677 2016

ANEXO III – QUADRO DOS ARTIGOS SELECIONADOS COM O DESCRITOR CRISE DO CAPITALISMO

Quadro 5 – Artigos selecionados da pesquisa com o descritor Crise do capitalismo

2012	
TÍTULO	Crise global contemporânea e barbárie
AUTOR (ES)	José Paulo Netto
RESUMO	Esta comunicação parte da tese de que a crise global da sociedade contemporânea e sinalizada pelo exaurimento do Welfare State e pelo colapso do socialismo real - mas diferencia estes dois processos: o primeiro expressa os limites estruturais da ordem capital, com a dinâmica do monopólio colidindo abertamente com as instituições democráticas; o segundo revela a inviabilidade da superação da ordem do capital sem as radicais socializações do poder político: ela conforma o enfrentamento da Direita contra as conquistas políticas e sociais da Modernidade. A derrota das propostas neoliberais e o suposto necessário para que o desenvolvimento da crise contemporânea ultrapasse os riscos da barbárie.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Livro
TÍTULO	Crise do capital e consequências societárias
AUTOR (ES)	José Paulo Netto
RESUMO	A palestra aqui transcrita, retomando e ampliando anteriores formulações do autor, considera a série recente de crises da economia capitalista como o prólogo de uma terceira crise sistêmica que afeta o conjunto da ordem do capital. Sumaria as transformações societárias que a sinalizam desde os finais dos anos 1970 e caracteriza a nova barbárie que se anuncia, sublinhando a relação entre a militarização da vida social e o minimalismo das políticas assistencialistas. Palavras-chave: Crise sistêmica do capitalismo. Transformações societárias e nova barbárie.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012
TÍTULO	As crises do capitalismo democrático
AUTOR (ES)	Wolfgang Streeck; Tradução de Alexandre Morales
RESUMO	O autor discute as sucessivas crises econômicas ocorridas nos países capitalistas desde os anos 1970, interpretando-as como produto de tensões e contradições endêmicas entre mercados capitalistas e políticas democráticas. Palavras-chave: capitalismo democrático; crise econômica; mercados financeiros; dívida pública.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo NOVOS ESTUDOS CEBRAP 92, março 2012
TÍTULO	Tempo comprado: A crise adiada do capitalismo democrático; Lições Adorno em Frankfurt, 2012
AUTOR (ES)	Wolfgang Streeck
RESUMO	Este livro analisa a crise financeira e orçamental do capitalismo democrático dos dias de hoje à luz das teorias da Escola de Frankfurt de finais dos anos 60 e de 70. As teorias em que o autor se baseia constituíram tentativas de compreender as mudanças radicais que se iniciavam “então na economia política do pós-guerra com momentos de processo histórico de evolução da sociedade no seu todo, sendo que recorriam, de forma mais ou menos eclética, à tradição teórica marxista”. “(...) os ensaios teóricos daqueles anos em Frankfurt revelam a inevitabilidade da associação dos conhecimentos das ciências sociais a determinado período. Apesar disso, ou precisamente por isso, é que, ao debruçarmo-nos sobre os acontecimentos atuais é aconselhável partir das teorias da crise do “capitalismo tardio” dos anos 70”. As análises da crise financeira e orçamental do capitalismo atual que Wolfgang Streeck propõe tratam esta crise numa perspectiva de continuidade e como um momento de evolução geral da sociedade com início no final dos anos

	60 e que descreve, a partir da perspectiva atual, como o processo de dissolução do regime do capitalismo democrático do pós-guerra. Na tradição da economia política, “a economia da sociedade acabou por ser entendida como um sistema de ação social, portanto, não só como um sistema puramente técnico ou regido pelas leis da Natureza, constituído por interações de poder entre partes com interesses e recursos diversos”.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Livro
TÍTULO	Educação e indivíduo pragmático na crise capitalista contemporânea
AUTOR (ES)	José Rômulo Soares
RESUMO	O presente trabalho discute a formação da individualidade pragmática no contexto da crise capitalista contemporânea, destacando a educação escolar e sua instrumentalização praticista às necessidades imediatas da lógica mercantil corrente na sociedade atual. Fundamentada em Mészáros apresenta o caráter estrutural da referida crise e suas consequências para o aprofundamento do individualismo competitivo da sociedade mercadológica hodierna. Ancorada em Heller, Vásquez e em outros pensadores marxistas, debate acerca da formação humana escolar sólida e comprometida com a emancipação do par dialético gênero-indivíduo, portanto, com novas formas de organização das relações sociais. Palavras-chave: Educação. Indivíduo. Pragmatismo. Marxismo.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Revista Dialectus, Ano 1, n. 1 jul./dez. 2012, p. 38-52
2013	
TÍTULO	Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina
AUTOR (ES)	Marília Gouvea de Miranda
RESUMO	Um tema recorrente nos discursos que orientam as políticas e os projetos educacionais na América Latina tem sido a centralidade do conhecimento. A revolução tecnológica e o processo de globalização estariam impondo um novo paradigma de conhecimento. Os conhecimentos se definem pela vinculação com a ação (saber fazer), pela utilização (saber usar) e pela interação (saber comunicar). É esperado do paradigma do conhecimento frequentemente citada nos textos que definem ou analisam políticas do privilegiamento dessa temática sobre as políticas educacionais em curso nos países da América Latina. Palavras-Chave: Paradigma do conhecimento. Política educacional. América Latina
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Cad. Pesq. n.100, p. 37-48, mar. 1997.
TÍTULO	Capitalismo, educação e cidadania: Liames históricos
AUTOR (ES)	Lilian Tatiane Candia de Oliveira
RESUMO	O presente estudo busca discutir a relação histórica entre o sistema capitalista, educação e cidadania, no intuito de apontar as possíveis influências desse processo na constituição de tipologia de homem e sociedade. Para efeitos de organização textual o texto foi articulado contemplando os seguintes eixos: a) revolução inglesa: racionalidade, direitos do indivíduo e cidadania; b) Iluminismo, educação e cidadania, no qual perpassamos o pensamento referente à dimensão política de Montesquieu e Rousseau; c) Novo liberalismo: crises cíclicas e fortalecimento do capitalismo e, d) Escola e cidadania: paralelismos com a orientação liberal. A discussão a partir da bibliografia especializada, delineada entre o político e o educacional evidências que existem aproximações entre o desenvolvimento da política educacional, a reestruturação produtiva e as tipologias de sujeito e sociedade, e concomitantemente a formação para a cidadania, principalmente para o atendimento aos interesses do capital; tais liames se autoproduzem na perpetuação e nos novos arranjos do sociometabolismo do capital. Palavras-chave: desenvolvimento do capitalismo, educação, cidadania.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. v. 6, n. 4, p. 257-270, 2013.

TÍTULO	Dimensões da crise mundial do capitalismo
AUTOR (ES)	Jorge Nóvoa
RESUMO	Denominamos este dossiê de Dimensões da crise mundial do capitalismo. EUA, Europa, China, América Latina: Argentina, Brasil. Ele não pretende uma abordagem completa daquilo que a mídia denomina de crise na atualidade.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Dossiê CADERNO CRH, Salvador, v. 26, n. 67, p. 9-11, jan./abr. 2013.
2014	
TÍTULO	O capitalismo está em crise?
AUTOR (ES)	Nildo Viana
RESUMO	O artigo discute o significado da ideia de crise do capitalismo, esclarecendo o significado da categoria crise e o que significaria crise do capitalismo, bem como mostrando a diferença entre crises no capitalismo e crise do capitalismo, concluindo com a tese de que o capitalismo não está em crise, mas que tem a tendência de entrar num período de crise do regime de acumulação, o que por sua vez abre a possibilidade de crise do capitalismo e instauração da autogestão social.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Revista Posição, ano 1, vol. 1, n. 2, jul./set. 2014.
TÍTULO	O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras
AUTOR (ES)	William Pessoa da Mota Junior; Olgaíses Cabral Maués
RESUMO	O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. O artigo analisa o documento elaborado pelo Banco Mundial Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos, o qual realiza um balanço dos últimos vinte anos das políticas educacionais implementadas no Brasil e traça perspectivas para os próximos anos, segundo a concepção de educação e sociedade do Banco. Este organismo internacional avalia positivamente o caráter das políticas educacionais implementadas e os resultados atingidos no período assinalado. Questiona-se e problematiza-se os critérios da avaliação, o balanço e as perspectivas traçados pelo Banco Mundial sobre a educação brasileira. Palavras-chave: Políticas Educacionais. Banco Mundial. Brasil.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out/dez 2014.
TÍTULO	Crise do capital, precarização do trabalho e impactos no Serviço Social
AUTOR (ES)	George Francisco Ceolin
RESUMO	O artigo analisa alguns impactos das transformações societárias em curso no período histórico de transição dos séculos XX e XXI na particularidade da profissão Serviço Social. A análise agrega um complexo de mediações essenciais para elucidar o significado das determinações da alienação do trabalho no exercício profissional, enquanto partícipe da divisão social do trabalho coletivo no processo de reprodução das relações sociais. O conteúdo apreende as particularidades das formas de precarização do trabalho e das manifestações da questão social enquanto expressões da alienação e fetichismo em tempos de crise do capital. Palavras-chave: Crise do capital. Precarização. Serviço Social
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 118, p. 239-264, abr/jun 2014
TÍTULO	Capitalismo, crise sistêmica e desigualdades
AUTOR (ES)	Fábio Guedes Gomes
RESUMO	O trabalho tem como objetivo geral analisar as características da crise econômica internacional, especificamente as crises do <i>subprime</i> estadunidense e das dívidas soberanas europeias, numa perspectiva sistêmica, como a crise estrutural do regime de produção capitalista. Os objetivos específicos são: i) comparar as consequências socioeconômicas da crise sistêmica nos Estados Unidos e Europa com o desempenho recente da periferia, especialmente da América do Sul; ii) compreender a crise como um problema sistêmico; iii) refletir no curso histórico-econômico, nas contradições e principais desafios do atual processo de acumulação de capital.

