

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**  
**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Soraya Aparecida Marinho Helaehil

**VIOLÊNCIA INTERMEDIÁRIA: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR NO  
COTIDIANO ESCOLAR**

Sorocaba/SP

2011

Soraya Aparecida Marinho Helaehil

VIOLÊNCIA INTERMEDIÁRIA: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR  
NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado

SOROCABA/SP

2011

Soraya Aparecida Marinho Helaehil

VIOLÊNCIA INTERMEDIÁRIA: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR NO  
COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação aprovada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre no  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade de Sorocaba

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Ass. \_\_\_\_\_

Presidente

Prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado

Universidade de Sorocaba

Ass. \_\_\_\_\_

1º Examinador

Prof. Dr. Romário de Araújo Mello

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Ass. \_\_\_\_\_

2º Examinador

Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira

Universidade de Sorocaba

À minha mãe, que cuidou de mim e cuida dos meus filhos como se fossem seus. Sem sua presença esse trabalho não teria sido possível.

## AGRADECIMENTOS

Ao Ricardo, meu marido e companheiro, pelo apoio e dedicação, principalmente pela criação de nossos filhos, pelo exemplo de pai que é!

Ao João, meu amado filho, pela ajuda na formatação do “TCC”, pelas incansáveis conversas, pelas longas risadas e pela afinidade que temos na área de humanas, que nos torna cada vez mais próximos... “bazinga”!

A Duda, minha linda princesa bailarina, pelo zelo e preocupação com tudo e com todos, minha filha, minha alma gêmea...eu a amo!

A minha irmã, pelo incentivo, pelas palavras de apoio quando tudo parecia desmoronar, por oferecer-me seu ombro para chorar nas horas de angústia... você é muito especial para mim.

Aos meus queridos amigos: Simone, Regiane, Pâmela, Margly, Octaly, Sandra Moarais, Lígia e, em especial ao “Júnior”, pelo apoio incondicional, pelas palavras sinceras, pelos momentos inesquecíveis.

Aos Amigos do Grupo de Pesquisa PODIS: Vera “Charmosa”, Vera Lúcia, Gilberto, Ana, Adalberto, Paulo Rubens, Leandro, Adriana, pelas trocas interdisciplinares que nos permitem a “desordem organizada”.

Aos inesquecíveis mestres: Professor Luiz Fernando, Professor Marcos Reigota, Professora Eliete que, com ternura em sua fala, mostrou outro olhar ao estudo.

Ao Professor Romário de Araújo Mello, pelas orientações, pelas conversas produtivas, sobretudo pela solicitude e disponibilidade em fazer parte da banca.

Finalmente, ao meu orientador Professor Hélio Iveson Passos Medrado, pela confiança, pelo apoio, pelo modo interdisciplinar como sempre me tratou, pela paciência, enfim, por tudo! Obrigada meu mestre, meu amigo!

*É estranho o nosso realismo. Quando a criança pequenina começa a aprender a brincar de esconde-esconde rimos porque fecha os olhos, certa de que, ao fazê-lo, os outros deixam de vê-la porque ela deixou de vê-los. Fechando os olhos, porém, ela exprime nossa crença ancestral de que a visão depende de nós, muito mais do que dependeria das coisas. Subjetivismo que reiteramos quando, diante de algo horrendo, fechamos os olhos para torná-lo inexistente, atribuindo ao olhar um poder de irrealização que ressurge quando dizemos que o que os olhos não veem o coração não sente.*

*Marilena Chauí*

## RESUMO

A presente pesquisa pauta-se por investigações interdisciplinares sobre as violências concreta, simbólica e intermediária no cotidiano das instituições escolares no município de Sorocaba – SP. Estudos realizados pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa - PODIS (Poder e Disciplinamento nas Instituições Escolares de Sorocaba) permitem afirmar que é fundamental superar a perspectiva de inventariar acontecimentos nefastos vividos por atores da escola, assim como afirmar que o domínio conceitual sobre a temática se limita à violência concreta e, quando muito, à simbólica. A modulação intermediária praticamente inexistente nas reflexões, e é ela que permite a tomada de decisões durante o acompanhamento das agressões produzidas no âmbito escolar. Novos paradigmas tratados por Maffesolli e Foucault insistem que somos uma sociedade disciplinada e disciplinadora e que admitimos a transferência de conhecimento por intermédio da disciplina e do disciplinamento, atitudes essas que já não conseguem oferecer respostas às mudanças vividas no dia a dia da escola. E o que é pior, autoridades públicas, bem como suas políticas e grades curriculares, fracassam em querer explicar o novo com ideias e modelos que já não explicam o que passa e vive cada estabelecimento de ensino das redes municipal, estadual e particular de Sorocaba. Como resultado, observa-se que: as relações no cotidiano escolar estão saturadas. Esse é o universo que nossa pesquisa aborda, de forma clara, responsável e digna, focando essas questões mais observáveis, portanto, menos opacas. Aí está a centralidade da pesquisa. As questões que se introduzem são a da postura e do olhar interdisciplinar que, fundamentalmente, levam em consideração o contexto e produzem novos conhecimentos a partir de conceitos, ao invés daquelas que, a priori, desconsideram o entorno. Essas últimas são, em geral, posturas e maneiras de conceber as instituições praticadas por órgãos como: as Secretarias de Educação, Pasta dos Ministérios, Polícia Militar, Conselho Tutelar, Delegacia da Infância e da Adolescência, Organização Mundial da Saúde, Organização dos Estados Americanos, entre outros.

Palavras-chave: Violências. Interdisciplinaridade. Educação.

## **ABSTRACT**

The present paper is guided by interdisciplinary research on concrete and symbolic forms of violence, on daily routine within school environment in the city of Sorocaba - SP. Studies conducted by the Interdisciplinary Research Group - PODIS (Power and Discipline in Schools of Sorocaba) have revealed that it is essential to overcome the perspective of creating an inventory on adverse events experienced by school actors, as well as to defeat the claim that the conceptual domain on the subject is limited to concrete form of violence and, if anything, its symbolic form. The intermediary modulation is practically nonexistent in the reflections, and it is that which allows the decision-making during the monitoring of aggressions produced in the school. New paradigms treated by Foucault and Maffesolli insist that we are a disciplined and disciplinarian society, and that we allow knowledge to be conveyed through discipline and regimentation. Those attitudes are no longer able to offer answers to the changes experienced in day to day school life. Even worse, public authorities and their policies and curriculum grades fail to explain the new events with ideas and models that no longer explain that which happens in each municipal, state and private schools in Sorocaba. The result is that the relationships in school life are saturated. This is the universe that our research addresses, in a clear, responsible and dignified manner, focusing on those issues that are more observable, therefore, less opaque. Here is the centrality of the present research. The questions are introduced, making use of an interdisciplinary approach that ultimately takes into account the context, and produces new knowledge from concepts, rather than disregarding the environment, as it is done by public institutions such as the Departments of Education, Home Ministries, Military Police, Child Protection Council, Office of Children and Adolescents, World Health Organization, the Organization of American States, among others.

Keywords: Violence. Interdisciplinarity. Education.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
1.1	METODOLOGIA.....	13
1.2	DELIMITAÇÃO TEMÁTICA.....	14
2	VIOLÊNCIAS.....	16
2.1	VIOLÊNCIA NOS ÚLTIMOS 30 ANOS.....	16
2.2	CONCEITOS DE VIOLÊNCIA.....	18
2.3	SOBRE AS VIOLÊNCIAS E SEUS CONCEITOS.....	37
2.4	VIOLÊNCIA CONCRETA.....	39
2.5	VIOLÊNCIA SIMBÓLICA.....	42
2.6	VIOLÊNCIA INTERMEDIÁRIA.....	45
2.7	VIOLÊNCIA NO OLHAR.....	49
3	INTERDISCIPLINARIDADE.....	51
3.1	INTERDISCIPLINARIDADE COMO ESTRATÉGIA.....	57
3.2	O EXERCÍCIO DAS DIFERENÇAS.....	59
4	DOCUMENTO E MONUMENTO.....	61
4.1	LIVRO DE OCORRÊNCIAS.....	65
4.2	TRANSCRIÇÃO E CONSIDERAÇÕES DAS OCORRÊNCIAS.....	67
5	CERTEZAS PROVISÓRIAS.....	77
	REFERÊNCIAS.....	81

## 1 INTRODUÇÃO

Discorrer sobre violência é uma tarefa difícil sob muitos aspectos e entre eles é o fato de que ela sempre existiu, mas hoje há situações que vão muito além das que costumávamos ver. Não podemos mais abordar a questão da violência hoje como o teríamos feito há apenas vinte ou trinta anos. O mundo transformou-se consideravelmente. Mas será que dispomos de modos de abordagem que permitam lançar um olhar novo ou renovado sobre o fenômeno?

Algumas definições de violência não ultrapassam o senso comum, contudo, neste trabalho, quando nos referimos “às violências”, reportamo-nos a um conjunto de violências que precisam ser contextualizadas para que possamos contemplar o entorno dessas violências e possamos tratá-las de modo específico levando-se em consideração que cada ato de violência possui sua especificidade, pois, o que acontece na ambiência escolar é o trato genérico; demonstrando que não existe uma violência e sim um conjunto de violências que são as violências: concreta, simbólica e intermediária, cujo foco principal desta pesquisa está voltado à intermediária.

Portanto, a justificativa para a escolha do tema é, primordialmente, o fato de que os atores que compõem a escola tratam as violências de forma generalizada e disciplinar, desconsiderando ou desconhecendo os fatos que levam os discentes a praticar ou agir de forma contrária àquela estabelecida pela instituição. As técnicas disciplinares, a influência do behaviorismo de Skinner (2003, p. 84), que defende a ideia de que o ensino deve ser objetivo, operacionalizado e regido pelo estímulo/resposta fazem com que as pessoas aceitem o disciplinamento. Acostumados a esse tecnicismo e disciplinamento e, não muitas vezes não obedecendo às imposições, acaba gerando a punição, como veremos adiante, ou seja, aceitam punir e serem punidas pelos atores da escola: docentes, diretores, coordenadores, os quais, ao exercerem suas funções, muitas vezes, transformam-na em poder e autoridade.

A partir das problemáticas, acima expostas, convém destacar que o recorte teórico-metodológico da pesquisa está embasado em pesquisas de alguns estudiosos como Medrado, Fazenda, Foucault, Japiassu, Maffesoli entre outros,

averiguando e comparando, de acordo com os estudiosos, o conceito e prática de violência em algumas instituições, além de pesquisa de campo junto às escolas de Ensino Fundamental de Sorocaba. A pesquisa de campo dar-se-á a partir de transcrições e análises dos livros de ocorrência de escolas públicas para conhecer e, sobretudo, analisar o conceito de violência que órgãos e instituições que rodeiam nosso universo sofrem e, mais especificamente tratam e agem diante deste fato. Ratificando que partimos da coleta desses conceitos sempre com definições e ideias do macro para o micro dessas percepções. Nossa prerrogativa é de que a violência parte das práticas nas instituições escolares, consideradas autoritárias, arbitrarias, fomentadora de um ambiente de agressões, traduzidas principalmente pelas depredações, ofensas, assim como pela imposição de poderes semióticos os quais constituem um conjunto de violências que só podem ser analisadas sob um contexto histórico e social.

As manifestações de violência simbólica, essencialmente aquelas praticadas pelos docentes nem sempre são entendidas como deveriam. Sustentam-se pelas ações repetitivas chegando-se a banalização, como se determinado ato, normalmente disciplinar, fosse normal, portanto aceito de forma natural pelos discentes.

Os atos de violência, que são registrados no “Livro de Ocorrências” das escolas, atribuem atenção somente quando manifestadas pelos discentes que, em sua maioria, são crianças e adolescentes sem histórico, ou seja, a identidade cultural, a individualidade dos educandos e o respeito aos mesmos, como menciona Freire (1996, p. 24) são totalmente desconsiderados, sendo julgados como maus alunos, mostrando-se, portanto fora do padrão preestabelecido, que é o modelo disciplinar.

O Relatório da Organização Mundial de Saúde referente ao ano de 2010 define a violência como:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade de, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimentos ou privação (OMS, 2010)

Tal definição aceita a intencionalidade da prática como sendo natural independente do resultado produzido, destacando que os incidentes tais como: a maioria das lesões decorrentes de acidentes de trânsito ou queimaduras está excluída da definição.

Inserir a palavra poder, ultrapassando a força física dilata a natureza de um ato violento e amplia um ato expandindo o entendimento convencional, incluindo assim, as intimidações, negligências, atos de omissão. Desta forma, o uso da força física ou do poder pode ser entendido de forma a incluir o descuido ou atos de falha, assim como abuso sexual e psicológico e os que possam desencadear em suicídio. Esta definição cobre uma ampla rede de ideias com consequências psicológicas, deficiência de desenvolvimento. Tais consequências podem ser seguidas ou latentes e podem perdurar por anos após o fato inicial. Portanto, definir os efeitos somente em termos de danos ou morte limita-se a compreensão da totalidade do choque da violência sobre as pessoas, as comunidades e a sociedade como um todo

Estamos inseridos num universo de violências e, talvez, ela tenha sempre participado da existência humana, independente de sua cultura. Todo ano mais de um milhão de pessoas perdem suas vidas, outras sofrem lesões fatais resultado de violências interpessoais ou coletivas, cuja faixa etária dessas pessoas está entre 15 e 44 anos de idade (OMS, 2010).

Não se tem ideia, segundo a OMS, sobre o custo ou despesas resultadas dessas violências. Uma estimativa concreta, contudo, há de se afirmar que os governos gastam bilhões de dólares com assistência à saúde, sem contar com os números gastos com ausência ao trabalho. Entretanto, não podemos custear a dor e sofrimento humanos diante de tais violências. Porém, não podemos aceitá-la de forma natural e inevitável. A violência pode ser evitada desde que haja trabalhos individuais e comunitários, a partir de pequenas escalas até em políticas nacionais e iniciativas governamentais.

## 1.1 METODOLOGIA

A metodologia para esse trabalho fundamenta-se em pesquisa bibliográfica em autores como Medrado, Fazenda, Foucault, entre outros, pesquisa de campo juntos às escolas de Ensino Fundamental de Sorocaba, assim como investigar o conceito de violências, em vários órgãos no sentido de conhecer o que são as violências para essas instituições, assim como obter informações sobre a existência de projetos, programas ou campanhas a fim de coibi-las. Esses órgãos seriam: Organização Mundial de Saúde, Cruz Vermelha Brasileira, Ministério da Educação, Conselho Tutelar, Al Qaeda, Farc's, Médicos Sem Fronteira, Exército, Marinha, Aeronáutica, Otan, Organizações Humanitárias, ONU, OEA, Secretaria da Educação Municipal de Sorocaba, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Secretaria do Estado de Segurança Pública, Secretaria de Assuntos Penitenciários, Polícia Civil, Polícia Militar, Corpo de Bombeiros, Polícia Federal, Ministério Público, Núcleo de Situação Carcerária.

A partir dos pressupostos e hipóteses de que as instituições escolares, assim como outros estabelecimentos tratam as violências de forma genérica, sem a devida contextualização, as quais foram elaboradas durante as discussões nos encontros do Grupo Podis – Poder e disciplinamento nas instituições escolares de Sorocaba, durante as orientações e das leituras das obras dos estudiosos no assunto construímos diretrizes de verificações que podem, sucintamente, apresentar da maneira que se segue:

- a) Precisamos conhecer as limitações e fragilidades das definições das violências em detrimento da conceituação sobre elas na escola, partindo da hipótese de que não existe uma violência, mas um conjunto de violências que precisam ser contextualizadas;
- b) As atribuições que metodologicamente são apresentadas não fornecem às escolas um modelo de como viverem e compreenderem suas agressões. E, se partindo do pressuposto de violências nas perspectivas concreta, simbólica e intermediária, os estudos, as leituras indicam que as políticas sociais e outras manifestações de violência não podem ser meramente empregadas para a geografia do estabelecimento escolar;

c) Cada instituição possui métodos específicos de definições, conceitualizações e abordagens, como foi analisado no estudo de fontes primárias.