	O referencial teórico privilegia a economia política crítica e história econômica, pois o rigor metodológico e análises de autores, como Harvey, Altwater, Chesnais, Arrighi etc., ajudam a compreender o caráter sistêmico das recorrentes crises do capitalismo. Foram trabalhadas as bases estatísticas do IMF, Eurostat, U.S. BEA e CEPAL. Nas conclusões destacam-se as seguintes ocorrências: i) a tendência para a continuidade da crise internacional; ii) o bom desempenho socioeconômico dos países da América do Sul não é suficiente para mudanças estruturais capazes de eliminar o subdesenvolvimento; iii) a crise sistêmica do capitalismo continuará pressionando os recursos naturais e exigirá mais criação e apropriação de riqueza a expensas das condições sociais e econômicas dos trabalhadores. Palavras-chave: Capitalismo. Crise sistêmica. Desemprego. América do Sul.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Livro
2015	
TÍTULO	A crise do capitalismo como crise de subjetividade
AUTOR (ES)	Eduardo Weinhardt Pires
RESUMO	Em Signos, Máquinas, Subjetividades, Maurizio Lazzarato busca um novo entendimento do funcionamento do capitalismo e da crise pela qual esta passa, acusando a maioria dos autores da teoria crítica contemporânea que se dedicaram ao tema de refêns de uma visão “logocêntrica”. O autor recupera ideias de Guattari para explicar o capitalismo neoliberal, com base em processos de subjetivação que se dão no cruzamento de processos de sujeição social e servidão maquínica, concluindo que a crise atual é, portanto, uma crise de subjetividade. Palavras-chave: teoria crítica; capitalismo; subjetividade; Félix
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo <i>Galaxia</i> (São Paulo, <i>Online</i>), n. 30, p. 191-196, dez. 2015.
TÍTULO	Abjeções: violência e capitalismo no século XXI
AUTOR (ES)	Daniel Inclán
RESUMO	Este texto tenta apresentar uma leitura multidimensional para o estudo das violências contemporâneas, centrando a atenção no que estas produzem no contexto da crise civilizatória: abjeções como centro articulador da existência. A crítica da violência está pensada no marco de sua historicidade, partindo da caracterização do tempo coletivo e das necessidades da reprodução da cultura material capitalista. O texto conclui com a aposta pela vida coletiva como lugar de desobediência ante a violência do capital. Palavras-chave: Violência. Abjeção. História. Crise civilizatória. Crueldade. Guerra social.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo <i>Nómadas</i> [online]. 2015, n.43, p.13-27.
2016	
TÍTULO	A crise, o Estado e os equívocos da administração política do capitalismo contemporâneo
AUTOR (ES)	Reginaldo Souza Santos; Fábio G. Gomes; Thiago Chagas Silva Santos; Elizabeth Matos Ribeiro; Luiz Marques de Andrade Filho
RESUMO	Este trabalho tem o propósito de discutir, de maneira ampla, a crise do capitalismo contemporâneo. Além de debater, no campo teórico, as interpretações da crise, com o objetivo de apresentar nossas perspectivas, procura, também, discutir de modo mais estrutural o papel do Estado nessa crise e como ele tem sido central e funcional na administração política do capitalismo financeirizado, com fortes implicações para o processo em andamento do que chamamos de despatrimonialização social. Ademais, dedica parte da análise ao caso do Brasil, visto que o país, de certa maneira, está inserido no processo de produção e tem um protagonismo econômico em escala mundial. No fim, são feitas algumas considerações sobre nossas possibilidades futuras. Se o que estamos fazendo não interessa à maioria e precisa mudar, também não temos qualquer preparo para propor ou fazer as mudanças por meio revolucionário – conforme a proposta de David Harvey; com isso, a construção de um projeto para o nosso futuro pode ser o caminho mais adequado no momento. Palavras-chave: Administração política. Estado. Capitalismo. Crise. Despatrimonialização social.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Cad. EBAPE.BR, v. 14, nº 4, Artigo 10, Rio de Janeiro, out/dez 2016.

ANEXO IV – QUADRO DOS ARTIGOS SELECIONADOS COM O DESCRITOR MILITARIZAÇÃO DA VIDA SOCIAL

Quadro 6 – Artigos selecionados da pesquisa com o descritor Militarização da vida social

2012	
TÍTULO	Militarização do social como estratégia de integração: o caso da UPP do Santa Marta
AUTOR (ES)	Sonia Fleury
RESUMO	Neste artigo, é discutida a estratégia adotada pelo governo do Rio de Janeiro para ocupação pelo Estado das favelas que estavam sob o controle do tráfico de drogas. A estratégia de pacificação envolve um primeiro momento de ocupação militar, um segundo de instalação de uma unidade de polícia permanente no território e um terceiro que trataria de estabelecer um diálogo entre os atores sociais e canalizar as demandas para a rede de políticas. O objetivo inicial de estabelecimento de uma nova ordem policial confronta-se, em muitos aspectos, com a construção de uma esfera pública ampliada por meio da expansão da cidadania aos moradores destes territórios e sua integração à cidade. Em estudo de caso realizado na primeira favela ocupada, o Santa Marta, evidenciam-se as enormes tensões e contradições desta estratégia de ampliação dos direitos de cidadania por meio da militarização do campo social. Palavras-chave: UPP Social. Favela. Santa Marta. Coerção. Cidadania.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Sociologias, Porto Alegre, ano 14, no 30, mai./ago. 2012, p. 194-222
TÍTULO	“Polícia Militar” é um oxímoro: a militarização da Segurança Pública no Brasil
AUTOR (ES)	Júlia Leite Valente
RESUMO	A partir da constatação da falência do modelo militarizado de polícia existente no Brasil, pretende-se elaborar sua crítica, tendo em vista sua incompatibilidade com a democracia e os direitos humanos. Preliminarmente, são apresentadas algumas definições e conceitos acerca da polícia e, em seguida, é feita uma análise dos aspectos da militarização e suas consequências na atuação das Polícias Militares ainda hoje. Defende-se, então, a natureza civil da atividade policial, sendo o adjetivo “com os objetivos de uma polícia em um contexto democrático. Por fim, apresentados os mais recentes movimentos de reforma da instituição, argumenta-se que existe uma ameaça à remilitarização, manifesta no aumento da demanda repressiva. A pesquisa leva à afirmação do momento presente como crítico para a mudança e à defesa de um ideal de polícia cidadã. Palavras-chave: Polícia Militar. Militarização. Segurança pública. Democracia. Violência.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília, Ano 2012 – Edição 10 – /2012
2014	
TÍTULO	UPPS: observações sobre a gestão militarizada de territórios desiguais
AUTOR (ES)	Júlia Leite Valente
RESUMO	A política das Unidades de Polícia Pacificadora do Rio de Janeiro é discutida a partir do problema da militarização da segurança pública e da visão maniqueísta de sociedade, que contrapõe civilização e barbárie, elementos considerados marcas históricas da segurança pública no Brasil. Em seguida, a partir do conceito de território em Milton Santos, demonstra-se como o projeto pretende uma reestruturação urbana em um projeto empresarial de cidade. Palavras-chave: UPPs; pacificação; território.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Revista Direito e Práxis, vol. 5, n. 9, p. 207-225, 2014.
2015	
TÍTULO	Dispositivo militarizado da segurança pública: Tendências recentes e problemas no Brasil

AUTOR (ES)	Luís Antônio Francisco de Souza
RESUMO	O Brasil não espantou totalmente todos os fantasmas de seu recente passado de regime de exceção. Ainda não houve o restabelecimento completo da normalidade democrática, não obstante a consagração dos princípios da democracia formal e do Estado democrático de direito. O país ainda não conseguiu levar, para parcelas importantes da população, os princípios de justiça, paz, desenvolvimento e equidade. O aparato estatal – particularmente polícia e justiça – ainda apresenta limitações em termos de controle social, transparência e efetividade. Diante de tantas incompletudes, enfrenta-se a escalada da violência, da criminalidade, do crime organizado e da desestrutura urbana. Como resposta aos problemas percebidos como urgentes, a jovem democracia brasileira apela para as instituições da segurança pública e, na falta e insuficiência destas, para as forças privadas de vigilância. As Forças Armadas, igualmente, são acionadas como garantidoras da ordem e da paz dentro do território e das comunidades. Estamos diante de uma tendência de militarização da segurança pública? Esta tendência é nova? Corresponde a que práticas e a que aspirações da sociedade brasileira globalizada? É o que se pretende discutir no presente artigo. Palavras-chave: segurança, polícia, Polícia Militar, militar, Forças Armadas.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Revista Sociedade e Estado, v. 30, n. 1, jan/abr 2015.
TÍTULO	A organização militar: Instituição educativa, seus diferentes sujeitos e cultura escolar na capitania de Mato Grosso
AUTOR (ES)	Nileide Souza Dourado
RESUMO	Neste artigo pretende-se analisar elementos das práticas educativas e culturais – tendo por base a circulação cultural entre oficiais de alta patente, homens letrados do corpo militar da Coroa portuguesa, e também entre os de baixa patente, integrada por homens livres, pobres e escravos, na sociedade mato-grossense colonial. Objetiva, por meio da transposição de conteúdos e normas, condutas a inculcar e práticas educativas a ensinar, mostrar o diferencial existente na transmissão desses conhecimentos, envoltos nos espaços de quartéis, fortes, prisões e fortalezas, de ferramentas de trabalho, como facões, réguas, mapas, canoas, armas, madeira, ferro, água e animais, além dos ensinamentos práticos de ofício, que exigiam o aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão das noções de medidas e pesos, e outros serviços e saberes necessários para se erguerem edificações. E, ainda, o funcionamento da Organização Militar, enquanto instituição de saber e fazer. Palavras-chave: Organização militar. Instituição educativa. Cultura escolar. Mato Grosso colonial.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 03, p. 71-90, jul/set 2016.