Nesta lógica de abordagem teórico-metodológico encontramos uma espécie de universalidade sobre a questão quando constatamos contradições que, detalhadamente, serão expostos concretamente nas seguintes etapas:

Examinarmos os principais conceitos sobre a questão, o que nos permitirá construir nossos referenciais que embasam os pressupostos e hipóteses de trabalho;

Discussões nas orientações, participação no grupo de pesquisa e durante as disciplinas concluídas com êxito;

Levantarmos as definições e conceitualizações das fontes primárias;

Participação em congressos, seminários, palestras etc.

## **DELIMITAÇÃO TEMÁTICA**

O objetivo deste estudo é investigar e contextualizar a violência intermediária e definir qual sua importância nas instituições escolares de Sorocaba, região, estado e país. No plano internacional quais os impactos sociais que ela causa e de que maneira a pesquisa sobre a violência intermediária contribui para uma sociedade mais justa, superando a intolerância e a injustiça, uma vez que a mesma pauta-se pela interdisciplinaridade. Enfatizando que entre a violência concreta e a simbólica existe a violência intermediária que, entre ambas, pode anteceder-se à primeira ou projetar-se à segunda, sendo seu oposto verdadeiro. A violência intermediária pode caracterizar-se com requintes de crueldades, pela ação corrupta onde o ato de agir é extremamente doloso ou é o resultado de uma violência sofrida no passado. Portanto, não existe uma violência, mas um conjunto de violências que necessitam ser estudadas e, para tanto, é necessário conhecer as definições que são empregadas por órgãos e instituições que tentam definir e conceitualizar a violência no contexto escolar. Saber das dimensões que os atores sociais fazem uso desses conceitos, saindo do senso comum em busca de um esclarecimento, sobretudo, um

entendimento sobre a questão das violências que podem, não só sequelar, mas trazer consequências fatais aos envolvidos direta ou indiretamente.

As posturas assumidas no contexto familiar, escolar, social, político vêm sofrendo mudanças e com ela novos paradigmas, como a violência intermediária, são apontados no sentido de compreender e tratar as problemáticas de mudança e transformação pela qual a sociedade enfrenta.

Fundamentalmente, essa nova modalidade, intermediária, é pautada por atitudes, olhares e gestos interdisciplinares, em sentido particular, aquele que conhece o inter não pelo trabalho conjunto de várias disciplinas, mas pela não fragmentação do conhecimento, pela valorização do contexto e a superação de ideias preconcebidas. A partir desses itens permite-nos levantar novos questionamentos, novas buscas, transformação da própria realidade, mudanças de atitudes que permite o conhecimento por parte dos indivíduos.

## 2 VIOLÊNCIAS

### 2.1 VIOLENCIA NOS ÚLTIMOS 30 ANOS

As violências, das que nos propomos a discorrer, referem-se de um período de 30 anos até a atualidade, pois, o estudo que estamos realizando são questões paradigmáticas recentes que, se tratá-las como história das violências ao longo do tempo, acabaríamos no anacronismo, o que não corresponde com nosso estudo.

Quando surge a expressão violência, várias discussões emergem em relação à temática, pois, o termo amalgama um enorme leque de ideias desordenadas, além das novas nomenclaturas para caracterizá-la tornando-a, assim, polissêmica: violência física, violência simbólica, violência operária, étnica, islâmica, camponesa, dos jovens, às mulheres; violência urbana, rural, social ou política etc. Para Wievioka (2002, p. 203) violência é:

[...] frequentemente ou ao menos em parte ou na origem, a marca de um sujeito contrariado, interditado, impossível ou infeliz. A marca, eventualmente, de uma pessoa tendo sofrido, ela própria, uma violência, seja física – como esses traumatismos de guerra que desenvolvem, a seguir, perturbações de personalidade podendo incluir episódios de violência –, seja moral ou simbólica, como é com frequência o caso dos jovens delinquentes<sup>1</sup>.

A palavra violência não traduz somente acontecimentos distintos, palpáveis ou visíveis que a mídia televisiva, principalmente nos traz, mas articula uma série abordagens que, para tratá-las é necessário outros paradigmas e, sob esse aspecto Maffesoli (2010) conduz a ideia de saturação ao tratarmos o novo com atitudes, maneiras e gestos ultrapassados, os quais não correspondem com as mudanças e transformações pelas quais a “matriz social” vem sofrendo. Em sua obra intitulada Saturação, Maffesoli (2010, p. 45) ressalta:

Já disse, é urgente ajustar as palavras e as coisas. Devolver a estas uma intrepidez de boa qualidade. Recolocar em pé essas análises desequilibradas, totalmente defasadas com o senso comum. Este, aliás, já incorporou a ideia de que os livros só são bons quando corajosos. Pois como lembra André Gide, não se faz literatura com bons sentimentos. O

---

<sup>1</sup> Sobre as perturbações consequentes à guerra e as condições que permitem enfrentá-las. Nota do autor.

mesmo acontece com o pensamento, enquanto ele ficar centrado na vida de todos os dias.

De fato, o trabalho do pensamento consiste em transfigurar aquilo que se vê, que se sente, que se pressente. Ou, para usar a metáfora, ser um talhador de ideias. Fazer brilhar a ideia ao talhá-la, como se provoca faíscas quando golpeia a pedra. É assim que se torna possível a conciliação com a memória invencível que, incansavelmente, rói ao mesmo tempo o corpo individual e o corpo coletivo.

Segundo Pino (2007) a violência que se vive, atualmente no Brasil, é consequência do contexto social e econômico pelo qual o país vive e que não pode ser conferido nem a desarranjos intempestivos de alguns indivíduos, nem a uma inesperada mudança das condições do país, mas pela desigualdade social que se faz presente a cada dia em todos os cantos do país e, neste sentido a desigualdade social justifica a violência no Brasil contemporâneo.

Pino (2007) questiona sobre o objetivo do tráfico de drogas, que é, incontestavelmente, um dos grandes causadores de violência atualmente, se o tráfico de drogas não seria tão somente resultado de mentes perversas que têm o prazer de induzir as pessoas por meio do consumo e dependências das drogas, ou de sustentar o contrabando e tráfico de armas nas guerras em certas regiões, tanto no Brasil, como em países longínquos. Fica claro, segundo Pino (2007), que o tráfico está diretamente relacionado com questões políticas que esclarecem esses fatos sérios e variados, bem como os tipos de conflitos, nacionais ou internacionais, que abrangem ações bélicas e ações terroristas, portanto, é sabido que a importância do tráfico de armas e do narcotráfico no Brasil contemporâneo, assim como em outros países, é de natureza econômica, portanto, a atitude do tráfico de armas e entorpecentes explica-se por si mesma: “[...] praticando um capitalismo selvagem de renda fácil e recorrendo a todos os meios necessários para isso, legais ou ilegais, desde que sejam eficazes” (pág. 772).

Aqui está a dimensão que parece ser ignorado na discussão desses acontecimentos, os quais são movidos, habitualmente, pela reação emocional diante de cenas de horror noticiadas de maneira sensacionalista, mas que na verdade são fatos absurdos. Basta abrirmos um jornal ou assistirmos ao “Jornal Nacional” para constatar as barbáries que acontecem diariamente. Entretanto, esses autênticos sentimentos assustadores não podem esconder a alegação que orienta a prática de uma sociedade capitalista “[...] em que o principal ‘mal’ para o mundo dos negócios é não respeitar as regras do jogo, ou seja, ‘jogar sujo’, desrespeitando assim a reação

social” (pág. 772). Ainda de acordo com Pino (2007) foi desse modo que as atividades mafiosas<sup>2</sup> viram-se arruinados seus negócios.

As mortes, os massacres, a destruição de lares, a produção de uma grande quantidade de dependentes que têm como consequência as doenças, traumas, frustrações, doenças psicológicas isso tudo preocupa, ou seja, essa gama de resultados cruéis resulta em fragilidades e apreensões. Este é o cenário que nos permeia.

A ideia contemporânea de violência remete a desordem: “desordem da razão”, “desordem moral” e “desordem social”. O que as tornam comum é o fato de o ser humano ser o causador dessas “desordens”. Entretanto, a história social moderna mostra que isso não se emprega a qualquer pessoa, mas somente a alguns, provenientes das

[...] classes populares, cidadãos sem cidadania por não terem propriedade. Essas classes são vistas desde então como a causa e origem do crime da violência na sociedade, das quais esta tinha que se proteger, inventando a prisão (PINO, 2004, pág. 774).

De acordo com Pino (2007) se a violência é um fator instável da ordem social, ela é também um fator de discussão dessa ordem. O tema é de máxima importância, principalmente, se olhado pelo ponto de vista dos acontecimentos que estão sendo vividos nos últimos anos no Brasil.

## **2.2 CONCEITOS DE VIOLÊNCIA**

A finalidade de transcrever o conceito de violência que as grandes instituições concebem, tem como objetivo esclarecer o quanto tais instituições, assim como a instituição escola estão equivocadas quanto aos próprios conceitos de violência, bem como as posturas, por elas assumidas, estão saturadas. Maffesoli (2010, p. 11) assevera:

---

<sup>2</sup> Máfia: organização criminosa originária da Itália no século XIX

Uma mudança central está acontecendo. A matriz social moderna revela-se cada vez mais infecunda. A economia, os movimentos sociais, o imaginário, e até mesmo a política estão sofrendo a ressaca de uma onda gigantesca cuja real amplitude ainda não se consegue avaliar. Mutação social que pede uma transmuta o da linguagem: pós-modernidade   isso. Ao mesmo tempo,   preciso ter a humildade de reconhecer que essa passagem de um estado de coisas a outro não   algo novo. Humildade difícil tanto o mito do Progresso nos obseda.

Em verdade, estamos tratando novos fatos e acontecimentos com medidas velhas e ultrapassadas e, o mais interessante   que os poderes políticos e o próprio estado não percebem este fato.

A razão pela qual trazemos o conceito de violência das grandes organiza es embora, em muitos casos elas aparecem implícitas ou simplesmente não possuem,   um modo de ratificar o quanto essas organiza es estão ultrapassadas, de acordo com a cita o, acima mencionada, por Michel Maffesoli. Em outros casos essas organiza es, como no caso da Cruz Vermelha Brasileira, não conceitua a violência, mas expõe como agir em caso de guerra, por exemplo. Nota-se, também, além da falta conceitua o da violência, que elas não nos trazem modos de coibir a violência ou a existência de projetos ou programas para esse fim.   importante observar as datas em que essas organiza es foram criadas atentando para o fato de que desde então nenhuma mudança em seus contextos foi observado. Portanto, enfatizamos que estamos tratando o novo com parâmetros ultrapassados, não correspondendo com momento que vivemos.

Organiza o Mundial de Saúde a autoridade de dire o e coordena o de saúde dentro do sistema das Na es Unidas.   responsável por desempenhar um papel de liderança em matéria de saúde global, fixar a agenda para pesquisa em saúde, estabelecer normas, articulando op es políticas baseadas em evidências, fornecer apoio aos países e monitoramento e avalia o das tendências de saúde.

No século XXI, a saúde   uma responsabilidade partilhada, envolvendo o acesso equitativo a cuidados de saúde e de defesa coletiva contra as ameaças transacionais.

Cruz Vermelha Brasileira: Filial do Estado de São Paulo (CVB\_FESP), desde funda o, em 1912 atua em benefício das pessoas acometidas por desastres e na

capacitação em primeiros socorros. Como parte de um movimento mundial, que oferece assistência humanitária, ao longo dos anos a entidade tem expandido seus serviços, sempre com o objetivo de prevenir e aliviar sofrimentos. Sua missão é agir, em caso de guerra, e preparar-se, na paz, para atuar em todos os setores abrangidos pelas Convenções de Genebra e em favor de todas as vítimas de guerra, tanto civis como militares. Contribuir para a melhoria da saúde, a prevenção de doenças e o alívio do sofrimento, através de programas e de serviços que beneficiem à comunidade, podendo também, para isso, criar e manter cursos regulares, profissionalizantes e de nível superior; organizar serviços de socorro de emergência às vítimas de calamidades seja qual for sua causa; recrutar, treinar e aplicar o pessoal necessário às finalidades da instituição; incentivar a participação de crianças e jovens nos trabalhos da Cruz Vermelha; divulgar princípios humanitários da Cruz Vermelha a fim de desenvolver na população, e particularmente nas crianças e nos jovens, os ideais de paz, respeito mútuo e compreensão entre todos os homens e todos os povos.

Ministério da Educação (BRASIL, 1930) foi criado em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas ao poder. Com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, a instituição desenvolvia atividades pertinentes a vários ministérios como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Até então, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Em 1932, um grupo de intelectuais preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado lança o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja era concorrente do Estado na área da Educação. Foi em 1934, com a nova Constituição Federal, que a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promove uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. Nessa época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional. Até 1953, foi Ministério da Educação e Saúde. Com a autonomia dada à área da saúde surge o Ministério da Educação e

Cultura, com a sigla MEC. O sistema educacional brasileiro até 1960 era centralizado e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo a centralização do MEC. Foram necessários treze anos de debate (1948 a 1961) para a aprovação da primeira LDB. O ensino religioso facultativo nas escolas públicas foi um dos pontos de maior disputa para a aprovação de lei. O pano de fundo era a separação entre o Estado e a Igreja. O salário educação, criado em 1962, também é um fato marcante na história do Ministério da Educação. Até hoje, essa contribuição continua sendo fonte de recursos para a educação básica brasileira. A reforma universitária, em 1968, foi a grande LDB do ensino superior, assegurando autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades. A reforma representou um avanço na educação superior brasileira, ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas. A educação no Brasil, em 1971, se vê diante de uma nova LDB. O ensino passa a ser obrigatório dos sete aos catorze anos. O texto também prevê um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das diferenças regionais. Em 1985, é criado o Ministério da Cultura. Em 1992, uma lei federal transformou o MEC no Ministério da Educação e do Desporto e somente em 1995, a instituição passa a ser responsável apenas pela área da educação. Uma nova reforma da educação brasileira foi implantada em 1996. Trata-se da mais recente LDB, que trouxe diversas mudanças às leis anteriores, com a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola). A formação adequada dos profissionais da educação básica também foi priorizada com um capítulo específico para tratar do assunto. Ainda em 1996, o Ministério da Educação criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para atender o ensino fundamental. Os recursos para o Fundef vinham das receitas dos impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios vinculados à educação. O Fundef vigorou até 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Agora, toda a educação básica, da creche ao ensino médio, passa a ser beneficiada com recursos federais.

É nessa trajetória, de quase 80 anos, que o Ministério da Educação busca promover um ensino de qualidade. Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, o MEC vem reforçar uma visão sistêmica da educação, com ações integradas e sem disputas de espaços e financiamentos. No PDE, investir na educação básica significa investir na educação profissional e na educação superior.

Conselho Tutelar (BRASIL, 1990) é órgão previsto no art. 131 da Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA), que o instituiu como "órgão autônomo, não-jurisdicional, encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente". Tem como finalidade precípua zelar para que as crianças e os adolescentes tenham acesso efetivo aos seus direitos, ou seja, sua finalidade é zelar, é ter um encargo social para fiscalizar se a família, a comunidade, a sociedade em geral e o Poder Público estão assegurando com absoluta prioridade a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, cobrando de todos esses que cumpram com o Estatuto e com a Constituição Federal. Em cada município brasileiro deve ter pelo menos um Conselho Tutelar, instituído por lei municipal, composto de cinco membros e escolhido pela comunidade local com mandato de três anos, sendo permitida uma recondução, é órgão da administração pública municipal, instituído pelo legislador federal, sendo competente o município para regulamentar o órgão com vistas a sua instalação e funcionamento.

PCC<sup>3</sup>: Primeiro Comando da Capital é uma organização criminosa paulistana, criada com o objetivo manifesto de defender os direitos de cidadãos encarcerados no país. Surgiu no início da década de 1990 no Centro de Reabilitação Penitenciária de Taubaté, local que acolhia prisioneiros transferidos por serem considerados de alta periculosidade pelas autoridades. A organização também é identificada pelos números 15.3.3; a letra "P" era a 15ª letra do alfabeto português e a letra "C" é a terceira. Hoje a organização é comandada por presos e foragidos, principalmente, no Estado de São Paulo. Vários ex-líderes estão presos (como o criminoso Marcos Willians Herbas Camacho, vulgo *Marcola*, que atualmente cumpre sentença de 44 anos, principalmente por assalto a bancos, no presídio de segurança máxima de Presidente Venceslau II e ainda tem respeito e poder na facção). O PCC

---

<sup>3</sup> Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/40018750/PCC>>. Acesso em 18/jun/2011

conta com vários integrantes, que financiam ações ilegais em São Paulo e em outros estados do país.