ANEXO V – QUADRO DOS ARTIGOS SELECIONADOS COM O DESCRITOR MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA

Quadro 7 – Artigos selecionados da pesquisa com o descritor Militarização da Escola

2014	
TÍTULO	Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB): Uma referência de gestão educacional da rede federal de ensino brasileira
AUTOR (ES)	Gabriela Menezes de Souza
RESUMO	A Educação Básica no Brasil tem passado por diversas transformações. Colocar o Brasil numa posição de destaque, no que se refere à qualidade em educação, requer dedicação à pesquisa. O Sistema Colégio Militar do Brasil – SCMB, embora apresente um modelo de gestão tradicional, revela-se como uma organização que se mantém atualizada, o que interfere positivamente no índice de desenvolvimento da educação básica no país. A proposta pedagógica do SCMB segue o que dita a instituição mantenedora, o Exército Brasileiro. A gestão do sistema é pautada no planejamento educacional, sendo este a base da proposta pedagógica das escolas que integram o sistema. Palavras-chave: Sistema Colégio Militar do Brasil – SCMB. Planejamento educacional. Gestão educacional
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Universidade Católica de Brasília- UCB, Brasil
TÍTULO	Uma gestão educacional com resultados de excelência: o caso do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)
AUTOR (ES)	Gabriela Menezes de Souza; Regina Tomás Blum de Oliveira
RESUMO	O presente artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla que busca analisar a gestão educacional com resultados de excelência praticada no Sistema Colégio Militar do Brasil – SCMB. Sabe-se que a Educação Básica no país tem passado por diversas transformações, assim, colocar o Brasil numa posição de destaque, no que se refere à qualidade em educação, requer dedicação à pesquisa. O SCMB revela-se como uma organização que se mantém atualizada e interfere positivamente no índice de desenvolvimento da educação básica no país. A proposta pedagógica do SCMB segue o que dita a instituição mantenedora, o Exército Brasileiro. A gestão do sistema é pautada no planejamento educacional. Observa-se que o planejamento é a base da proposta pedagógica das escolas que integram o sistema. Palavras-chave: Sistema Colégio Militar do Brasil – SCMB. Planejamento educacional. Gestão educacional.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Universidade Católica de Brasília- UCB, Brasil
2015	
TÍTULO	Projeto escola cidade: o trabalho de enquadramento da memória nas práticas de militarização da infância (1931-1933)
AUTOR (ES)	Mariza da Gama Leite de Oliveira
RESUMO	Este estudo tem como foco a história do Instituto Ferreira Vianna no período de 1931 a 1933, quando foi implantado o projeto Escola Cidade na instituição. Há dois documentos que servem de fonte para a análise: um relatório do diretor da instituição à época, José Piragibe, para a Diretoria de Instrução Pública, e um livro de registro de ocorrências das inspetoras de disciplina, que revela os constrangimentos e rejeições pelos quais passaram os alunos dos diversos departamentos criados pelo projeto. As reflexões aqui levantadas permitem pensar sobre a elaboração do projeto civilizador republicano no interior da escola, que se refletiu nas práticas escolares voltadas para a militarização da infância, e nas experiências não reveladas pelos relatórios oficiais, buscando compreender como os sujeitos agem e pensam dentro de determinadas condições. Palavras-chave: Instituto Ferreira Vianna; Projeto Escola-Cidade; Era Vargas.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 246 – 275, maio/ago. 2015.
TÍTULO	Militarização das escolas públicas do Estado de Goiás: uma reflexão sob os olhares de Gloria Anzáldua e Michel Foucault
AUTOR (ES)	Leandra Augusta de C. M. Cruz, Maria do Espírito Santo Rosa C. Ribeiro
RESUMO	Resumo: esse artigo tem como finalidade refletir sobre a disciplina exacerbada cobrada nos Colégios Militares do Estado de Goiás, que por

	meio de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás e a Secretaria de Segurança Pública do Estado, os militares, foram autorizados a assumirem a gestão e administração de um crescente número de escolas públicas do Estado. Sobe o olhar de autores como Foucault quando apresenta suas contribuições para entendermos melhor sobre a disciplina e Gloria Anzaldúa quando ressalta o conceito de fronteira nos levando a novos ângulos de visão sobre essas escolas militarizadas. Sendo assim este artigo propõe uma discussão com base na bibliografia e no Regimento Disciplinar dos Colégios Militares. Palavras chave: Militarização das escolas. Disciplina. Fronteiras.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Revista Mosaico, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul/dez 2015.
ANO 2016	
TÍTULO	Escolas militarizadas: a educação na linha de fogo
AUTOR (ES)	Treicy Giovanella da Silveira
RESUMO	RESENHA - CAETANO, Ian, VIEGAS, Victor. (Orgs.). O Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas públicas militarizadas. Aparecida de Goiânia: Escultura produções editoriais, 2016.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Artigo Revista Em Debate (UFSC), Florianópolis, volume 13, p. 155-161, 2015.
TÍTULO	Segurança pública militarizada: A face antidemocrática do estado de direito
AUTOR (ES)	Igor Frederico Fontes de Lima; Ilzver de Matos Oliveira
RESUMO	O presente artigo propõe uma reflexão acerca do atual modelo de segurança pública alicerçado na militarização das polícias, problematizando a incompatibilidade entre as Polícias Militares e o Estado Democrático de Direito. Busca identificar problemas gerados pelos pilares do militarismo que ocasionam a incapacidade por parte das polícias de tutelar direitos. Enfrentando pontos relevantes o estudo se debruça sobre a falsa ideia de polícia como sinônimo de segurança, bem como da “cultura do medo” como suporte legitimador do recrudescimento das polícias militares e do estado penal. A construção social de um inimigo a ser combatido é apresentada como elemento crucial para o funcionamento das PM’s que, ao invés de tutelar direitos, aniquila parcela da sociedade que é considerada pela ideologia dominante como incômoda e mutável. O endurecimento cada vez mais frequente dos instrumentos repressivos do Estado é diretamente proporcional ao aumento da incapacidade do sistema capitalista em crise de atender as necessidades humanas. Diante das formas que o mundo globalizado tem gerido a pobreza e a barbárie, problematizar a desmilitarização das polícias é a contribuição a que este artigo se propõe, apontando, para tanto, limitações às concepções tradicionais de direitos humanos que, ao esbarrar no positivismo burocrático, não se mostram suficientes à implementação de direitos conquistados, relegando a dignidade da pessoa humana ao patamar de discurso vazio. Ao entender o processo de militarização policial de forma mais ampla o trabalho apresenta a ligação entre polícia e política, mostrando que ambas são militarizadas e que, uma vez que os princípios de hierarquia, disciplina e combate ao inimigo fazem parte da educação em diversos níveis temos uma vida militarizada, violando sistematicamente nossa capacidade de vida livre e crítica. Palavras-chave: Desmilitarização. Polícia. Direitos Humanos. Política.
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Interfaces Científicas - Direito - Aracaju - v.4, n.2, p. 93-102, 2016
TÍTULO	Privatização e militarização: Ameaças renovadas à gestão democrática da escola pública
AUTOR (ES)	Editores da Revista Educação
RESUMO	A privatização da educação é uma tendência política de alcance global. As medidas que favorecem essa privatização contam com forte presença nos processos de reforma educacional em um número crescente de países, independentemente de seu nível de desenvolvimento econômico, tradição administrativa ou cultura política. Os seus efeitos, desafios e custos estão gerando debates tanto no campo acadêmico quanto no político, bem como nos mais diversos níveis, do local ao global. Segmentos da academia e da sociedade civil questionam com veemência essas suposições e consideram que as políticas favoráveis à privatização educativa são, ao contrário, fonte de desigualdade

	educativa e de segregação escolar, sobretudo porque quando nos referimos à privatização educativa temos em mente um processo complexo e de variados matizes
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Editorial Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 134, p. 1-7, jan/mar, 2016.
TÍTULO	37ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Contra a militarização e contra a privatização da escola pública por meio de Organizações Sociais
AUTOR (ES)	Fundo Educacional de Educação
RESUMO	
TIPO DE PUBLICAÇÃO	Nota

APÊNDICE A – OFÍCIO



UNITAU

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625 4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH –042/2016

Taubaté, 05 de maio de 2016.

Prezado (a) Senhor (a)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	
Protocolo N.º	9.596/2016
Data	18/08/2016

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo aluno **JEFFERSON FERNANDO RIBEIRO CABRAL**, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante os correntes anos de 2016 e 2017, intitulado “**MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA: UM DEBATE A SER ENFRENTADO**”. O estudo será realizado, sob a orientação da Profa. Dra. Elisa de Andrade Brisola.

Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes. Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará para análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 3624-1657 ou com Jefferson F R Cabral (12) 99121-3633 e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

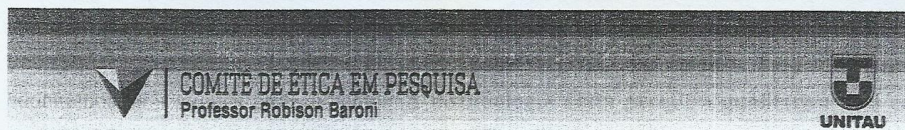
De acordo,
Edna M. Querido de O. Chamon
18/08/2016
75: Vou anexar ao processo fundamental.

M. Maria Angela Boccara de Paula
Prof. Dra. Maria Angela Boccara de Paula
Coordenadora Adjunta do Programa em
Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais

Ilma. Sra. Secretária da Educação
Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Rua Itanhaém, 37 – Jardim Russi – Taubaté - SP

ciente
Edna
Isabel Cristina Pereira Testa
Coordenadora de Ensino
RG 19.485.208-9
29/08/16

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Anexo II Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

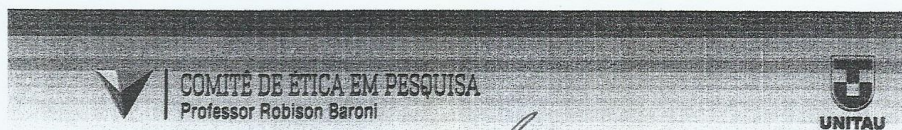
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE e ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA: UM DEBATE A SER ENFRENTADO”**. Nesta pesquisa pretendemos : **Objetivo Geral: Conhecer a percepção de professores da rede municipal de Taubaté acerca da violência e processo de militarização da escola. Também -Identificar como os professores compreendem o fenômeno da violência tanto na escola como fora dela? Conhecer o tipo de resposta os professores propõem para o enfrentamento da violência na escola? Analisar as percepções dos professores sobre o processo de militarização das escolas.** Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos; **A metodologia desta pesquisa qualitativa será com abordagem e entrevistas semi estruturadas. Os riscos são mínimos e os benefícios serão reflexões sobre o tema. Não teremos ressarcimentos.** Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor.//////

Nome do pesquisador: **Jefferson Fernando Ribeiro Cabral** _____


Tel: (12) 99121-3633 “INCLUSIVE LIGAÇÕES A COBRAR”

e-mail: **jeffersoncabral368@gmail.com**

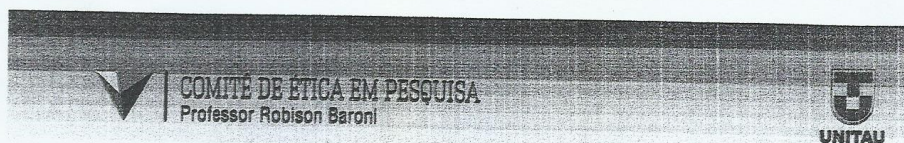


Eu [REDACTED],
portador do documento de identidade 11.459.5657 fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA: UM DEBATE A SER ENFRENTADO**” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. **Declaro** que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, 23 de 02 de 20 17



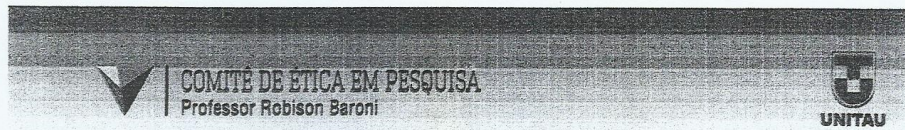
Assinatura do(a) Participante



Eu [REDACTED],
portador do documento de identidade 28356768-5 fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA: UM DEBATE A SER ENFRENTADO”** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. **Declaro** que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, 30 de março de 2017.

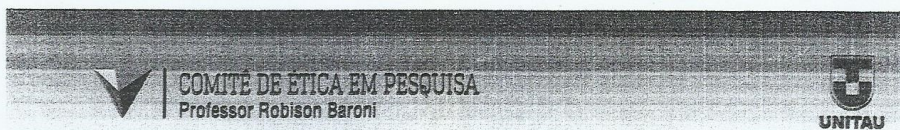
[Handwritten Signature]
Assinatura do(a) Participante



Eu [REDACTED],
portador do documento de identidade 46199058-L fui informado (a) dos objetivos da pesquisa "**MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA: UM DEBATE A SER ENFRENTADO**" de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. **Declaro** que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

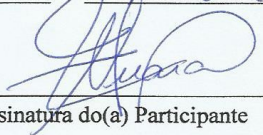
Taubaté, 01 de março de 20 17

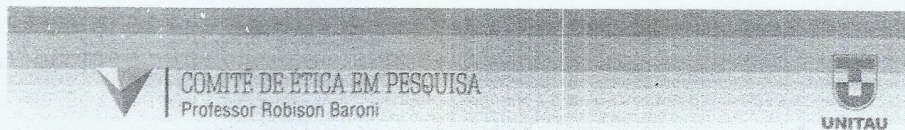
Assinatura do(a) Participante



Eu [REDACTED],
portador do documento de identidade 44.156.571-2 fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA: UM DEBATE A SER ENFRENTADO**” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. **Declaro** que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, 01 de março de 20 17

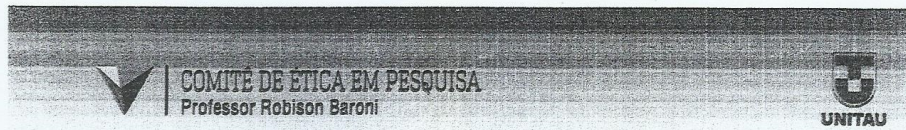

Assinatura do(a) Participante



Eu [REDACTED],
portador do documento de identidade 42.402.115-9 fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA: UM DEBATE A SER ENFRENTADO**” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. **Declaro** que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

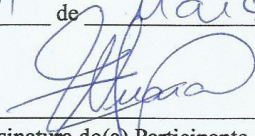
Taubaté, 01 de março de 20 17

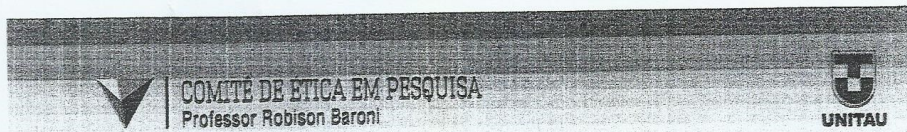
Assinatura do(a) Participante



Eu [REDACTED],
portador do documento de identidade 44.156.511-2 fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA: UM DEBATE A SER ENFRENTADO**” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. **Declaro** que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, 01 de março de 20 17


Assinatura do(a) Participante

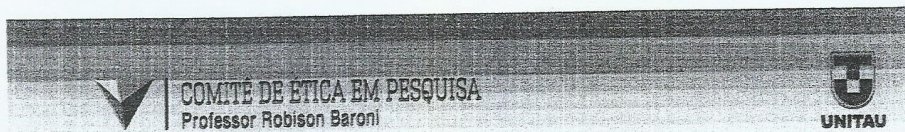


Eu [REDACTED],
portador do documento de identidade 33 198479-9 fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA: UM DEBATE A SER ENFRENTADO” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. **Declaro** que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, 24 de ABRIL de 20 .

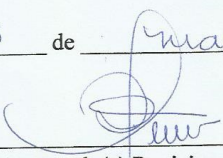
[REDACTED]

Assinatura do(a) Participante



Eu [REDACTED],
portador do documento de identidade RG: 13650-312 fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA: UM DEBATE A SER ENFRENTADO**” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. **Declaro** que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, 23 de março de 20 17


Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

I. IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Sexo:

Tempo de docência:

Formação:

II. ROTEIRO

1 - Como compreende a violência na sociedade e na escola?

2 - Tipos de resposta a escola pode dar à violência?

3 - Como vê o processo de militarização da escola?

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS GRAVADAS

P1

1) Como compreende a violência na sociedade e na escola?

Então, eu acho que a violência na sociedade é consequência, talvez da liberdade. As pessoas confundem liberdade, perdem respeito pelos outros. E aí ela reflete na escola. Porque se você tem isso em casa, se você tem isso na sua família não vai ser na escola que “cê” não vai fazer. E a escola é uma sociedade, então a gente pensa que talvez seja isso, não sei... ao certo.

2) Tipos de resposta a escola pode dar à violência?

“Pra” solucionar? Eu acho que poderia, não que a escola não faça, mas que poderia fazer com mais vigor, talvez? Mais e mais projetos sociais dentro da escola, em horários diferentes do horário de aula que trouxesse a sociedade, a comunidade escolar para que eles valorizassem a educação e “rompesse”, talvez com a com essa violência que eles já nascem, às vezes, num ambiente assim.

3) Como vê o processo de militarização da escola?