Al-Qaeda<sup>4</sup>: Em comunicados formais têm-se preferido usar o termo Frente Internacional pelo Jihad contra os Judeus e Cruzados como nome para o grupo, em vez do mais famoso Al-Qaeda. Embora o uso do nome Al-Qaeda fosse anterior, só em 2001 foi formalmente usado enquanto denominação do grupo, quando o governo americano decidiu perseguir ou tornar pública a perseguição a bin Laden. bin Laden em pessoa seria a melhor fonte para a origem do rótulo Al-Qaeda. Falando em 2001, ele citou: *"O nome 'Al-Qaeda' foi estabelecido há muito tempo por conveniência. O último nome Abu Ebeida El-Banashiri liderou os campos de treino para os nossos mujahidin contra o terrorismo russo. Nós costumávamos chamar o campo de treino "Al-Qaeda". E o nome ficou. A inspiração filosófica da Al-Qaeda vem dos escritos de Sayyid Qutb, um pensador proveniente da Irmandade Muçulmana, cujos textos inspiraram a maioria dos principais movimentos militantes islâmicos hoje ativos no Médio Oriente. O autor defende uma revolução islâmica armada para a sobreposição de todos os regimes não guiados pela lei islâmica, e reitera a expulsão de milícias e empresas ocidentais de todos os países muçulmanos. De acordo com afirmações transmitidas pela Al-Qaeda na internet e em canais de televisão, as últimas metas da Al-Qaeda passam por restabelecer o Califado do mundo islâmico, e, para isso, trabalham com quaisquer grupos extremistas, organizações ou governos que lhes permitam atingir essa meta. Os fundamentos originais da Al-Qaeda originária são fortemente anti-sionistas. Em 1997, numa entrevista com Peter Arnett, Osama bin Laden cita a presença estadunidense no Médio Oriente e o apoio israelita como as principais razões para as ações da sua organização. A Al-Qaeda acredita que os governos ocidentais, e particularmente o governo americano, agem contra os interesses dos muçulmanos. As suas falhas, segundo o grupo, incluem: provisão de apoio econômico e militar a regimes opressores dos muçulmanos (por exemplo, o suporte americano a Israel); o veto das Nações Unidas em relação a sanções propostas a Israel; tentativas de influenciar os assuntos de governos e comunidades islâmicas; suporte direto através de armas ou empréstimos a regimes árabes anti-islâmicos, presença de tropas em países islâmicos especialmente na*

---

<sup>4</sup> Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/58724569/50/Visao-Geral-da-Al-Qaeda>>. Acesso em 18/jun/2011

Arábia Saudita. A invasão do Iraque em 2003 (independentemente de supostos confrontos entre Saddam e a Al-Qaeda). Para além dos ataques de 11 de Setembro de 2001 ao World Trade Center, em Nova Iorque e ao Pentágono em Washington, crê-se que a Al-Qaeda esteve envolvida nos seguintes ataques: embaixada americana em Nairobi, Quênia, em 7 de agosto de 1998; embaixada americana em Dar es Salaam, Tanzânia, também em 7 de agosto de 1998; bombardeiro USS Cole, atracado no Iêmen, em 12 de outubro de 2000; ataques ao metrô de Londres, em 7 de julho de 2005. Pensa-se que o líder militar da Al-Qaeda era Khalid Shaikh Mohammed, até ter sido detido no Paquistão em 2003. O líder prévio tinha sido Mohammed Atef, morto num bombardeio americano no Afeganistão em finais de 2001.

Farc's<sup>5</sup>: Forças Armadas Revolucionárias Colômbia-Exército do Povo, também conhecidas pelo acrônimo FARC ou FARC-EP, é uma organização de inspiração comunista, autoproclamada guerrilha revolucionária marxista-leninista, que opera mediante táticas de guerrilha. Lutam pela implantação do socialismo na Colômbia. Apesar de não ser membro do Foro de São Paulo, que congrega partidos de esquerda da América Latina, as FARC já estiveram presentes em suas reuniões. As FARC são consideradas uma organização terrorista pelo governo da Colômbia, pelos governos dos Estados Unidos, Canadá e pela União Europeia. Os governos do Equador, Bolívia, Argentina e Chile não lhes aplicam esta classificação. O presidente Hugo Chávez rejeitou publicamente esta classificação em janeiro de 2008 e apelou à Colômbia, como outros governos, a um reconhecimento diplomático das guerrilhas enquanto “força beligerante”, argumentando que elas estariam assim obrigadas a renunciar ao sequestro e atos de terror a fim de respeitar a Convenção de Genebra adotam o termo “insurgentes” para as FARC. Foram criadas em 1964 como aparato militar do Partido Comunista Colombiano. Enquanto originaram-se como um puro movimento de guerrilha, a organização, já na década de 1980 envolveu-se no tráfico ilícito de entorpecentes, o que provocou a separação formal do Partido Comunista e a formação de uma estrutura política chamada Partido Comunista Colombiano Clandestino. As FARC-EP continuam a se definir como um movimento de guerrilha. Segundo estimativas do

---

<sup>5</sup> Disponível em <<http://www.slideshare.net/whuellinyngthonm/conflitos-na-amrica-latina-presentation>>. Acesso em 18/jun/2011

governo colombiano, as FARC possuem entre 6 000 a 8000 membros, uma queda de mais da metade dos 16000 em 2001 (aproximadamente 20 a 30% deles são recrutadas com menos de 18 anos de idade). Outras estimativas disponíveis avaliam em mais de 18000 guerrilheiros, números que as próprias FARC reclamaram em 2007 numa entrevista com Raul Reyes. As FARC-EP estão presentes em 15-20% do território colombiano, principalmente nas selvas do sudeste e nas planícies localizadas na base da Cordilheira dos Andes. Segundo informações do Departamento de Estado dos Estados Unidos, as FARC controlam a maior parte do refino e distribuição de cocaína dentro da Colômbia, sendo responsável por boa parte do suprimento mundial de cocaína e pelo tráfico dessa droga para os Estados Unidos.

Médicos Sem Fronteira: é uma organização médico-humanitária internacional, independente e comprometida em levar ajuda às pessoas que mais precisam. Também é missão de MSF tornar públicas as situações enfrentadas pelas populações atendidas. São cerca de 20 mil profissionais de diferentes áreas, espalhados por 65 países, atuando diariamente em situações de desastres naturais, fome, conflitos, epidemias e combate a doenças negligenciadas. A organização foi criada em 1971, na França, por jovens médicos e jornalistas, que atuaram como voluntários no fim dos anos 60 em Biafra, na Nigéria. Enquanto a equipe médica socorria vítimas em uma brutal guerra civil, o grupo percebeu as limitações da ajuda humanitária internacional: a dificuldade de acesso ao local e os entraves burocráticos e políticos faziam com que muitos se calassem frente aos fatos testemunhados. MSF surge como uma organização médico-humanitária que associa socorro médico e testemunho em favor das populações em risco.

Exército Brasileiro: os principais objetivos do exército, baseados nos preceitos do artigo 4º da Constituição Federal, é a participação brasileira em missões de paz que só ocorre após o atendimento de algumas imposições, cuja principal é a aceitação, por parte dos países ou das facções envolvidas no conflito, da presença de observadores ou tropas estrangeiras em seu território. Essa conduta da política externa brasileira vem sendo adotada há longo tempo. Assim, a primeira participação do Exército Brasileiro ocorreu em 1947, quando observadores militares foram enviados para os Bálcãs. Durante as décadas de 50 e 60, viria a participar com efetivos maiores, integrando forças internacionais de paz, sob a égide da ONU

no Oriente Médio e da OEA no Caribe. A mais longa missão foi no Oriente Médio (UNEF) e durou de 1957 a 1967, com a participação de 600 homens, em média, que se revezaram em 20 contingentes. Nas décadas seguintes, foram bastante reduzidas as missões, até reiniciarem em 1989, quando inúmeras foram abertas. Em 1994, foram enviadas tropas (uma companhia) para auxiliar a manutenção da paz em Moçambique. Em setembro de 1995, o Exército enviou para Angola um contingente composto por mais de mil homens (um batalhão, uma companhia de engenharia e um posto de saúde). Nos últimos anos, militares brasileiros vêm prestando serviços às Nações Unidas, como observadores, na África, na América Central, na Europa, e na Ásia, e cooperando para a solução pacífica do conflito fronteiriço entre o Equador e o Peru. A par do excelente desempenho demonstrado pelas tropas e pelos observadores brasileiros em missões no exterior, o Exército tem participado de exercícios conjuntos com outros países. A participação em missões de paz vem trazendo crescente prestígio à política externa e ao Exército Brasileiro, aumentando a projeção nacional no cenário mundial.

Marinha do Brasil: Preparar e empregar o Poder Naval, a fim de contribuir para a defesa da Pátria. Estar pronta para atuar na garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem; atuar em ações sob a égide de organismos internacionais e em apoio à política externa do País; cumprir as atribuições subsidiárias previstas em Lei, com ênfase naquelas relacionadas à Autoridade Marítima, a fim de contribuir para a salvaguarda dos interesses nacionais. A Marinha do Brasil será uma força moderna, equilibrada e balanceada, e .deverá dispor de meios navais, aeronavais e de fuzileiros navais compatíveis com a inserção político-estratégica do nosso País no cenário internacional e, em sintonia com os anseios da sociedade brasileira, estará permanentemente pronta para atuar no mar e em águas interiores, de forma singular ou conjunta, de modo a atender aos propósitos estatuídos na sua missão.

Força Aérea Brasileira: Missão Constitucional é defender a Pátria; garantir os poderes constitucionais; e garantir a lei e a ordem, por iniciativa de qualquer dos poderes constitucionais. Cabe à Aeronáutica, como atribuição subsidiária geral, cooperar com o desenvolvimento nacional e a defesa civil, na forma determinada pelo Presidente da República. Sua missão é manter a soberania no espaço aéreo nacional com vistas à defesa da Pátria. Vislumbra ser reconhecida, nacional e

internacionalmente, pela sua prontidão e capacidade operacional para defender os interesses brasileiros em estreita cooperação com as demais Forças. Descritos na Política Militar Aeronáutica, os valores são a forma como a Instituição pauta suas ações. Eles devem balizar a condução das atividades, gerando a cultura da organização.

Otan: Organização do Tratado do Atlântico Norte é uma organização militar que se formou no ano de 1949. Ela foi constituída no contexto histórico da Guerra Fria, como forma de fazer frente a organização militar socialista Pacto de Varsóvia e integrada pela ex-União Soviética e integrada por países do leste europeu. A OTAN existe e atua até os dias de hoje enquanto o Pacto de Varsóvia deixou de existir na década de 1990, com a crise do socialismo europeu. Tem como objetivos principais garantir a segurança militar no continente europeu e exercer influência nas decisões geopolíticas da região.

Organizações Humanitárias: Tem como objetivo ajudar a humanidade fazendo diferença para pessoas que necessitam de abrigo, assistência em catástrofes, proteger os direitos humanos no mundo. O Foco é realizar pesquisa e ação na prevenção exterminando abusos graves dos direitos à integridade física e mental, a liberdade de consciência e de expressão e livre de discriminação, no contexto para promover os direitos humanos.

ONU: Organização das Nações Unidas ou Nações Unidas são regidas por uma série de propósitos e princípios básicos aceitos por todos os Países-Membros da Organização. Os propósitos das Nações Unidas são: manter a paz e a segurança internacionais; desenvolver relações amistosas entre as nações; realizar a cooperação internacional para resolver os problemas mundiais de caráter econômico, social, cultural e humanitário, promovendo o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; ser um centro destinado a harmonizar a ação dos povos para a consecução desses objetivos comuns.

As Nações Unidas agem de acordo com os seguintes princípios: a Organização se baseia no princípio da igualdade soberana de todos seus membros; todos os membros se obrigam a cumprir de boa fé os compromissos da Carta; todos deverão resolver suas controvérsias internacionais por meios pacíficos, de modo que não sejam ameaçadas a paz, a segurança e a justiça internacionais; todos deverão abster-se em suas relações internacionais de recorrer à ameaça ou ao

emprego da força contra outros Estados; todos deverão dar assistência às Nações Unidas em qualquer medida que a Organização tomar em conformidade com os preceitos da Carta, abstendo-se de prestar auxílio a qualquer Estado contra o qual as Nações Unidas agirem de modo preventivo ou coercitivo; cabe às Nações Unidas fazer com que os Estados que não são membros da Organização ajam de acordo com esses princípios em tudo quanto for necessário à manutenção da paz e da segurança internacionais. Nenhum preceito da Carta autoriza as Nações Unidas a intervir em assuntos que são essencialmente da alçada nacional de cada país.

OEA: A Organização dos Estados Americanos é a mais antiga organização regional do mundo, remontando à Primeira Conferência Internacional Americana, realizada em Washington, D.C., de outubro de 1889 a abril de 1890. Nessa reunião, foi aprovado o estabelecimento da União Internacional das Repúblicas Americanas. A Carta da OEA foi assinada em Bogotá em 1948 e entrou em vigor em dezembro de 1951. Posteriormente, a Carta foi reformada pelo Protocolo de Buenos Aires, que foi assinado em 1967 e entrou em vigor em fevereiro de 1970; pelo Protocolo de Cartagena das Índias, que foi assinado em 1985 e entrou em vigor em novembro de 1988; pelo Protocolo de Manágua, que foi assinado em 1993 e entrou em vigor em 29 de janeiro de 1996; e pelo Protocolo de Washington, que foi assinado em 1992 e entrou em vigor em 25 de setembro de 1997. Atualmente, a OEA tem 35 Estados membros. Além disso, a Organização concedeu o status de observador permanente a 62 Estados e à União Européia. É uma organização internacional estabelecida em 1948 para obter entre seus Estados membros, como indica o Artigo 1º da sua Carta, “uma ordem de paz e de justiça, para promover sua solidariedade, intensificar sua colaboração e defender sua soberania, sua integridade territorial e sua independência”. Hoje ela compreende os 35 Estados independentes das Américas e constitui o principal fórum governamental político, jurídico e social do Hemisfério. Contudo, o estabelecimento da organização internacional que hoje reúne todos os Estados das Américas e do Caribe marcou uma etapa de um longo processo que remonta a 1889, quando, nas conferências de Estados americanos, estava sendo tecida uma rede de disposições e instituições que ficou conhecida como o “Sistema Interamericano”, o mais antigo sistema institucional internacional.

Para realizar os princípios em que se baseia e para cumprir com suas obrigações regionais, de acordo com a Carta das Nações Unidas, a Organização

dos Estados Americanos estabelece como propósitos essenciais os seguintes: garantir a paz e a segurança continentais; promover e consolidar a democracia representativa, respeitado o princípio da não-intervenção; prevenir as possíveis causas de dificuldades e assegurar a solução pacífica das controvérsias que surjam entre seus membros; organizar a ação solidária destes em caso de agressão; procurar a solução dos problemas políticos, jurídicos e econômicos que surgirem entre os Estados membros; promover, por meio da ação cooperativa, seu desenvolvimento econômico, social e cultural; erradicar a pobreza crítica, que constitui um obstáculo ao pleno desenvolvimento democrático dos povos do Hemisfério; e alcançar uma efetiva limitação de armamentos convencionais que permita dedicar a maior soma de recursos ao desenvolvimento econômico-social dos Estados membros.

Secretaria da Educação Municipal de Sorocaba: Tem como visão ser reconhecida nacional e internacionalmente como uma organização de excelência na área de educação municipal pública, no contexto de Cidade Educadora, com foco no desenvolvimento de competências, habilidades e valores, que possibilitem aos cidadãos o exercício da autonomia e democracia ativa. Sua missão é assessorar, coordenar e avaliar administrativa e pedagogicamente as Unidades Escolares, definindo diretrizes e estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos alunos para se tornarem cidadãos plenos. E, possui como finalidade educação de qualidade para todos com foco na aprendizagem. Seus valores focam-se na educação centrada na aprendizagem, agilidade, busca de inovações, melhoramento contínuo e foco no futuro.

Secretaria do Estado Segurança Pública<sup>6</sup>: Foi pela lei nº 1006, de 17 de setembro de 1906, que o então presidente do Estado de São Paulo, Jorge Tibiriçá, suprimiu o cargo de Chefe de Polícia e reestruturou a Secretaria dos Negócios da Justiça, adicionando à pasta todas as atribuições da administração policial e denominando-a Secretaria de Estado dos Negócios da Justiça e da Segurança Pública. Vinte e quatro anos depois, no governo do Interventor Federal, Coronel João Alberto Lins de Barros, as pastas foram reeditadas separadamente e, pelo

---

<sup>6</sup> Disponível em  
<[http://www.sp360.com.br/site/conteudo/index.php?in\\_secao=45&in\\_idioma=1&in\\_conteudo=359](http://www.sp360.com.br/site/conteudo/index.php?in_secao=45&in_idioma=1&in_conteudo=359)>.  
Acesso em 18/jun/2011

decreto 4.789, de 05 de dezembro de 1930, foram denominadas Secretaria de Estado dos Negócios da Justiça e Secretaria de Estado dos Negócios da Segurança Pública. De 1930 em diante, a Secretaria da Segurança Pública, que teve como primeiro titular o General Miguel Costa, passou por uma série de transformações. Em 1931, a Secretaria da Segurança Pública foi extinta, e, em 1934, restabelecida. Foi extinta novamente em 1939 e restabelecida, definitivamente, com a edição do decreto-lei nº 12.163, de 10 de setembro de 1941, no governo do Interventor Federal Fernando Costa, que acabou de vez com o cargo de Chefe de Polícia.

A Secretaria de Estado dos Negócios da Segurança Pública é a responsável pela administração das polícias em todo o Estado de São Paulo. A chefia geral da organização policial é competência do secretário da Segurança Pública – escolhido e nomeado pelo Governador do Estado. Como titular da pasta, o secretário da Segurança Pública é a mais alta autoridade policial na escala hierárquica, estando subordinados a ele as polícias Civil, Militar, Técnico-Científica e o Detran. Desde 1987, o secretário da Segurança Pública conta com um secretário-adjunto, função estabelecida por meio de decreto estadual, para, além das atribuições legais e regulamentadas, responder pelo expediente nos impedimentos legais, temporários e ocasionais do titular da pasta. Além disso, tem a incumbência de representar o secretário junto às autoridades e órgãos públicos, e coordenar o relacionamento entre o titular da pasta e os dirigentes dos órgãos da Secretaria da Segurança Pública e das entidades descentralizadas a ela vinculadas.

Secretaria da Administração Penitenciária<sup>7</sup>: A história do sistema penitenciário paulista começa em 01/03/1892, quando o Decreto nº 28 criou a Secretaria da Justiça. Até o início de 1979, os estabelecimentos destinados ao cumprimento de penas privativas de liberdade, no Estado de São Paulo, estavam subordinados ao Departamento dos Institutos Penais do Estado - DIPE, órgão pertencente à Secretaria da Justiça. Com a edição do Decreto nº 13.412, 13/03/1979, o DIPE foi transformado em Coordenadoria dos Estabelecimentos Penitenciários do Estado - COESPE, à época com quinze unidades prisionais. Até março de 1991, as unidades prisionais ficaram sob a responsabilidade da Secretaria da Justiça. Em seguida, a responsabilidade foi para a segurança pública e com ela ficou até dezembro de

---

<sup>7</sup> Disponível em <<http://www.sap.sp.gov.br/common/sap.html>>. Acesso em 18/jun/2011

1992. No entanto, o Governo do Estado, entendeu ser tarefa essencial o estabelecimento de melhores condições de retorno à sociedade daqueles que estão pagando suas dívidas para com a justiça. O sistema prisional tem características próprias e exige uma adequada solução: um sistema carcerário eficiente, dentro de um Estado democrático, onde o direito de punir é consequência da política social, a serviço de toda a sociedade, mas fundado nos princípios de humanização da pena, sem que dela se elimine o conteúdo retributivo do mal consequente do crime.

Polícia Civil<sup>8</sup>: Polícia Civil, Polícia Judiciária ou Polícia tem como missão investigativa e atuar na defesa da sociedade e na preservação da ordem pública, promovendo e participando de medidas de proteção à sociedade e ao indivíduo, exercendo com excelência suas atribuições, ou seja, a apuração das infrações penais e a identificação de sua autoria, cujos objetivos são: garantir a segurança dos cidadãos; investigar e descobrir a autoria dos crimes, colhendo e transmitindo às autoridades competentes os indícios e provas, indagando seus autores e cúmplices, concorrendo eficazmente para que sejam levados aos tribunais, política da qualidade, buscar a excelência Suas diretrizes: obediência à hierarquia e à disciplina; respeito à dignidade da pessoa humana, garantindo a integridade física e moral da população; preservação da ordem, repelindo a violência e fazendo observar as leis; atuação na defesa civil, prestando permanentes serviços à comunidade; o exercício da função policial com probidade, discrição e moderação; conduta funcional dentro de padrões éticos e morais. Atua na área de segurança pública prestando os seus serviços para toda a população do Estado.

A Polícia Civil executa um serviço distinto da generalidade dos serviços públicos. O trabalho policial é complexo, característico, ininterrupto, requerendo daqueles que o executam, atenção contínua, disciplina, dedicação, prudência, discrição, iniciativa, presteza, decisão, perspicácia, urbanidade e abnegação. Desconhece o funcionário policial, horário, condições climatéricas, distâncias e riscos. Assim é o funcionamento da atividade policial.

Polícia Militar do Estado de São Paulo<sup>9</sup>: Envolve atividades de prevenção primária e secundária, as quais são executadas para consecução da segurança

---

<sup>8</sup> Disponível em <<http://www2.policiacivil.sp.gov.br/>>. Acesso em 18/jun/2011

<sup>9</sup> Disponível em <<http://www.polmil.sp.gov.br/>>. Acesso em 18/jun/2011

pública, tais como: policiamento comunitário, radiopatrulhamento e todas as demais ações que são levadas a efeito pela Polícia Militar a fim de prevenir atua em benefício das pessoas acometidas por desastres e na capacitação em primeiros socorros e o cometimento de ilícitos penais ou de infrações administrativas sujeitas ao controle da instituição. A atividade de polícia de preservação da ordem pública envolve a repressão imediata às infrações penais e administrativas e a aplicação a lei.

Corpo de Bombeiros<sup>10</sup>: Tem como missão proteger a vida, o meio ambiente e o patrimônio da sociedade, por meio dos serviços de bombeiros prestados com excelência operacional.

Polícia Federal<sup>11</sup>: Sua missão é manter a lei e a ordem para a preservação da segurança pública, no estado democrático de direito, cumprindo as atribuições constitucionais e infraconstitucionais, mediante estratégias, no exercício das funções de polícia administrativa e judiciária.

Tornar a Polícia Federal uma referência mundial em segurança pública para, no cumprimento de suas atribuições, garantir a manutenção da lei e da ordem interna e externa, em cooperação com os estados soberanos, como valores fundamentais da dignidade humana.

Conselho Tutelar<sup>12</sup>: é um órgão permanente, autônomo, não jurisdicional. É encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Ou seja, o Conselho Tutelar é um órgão de garantia dos direitos da criança e do adolescente.

Ministério Público<sup>13</sup>: A Procuradoria-Geral de Justiça, além de suas atribuições administrativas, também exerce funções de órgão de execução. A Constituição Federal, artigo 129, ao delinear as funções institucionais do Ministério Público, já prevê algumas consideradas próprias de órgão de execução. As Leis

---

<sup>10</sup> Disponível em <<http://www.ccb.polmil.sp.gov.br/>>. Acesso em 18/jun/2011

<sup>11</sup> Disponível em <<http://www.dpf.gov.br/>>. Acesso em 18/jun/2011

<sup>12</sup> Disponível em

<[http://www.cmdcasorocaba.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=22&Itemid=43](http://www.cmdcasorocaba.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=43)>.

Acesso em 18/jun/2011

<sup>13</sup> Disponível em <[http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/home/home\\_interna](http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/home/home_interna)>. Acesso em 18/jun/2011

Orgânicas Federal e Estadual do Ministério Público disciplinam as funções de execução da Procuradoria-Geral de Justiça, respectivamente no artigo 29 (Lei nº 8.625, de 12-2-1993) e no artigo 116 (Lei Estadual nº 734, de 26-11-1993).

Núcleo de Situação Carcerária<sup>14</sup>: é um órgão da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, ambos criados pela Lei Estadual nº 988/2006, e que teve suas atribuições fixadas pela Deliberação CSDP nº 38 de 4 de maio de 2007, dentre as quais pode-se mencionar: a) prestar informações acerca de discussões jurídicas atuais (legislação, jurisprudência e doutrina); b) elaboração de pareceres sobre assuntos relacionados à matéria penal, processual penal e de execução penal; c) prestar informações sobre sistema prisional estadual; d) propor medidas judiciais e extrajudiciais, visando à proteção de interesses individuais, coletivos e difusos de presos e transtornados mentais; entre outros.

Fundação CASA<sup>15</sup>: presta assistência a jovens de 12 a 21 anos incompletos em todo o Estado de São Paulo. Eles estão inseridos nas medidas sócio-educativas de privação de liberdade (internação) e semiliberdade. As medidas, determinadas pelo Poder Judiciário, são aplicadas de acordo com o ato infracional e a idade dos adolescentes.

A fim de aprimorar a qualidade do atendimento, o Governo do Estado de São Paulo apostou em um programa de descentralização do atendimento. Em síntese, o objetivo é fazer com que os adolescentes sejam atendidos próximos de suas famílias e dentro de sua comunidade, o que facilita a reinserção social.

Para os jovens em medidas sócio-educativas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade), o programa teve como resultado a municipalização do atendimento, hoje supervisionado pela Secretaria de Estado da Assistência e Desenvolvimento Social. Para os jovens que precisam ficar privados de liberdade, a CASA iniciou um programa que prevê a construção de 57 unidades no Interior, destas, 47 já estão funcionando. A maioria tem capacidade para 40 jovens em internação e 16 em internação provisória e é gerida em parceria com entidades indicadas pelos municípios. Em quatro anos de funcionamento, o novo

---

<sup>14</sup> Disponível em <<http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/Default.aspx?idPagina=3084>>. Acessado em 18/06/2011

<sup>15</sup> Disponível em <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/>>. Acessado em 18/06/2011

modelo apresentou uma série de avanços. Dentre eles, a queda expressiva nas taxas de reincidência e na ocorrência de rebeliões.

Em 2006, na época da antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), 29% dos jovens em internação reincidiam. Hoje, a taxa está em torno de 12,8%. As rebeliões caíram de 80 ocorrências em 2003 para apenas uma, em 2009.

Com a descentralização, a Fundação CASA quer não apenas melhorar o atendimento aos adolescentes, mas desativar gradualmente os grandes complexos de internação que marcaram a política da antiga FEBEM. O primeiro passo foi o Complexo do Tatuapé, em outubro de 2007.

UNESCO<sup>16</sup>: Nas últimas décadas, o crime e a violência aumentaram de forma drástica no Brasil, particularmente nas grandes áreas urbanas, intensificando o debate público sobre causas e soluções.

O direito à vida é o mais fundamental de todos os direitos. Ter segurança significa viver sem temer o risco de violações da própria vida, liberdade, integridade física ou propriedade. Segurança significa não apenas estar livre de riscos reais, mas também ser capaz de desfrutar de um sentimento de segurança. Nesse sentido, os direitos humanos são sistematicamente afrontados pela violência e pela insegurança.

A UNESCO pretende desempenhar papel de importância primordial no apoio a ações visando à inclusão social, a fim de auxiliar na prevenção da violência, especialmente entre os jovens. Os atributos e recursos encontrados no cerne das diferentes áreas da Organização serão agrupados em torno desse objetivo.

A violência é vista como violação de direitos humanos fundamentais, com ameaça ao respeito aos princípios de liberdade e igualdade. Uma abordagem que enfoque o acesso à educação de qualidade, a empregos decentes, a atividades culturais, esportivas e de lazer, à inclusão digital e à proteção e promoção dos direitos humanos e do meio ambiente será implementada como resposta ao desafio de evitar a violência entre os jovens. Essa abordagem deverá, também, auxiliar na criação de oportunidades reais para que os jovens possam melhorar suas condições de vida e desenvolver sua cidadania.

---

<sup>16</sup> Disponível em <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil>>. Acessado em 18/06/2011

A UNESCO faz uso da experiência adquirida no Brasil, no contexto da Década Internacional de Promoção da Cultura da Paz e da Não-Violência em Favor das Crianças do Mundo (2001-2010), a fim de empreender iniciativas intersetoriais eficazes e de efeitos duradouros.

As iniciativas que têm como alvo a juventude brasileira têm sido desenvolvidas pela UNESCO pela abordagem integrada, que combina escola secundária de qualidade, proteção dos direitos humanos e conceito de desenvolvimento humano integral.

Cooperação técnica (conceitual, metodológica e gerencial) com organizações governamentais na formulação, implantação, monitoramento e avaliação de políticas públicas de prevenção da violência, especialmente entre jovens, que tenham natureza social, educativa e cultural.

Cooperação técnica e organizacional (conceitual, metodológica, gerencial) com organizações da sociedade civil (ONGs) na elaboração e implantação de projetos, captação de recursos, monitoramento e avaliação de ações, voltados para grupos sociais vulneráveis.

Disponibilização para agentes públicos e da sociedade civil de conhecimentos teóricos e empíricos avançados nos temas deste tema transversal.

Empoderamento é capacitação de grupos sociais, especialmente jovens, para incentivar o protagonismo desses grupos em ações comunitárias e iniciativas de prevenção da violência.

Mobilização de especialistas, gestores públicos e de organizações da sociedade civil para debater e aperfeiçoar estratégias de sociais, educacionais e culturais para prevenção da violência, especialmente entre jovens.

Diante dos conceitos dessas organizações podemos observar que as palavras: disciplina, punição, privação, internação, ato infracional, cumprimento de suas atribuições etc., estão presentes na maioria das definições. Portanto, fica evidente que pertencemos a uma sociedade disciplinada e disciplinadora e o pior: aceitamos ser disciplinados e disciplinadores de forma natural. Assim assinala Maffesoli (2010, p. 13):

A grande mentira impera, senhorial, na sociedade estabelecida. Ouçamos Marcel Proust: “é de tanto mentir aos outros, e também a nós mesmos, que deixamos de perceber que mentimos”. Dito e feito! É essa mentira que é preciso superar se, por honestidade intelectual, queremos estar afinados

com a ambiência do momento com o ruído de fundo do mundo. E aqui, mais uma vez, eu, que sou apenas um simples observador do que acontece no Brasil, considero que esse país, por sua própria vitalidade, está afinado com esse ruído de fundo.

Quase como uma metáfora o autor consegue, em poucas linhas, descrever o que acontece com a população brasileira: estamos tão acostumados a disciplinar e sermos disciplinados que deixamos de perceber que disciplinamos e somos disciplinados.

Há de se considerar, com exceção, a Cruz Vermelha Brasileira que “atua em benefício das pessoas acometidas por desastres e na capacitação em primeiros socorros”, Polícia Militar que “Envolve atividades de prevenção primária e secundária, as quais são executadas para consecução da segurança pública, tais como: policiamento comunitário, a fim de prevenir, atuar em benefício, e também na capacitação de pessoas em ações de primeiros socorros” e a Unesco “que reconhece o aumento do crime e da violência e debate com o público sobre causas e soluções, prima pela vida, segurança, viver sem temor”, sendo a prevenção o caminho, já que jamais podemos remediar as situações de constrangimento.

O preâmbulo da Carta Magna (BRASIL, 1988) diz:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] (Grifo nosso)

Não precisamos adentrar à Constituição de República de 1988, embora ela já esteja com vinte e três anos, para termos alguns itens assegurados, entre elas a segurança, ausência de preconceitos, solução pacífica de controvérsias. Eis a questão! Estaríamos, de fato, amparados pela nossa Constituição?