Bom... Não tenho opinião formada, mas pelo que eu soube... é... pra alguns, bem. Questão de rotina, questão de disciplina, eu acho que funciona. Mas, aí, eu acredito que, às vezes, deixa algumas outras questões, deixa de ser trabalhadas algumas outras questões. Talvez o cultural, ou o que “o próprio alunos” têm a expressar ele acaba não conseguindo por essa rotina mesmo, por essa, por essa disciplina que cai nessa militarização. Mas, pensando na violência, talvez seja uma das habilidades que as pessoas estão usando e que estão conseguindo. Mas... acho que é só!

P2

1) Como compreende a violência na sociedade e na escola?

A violência na sociedade, no meu ponto de vista, hoje, ainda é: por falta de informação. A questão da informação ainda é muito fraca e não é só isso, a relação de se trabalhar a sociedade nesse meio. Na escola, eles vêm com essa a falta de informação *pra* escola e onde a gente tenta trabalhar isso com eles, só que infelizmente hoje a superlotação das salas de aula, fica meio complicado. Você trabalhar uma sala com 20, 25 alunos, você consegue ter o controle de sala de aula passando determinadas informações referentes ao assunto. Já hoje, você vai trabalhar com sala com 35, 38 até 40 alunos, só pra aula de 50 minutos, só pra se manter o controle da sala você perde meia hora, então isso já fica meio complicado. Então, assim, no meu ponto de vista, ainda é a falta de informação.

2) Tipos de resposta a escola pode dar à violência?

Do ponto de vista educacional, várias escolas... eu já trabalhei em várias escolas e procuramos, sim, trabalhar com projetos, não só dentro da escola, mas com a comunidade. Já, eu já trabalhei com isso e deu em determinadas escolas de bairro, isso deu muito certo a criminalidade ali ao redor da escola caiu muito porque a sociedade encarou isso como um desafio, e a comunidade em volta da escola, em torno da escola superapoiou, eles apoiam, eles estão diretamente ligados à participação dentro da escola, e eles repudiam isso de toda forma. Então, quando tem alguns alunos, isso falando de algumas escolas que eu já trabalhei, algum dando problema e tudo mais, tem os pais responsáveis *pra* averiguar essa situação, “quem é o aluno?”, “da onde é o aluno?”, “qual bairro que é?”, “qual procedência que é?”. A gente procura trabalhar na medida, vamos dizer, socioeducativa com esse aluno? *pra* poder identificar por que esse problema. E pelo menos em duas ou três escolas que eu trabalhei, se eu não me engano, tem dado resultado. A criminalidade caiu bastante.

3) Como vê o processo de militarização da escola?

Ah, é uma coisa muito complicada assim de se comentar (risos). Porque eu sou contra. Porque eu sou contra sim, por mais que... eu tenho... meu pai estudou em escola militar na aviação, *né?*, na parte da aeronáutica, é um estudo assim, fora do comum, você vai ter..., com certeza, você vai ter uma disciplina, você vai ter (é...) um estudo adequado,

isto daí é fato, não tem que negar, nesse lado, beleza, ótimo... tal, só que determinadas posturas, eu acho muito rígidas, *né?*, eu acho muito rígidas, tudo bem quanto ao uniforme, tudo, sim. Vai (vai) militarizar a escola, então beleza, os militares vão fornecer toda a parte de uniforme *para os* alunos? Porque hoje a gente vê nas escolas municipal, nós exigimos uniforme, só que infelizmente a gente vê a situação de quem pode comprar, quem não pode os cuidados que a gente procura passar pra eles. Então, muitas coisas assim... é... tem que se colocar em uma balança. Não é assim, ah, vamos lá, vamos militarizar. Não! Temos que colocar numa balança *para* ver o que realmente vale e o que não vale a pena. Em certo ponto vale a pena. Já se você vê no outro lado da questão disso que falei o uniforme, “quem que vai ceder o uniforme a escola?”, ou é o aluno que é responsável diante ou dos responsáveis dos alunos, quem? Vai ter que colocar diante da balança isso e algumas coisas mais.

P3

1) Como compreende a violência na sociedade e na escola?

Bom... É... Eu penso assim que hoje a gente vive num momento muito violento e querendo ou não isso parte da comunidade que a criança está inserida. A gente tem muito desse problema aqui em foco na escola. Então a gente tem o seguinte pensamento: “eu faço em casa... por que não fazer na escola?”. E, também vem o problema do apoio familiar. Às vezes os pais são chamados na escola, a escola expõe, conversa, mas a própria família não paciente em casa. Então como trabalhar? Nós temos essas dúvidas. Nós partimos de projetos, nós partimos de conscientização, mas enquanto a família, a comunidade em si ela não se interessa, não interage do problema violência, a escola muitas vezes fica com as mãos atadas. Esse é o meu pensamento: esse problema a violência na sociedade e na escola.

2) Tipos de resposta a escola pode dar à violência?

Então, como eu já falei: projetos, mas não só com os alunos, com a família. Porque não adianta a gente partir só na sala de aula, a gente precisa conscientizar a criança no meio em que ela está inserida. É a partir dos pais, das mães, dos avós ou dos responsáveis com projetos, numa época a gente trabalhou muito com PROERD sobre conscientização sobre drogas. Mas por quê que não ia para frente? Porque as famílias não estavam inseridas no projeto dentro da escola. Eram só crianças. Então não adiantava uma criança entender que a droga faz mal e chegar em casa tem um usuário e a família em parte está ali vivenciando todo esse momento e não se conscientizando. Acho que projetos, com interação família-escola seria interessante trabalhar, principalmente nessa área de violência.

3) Como vê o processo de militarização da escola?

Em relação à disciplina eu acho interessante, mas à conhecimentos, eu já sou contra porque você colocar policial dentro da sala como professor fazendo seguir este padrão a criança não vai se expressar. E aí a gente vive em uma escola muito diversificada, vários são o ambiente diferente, comunidade diferente. Então se você quiser que uma escola homogênea, que a gente fala, é complicado! Nós vivemos numa comunidade heterogênea, diversa, pluralidade que a gente fala cultural: são várias religiões, são

comunidades diferentes. Então, esse processo dentro da sala de aula, como ensino, já sou contra! Então, na questão regras, regimentos, legal, mas, no processo de educação, eu acho que teria que ser, sei lá, teria que sentar e achar um meio termo pra não afetar tudo, porque se todo mundo pensar igual, como vai ser futuramente? A adversidade ela nos ajuda, ela nos ajuda a pensar. Essa é minha opinião.

P4

1) Como compreende a violência na sociedade e na escola?

Bom, eu vejo por um lado assim... No início da sociedade de todos os tempos de fator já de anos que leciono há 16 anos, de classes sociais e as diferenças das informações que as pessoas não têm a tal chamada ignorância plena. Isso se relaciona, a gente lida com isso todos os dias no fator das crianças se espelharem nos pais, aquilo que eles promovem, aquilo que eles se revoltam, aquilo que dá indignação em casa é o que eles transmitem na escola. Se um pai é injustiçado, humilhado no trabalho leva *para* casa, chega em casa humilha a mãe perto do filho ou vice e versa, a mãe humilha o pai, ela chega na escola e acha que ela tem o mesmo poder sobre o sentido da outra pessoa, só que ela se esquece que a outra pessoa tem um outro tipo de convivência em casa aonde tem os atritos das crianças mais ativas, menos ativas, mais emotivas, menos emotivas que eu acho que gera um certo tipo de intolerância. As crianças estão bem intolerantes umas com as outras. Paciência é uma palavra que se esquece no vocabulário da família.

2) Tipos de resposta a escola pode dar à violência?

Bom, no sentido, eu acho que trabalhando bastante o lado da criança ao ser e ao humano, porque a palavra ser humano ela vem de um gerúndio, assim, existe um ser pra ser humano. Então o que tentamos trabalhar com eles é o respeito com o próximo, as atitudes que eles “vê” para poder não gerar violência, tentar reconhecer aquilo como um sinal que a gente possa trabalhar em cima da criança. A violência hoje, na escola já pode ser trabalhada com palestras, com conversa... bastante... a gente pode passar para as crianças são os vídeos, os filmes voltados à censura deles, mas voltados a transmitir para eles que o certo não pode ser duvidoso. Então a violência para eles na escola, eu acredito que a gente tenta o máximo, é o diálogo mesmo, a comunicação.

3) Como vê o processo de militarização da escola?

Bom, eu vejo como processo de prós e contras. Porque se entrar com regime militar haveremos, pode ser boas e ruins respostas. A primeira questão é trabalhar sociedade, trabalhar família. Para depois a gente trabalhar escola. Porque tem que trabalhar família, porque existem pais que hoje em dia a gente sabe que a tendência, é só mexer com coisas que gera, também, fora da lei, coisas ilícitas, aonde a criança possa tomar regime na

escola militar chega em casa quer mostrar, porque a criança quer mostrar para o pai o que ela faz, como é o cotidiano dela e o pai não vai ter essa mesma procedência, ou seja, pra ele é dormir com o inimigo, o filho está sendo educado pelo inimigo na escola? Então, eu acho que existe os prós e os contras. Eu acho que o primeiro fator seria trabalhar o processo militar, regime militar nas famílias tentando ver a escola que aceita bem, a comunidade, as famílias que aceite este regime, que não são todas. Que vai gerar um certo constrangimento grande perante a sociedade, educação e tudo mais...