## 2.3 SOBRE AS VIOLÊNCIAS E SEUS CONCEITOS

“Nosso comportamento é tão banalizado por instituições que regulam a vida em sociedade e essa, já com sinais de fraqueza, precisa mudar” (MEDRADO, 2010, p. 54). Nessa mesma perspectiva de compreensão e explicação exponho o texto a seguir, onde o jornalista Marcos Antonio Mendes (2011) discorre sobre a pessoa de Wellington Meneses de Oliveira, autor dos assassinatos no Rio de Janeiro e que, a maioria dos brasileiros não entendeu a sua colocação:

### **Eu te perdoo, Wellington**

Em nome da minha humanidade eu te perdoo, Wellington, ao compreender teu desespero, a falta de esperança e perspectiva, os desejos sublimados, massacrados. Perdoo tua ânsia por ser compreendido, escutado, aceito. A necessidade de amor e carinho que o levou ao maior non sense abjeto que estava ao alcance das mãos. A carência de sexo; bom, farto, seguro; o desejo inconsciente, insatisfeito, por um gozo espumante e vívido.

Nós ajudamos a esculpi-lo com a cultura da violência; a ti entregamos os instrumentos que o transfiguraram num animal feroz, selvagem e despeitado, que foi em busca da revanche pelos beijos recusados ou pelas zombarias que tanto o espezinham. A ti distraímos nos momentos de lazer, ensinado-o a cultivar o valor da força bruta, da guerra, do sangue, do ódio, da violência, em detrimento do amor, da sabedoria, da libido ou da cumplicidade generosa. A ti presenteamos, por intermédio de Papai Noel, com joguinhos letais enaltecendo a destreza em liquidar "o outro", um ser desalmado e sem coração. A ti louvamos a insensatez da castidade, num mundo permeado por infindáveis apelos eróticos.

Não deixamos que a tua sexualidade se manifestasse tal como a sentias; pior, sequer permitimos que a tua sexualidade aflorasse. Ela foi convenientemente subjugada, é possível, pelos ditames grotescos de doutrinas religiosas despreparadas para auxiliar o homem a expressar-se com toda a humanidade hedonista que lhe é inerente; e quiçá também foi sufocada por possíveis constrangimentos vividos no universo familiar ou escolar. Fostes execrado por companheiros e colegas que mal compreendiam a própria pulsão, jovens também desorientados ou espezinhamos, que inevitavelmente transmutariam em violência e ódio, a latência de seus múltiplos desejos imanentes.

Fostes violentado?

Solidão, timidez, rejeição, estranheza, carência... Vivestes rodeado pela intolerância e preconceito, e ainda por cima nem eras um gato "lindo e gostoso", que pudesse compensar com visual estereotipado, a dificuldade

que tinhas (apesar do desejo certamente incontestável) de aproximar-se de garotas e garotos da tua idade.

Te assumistes um paria. Ao desvencilhar-te da tua humanidade abristes mão de pertencer à casta onde se encontram homens e mulheres tranquilos, permitindo-se viver as peculiaridades que lhes são inerentes, mas onde também se escondem os que vingam com violência sorrateira e muda, as insatisfações ou frustrações, sobretudo quando superpostas aos apelos da sexualidade.

Nos ensinastes, menino. Contigo aprendemos a nos observar, e a conhecer melhor os teus semelhantes, embora eu não esteja totalmente seguro de que tão cruéis ensinamentos se reverterão em lições duradouras. Possível que em breve as esqueçamos, no afã de nossas vidas velozes, displicentes e fúteis, sem tempo para atentar que bem ao lado escondem-se anônimos Wellingtons, clamando pela compreensão de si e necessitando aceitação e calor humano; carecendo expressar-se com todos os atributos e potencial que definem uma personalidade e caráter.

Não te transformes garoto, num ídolo da apologia do apocalipse, pois temo que muitos estarão dispostos a seguir o exemplo, prontos para derramar ódio insano, se também eles concluírem que nada mais vale a pena, a não ser a premência por saciar o anseio de vingança, como que num plágio grotesco: parem o mundo porque vou descer e levarei comigo os que me molestaram e humilharam.

Especulamos: possuías uma carga genética que o destinava ao mal? Os transtornos da personalidade te eram peculiares? Um psicopata? Paranóico? Neurótico? Esquizofrênico? Psicótico delirante? Portador de distúrbio bipolar, transtorno de personalidade antissocial ou de delírio crônico? Perverso? Louco? Devemos encará-lo como um predestinado ao mal, ou fostes condicionado através de infundáveis e cruéis influências mundanas, sorrateiras e solertes? Tua vida transcorreu em ambiente onde os males que afligem a alma e o inconsciente eram percebidos como passíveis de tratamento? Ainda que não fosse possível a cura de tais doenças do espírito, não teremos desenvolvido, em pleno terceiro milênio, o conhecimento e os meios para tratá-los e controlá-los, neutralizando os efeitos nefastos?

Execrá-lo é caminho para fechar os olhos às motivações do trágico desfecho de vidas inocentes. Perdoá-lo - talvez uma nobre postura adequada à nossa humanidade - é compartilhar responsabilidades pelo que aconteceu em Realengo, em 7 de abril de 2011.

Porém, como instaurar modificações e transformar essas atitudes e conceitos, se os mesmos estão impregnados de atribuições disciplinadoras que nos moldam de tal forma - e deixamo-nos moldar -, que nossa cultura nos impõe pensamentos banalizados tornando-nos banais?

Trazemos uma enorme carga de intolerância quando o assunto é relacionado ao “outro”. Quando nos referimos ao “outro” é todo aquele que não seja “nós mesmos – eu”. Sob essa perspectiva Merleau-Ponty (1999, p. 466-467) faz a seguinte colocação:

No final das contas, as ações dos outros seriam sempre compreendidas pelas minhas; o “se” ou o “nós” pelo Eu. Mas a questão está justamente aqui: como a palavra Eu pode colocar-se no plural, como se pode formar uma ideia geral do Eu, como posso falar do outro Eu que não o meu, como posso saber que existem outros Eus, como a consciência, que por princípio e enquanto conhecimento de si mesma está no modo do Tu e, através disso, no modo “Se”? O primeiro dos objetos culturais é aquele pelo qual eles todos existem, é o corpo de outrem enquanto portador de um comportamento.

Todos nós somos extremamente egoístas quando se trata do Eu.

## **2.4 VIOLÊNCIA CONCRETA**

A violência concreta, a mais antiga atitude como modo de punição, é a prática visível, palpável, exercida literalmente pelo agressor, como postula Foucault (2009, p. 2):

[Damiens fora condenado, a 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; [em seguida], na dita carroça, na Praça de Greve, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atenazado nos mamilos, braços, coxas e barriga das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atenazado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento.

De tal forma o corpo supliciado representa o marco da mais pura violência concreta que já existiu (existe) e que, ao longo do tempo esse “[...] corpo supliciado, esquartejado, amputado, marcado simbolicamente no rosto ou no ombro, exposto vivo ou morto, dado como espetáculo [...]” (FOUCAULT, 2009, p. 13) desapareceu. Entretanto, o que de fato desapareceu, foram os modos menos explícitos de punições os quais passaram a ser mais sutis, dissimulados, sem alardes; enquanto que tais atitudes ainda estão impregnadas de tamanha barbárie quanto à dos corpos supliciados. A supervalorização benévola, porém disfarçada do ser humano, possui como objetivo único a repreensão ao ato cometido sem a mínima preocupação de educar ou reeducar, “[...] a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime [...]” (p. 14), sob esse aspecto, então, a punição cumprirá o papel de instruir, orientar e dar novo rumo às atitudes de todo homem que cometer determinado crime.

O ponto principal a ser destacado do suplício é que o mesmo não se caracteriza apenas pela “arte de reter a vida no sofrimento, subdividindo-as em mil mortes”, mas na capacidade dolosa de se calcular o tipo de sofrimento, a precisão, a intensidade, o tempo pelo qual o supliciado deverá ser submetido à pena de acordo com a gravidade do crime, podendo, esse processo, ser chamado de ritual, pois, deve-se obedecer a alguns critérios a começar pela quantidade de sofrimentos que, embora não possam ser quantificados, mas que possam ser apreciados, comparados e hierarquizados. A morte abrandava todos os sofrimentos a um só gesto e num instante, enquanto o esquartejamento, o enforcamento, a fogueira e a roda<sup>17</sup> agonizam-se por muito tempo. O suplício faz uma analogia entre o tipo de ferimento físico, a qualidade, a intensidade, o tempo dos sofrimentos com a seriedade do crime, a pessoa do criminoso e o nível social de suas vítimas. Os suplícios se estendem até depois da morte com os cadáveres queimados, as cinzas jogadas ao vento, o roçar do cadáver pelo chão ou deixando-os expostos à margem das estradas. Ao supliciado, quando sua vida é poupada, as marcas do suplício deverão acompanhá-lo até a morte (natural?) através das cicatrizes deixadas pelo corpo que deverão ser exibidas, não conseguindo assim, esquecer-se da tortura e do sofrimento pelo qual foi submetido (FOUCAULT, 2009, p. 35,36).

---

<sup>17</sup> Meio de execução onde a vítima era amarrada pelas mãos e pés, em seguida o carrasco utilizava um grande martelo para esmagar os ossos dos braços e das pernas do condenado.

O suplício penal não equivale a qualquer punição corporal, pois se caracteriza pela maneira organizada e diferenciada para produzir o sofrimento e, neste ato, ressalta-se o poder de quem pune deixando evidente que essa atitude foi articulada pela justiça, sem a conotação de perda de controle pela exasperação: “O corpo supliciado se insere em primeiro lugar no cerimonial judiciário que deve trazer à luz a verdade do crime” (p. 37).

Na maioria dos países europeus no século XV, todo o processo criminal, até a sentença permanecia em segredo, tanto para o público, como para o acusado. Todo o trâmite estendia-se sem ele, além de desconhecer as acusações, as imputações, os depoimentos ou as provas – “Na ordem da justiça criminal, o saber era privilégio absoluto da acusação. ‘O mais diligente e o mais secretamente que se puder fazer’”. (p. 37) A rigidez da época, século XV, impunha a ausência de acesso às peças do processo, a impossibilidade de conhecer a identidade dos delatores, tampouco a oportunidade de ter um advogado. Por outro lado o magistrado tinha o direito de:

[...] receber denúncias anônimas de esconder ao acusado a natureza da causa, de interrogá-lo de maneira capciosa, de usar insinuações. Ele constituía, sozinho e com pleno poder, uma verdade com a qual investia o acusado; e essa verdade, os juízes a recebiam pronta, sob a forma de peças e de relatórios escritos; para eles, esses documentos sozinhos comprovavam; só encontravam o acusado uma vez para interrogá-lo antes de dar a sentença. A forma secreta e escrita do processo confere com o princípio de que em matéria criminal o estabelecimento da verdade era para o soberano e seus juízes um direito absoluto e um poder exclusivo (FOUCAULT, 2009, p. 135)

Segundo Foucault (2009) essas posturas eram justificadas pelo medo das discórdias, das gritarias e aclamações, desordem, violência e impetuosidade por parte da população contra o magistrado e o acusado durante o processo criminal.

Com o Iluminismo, século XVIII, os suplícios foram desqualificados sendo nomeados como atos de atrocidade, pois assume um caráter de leis naturais e positivas, divinas ou humanas. Contudo, na medida em que a punição põe em cena, à vista de todos, o crime em toda sua severidade deve-se assumir nessa atrocidade, deve-se trazer à luz por meio de confissões, discursos, inscrições que a tornem pública. Assim declara Foucault (2009, p. 55):

A atrocidade é essa parte do crime que o castigo torna em suplício para fazer brilhar em plena luz: figura inerente ao mecanismo que produz, no próprio coração da punição, a verdade visível do crime. O suplício faz parte do procedimento que estabelece a realidade do que é punido [...] [...] Mas não é só: a atrocidade de um crime é também a violência do desafio lançado ao soberano: é o que vai provocar da parte dele uma réplica que tem por função ir mais longe que essa atrocidade, dominá-la, vencê-la por um excesso que anula. A atrocidade que paira sobre o suplício desempenha, portanto um duplo papel: sendo princípio da comunicação do crime com a pena, ela é por outro lado a exasperação do castigo em relação ao crime.

## **2.5 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA**

A violência simbólica, embora, não seja marcada por traços visíveis, aparentes não a descaracteriza das crueldades e atos desumanos que compõem a violência concreta, ao contrário, pode deixar marcas psicológicas para o resto da vida sem que as pessoas que a cercam (neste caso a vítima) possam saber ou imaginar que tenha sofrido esse tipo de violência. Trata-se daquela que estamos acostumados a tal ponto que a banalizamos de modo a não percebê-la. É aquela, ainda num contexto escolar, onde o docente “sem querer” anuncia em alto e bom tom que determinado discente tivera uma nota muito abaixo daquela que poderia atingir suas expectativas. Não se esquecendo que as avaliações são medidas quantitativas e que essas quantidades são referendadas por uma norma preestabelecida e convencionada, como se nossos discentes fossem todos iguais e os processos cognitivos também.

É importante ressaltar que a palavra “simbólica” é derivada da palavra “símbolo” que quer dizer qualquer coisa que pode ser representada por outra e que, linguisticamente, a chamam de signos, cuja ciência que a investiga é a semiótica, que estuda o conjunto e a função dos diversos sistemas de signos como: naturais ou artificiais, visuais, auditivos, olfativos, entre outros (BORBA, 1986). Seu sentido propicia a interpretação das mais diversas situações vividas ou presenciadas em nosso cotidiano, portanto, em todos os momentos, estamos sendo submetidos a entender, avaliar ou reagir, ou seja, o significado dos signos torna-os subjetivos. Assim, assinala Borba (1986, p. 225):

Grande parte da interação social se faz pela linguagem, que, por isso, aparece como fonte geradora de sentidos e, por conseguinte de signos. O conteúdo comunicativo tem sempre uma significação independente de ser verdadeira ou falsa, real ou imaginária, conhecida ou desconhecida.

Da mesma forma Bourdieu (1989, p. 8) assevera: “Nesta tradição idealista, a objetividade do sentido do mundo define-se pela concordância das subjetividades estruturantes (senso = consenso).” Sob a mesma perspectiva Merleau-Ponty (1999, p. 253-254) aproxima-se das ideias de Bourdieu quando diz:

E o sentido da fala é apenas o modo pelo qual ela maneja esse mundo linguístico, ou pelo qual ela modula nesse teclado de significações adquiridas. Eu o apresento em um ato indiviso, tão breve quanto um grito. É verdade que o problema só foi deslocado: essas próprias significações disponíveis, como elas se constituíram? Uma vez formada a linguagem, concebe-se que a fala possa, como um gesto, significar sobre o fundo mental comum. Mas as formas sintáticas e as do vocabulário, que aqui são pressupostas, trazem em si mesmas seu sentido? Vê-se muito bem o que há de comum ao gesto e ao seu sentido, por exemplo, à expressão das emoções e às próprias emoções: o sorriso, o rosto distendido, a alegria dos gestos contêm realmente o ritmo de ação, o modo de ser no mundo que são o próprio júbilo. Ao contrário, o elo entre o signo verbal e sua significação não é inteiramente fortuito, como o mostra suficientemente a existência de várias línguas?

Ora, se o sistema de signos envolve os sentidos da audição, visão, e a linguagem; envolvem na medida em que haja interação entre os sujeitos. Essa interação ocorre a todo o momento e em todas as situações as quais estão encharcadas de condições como instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, assegurando a dominação de uma classe sobre outra, às quais Bourdieu (1989, p. 11) faz referência.

Segundo Fernandes (2008), o homem é um ser cultural. É a única espécie que consegue transformar a natureza para criar seu próprio meio em função de objetivos definidos por ele próprio, portanto, carrega consigo hábitos, costumes, valores, normas de falar, comportamentos, entre outros, e isso os faz “diferentes” entre si. Uma dessas diferenças está no poder aquisitivo dos jovens, que, de acordo

com Wieviorka (2006) uma das frustrações a que os jovens estão passíveis é de tornarem-se delinquentes para aceder ao consumo, empregando meios ilegítimos para obter algum tipo de bem material e com isso mostrar-se no mesmo nível social, onde se atribui considerável importância ao dinheiro e aos bens materiais. Para Sposito (2010, p. 365):

[...] a mesma necessidade de “ter” é diferenciada segundo as condições de vida: para as classes dominantes esse ter é posse efetiva, consiste na necessidade dirigida à posse de propriedade privada e de dinheiro, em medida cada vez maior. A necessidade de ter do trabalhador, pelo contrário, afeta a sua mera sobrevivência: vive para poder manter-se.