P5

1) Como compreende a violência na sociedade e na escola?

A violência na escola, na verdade, a gente pega a escola atual. A violência não é uma situação do hoje, ela é uma consequência de todo um processo que nós tivemos que acabou chegando no que vivenciamos no dia a dia na maior parte das escolas públicas. A violência ela é consequência de uma série de fatores que precisariam ser analisados e sanados simultaneamente. A violência está atrelada à: má qualificação de professores, a violência está atrelada à questão de que a própria sociedade foi transferindo uma série de funções da família *para* a escola e a escola não estava preparada *para* isso. A violência está atrelada à uma política administrativa em termos de governo nacional, estadual e municipal. E se nós pegarmos essa violência, nesse âmbito muito mais amplo, atrelado à questão dos modelos políticos que nós vamos vivenciando, nós vamos perceber que: a causa de isso tudo está aonde? A causa está, por exemplo, numa escola que hoje ela não consegue atender e suprir as necessidades do seu alunado. A partir do momento que a escola não consegue atender os interesses do alunado é claro que *vão* gerando climas de indisciplina, isso gera uma escola que não atende as expectativas da própria sociedade e consequentemente a sociedade também passa a ter manifestação de violência para com a escola. Então esta questão de violência em termos de unidade escolar, a violência ocorre na escola, vamos dizer assim, mas essa violência na escola é consequência direta de um processo da sociedade como um todo.

2) Tipos de resposta a escola pode dar à violência?

Se eu tivesse uma solução pra isso garanto que eu já teria elaborado um trabalho acadêmico para direcionar algumas políticas da educação. o que nós temos são opiniões a respeito disso e algumas ideias, mas eu acredito que é assim: a solução *pro* problema da violência nas escolas estaria exatamente nesta questão: nós tentarmos reverter um pouquinho este processo. A função da escola não é... é uma função de formação do aluno. Tem uma série de questões que compete à família e que hoje está aqui na escola. Nós precisaríamos definir muito bem o que são essas funções. Segundo, *pra* gente reduzir essa violência na escola, nós teríamos que tornar a escola um espaço um pouco mais agradável *pros* alunos. Porque nós estamos vivendo aí, já a primeira metade do século XXI, nós estamos vivenciando um mundo hoje que as transformações acontecem num processo

muito rápido. E hoje eu tenho um sistema educacional que ele não acompanha esses processos que nós estamos tendo. Por exemplo, até hoje ainda não temos uma política educacional que valorize, por exemplo, o uso de celular no ensino. O que hoje você mais pega no aluno: um com o outro no celular. Daí o que acontece: eu tenho uma política educacional que proíbe o uso de celular exclusiva. Proíbe o uso de celular na sala. É claro que para o aluno ele não vê sentido nisso. E por outro lado o aluno não vê sentido e a escola também, ela teria que perceber que o celular teria o horário correto que ele poderia ser utilizado como ferramenta que traria excelentes resultados. Mas não, é mais fácil você proibir. Então tudo isso gera para o aluno uma insatisfação e é claro que esta insatisfação vai gerar esse desinteresse e esse desinteresse gera uma escola com baixíssimos resultados e os resultados negativos da escola choca com uma realidade de expectativa familiar e automaticamente as famílias também revidam onde a escola é a culpada daquilo. Então a gente teria que definir muito bem estas situações e solucionarmos estes conflitos que existe até por falhas legais nossa. Nós teríamos que adotarmos uma política de formação docente que viesse de encontro desta realidade. Porque infelizmente a gente percebe hoje, talvez na nossa realidade de Taubaté não tenha tanto, mas na realidade de um Brasil, por exemplo, diversificado em outras regiões, nós temos professores que não estão preparados para esse processo de transformação. Então você tem um aluno que está inserido no mundo hoje totalmente informatizado com um professor fora do contexto. É claro que isso acaba gerando um problema de violência. Nós temos essa violência atrelada àquilo que eu falei às políticas de âmbitos nacionais, municipais, federais que envolvem às questões sociais. Hoje a questão de mercado de trabalho, a desvalorização de um trabalhador, tudo isso indiretamente, vai interferir. Então é claro que políticas que realmente conseguisse ir frente esses tópicos levantados iriam ajudar muito nesse processo, só que seria no primeiro momento como se fosse uma questão utópica. E hoje temos que pensar em coisas mais concretas talvez. Como nós falamos de violência na escola nós temos que pensar em criar mecanismos para valorizar o que eu falei em espaço escolar. Eu acredito que um caminho a ser seguido é nós conseguirmos trazer uma comunidade para o processo educacional. Eu tive experiências como gestor de escola, inclusive, onde, quando eu consegui fazer com que a comunidade passasse a valorizar a escola eu não tive mais problemas sérios a tal ponto que um aluno que é envolvido com drogas de repente se tornou o próprio aluno se tornou guardião da escola. E por aí as coisas foram caminhando. Em todo o tempo que eu trabalhei como gestor de escola foi uma experiência pra mim que foi muito marcante a época. O que eu percebo: as escolas

que tem mais violência, necessariamente, geralmente, escolas de periferias, de alunos mais carentes e nessas áreas de escolas periféricas a gente percebe que a comunidade quer participar, só que a comunidade não está preparada para. Aí começa: a comunidade quer participar e ela começa cobrar, mas por ela não ter sido preparada pra aquilo, muitas vezes ela começa a fazer cobranças ou querer participar de forma extremamente negativa. Então a gente teria que ter um trabalho de gestores, docentes das escolas pra conseguir preparar essa comunidade *pra* ela atuar junto. Porque se você pega uma escola que está totalmente desvinculada da realidade da comunidade, o gestor, grupo escolar, secretário da educação, ou seja, quem for não é nada. Ele só consegue se ele conseguir trazer uma comunidade *pra* dentro da escola. Alguns criticam isso, mas exatamente por isso, porque essa comunidade nem sempre é preparada, então nós temos que preparar essa comunidade *pra* isso: comunidade escolar. Eu acho que a partir do momento que o poder público que sistema de educação passassem a valorizar isso, com certeza nós vamos ter que reduzir um pouquinho essa questão de índice de violência em escolas.

3) E como vê o processo de militarização da escola?

Como sendo negativas. Eu vejo extremamente negativa isso porque acho que são confusão de funções em primeiro lugar. acho que isso acaba ferindo até a própria Constituição. Quando você pega na questão, você tem a definição clara que todo o sistema de educação nosso, de educação formal ela tem que ser baseada num pluralismo de ideias, num pluralismo de concepções. E quando nós pegamos essa questão de militarização das escolas é eu transferir pra um ponto de vista, pra uma concepção. Então eu estou eliminando todas as demais concepções como se elas não existissem. Então, começa no meu ponto de vista, ferindo a própria Constituição. acredito que há uma confusão no geral. A confusão é aquela, porque muitos pais, inclusive apoiam e muitos governantes partem para esse caminho. E o argumento base que geralmente, pelo que eu conheço do assunto que eles abordam eles pegam as escolas de formação militares como exemplo. Então eles pegam os colégios militares. Daí dentro dos colégios militares eles pegam a questão de disciplina e pegam, principalmente, os resultados e objetivos nas avaliações externas. E a comunidade quando ela apoia, a comunidade apoia exatamente por causa da disciplina dessas escolas. Então são dois pontos que convergem *pra* isso. Só que nós temos que pegar... primeiro que todos os colégios de formação militares, os colégios militares que nós chamamos eles têm uma infraestrutura física, de equipamentos em geral e uma infraestrutura humana adequada. Se você pega os sistemas públicos de

ensino, no geral, existem exceções, mas no geral tem deficiência de estrutura e tem deficiência de quadro humano. Se você pegasse e trouxesse toda aquela estrutura para uma instituição pública com certeza iria garantir resultados. A questão das avaliações externas: As avaliações externas elas são realizadas... vamos pegar um IDF de Educação Básica ele teria que separar esses casos. Você não pode nunca comparar essas instituições com as escolas públicas. Por quê? Se você pega nestas instituições elas tem uma seleção para se ingressar. Se você pega escola pública nós legalmente não podemos selecionar alunos. Daí, se você parte *pra* esse caminho, a meu ver, é um grande retrocesso. Por que que é um grande retrocesso? Porque nós estamos voltando ao passado da educação elitizada onde a educação era seletiva que é exatamente que se faz. Essas instituições elas selecionam as pessoas que são voltadas pra PM e daí é claro que elas têm toda uma disciplina, uma regra pra que? Ela obtém um resultado satisfatório. Você pega uma escola pública ela não pode selecionar. Ela tem que trabalhar com a inclusão, ela tem que trabalhar com isso, ela tem que trabalhar com aquilo. Eu em uma escola pública se eu pego um aluno que está consumindo, por exemplo, droga ele simplesmente vai ser direcionado pro Conselho Tutelar e nós temos que trabalhar com este aluno mantendo-o na instituição. Se eu pego um caso deste numa dessas instituições esse aluno é simplesmente aconselhado a deixar a instituição. Olha a exclusão! É voltar naquele passado onde a educação não é pra todos. Uma educação seletiva. Eu acho que nós *temos...* que essa visão é confundir um problema, achar que você vai solucionar um problema, voltando... adotando para um determinado modelo. é uma medida paliativa que você resolve um problema, talvez de imediato, mas que você criaria problemas ao longo do tempo. Então militarização da escola *pra* mim, é... eu disse logo de cara: ferir uma legislação maior. Militarização da escola *pra* mim é criar uma escola onde há um limite da promoção da desigualdade entre as pessoas e sem falar que nós temos que pegar a questão do objetivo maior da escola. O objetivo maior da escola é formar o quê? Cidadãos. Eu não estou deixando de dizer que o objetivo maior da escola militar, da instituição militar seja formar cidadãos não, não! No primeiro momento tudo converge para formar alguém em uma determinada carreira. Nós queremos formar indivíduos *pra* uma pluralidade de carreiras. Então tudo isso vai mostrando pra nós essa questão. é pega, por exemplo, como uma seleção, a partir do momento que você vai selecionar é claro que é diferenciado, você pega, por exemplo, essas unidades de ensino. Essa unidade de ensino é a única da rede municipal que oferece ensino médio, quer dizer hoje tem o Monjolinho, mas o Monjolinho é uma situação específica de questão de condução, isso e aquilo, que