A escola, por sua vez, despreza estas diferenças privilegiando, em muitos aspectos as expressões e os valores culturais das classes dominantes, favorecendo crianças e jovens que já possuem este aparato cultural. Assim, para estes jovens, a escola é considerada como uma continuidade da família e da sua cultura, enquanto os filhos das classes trabalhadoras necessitam absorver a ideia de classes dominantes e classes dominadas, as quais pertencem.

Bourdieu e Passeron (2008) atribuem para essa prática o conceito de violência simbólica, onde, toda a ação pedagógica é considerada uma violência simbólica, sendo o poder institucionalizado, portanto, aceite de forma natural: “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU, 1989, p. 26). A expressão “poder arbitrário”, do qual o autor utiliza refere-se exatamente na divisão da sociedade em classes.

Portanto, de um lado temos os dominantes e os dominados e de outro o poder instituído do qual os atores da escola fazem uso sem o devido conhecimento do que vem a ser este poder ou de como fazer uso da autoridade que possui. É interessante assinalar que quando nos referimos a esse “poder” ou “autoridade”, fazemos de modo interdisciplinar. Para Bourdieu (2008), a violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e seus atores, sobre o qual se apóia o exercício da autoridade. Violência que, para o autor, se exerce também pelo poder das palavras que negam, que oprimem ou destroem psicologicamente o outro, cuja manifestação

é sempre operada pelos “mandatários do Estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima (p. 146), em cujo processo o docente se insere.

Neste contexto estão presentes as escolas públicas de Sorocaba e região, as quais convivem com a questão da violência e, na tentativa de minimizar essas atitudes, estabelecem regras de disciplinas aos discentes, docentes e todos os outros profissionais que compõem a escola. Neste cenário de imposições e disciplinamento tudo aquilo que fora estabelecido acaba sendo frustrado, pois, as relações de poder se confrontam e, neste caso, não há a quem recorrer se não a polícia e, antes disso, os “infratores” passam a compor o livro de ocorrências da escola.

Alcançamos o ápice de alguns problemas que poderiam ser resolvidos de forma diplomática, estabelecer acordos, prevenir ações. (MEDRADO, 2010, p. 14) A negociação é a base estrutural no sentido de precaução de atitudes violentas, assim como o diálogo é uma atitude imprescindível. Sustentamos a prática de ações negociadas com os atos de violência no cenário escolar, objetivando a diminuição do clima de violência, mediando ideias, e tenham oportunidades de serem ouvidos.

É chegado, então, o momento de o registrador anotar ou narrar os fatos, recordando que aquele que registra os acontecimentos ou ações julgadas como indisciplinadas dentro da escola, é um ser imerso num mundo de subjetividades e, conseqüentemente registrará aquilo que “seus olhos viram ou que seus ouvidos ouviram” exercendo, assim, a relação poder que lhe fora concedida. E nessa composição podemos elencar uma série de situações, às quais estamos submetidos, “[...] envolvendo agressões verbais, insultos, ameaças e outras manifestações que atingem o corpo social [...]” (MEDRADO, 2010, p. 29).

## **2.6 VIOLÊNCIA INTERMEDIÁRIA**

Ao discorrer sobre violência intermediária, acentuamos que pesquisas atuais do Grupo de Pesquisa Podis – Poder e Disciplinamento nas Instituições Escolares de Sorocaba mostram um novo paradigma sobre violência, ou seja, entre a violência concreta e a violência simbólica existe outra violência que podemos chamar de

violência intermediária. Ela surge a partir de um olhar interdisciplinar e de uma abordagem teórico-metodológica que excede a fragmentação de conhecimentos. Perceptível por entre os pesquisadores críticos e sensíveis às adversidades que compõem a sala de aula. Sua ação permite invadir o universo das posturas, marcadas, fundamentalmente, por comportamentos disciplinares. A reestruturação de olhares e posturas fortalece-o para a contemplação da diversidade. Aqui, a diversidade não pode ser estática, mas dinâmica que provoca os desgastes exigidos no que discutimos sobre o exercício das diferenças ao invés do respeito às diferenças. No exercício das diferenças as trocas com o outro são constantes, portanto interdisciplinares, enquanto que o respeito às diferenças é imposto, portanto, disciplinar. Rejeita um exemplo ou modelo a ser seguido. O erro do “exemplo a ser seguido” é que é tido como verdade a ser reconhecida e transferida para qualquer realidade independente do contexto envolvido.

A violência intermediária não se limita em estar entre uma e outra, significa que ela transita entre as violências: preenche o concreto e o simbólico. Assim, exalta Medrado<sup>18</sup>:

*De fato ela transita, mas vai além: preenche o concreto e o simbólico. Contexto é o seu volume, por vezes é cheia, isto é, plena no concreto e no simbólico, e é temporal, sendo temporal é razoável admitir: ela se altera em posições do concreto e do simbólico. Simbólico, concreto, concreto, simbólico são sequenciais fragmentadas para se compreender o que é perceptível com prazo de validade anunciado. A violência intermediária supera esta polaridade que, circunstancialmente, chamemos de dicotomia. Dicotomia é exatamente a expressão que limita a compreensão sobre a postura que, inerente ao examinador, examina o contexto. Dicotômica e convicta que uma violência é precedida por outra, não há espaço para a conclusividade absurda. Semelhante a ideia de conclusividade, ela foge do olhar do examinador que a torna disciplinar quando sua natureza é inter e marcada pela certeza de sua existência quando; objetivamente é subjetiva acompanhada de incertezas. Possivelmente as certezas explicam as pesquisas que “dão certo” na área educacional.*

O domínio desses conceitos é essencial para se compreender a noção de violência intermediária, cuja sustentabilidade encontra-se na noção de contexto.

---

<sup>18</sup> Citação oral do Professor, Orientador e Coordenador do Grupo de Pesquisa Podis Dr. Hélio Iveson Passos Medrado, por ocasião do encontro do grupo em 10/out/2011

Ela pode anteceder-se à primeira ou projetar-se à segunda, sendo o oposto verdadeiro e, neste sentido é inconcebível pensá-la como um espaço entre elas (MEDRADO, 2010). Pode caracterizar-se com requintes de crueldades, pela ação corrupta onde o ato de agir é extremamente doloso ou é o resultado de uma violência sofrida no passado. Ela não se distingue pela união entre as agressões, mas por uma série de episódios que a desencadeiam.

De caráter interdisciplinar, a violência intermediária pode explicar as duas, ou seja, a concreta e a simbólica, através da superação dos conhecimentos, da postura diante do próximo, do olhar não projetado sobre o real, mas como uma espécie de lente angular que, ao invés de somente capturar, registra o feito e quando a lente se abre é a luz que penetra e deslumbra o objeto desprovido de preconceito, de reconhecer o outro (agressor) como sendo um ser imerso em sentimentos e emoções inatas, fragilidades, limitações e de tudo quanto todo ser humano é dotado.

Podemos afirmar que a violência intermediária é composta de comprimento, largura (amplitude) e altura. O comprimento é a medida real do fato, encontra-se entre a concreta e a simbólica, mas pode ser precedida e sucedida entre os envolvidos. A largura ou amplitude é a dimensão, é a repercussão, é o impacto que causa na mídia nacional e internacional e, finalmente, a altura representa a capacidade do autor em arquitetar os atos nefastos com requintes de crueldades.

Tomemos como referencial o massacre ocorrido em Realengo/RJ no dia 11 de Abril de 2011 na Escola Municipal Tasso da Silveira onde, Wellington Menezes de Oliveira, entrou no colégio dizendo que daria uma palestra em comemoração aos 40 anos do colégio. Dias depois retornou ao colégio, dirigiu-se até a sala de leitura, onde conversou com uma professora de literatura. Logo depois, foi para uma sala da oitava série, no segundo andar da escola, onde cerca de 40 alunos assistiam à aula de português, tirou uma pistola da bolsa e começou a atirar. Em seguida entrou na sala em frente, onde voltou a disparar contra as crianças.

Dias após a tragédia a mídia televisiva apresentou um vídeo mostrando como “Wellington” planejou o ataque ao colégio. Nas imagens, “Wellington” diz que o vídeo foi gravado dois dias antes da concretização do fato. O vídeo, composto de duas partes, o assassino fala de forma calma e ao mesmo tempo confusa sobre supostas razões que o levaram a cometer os crimes, que esteve na escola na segunda-feira

anterior ao crime e que teria feito a barba para não chamar a atenção, uma vez que era comum usá-la e desabafa<sup>19</sup>:

Os irmãos observaram que eu raspei a barba. Foi necessário porque eu já estava planejando ir *no* local para estudar, ver uma forma de infiltração. Eu já tinha ido antes, há muitos meses *atrás*, eu fui, eu ainda não usava baba. Eu fui para dar uma analisada.<sup>20</sup>

O ataque repercutiu na imprensa nacional e internacional. A rede britânica BBC e o site do jornal espanhol "El País" foram os primeiros a noticiar a chacina. Após entrar com imagens ao vivo direto do local, a rede de TV americana CNN mancheteou o crime, assim como as versões eletrônicas dos argentinos "La Nación", "Clarín" e do britânico "Guardian"<sup>21</sup>

Portanto, o comprimento foi o ato de assassinar as crianças, a largura (amplitude) representada pela repercussão do ato nas mídias nacional e internacional e a altura o modo como "Wellington" planejou, milimetricamente, toda sua ação, ou seja, suas ações foram elaboradas e pensadas. É importante ressaltar que esse fato chamou a atenção de órgãos como Governo do Estado, Governo Municipal, Secretaria de Segurança, na qual, diante do fato, antecipou o plebiscito sobre o desarmamento.

Dessa forma a violência intermediária tem um olhar interdisciplinar, leva em consideração o comprimento, a largura e a altura, não bastasse reunir esses elementos em uma leitura interdisciplinar, salientando seus indispensáveis itens de pauta: superação da fragmentação de conhecimentos, a questão da postura, a contextualização.

Essa modalidade intermediária aproxima as diferenças, contraria disposições, normas e textos legais, defende intensamente as posições reivindicadas pela manifestação contextualizada. Não é uma modalidade de análise

---

<sup>19</sup> Disponível em <[http://www.aguaboanews.com.br/portal/index.php?Itemid=27&catid=13:policia&id=15312:em-video-autor-do-massacre-da-detahes-de-como-planejou-ataque-a-escola&option=com\\_content&view=article](http://www.aguaboanews.com.br/portal/index.php?Itemid=27&catid=13:policia&id=15312:em-video-autor-do-massacre-da-detahes-de-como-planejou-ataque-a-escola&option=com_content&view=article)>. Acessado em 27/09/2011

<sup>20</sup> Op. Cit.

<sup>21</sup> Disponível em <<http://oglobo.globo.com/rio/info/massacre-realengo/>>. Acessado em 27/09/2011

e somente aqueles que estudam e compreendem que a interdisciplinaridade não se limita ao que é comum a duas ou mais disciplinas, portanto, o imperativo para a questão só existe no contexto.

## 2.7 VIOLÊNCIA NO OLHAR

Para Freud, a violência é inerente ao ser humano e é necessária, como instinto agressivo<sup>22</sup>, entre outras coisas é uma forma que o homem utiliza para demonstrar força, exercer o controle e, com isso promover mudanças. Atualmente a mídia, principalmente a televisiva, fornece alguns conceitos que a ausência crítica de nossa parte faz com que a tornemos verdadeira, ou seja, não temos a capacidade de estabelecer um raciocínio crítico para compreender se determinada informação procede ou é fruto de um modismo. Tomemos como exemplo o conceito de beleza que todos nós devemos ter: às mulheres, cabe-nos sermos magérrimas, sempre e eternamente jovens, usar de todos os recursos tecnológicos para que o elixir da juventude se instale, termos cabelos lisos a qualquer custo e aos homens, sempre “sarados”, másculos e viris. Portanto, todo aquele que foge a esses padrões preestabelecidos são, automaticamente, excluídos dos grupos e a instituição escolar é a primeira a fomentar qual padrão ou modelo é ideal para que possamos ser aceitos em determinado grupo. Em contra partida a própria televisão traz, em seus anúncios chamativos, bonitos e usando modelos elegantes, novos *fest foods*, guloseimas das mais variadas que, enquanto não utilizarmos disso, também, somos excluídos. Não estamos fazendo apologia à obesidade, mas, ressaltando que a utilização constante desses produtos causa a obesidade, cuja “doença” se espalha rapidamente pelo mundo, portanto, por uma questão de saúde e melhor qualidade de vida deveríamos nos abster dessa prática. Já que estamos falando em obesidade tomá-la-emos como exemplo de como uma criança obesa é vista na escola. A começar pelos apelidos de mau gosto, chamamentos pejorativos, ou “carinhosamente: é aquele (a) gordinho (a) ali...”. A guisa de ilustração apresentamos um trecho de Medrado (2010, p. 36) que mostra o quão pernicioso, mesquinho e maldoso é a violência do olhar ou violência simbólica:

---

<sup>22</sup> Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200012)>. Acessado em 10/10/2011

Curiosidade violenta: anular a pessoa em nome da deficiência, eis a violência do olhar, impregnada de boas intenções, enxerga a deficiência em detrimento do *portador*. Ela é pessoa, carrega sentimentos, vontades e desejos independentemente da sua constituição corpórea e física, paixões profundas encontram-se escondidas ou aparentes em suas entranhas. Então, é inaceitável projetar nossas deficiências para a consumação sumária de traços agressivos, historicamente constituídos, durante os contatos com professores, alunos, funcionários e diretores das escolas. Olhar violento que restringe a criatividade e inibe as atitudes inovadoras. Este olhar é séptico – de assepsias, de purificação nas áreas físicas e entre os educandos submetidos à limpeza física e mental. Expondo o entorno social, contextual, esteticamente esse corpo se é aceitável se belo e subtraído de doenças. Mutilado é o corpo fracassado e desocupado, vazio que já foi preenchido com a normalidade social com os valores eclesiais [...] [...] com formação no seio familiar e, certamente, formado por uma instituição escolar [...]

Com efeito, não podemos discordar com o autor de que existe sim violência no olhar, pois, “restringe a criatividade e inibe atitudes inovadoras”. Indignados, só podemos indagar: que educador, que instituição escolar é essa que, ao invés de formar e transformar expõe o educando de maneira embaraçosa a ponto de enclausurar-se em si mesmo deixando de expor suas ideias, de produzir algo novo e diferente? Imaginemos, então, quantos educandos foram vítimas desses olhares, cujas ideias lhes foram subtraídas por um “simples” olhar. Neste caso podemos afirmar que esse educando sofreu, simultaneamente, uma violência simbólica que ocorreu no momento em que esse olhar foi lançado e uma violência intermediária, a qual poderá manifestar-se em seguida, com atitudes de rebeldia ou “indisciplina” ou carregará consigo até chegar o momento em que poderá “explodir” com atitudes ou modos de agir dos mais variados sem nunca ninguém perceber ou entender esses jeitos.

*A violência se faz de maneira a atingir o outro no seu afeto, na sua autoestima. Um hematoma passa, um corte cicatriza, a dor de uma agressão física desaparece, mas as questões que atingem aspectos da integridade e dignidade, às vezes, ficam marcadas para o resto da vida. Esses fatos também são produtos da sociedade. O discente mostra na escola o que aprendeu fora dela como precedente verbal e comportamentos violentos. O caminho é a prevenção, já que jamais podemos remediar as situações de constrangimento<sup>23</sup>.*

---

<sup>23</sup> Citação oral do Professor Dr. Romário de Araújo Mello, por ocasião da qualificação em 21/set/2011

### 3 INTERDISCIPLINARIDADE

Segundo Fazenda (2001, p. 18), a interdisciplinaridade surgiu como um movimento na década de 60, mais especificamente na França e Itália, como resultado de ações estudantis os quais reivindicavam um novo estatuto de universidade e de escola, objetivando um ensino de acordo com as questões de ordem social, política e econômica da época. O resultado de tais reivindicações teria sido a interdisciplinaridade, na medida em que os grandes problemas da época não poderiam ser resolvidos por uma única disciplina ou área do conhecimento.

Ainda, de acordo com Fazenda (2001, p. 19), essa perspectiva:

[...] nasceu como oposição a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, como oposição à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção [...]

Ou seja, começa-se a reconhecer a necessidade de uma ação recíproca entre as áreas do conhecimento, sem sua fragmentação e sim como a de um conhecimento em totalidade. A partir de então, o termo *totalidade* foi tema de um dos principais movimentos em prol da interdisciplinaridade, sendo Georges Gusdorf um dos precursores, o qual apresentou à Unesco, em 1961, um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas, cuja concepção do projeto seria o encontro de um grupo de cientistas com a intenção de orientar as ciências humanas para a *convergência*, trabalhar pela unidade humana, diminuir a distância entre as ciências humanas e, assim postula:

O prefixo “inter” não indica apenas uma pluralidade, uma justaposição; evoca também um espaço comum, um fator de coesão entre esses saberes diferentes. Os especialistas das diversas disciplinas devem estar animados de uma vontade comum e de uma boa vontade. Cada qual aceita esforçar-

se fora do seu domínio próprio e da sua própria linguagem técnica para aventurar-se num domínio que não é o proprietário exclusivo. A interdisciplinaridade supõe abertura de pensamento, curiosidade que busca além de si mesmo. (POMBO, 2008)

Semelhante a esses estudos da Unesco foi realizado em Louvain (Bélgica), em 1967, um colóquio, cujo objetivo era ponderar sobre o estatuto epistemológico da teologia. Essa prática, de reconhecer a necessidade de uma ação recíproca entre as áreas do conhecimento, indicou dificuldades para tornar claros os caminhos para a interdisciplinaridade, a partir de um problema: a necessidade de pesquisar as relações entre igreja e mundo. A partir de um diálogo global procurou-se identificar os impasses do ato de dialogar, a dificuldade de dizer e de se fazer compreender pelos outros, resultando, dessa forma, em outro obstáculo: “[...] se o caminho para a interdisciplinaridade não estaria determinado pelas ligações afetivas entre os colaboradores [...]”. (FAZENDA, 2001, p. 21). Desse trabalho conclui-se que uma suposição teórica a mais aprendeu investigar: um estudo da dicotomia ser/existir seria a discussão interdisciplinar do sujeito humano/mundo. Ora, com essa sentença, passamos do campo interdisciplinar da educação para o campo interdisciplinar da condição ser/existir enquanto ser humano. E, sob este prisma, “[...] a interdisciplinaridade gera mudanças de abordagens teórico-metodológicas, ou seja, promove rupturas [...]”. (MEDRADO, 2010, p. 17). Contudo, havia uma preocupação entre os teóricos de a interdisciplinaridade tornar-se ciência, bem como demonstra Japiassu (1976, p. 52): “[...] não teremos a ingenuidade de considerar a interdisciplinaridade o método científico por excelência, o único capaz de resolver todos os problemas”, daí a importância da explicação conceitual na própria organização das ciências.

No Brasil, a interdisciplinaridade chega ao final da década de 60 com sérias deturpações, sobretudo, apegados ao “modismo” de algo novo, sem a devida reflexão e preocupação com as possíveis consequências de uma prática pouco conhecida: “[...] passou a ser palavra de ordem a ser apreendida na educação, aprioristicamente, sem atentar-se para os princípios, muito menos para as dificuldades de sua realização [...]”. (FAZENDA, 2001, p. 24). Durante quase duas décadas a palavra interdisciplinaridade e todo o projeto de uma educação para a cidadania foi fadado ao ostracismo imposto pelo momento político ao qual o país

enfrentava. Somente na década de 80 é que se percebeu a necessidade de uma retomada sobre a interdisciplinaridade e, principalmente, de esclarecer os equívocos surgidos a partir das dicotomias expostas nos anos 70.

Desde então, não houve trégua no campo das investigações sobre a temática surgindo, assim, outros termos que têm gerado uma série de ambiguidades por expressarem ideias muito próximas entre si. Quando falamos em interdisciplinaridade, estamos fazendo alusão a uma espécie de interrelação entre as disciplinas ou áreas do conhecimento. Entretanto, essa interrelação pode acontecer em níveis de complexidade diferentes. E para distinguir tais níveis é que termos como disciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridades foram criados, havendo, então a necessidade de explicá-las.

Todos os termos, acima citados, são vocábulos derivados da palavra disciplina: “relação de subordinação do aluno para com o professor, matéria, obediência à autoridade”, contudo, é justamente destas definições que estamos tentando nos desvencilhar, pois se nos valermos de modo específico a cada uma delas voltaremos ao senso comum, caindo por terra nossa investigação. Japiassu (1976, p. 117) aprofunda a questão quando menciona:

[...] uma disciplina começa por *elaborar conceitos* que sejam os mais operatórios possíveis; em seguida, tenta transformar esses conceitos em quantidades mensuráveis, pela introdução de uma hipótese, digamos uma lei; finalmente, por aplicação de um sistema lógico-matemático, deduz-se um ‘comportamento’ que deverá ser verificado.

Segundo Japiassu (1976, p. 72), é necessário indicar de modo preciso o sentido da disciplinaridade, ponderando, em primeiro lugar, o que vem a ser uma disciplina. Para o autor, é necessário que se busque algumas precisões de ordem epistemológica em relação aos dois termos para que se possa chegar a uma diferenciação dos diversos tipos ou modalidades de disciplinaridade. Nessa perspectiva, disciplina terá o mesmo sentido que ciência. Disciplinaridade significará, então, a exploração científica e especializada de determinado domínio homogêneo de estudo. O que nos permite raciocinar sobre um conjunto sistemático e organizado de conhecimentos com características próprias em seus planos de ensino, de

formação, dos métodos e das matérias. Tal investigação tem a finalidade de fazer surgir novos conhecimentos que irão substituir os antigos. Fazer equivaler disciplina e ciência e quais suas contribuições, para uma definição procedimental para o termo disciplinaridade. Entretanto, convém lembrar que toda ciência é uma disciplina, mas nem toda disciplina é uma ciência. E uma disciplina sempre depende da interação com outras diferentes disciplinas. Assim, é preciso estabelecer níveis de agrupamento para as disciplinas em contato.

Nota-se que o primeiro obstáculo consiste em adequar os conceitos de disciplinas, diferentes das quais já estamos acostumados e, transformá-los em comportamento, para assim obtermos uma conduta interdisciplinar que não se limita no âmbito da *informação recíproca* entre as disciplinas, mas, uma *comunicação* entre elas. O segundo obstáculo está em saber se bastam às trocas entre essas organizações ou se não seria necessário estabelecer, entre elas, alguma relação que possa levar a uma transformação interna da totalidade das disciplinas em interação. Não obstante, se houver um cotejo entre a totalidade das disciplinas *cooperantes*, na qual cada uma se expõe e se modifica pela outra, fica claro, então, um traçado entre a totalidade das disciplinas, e o problema da *comunicação* se transforma numa metodologia interdisciplinar. Todo esse estudo está longe de tentar elaborar um método ou uma estratégia interdisciplinar, mas, “[...] dar um passo a frente em direção ao que poderíamos chamar de um conhecimento integrado do humano.” (JAPIASSU, 1979, p. 119). Finalmente “A relação é marcada pela troca, ela é dinâmica [...]” (MEDRADO, 2010, p. 41).

Multidisciplinaridade: representa o primeiro nível de integração entre os conhecimentos disciplinares. Muitas atividades e práticas de ensino nas escolas se enquadram nesse nível, o que não as invalida. Mas, é preciso entender que há estágios mais avançados que devem ser buscados na prática pedagógica.

Segundo Japiassu, a multidisciplinaridade se caracteriza por uma ação simultânea de uma gama de disciplinas em torno de uma temática comum. Essa atuação, no entanto, ainda é muito fragmentada, na medida em que não se explora a relação entre os conhecimentos disciplinares e não há nenhum tipo de cooperação entre as disciplinas. Nela, os conhecimentos são estanques e estão todos num mesmo nível hierárquico e, além disso, não há nenhuma ligação entre tais domínios

disciplinares, o que sugere a inexistência de alguma organização ou coordenação entre tais conhecimentos. Assim, de modo análogo Japiassu (1976, p. 73) demonstra como sendo “Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; nenhuma cooperação”.

Pluridisciplinaridade, segundo Japiassu (1976, p. 73)

Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas. Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; cooperação, mas sem coordenação.

Nível hierárquico, ao qual o autor se refere nada mais é do que uma estrutura organizacional que projeta e organiza os níveis e a corrente de informações essenciais de uma organização, não há interação muito menos trocas entre elas.

Para Japiassu (1976, p. 74), a transdisciplinaridade é definida como sendo uma espécie de “coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema e ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral”. Ocorre uma espécie de transferência de vários sistemas interdisciplinares num contexto mais amplo e geral, aparecendo uma interpretação mais holística dos fatos e fenômenos. “Sistema de níveis e objetivos múltiplos, coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas.”

Interdisciplinaridade, segundo Japiassu (1976, p. 74):

Axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade. Sistema de dois níveis e objetivos múltiplos; coordenação procedimento do nível superior.

Ressalta-se que o fundamento que diferencia a interdisciplinaridade e tem como especificidade é sempre o mesmo: a “intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um projeto específico de pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p. 74).

Contudo, não existe um conceito ou teoria do que seja interdisciplinar. Embora “axiomática”, como se refere o autor, qual a forma a ser adotada ou de que maneira agir de modo interdisciplinar se os próprios estudiosos afirmam que não existe método ou técnica? Segundo Fazenda (1998, p. 13), a iniciativa primordial para a obtenção de um conceito interdisciplinar seria render-se às

[...] posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e ‘tacanhas’, impeditivas de aberturas novas, camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores. Necessitamos, para isso, exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras menos pretensiosas e arrogantes em que a educação se exerce com competência.

Para Japiassu (1976, p. 81), a teoria que possa explicar literalmente o interdisciplinar está para ser construída e, para que isso seja possível é necessário produzir novas experiências, considerá-las como situações empíricas as quais servirão de processos análogos para investigações que farão parte de descobertas caracterizando, assim, progressos na ciência. O autor, ainda ressalta que a interdisciplinaridade não é somente um *conceito teórico*, mas:

[...] como uma *prática individual*: é fundamentalmente uma postura de espírito, feita de curiosidade, de abertura, de sentido de descoberta, de desejo de enriquecer-se com novos enfoques, de gosto pelas combinações e perspectivas e de convicção levando ao desejo de superar os caminhos já batidos. Enquanto prática individual, a interdisciplinaridade não pode ser aprendida, apenas *exercida*. Ela é fruto de um treinamento contínuo, de um afinamento sistemático das estruturas mentais.

E, ainda, ressalta que a interdisciplinaridade aparece como *prática coletiva* Japiassu (1976, p. 82):

É preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros. Só se adquire essa atitude de abertura no decorrer do trabalho em equipe interdisciplinar.

Esses dois aspectos interdisciplinares “[...] fazem um apelo a uma precisão por parte da filosofia, que se sente excluída desse diálogo metodológico [...]” (JAPIASSU, 1976, p. 83), ou seja, como prática individual fundamenta-se em lidar com os problemas a partir de uma perspectiva comum em relação às outras ciências e, como prática coletiva de maneira específica.

Outro ponto a ser destacado é que a interdisciplinaridade estabelece uma pesquisa teórica e prática de forma concomitante, chamada de *orientada*, ou seja, é necessário entender que é impossível separar o conhecimento teórico e o conhecimento prático existindo, assim, uma interdependência na qual integram as disciplinas, sejam elas específicas ou não.

### **3.1 INTERDISCIPLINARIDADE COMO ESTRATÉGIA**

Só podemos agir de forma interdisciplinar a partir do momento em que a usarmos de maneira estratégica. Estratégica por não termos o hábito de agirmos interdisciplinarmente, ou então, desconhecermos o sentido real de sua objetividade. Esta envolve a capacidade do exercício das diferenças que parte do pressuposto que existem diferentes maneiras de olhar, diferindo das definições como fixar os olhos, mirar, examinar, observar, pesquisar, sondar. É aquele discente que contesta a fragmentação de conhecimentos, mas enaltece a atitude do “outro” sem nenhuma forma de preconceito, considerando a cultura, de modo geral, e em suas especificidades, reconhecendo cada ser como *uno*, assim como afirma Freire (2002, p. 41):

[...] somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Chauí (1988, p. 32) vislumbra esses preceitos quando declara:

A palavra visionário nos vem imediatamente quando pretendemos designar tanto aquele que conhece o futuro quanto aquele que sonha sonhos impossíveis, tanto aquele que vê mais e melhor do que nós quanto aquele que nada vê. Mas não perguntamos de onde nasce nossa crença de que o tempo por vir seria dado ao olhar e a um olhar mais perspicaz do que o comum (aliás, não costumamos indagar de onde vem essa palavra: perspicaz). E nos parece muito natural que também os tempos idos possam ser vistos: diante da dor e da catástrofe, não aconselhamos alguém ou nós mesmos a "não olhar para trás"? Não cremos apenas que o tempo, futuro ou passado, destina-se à visão. Essa crença reafirma nossa convicção de que é possível ver o invisível, que o visível está povoado de invisíveis a ver e que, vidente, é aquele que enxerga no visível sinais invisíveis aos nossos olhos profanos.

A constituição do olhar como o sentido da realidade é algo que aparece em nossa linguagem cotidiana, em nossas expressões como: ponto de vista, perspectiva, sem sombra de dúvida, ter ou não ter a ver, visões de mundo, quando nos diferenciamos entre lúcidos e alucinados, iluminados e sombrios. A primazia do olhar molda nossa linguagem e nossa forma de pensar o mundo, nessa lógica, conhecer é clarear a *vista*. (CHAUÍ, 1998, p. 33)

Assim, nosso olhar pode ultrapassar aquilo que está a nossa frente, e neste contexto por que não nomeá-lo como olhar interdisciplinar, que valoriza o contexto interagindo com o outro, onde apóio minhas ideias em Medrado (2010, p. 38):

A saída pode ser um olhar contextual e integrador. O olhar integrador despe-se de qualquer preconceito, valoriza-se a pessoa e, posteriormente, discute-se a deficiência à luz do portador. Portadores também carregam deficiências em cadeiras e todos são diferentes e as cadeiras não são as mesmas.

Assumindo, então, um olhar, uma postura interdisciplinar, diríamos que a disciplina pode ser concertada com compromissos e responsabilidades, o que representa formação e qualificação dos profissionais e atores das instituições escolares. Objetivamente, são eles minimamente preparados, na educação superior,

sobre as violências nas instituições escolares, como abordá-las, reconhecê-las em suas modalidades: concreta, simbólica e intermediária e, no nosso entendimento e mais importante, quais as posturas necessárias às abordagens que superam os preconceitos. E, nessa mesma linha de pensamento Medrado aprofunda a questão ao discorrer o seguinte:

*Outra problemática sobre a questão é que somos invariavelmente disciplinados. Permanentemente, somos vigiados, há câmeras por todos os lados do urbano: “Sorria, você está sendo filmado”. Trata-se de uma afirmação forte que os atores da escola precisam de muita cautela. Os mecanismos de controle, escola, sociedade, família e igreja são astuciosos sobre o controle do comportamento das pessoas. Não cabe aqui traçar os movimentos históricos que permitiram tal proeza. E o Golpe Militar de 64 não foi a nossa única herança. Outras organizações que primaram por uma educação democrática foram alvos do aparelho punitivo e educacional do Estado. De qualquer maneira, somos extremamente disciplinados e para que possamos rever conceitos e abordagens, passamos por compreender nossas posturas. Item de pauta importante ao lado da superação da fragmentação de conhecimento que a interdisciplinaridade sustenta. Logo, quando falamos de violência nas instituições escolares reconhecemos a disciplina como instrumento. Aludidos, teimamos em resgatá-la, o professor enganado tem certeza que está protegido e cria uma barreira intransponível entre professor e aluno, o campo de batalha está formado. Tudo é uma questão de postura.<sup>24</sup>*

### 3.2 O EXERCÍCIO DAS DIFERENÇAS

Respeito: apreço, consideração. Exercício: desempenho, atividade, treino, portanto, existe grande dissensão entre um vocábulo e outro. O termo exercício das diferenças, do qual me refiro, embasa-se na obra de Medrado (2010, p. 39), onde as relações interpessoais ocorrem de igual para igual reconhecendo o outro em sua plenitude e que, nas linhas a seguir, deixa claro a ideia de o que vem a ser essa expressão:

O exercício das diferenças, aqui com o aporte do **nas** diferenças, centra-se na articulação com o outro sem quaisquer tipos de preconceito e julgamento. Nele reside o reconhecimento do que é o outro e suas respectivas atitudes, tornando desprezível estabelecer estruturas para criar aptidões, as relações ele é o que é, sem predileções ocorrem as relações.