reflete um braço daqui, mas aquilo. E aqui pra se ingressar, como são poucas vagas pra rede toda, tem uma seleção por nota da rede inteira, pra cá. Automaticamente, ao longo desses últimos anos em Taubaté, os melhores resultados de uma escola pública do ensino médio são da Ezequiel. É claro que, se são alunos que foram selecionados, esses alunos são selecionados não só em nota, imediatamente, eles são até que selecionando poder social, por que? Um pai, por exemplo, que mora em uma região muito periférica, é muito carente, e que não tenha condições de manter o filho aqui por condições de transporte, por condições de... n, o filho não vem pra cá. Mesmo que ele tenha a nota superior. Então você acaba discriminando e esse processo ??? menos, no meu ponto de vista, é claro.

P6

1) **Como compreende a violência na sociedade e na escola?**

Eu compreendo como um reflexo mesmo dos acontecimentos políticos, sociais do nosso país. E a escola é um reflexo da sociedade. Ela está no contexto, se for num bairro violento com certeza a escola vai ser violenta. Se for em um bairro tranquilo a escola ela vai ser tranquila porque a escola é um reflexo da sociedade, que é um reflexo do seu governo, ao meu ver. Então, no caso aqui da escola Ezequiel a gente não tem uma, por que? A maioria dos alunos... a nossa cidade envelheceu. Então, quem mora perto da escola não é aluno... são poucos os alunos que moram perto o Ezequiel. Tem muitos alunos fora do bairro daqui do Centro. E o quê que acontece? Quando vem de bairros que são violentos, mas encontra aqui na escola pessoas que não são violentas, não grupos violentos. Então, essa escola acaba ficando uma escola tranquila, com violência: tem briguinhas na porta da escola, mas é raro” E já é uma coisa que se acontece é cortado, não tem uma sequência, todo dia tem polícia, tem como a gente vê nos bairros mais afastados. Então, aqui na escola eu acredito, eu com a minha experiência aqui, que é uma escola onde há violência, mas a gente não pode dizer que é uma escola violenta, do jeito nenhum!

2) **Tipos de resposta a escola pode dar à violência?**

Então, eu acredito na violência, o conhecimento. Se eu conheço o outro, se eu conheço a religião do outro e respeito a religião do outro, se eu conheço a identidade do outro, eu vou respeitar se ele é negro, se ele é branco. Então eu acho que o respeito vem e o conhecimento, se eu conheço eu vou respeitar. Então, aí a escola entra mostrando as realidades dos países, as comunidades, enfim a etnia. Aí a escola entra com o conhecimento. Mostrando o conhecimento pros alunos eles vão respeitar, não tem por que não respeitar. E aí acabou a violência.

3) **Como vê o processo de militarização da escola?**

Olha, eu não conheço! Estou ouvindo por você, realmente sobre isso! Não sei! Realmente... eu... pode ser que funcione com determinados lugares, com determinadas pessoas... Eu acho que é uma escolha. Devia ser uma escolha (né?) como: quem quer ir

para uma escola militar depois de formado, mas não assim uma imposição uma escola militar, rígida e fechada. Eu não sei te dizer sobre isso, assim com propriedade.

P7

1) Como compreende a violência na sociedade e na escola?

A violência ela vem de uma desigualdade das classes sociais e dos interesses e da questão, numa sociedade capitalista da aquisição de bens e consumo. O que acontece é que a nossa sociedade ela “modifica”, ela muda os seus valores e as pessoas acabam tendo mais acesso à informação com relação à internet. E essas coisas ficam (eh...) mais ostensivas ainda esses bens eles acabam sendo mais ostensivos e partilhados, principalmente através das redes sociais pensando na questão do jovem e adolescente que está dentro da escola. E isso faz com que ele tenha (uma...) uma querência (né?). Que ele queira (eh...) obter aquele bem de consumo. E por falta de uma (eh...) consistência na educação familiar, na questão dos valores, fica simplesmente o querer pelo querer e não o querer ser alguém. Porque essa família também, ela vem de uma família desestruturada que teve um pouco mais de liberdade e que muitos desses jovens são filhos de pessoas mais novas que não passaram pelo processo da Ditadura, depois pelo processo das Diretas, por esses movimentos, não vivenciaram isso, não souberam quanto (eh...) essa liberdade custou caro e não foram educados para essa liberdade que eles têm hoje. Então o que acontece? (Eh... estrutura. (Eh... o modelo de família, pai, mãe, filho, não é isso. Mas falta estrutura de orientação e de aquisição. Como eu adquiro e depois foi a invasão também “dos” R\$1,99, da questão da China (Eh...) desse mercado, onde as coisas são (Eh...) descartáveis (), então... o celular estraga... Antigamente a gente consertava máquina de lavar, a geladeira, hoje em dia, é mais acesso, então você vai lá e troca. E essa questão da troca você também substitui pelas relações pessoais. Então, (eh...), essa pessoa ela é totalmente descartável, essa pessoa eu posso ofender, essa pessoa eu posso desconsiderar. Porque antigamente as pessoas até nas relações: “Ah! Brigou com o colega!” a pessoa ia lá, se desculpava, a família tinha uma intervenção com relação a isso. E hoje isso não existe, essa relação não existe porque ela se perdeu no meio de uma sociedade que também não se encontra. E isso gera mais violência! Aí, a gente tem um quadro político (eh...) de exemplo de corrupção, onde as pessoas ao invés de serem informadas e formadas para brigar por aquilo que elas realmente devam (eh...) saber sobre seu papel nessa sociedade, não! Elas ficam colocando aqueles textos que viram vícios nesse “Facebook”, que não resolve, ninguém escuta e elas vão ficando conflitantes nessas relações. Então, assim, a pessoa não se forma, (ela não) ela se informa porque ela

tem noção dessa informação tá aí. Só que ela muitas vezes não interpreta o texto, ela não sabe... E quando ela vem (eh...) pra essa sociedade, quando ela sai de casa, ela está externa ela vem pra esse mundo de violência, porque é conflitante, ela não sabe (o quê ela) qual é o papel dela, ela não sabe o que tem pra fazer, quais são os seus direitos e deveres... Isso se perdeu (né?) nessa sociedade. Então, eu acredito que a violência venha desses fatores.

2) Tipos de resposta a escola pode dar à violência?

Então, a escola ela não é um... uma coisa isolada (né?), um prédio sozinho. A escola ela “tá” no meio de uma sociedade, ela faz parte de uma sociedade. Do mesmo jeito que ela é externa o que a sociedade traz pra dentro dela mesma. Ela é o retrato da sociedade, não tem como você dissociar a escola do momento social, econômico e político que se vive numa determinada comunidade ou sociedade. Então, assim (eh...). E tem um agravante, porque na escola, os alunos (eh...) os seus pais, são muitos pais. Então é a hora que eles conseguem (eh...) externalizar aquilo que eles não conseguem falar ou com os pais em casa, ou porque ninguém escuta, ou porque... dentro da escola esse aluno é um processo de formação que ele tem. Ele está num processo. Só que ele vem e, ele tem um choque porque a escola ela vai estabelecer algumas regras (eh...) de conduta, de... eh... de até de rotina de estudo e tal que ele não está acostumado na família, que ele não está presente na família. Então, você... existe um choque. E quando você tem um choque de conflitos você vai ter uma questão violenta, ou muitas vezes, porque ele, é aqui que ele tem liberdade pra fazer. Então quando a gente vê um processo de violência de agressão verbal de falar muitos palavrões, de xingar as colegas, então... é comum você ver as meninas falarem assim: “Oh, biscate! Chega aí!” da amiga! Não a inimiga! É amiga! E aí... isso é banalizado, virou normal e esse tipo de (de... eh...) de contato e verbalização (né?). Agora, quando existem as brigas na escola (ela) a escola ela pode trabalhar em conjunto. Eu acho que não tem um (um) outro termômetro a não ser a questão dos pais (né?), a escola... sejam esses pais, mães, avós, tios ou aqueles que se responsabilizam e cuida através de projetos interdisciplinares dentro da escola e através de aplicação na prática, porque se a escola tem um projeto coeso ela consegue fazer com que esse aluno aplicar na sociedade pra trazer de volta uma resposta. Eh... parece um pouco utópico por conta (eh...) do número de aulas que nós temos, do tempo da aula de cinquenta minutos, fica muito difícil do professor e da equipe gestora e da escola, por conta do modelo da escola

você organizar realmente um projeto que iria pro embate contra a violência. Isso não é muito fácil! Mas eu acredito que não teria outra possibilidade.

3) Como vê o processo de militarização da escola?

Um retrocesso total! A gente não (eh... quem) quando que você se tolhido da sua liberdade gera com que você (eh...) vai garantir com que você seja menos violento. Isso não existe! O que existe é uma barbaridade (eh...) o aluno, ele está em formação. Não está ali pra ser militar. Não desconsiderando uma classe dos militares, que eu acho que um mal necessário em até alguns momentos, mas assim: isso dentro da escola é um absurdo. A escola ela existe para libertar, ela existe para ser criativa, ela existe pro aluno trocar ideias, pra ele criar ideias, pra ele se imaginar, pra ele se descobrir como ser humano, pra ele se descobrir como consciente, pra ele se descobrir na questão pedagógica, pra ele aprender, pra ele trocar, pra ele ensinar, porque a gente... ele não só aprende aqui. E não é numa rotina nessa disciplina. Porque a gente fala na disciplina, mas é outro tipo de disciplina, não é disciplina libertária pra que ele saiba, “não, eu não vou ao banheiro agora porque eu acabei de ir eu não preciso sair da minha sala novamente, porque essa aula vai me fazer falta depois”. Ele precisa se despertar da consciência. E não é com processo de militarização que ele vai conseguir isso, do jeito nenhum! Porque a militarização ela vai criar (eh...) pessoas amedrontadas, pessoas acuadas e quem está acuado uma hora também reage com violência. Então isso não vai (eh...) de modo algum, na minha opinião, humilde opinião vai fazer com que (eh...) tenha lá agora eles são muito menos violentos porque a gente (eh...) pois o militar aqui na escola e agora essa disciplina é um retrocesso.

P8

1) Como compreende a violência na sociedade e na escola?

A questão é questão é realmente muito complexa, né? Penso que na sociedade a violência é gerada por uma série de fatores, né? Acho que uma das discussões que tentam apontar muitos fatores, me parece que a gente, muitas vezes vê esse tipo de discurso (eh..) tentando polarizar: “não, olha... as causas são só essas ou as causas são só essas...” acho que empobrece, acho que são uma série de causas que vão levar a violência (eh..) na sociedade. A gente tem desde (eh...) nós temos desde problemas relacionados à justiça, talvez à penas, que não são duras suficientes para coibir a criminalidade por um lado e por outro lado a gente tem fatos do oposto, pesquisadores e outras pessoas vão contar. Problemas sociais de desemprego, de má distribuição de renda que acaba levando pessoas à violência, à criminalidade. Então eu acredito que essas... no mínimo, esses dois grandes grupos de fatores dentro de cada um deles tem muita coisa... Então eu acho que seja uma coisa muito complexa. Eu não consigo apontar uma coisa ou outra, acho que são todas essas coisas juntas. E na escola... aí na escola também é complexa, é basicamente uma... acho que é um reflexo dessa violência na sociedade. A grande sociedade chega pra gente na escola, né? Então todo esse caldeirão, toda essa “sopa”, (né, esse meio adequado pra violência surgir na sociedade vai chegar na escola (né?). Muito difícil a gente.... Eh... Eu acho que a gente pode ter medidas pra tentar coibir na escola, mas é muito difícil a gente resolver o problema na sociedade. Acho que coibir não é então um termo mais adequado. A questão é trabalhar a questão da violência, a gente pode trabalhar projetos, projetos de cidadania, projetos de prevenção à violência, né? Mas, eu acho que nós temos as nossas limitações... acho que nós conseguiríamos ter algum sucesso dentro da escola, mas não seria cem por cento, porque a violência de fora sempre vai “tá” fluindo, chegando aqui dentro, entendeu? Como eu falei: nós podemos ter desde trabalhos preventivos, (né?), os projetos, por exemplo, como eu citei, a até penalidades talvez “*pros*” casos mais graves (né?), lógico sempre de acordo com a legislação, que são exigentes, mas com relação aos casos mais graves de agressão ou talvez do uso ou tráfico de drogas dentro da escola (né?). De novo, acho que se a gente não resolver lá fora vai continuar chegando aqui dentro, a gente vai continuar tentando arrumar aqui, mas a violência vem chegando de fora.

2) Tipos de resposta a escola pode dar à violência?

Então! Penso que está ligado nisso que falei anteriormente (né?). Acho que nós podemos ter os caminhos da prevenção. Então a gente pode recorrer a trabalhos em sala de aula, a projetos, a trabalhos entre as disciplinas (né?). Trabalhar os sistemas transversais, como ética, como cidadania que consequentemente nós vamos estar trabalhando na prevenção da violência. E “*pros*” casos mais graves... aí eu acho que a gente tem uma grande dificuldade de o quê fazer com esses casos mais graves? Vamos dar advertência, suspensão? Os mecanismos de punição? Por ele ser jovem ou não? Aí eu acho que entra essa discussão. Aí eu acho que a gente “tá” muito preso também, eu acho que nós estamos muito limitados talvez? Às vezes o professor reclama, de aluno e aluno que costuma reclamar de diretor, vice-diretor, coordenador... No Estado tinha até um tempo atrás, a figura do professor mediador que tinha que tomar uma medida efetiva (né?). Mas realmente tem muitas limitações sobre o que a gente pode fazer pelo menos em relação aos casos mais graves (né?). Eu acho que por mais que a gente trabalhe isso em sala de aula a gente vai conseguir resolver boa parte dos problemas, mas nem todos (né?). Esses casos mais graves, esses casos excepcionais, esses casos que transcendem ao âmbito da escola (né?) e nesse caso acho que nós estamos limitados (né?). A escola pode e deve fazer a parte dela (isso), trabalhando na prevenção, trabalhando nos conceitos, trabalhando uma cultura de paz e diálogo na escola. Mas a gente sabe que sempre alguma coisa vai fugir (da nossa...) do nosso poder, e aí a gente está limitado para esse caso mais graves (tá?).

3) Como vê o processo de militarização da escola?

Aí, sim! Aí acho que a questão fica polêmica. Eu posso dar a minha opinião, o meu ponto de vista sobre isso (né?). No princípio eu sou contra, (tá?). Eh... Quando falo que sou contra a militarização não quer dizer que eu seja contra os militares ou as forças armadas ou a polícia militar. Então penso o seguinte: os militares têm uma função importantíssima no país, eu não tenho dúvida. Agora, essa função não é cuidar das escolas (né?), não é resolver os problemas que nós estamos nas escolas. Por outro lado, nós já temos uma série de escolas que já são militares (né?). Escolas para filhos de militares ou pra uns que querem ser militares e aquelas pessoas que tem interesse na vida militar, aqueles alunos ou até professores que já tem uma vocação, um direcionamento para a vida militar... esses espaços para isso (né?). Agora, militarizar totalmente aí acaba essa opção. Então quer dizer que aqueles que não têm essa vocação ou que não tenha este desejo de viver a

vida militar acabam sendo obrigados (né?). E talvez acabasse imitando um pouco as nossas... eh... algumas funções, algumas discussões que são inerentes à escola, principalmente, as realidades da comunidade, onde você tem uma disciplina onde você pode, por exemplo, uma crítica ao militarismo ou uma crítica a um determinado período e talvez em um ambiente militarizado o professor *se sentisse* um pouco coibido em falar sobre esses assuntos. Então reforçando não é contra os militares, a polícia militar ou as forças armadas, nada disso! Já existem as escolas militares até onde eu sei elas funcionam bem, e aquelas pessoas que se encaixam nessa vida militar a escola está lá pra elas. O que eu não acho que seja adequado é estender pra todos, tornando obrigatório para todos e achar que isso seria o problema, a solução do problema, aliás! O que reforça a questão anterior da gente ter que buscar realmente algumas soluções e eu sei que não está fácil pra gente (né?)! Mas até que isso não aconteça... *pra* que não aconteça essa militarização eu acho que nós temos que sentar e resolver esses problemas sem a militarização. Acredito que essas propostas estão ganhando força por causa da atuação atual da escola, aí ganha força (né?). Aí eu acho que chega a ser tentador, mas eu não acredito que seja solução ideal. ... Por exemplo, a questão de uma disciplina de história, uma aula de história ou de geografia ou filosofia, sociologia que a gente vai falar, por exemplo, do período de 64 a 85, período da ditadura militar, que alguns vão chamar de regime militar outros de ditadura. Mas talvez alguns professores se sentissem limitados ou coibidos ou ociosos, de fazer uma crítica mais dura ao período, por exemplo, ou mesmo numa aula de filosofia, talvez fosse, sei lá, discutir algum filósofo como Bertrand Russell que era um grande pacifista que vai discutir conceitos de pacifismo, o antimilitarismo, talvez houvesse ali uma limitação, o professor se sentir um pouco receoso em tocar nesses assuntos de maneira mais profunda (né?), de fazer uma crítica mais séria, mais forte ao militarismo ou às forças armadas do Brasil de 64, (né?). Então, eu acredito que em alguns assuntos ou algumas matérias (poderia) a questão poderia ser problemática, entendeu? Mas eu acho que a grande questão é essa, eu acho que assim porque já existem as escolas militares para aqueles que propõem a vida militar, entendeu? Se a gente resolver impor essa solução para todo mundo eu acho que não seria uma boa ideia, *tá bom!*?