---

<sup>24</sup> Fala do Professor Dr. Hélio Iveson Passos Medrado, por ocasião do encontro do grupo em 10/out/2011

Não se estabelecem o *a priori*, tampouco critérios a serem, rigorosamente, obedecidos para que as implicações ocorram. Nesta perspectiva, o exercício das diferenças apresenta-se sem a fragmentação de conhecimentos [...]. A postura é valorizada, o contexto é colocado como preeminência em qualquer observação, reconhece-se o outro em sua plenitude, a bagagem de vida das pessoas é exaltada, pessoas são pessoas em detrimento de qualquer diagnóstico situacional e a coisificação das relações é absolutamente descartada.

Durante muito tempo afirmou-se que a “espécie humana” era composta por três raças e cada uma delas possuía qualidades intelectuais que justificavam uma hierarquia biologicamente estabelecida. O conceito de raça era a base para o racismo e a superioridade racial de um grupo privilegiado. A escravidão se espalhava por todo o planeta e, em contra partida a ciência não possuía elementos para compreender a evolução humana. As investigações paleontológicas estavam começando as buscas de fósseis dos ancestrais humanos e, para agravar a situação, não conheciam a herança das características dos seres vivos. Assim, os traços culturais dos povos asiáticos e africanos eram associados às suas características físicas, considerando-os inferiores e afirmavam que as raças negra e amarela seriam estágios anteriores e inferiores da raça branca.

Ao longo de muitos anos de estudos e pesquisas esse conceito foi-se descaracterizando. A diversidade de seres que habitam em nosso planeta é essencial às ciências biológicas quando, em 1858, Charles Darwin publica A origem das espécies e a seleção natural. Darwin enfatizou as inclinações inatas dos seres para a vida coletiva, que eram indispensáveis na luta dos seres vivos para garantir a saúde e tranquilidade do grupo. A ideia de relação de povos superiores, derrotados, ou povos inferiores cai por terra quando Manoel Bomfim (1868-1930) médico e educador, através de sua obra Lições de Pedagogia (1915) traz, em sua linha de pesquisa, a educação e os pressupostos do higienismo e eugenismo, cujos termos aparecem, também, com Darwin na ideia da seleção natural. Neste sentido, algumas correntes de pensamento, em sua maioria formada por médicos e educadores, os quais justificavam a ideia de superioridade de uma raça sobre outra, ou seja, raça branca superior a raça, negra e a raça amarela (BOMFIM, 1926, p. 387).

Somente na segunda metade do século XX, quando foram encontrados fósseis de ancestrais humanos, que acrescentaram novas provas contra a existência

de raças, portanto, é consenso afirmar que não existem raças definidas entre os homens. Somos todos iguais, porém diferentes, assim Medrado (2010, p. 40,41) define:

O respeito à diferença é a aceitação das diferenças do outro. Não basta, é preciso suplantar a aceitação e interagir com o outro, realizar trocas no exercício nas diferenças e alcançar o exercício das diferenças. [...]. A relação é marcada pela troca, ela é dinâmica e a alteração de uma reflete no outro, gerando constantes mudanças [...]

#### **4 DOCUMENTO E MONUMENTO**

A expressão documento/monumento está diretamente relacionada com a história, ou a história como ciência. O conceito de história, desde a antiguidade é

muito diferente daquele que conhecemos hoje, existindo uma grande controvérsia entre história como antepassado e a história como ciência. Heródoto, que viveu no século V a.C, teria sido o primeiro historiador, considerado como “o pai da história”. Contudo, há de se esclarecer que, na antiguidade grega, Heródoto teria iniciado a história como um relato, suas obras teriam um cunho mais informativo do que histórico, pois, relatava todo o material encontrado de forma narrativa, detalhada, podendo-se, então, admitir que a história tivesse sido iniciada com aporte de frases como “Eu vi, senti”, Le Goff (1996, p. 9). E, esclarece ainda:

Este aspecto da história-relato, da história-testemunho, jamais deixou de estar presente no desenvolvimento da ciência história. Paradoxalmente, hoje se assiste à crítica deste tipo de história pela vontade de colocar a explicação no lugar da narração, mas também, ao mesmo tempo, presencia-se, o renascimento da história-testemunho através do “retorno do evento” (Nora) ligado aos novos *medida*, ao surgimento de jornalistas entre os historiadores e ao desenvolvimento da “história imediata”.

A história de cada um de nós começa com o meio ao qual estamos inseridos e, a isso podemos chamar de memória coletiva, pois ela é partilhada, transmitida e também construída pelo grupo ou sociedade, cujo modo científico de referir-se a essa memória é a história e concentra-se em dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos. Contudo, o que permanece não é a totalidade dos fatos que aconteceram no passado, mas a manutenção de preferências por aqueles que debruçam sob à ciência do passado e do tempo que passa, neste caso, os historiadores (LE GOFF, 1996).

Esse conjunto de materiais é definido como documentos, herança do passado e monumentos a escolha do historiador. Portanto, conforme Le Goff (1996):

A palavra latina *monumentum* remete para a raiz indo-européia *men*, que exprime uma das funções essenciais do espírito (*mens*), a memória (*memini*). O verbo *monere* significa ‘fazer recordar’, de onde ‘avisar’, ‘iluminar’, ‘instruir’. O *monumentum* é um sinal do passado.

Assim, Le Goff (1996) aprofunda a questão afirmando que os monumentos podem ser considerados como tudo aquilo que possa remeter-nos ao passado associando a ideia de perpetuação:

[...] a recordação, por exemplo, os atos escritos [...] uma obra comemorativa de arquitetura ou de escultura: arco de triunfo, coluna, troféu, pórtico, etc.; um monumento funerário destinado a perpetuar a recordação de uma pessoa no domínio em que a memória é particularmente valorizada: a morte.

Já a expressão latina *documentum*, deriva do vocábulo *docere*, que quer dizer ensinar, e que, ao longo do tempo, com evolução da linguagem passou a significar “prova”, cujo termo é indispensável no vocábulo jurídico. Por conseguinte, o termo latino *documentum* nada mais é do que a prova de um fato.

Todavia, o documento deixou de ser transparente ou meio confiável de acesso a informações, tornou-se obscuro, algo a ser decifrado. O objeto histórico precisa ser construído pelo historiador com a ajuda de conceitos, teorias, enredos e contextos, sobretudo de ferramentas de análise e interpretação do documento, o que o torna superior na organização dos documentos. Le Goff (1996, p. 536), aprofunda a questão quando assinala: “A sua subjetividade parece opor-se à intencionalidade do monumento. Além do mais, afirma-se essencialmente como um testemunho *escrito*.” E, ainda justifica:

A sua única habilidade (do historiador) consiste em tirar dos *documentos* tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos.

Em vista disso, a questão do registro como documento e monumento e atribuindo que aquele que registra só é capaz de registrar o que faz parte do seu conhecimento, e se o mesmo só conhece a violência física, concreta, como pode ele registrar outras manifestações de simbólica e intermediária. Mas, a intencionalidade

pode ser um ato político e conceitual que anula o que vem a ser monumento e documento dependendo dos interesses políticos administrativos a ele incumbido podendo levar a uma situação extremamente preocupante em que diagnósticos do cotidiano escolar podem ser vergonhosamente camuflados para baixo do tapete. Dão à instituição escolar liderada pelo seu diretor uma espécie de meritocracia bonificando professores e coordenadores com regalos. Torna-se evidente que a mentira desfilada em “verdades” sem uma manifestação de violência simbólica, concreta e intermediária, contra os alunos, de pronto, reagem por intermédio de agressões contra o patrimônio escolar os atores da escola e o que a corporificam o desastre pela escola, primeiramente. Em segundo lugar surgem as evasões e a credibilidade uma de instituição que, ao invés de formação e qualificação de pessoas para a plena cidadania geram outras violências no social, na família.

Com a Lei 8069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) as escolas de educação básica tiveram que rever a natureza de suas sanções disciplinares regimentais, substituindo as punições de natureza constrangedora e/ou humilhante por medidas de prevenção sócio-educativas (ECA artigo 232), obrigatoriamente em parceria com órgãos superiores no sistema educacional e os específicos de proteção à criança e ao adolescente: Conselhos Tutelares e Conselhos Municipais de Direito da Criança e do Adolescente.

Analisando o comportamento de pessoas que atendem à crianças e adolescentes, aquele que registra, por exemplo, torna-se possível identificar a coerência entre as atitudes manifestadas por elas em relação à filosofia reeducativa preconizada pelo ECA.

No Brasil não existe cultura em negociar com ações consideradas “indisciplinadas”, onde as instituições insistem na eliminação ou, simplesmente o extermínio delas a qualquer “preço”:

[...] a violência é passível de negociação e negociar não é apenas fazer negócios, exercer o comércio, comerciar, mas articular as partes envolvidas, estabelecer acordos, prevenir ações, formar, qualificar, primordialmente, diplomaciar (MEDRADO, 2010, p. 14).

## 4.1 LIVRO DE OCORRÊNCIAS

As instituições escolares utilizam-se dos chamados Livros de Ocorrência para registrar os atos e fatos considerados indisciplinados pelos discentes. Possui a finalidade de provar os acontecimentos internamente, manter o controle e direcionamento das condutas indisciplinadas ou infratoras dos alunos, assim como para proteger a escola de possíveis acusações de negligência ou responsabilidade. Segundo Ratto (2002), o livro de ocorrências atua no sentido de comprovar a culpa do discente e a inocência da instituição, não intenciona medidas sócioeducativas, tampouco há o acompanhamento do comportamento dos discentes.

O modo de como os registros é feito esboça o perfil da escola que, conseqüentemente são carregados de subjetividade daquele que registra (LE GOFF, 1996, p. 536). São escritos, predominantemente, por pedagogos e diretores e, em menor proporção, por auxiliares de secretaria ou pelo próprio professor, a partir de uma escrita que eterniza a veracidade unilateral dos fatos narrados de forma parcial e tendenciosa, sem provas disponíveis e com penas cabíveis determinadas, nesse caso, por pessoas revestidas de poder instituído (RATTO, 2002).

A linguagem usada nos registros é marcada por expressões policiais como: alegação, pena, acusado, testemunha, vítima, delito, perturbação da ordem; cuja linguagem nos remete aos boletins de ocorrência realizados nas delegacias de polícia, portanto, aquele que lê as transcrições dos livros de ocorrências, que apresentamos em seguida, tem a sensação de estar diante de um Boletim de Ocorrência<sup>25</sup>.

A transcrição do livro de ocorrências das escolas faz parte da pesquisa de campo, contudo, devemos esclarecer que além do acesso ao livro de ocorrências seria feita uma pesquisa através de um questionário junto aos docentes das instituições escolares contendo perguntas sobre os conceitos de violência, suas

---

<sup>25</sup> O boletim de ocorrência (BO) é um documento produzido pela Polícia Militar. As informações nele contidas são de suma importância, podendo ser cruciais no desfecho de um processo judicial, visto terem sido colhidas ou observadas ainda no calor dos acontecimentos. Disponível em <<http://www.universopolicia.com/2009/09/boletim-de-ocorrencia-policia.html>>. Acesso em 15/out/2011.

práticas e a existência de algum projeto no sentido de coibir tais acontecimentos. Contudo, quando nos propusemos a essa prática fomos informados sobre o fato de que outro membro do grupo de pesquisa Podis estava tentando fazer uma pesquisa de campo junto às escolas Municipais de Sorocaba e o mesmo estava encontrando grande dificuldade em fazê-lo, cujo trâmite faço questão de registrá-lo na íntegra:

Seria realizada através da distribuição de um questionário aos (às) educadores (as) contendo perguntas sobre os conceitos de “violência”, as práticas de violências e as respectivas maneiras de se lidar e se prevenir tais acontecimentos. Contudo, houve a necessidade de se ter um aval por parte da Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba (SEDU) para a realização da distribuição e, depois de trocas de email, ligações e uma reunião com as representantes da SEDU, somente o silêncio nos foi dado como resposta.

Diante dos entraves, fizemos uso de observações participantes em duas escolas em regime de tempo integral, conhecidas através de estágio realizado no referido programa entre 2009-2010 que possibilitou a retomada de estratégias e técnicas de disciplinamento mais utilizadas nas respectivas unidades escolares.<sup>26</sup>

Foram transcritas, dos Livros de Ocorrências, oito situações nas quais são informados: a alegação, sexo e idade dos envolvidos, grau de instrução, o nome da instituição escolar, local dos fatos, local que reside e o histórico.

Esclarecemos que as transcrições dos relatos foram obtidas a partir de um material já existente, estando este em poder do meu orientador, o qual, gentilmente emprestou-me para que tais considerações fossem possíveis serem realizadas, diante da dificuldade de acesso nas escolas.

As considerações a que nos propomos não possuem a finalidade de qualificar ou quantificar as instituições escolares, tampouco os discentes, mas mostrar o modo disciplinar, punitivo com que os atores das instituições lidam com os acontecimentos nela presentes. Mostrar o quanto “nós”: atores da escola estamos distantes da postura interdisciplinar que é o foco de nosso estudo.

---

<sup>26</sup> Excerto do Relatório Final apresentado pelo aluno Adalberto Costa Gallio junto ao CNPQ em 12/08/2011, do qual é bolsista, é aluno do curso de Pedagogia da Universidade e integrante do grupo de pesquisa Podis

## 4.2 TRANSCRIÇÃO E CONSIDERAÇÕES DAS OCORRÊNCIAS

<b>Alegação</b>	Crime Ambiental
-----------------	-----------------

<b>Sexo</b>	M / M / M / M	<b>Idade</b>	15 / 15 / 14 / 17 anos
<b>Grau de Instrução</b>	Estudante (todos)		
<b>Envolve a Escola:</b> E.E. Dionísio Vieira			
<b>Local dos Fatos</b>	Santa Maria I		
<b>Local que Reside</b>	Santa Maria I/ Santa Lúcia/ Santa Marina/ Santa Marina I		
<b>Histórico:</b> O Guarda Municipal comparece e noticia que, através de denúncia anônima, foi informado de que quatro rapazes estariam em cima do telhado da escola pichando a parede. No local, os surpreendeu, sendo que já haviam pintado símbolos.			

**Considerações:** A denúncia anônima é um recurso notável para quem denuncia não correr o risco de represálias, contudo e, de acordo com o histórico da ocorrência, a autoridade municipal chega ao recinto e “os surpreende”, uma vez que “já haviam pintado símbolos”, portanto registra o fato já consumado. O relato não nos informa o motivo pelo qual eles estariam praticando esse ato de vandalismo, muito menos deixa registrado quais as providências foram tomadas em relação aos rapazes, não no sentido de punição, mas com diálogos explicativos de que estariam depreciando um patrimônio do qual a eles pertencia e que, indiretamente, ajudaram a construir, uma vez que os impostos arrecadados destinam-se para a construção de escolas e outras instituições das quais todos nós necessitamos.

<b>Alegação</b>	Desacato e ameaça		
<b>Sexo</b>	M / M	<b>Idade</b>	13 / 14 anos
<b>Grau de Instrução</b>	Estudante Ensino Fundamental I (ambos)		

<b>Envolve a Escola:</b> E.E. Prof. Altamir Gonçalves	
<b>Local dos Fatos</b>	Jardim Belmejo
<b>Local que Reside</b>	Jardim Belmejo / Vila Barão
<b>Histórico:</b> O policial militar comparece informando que os infratores haviam ameaçado a vítima (professora). A vítima diz que estava dando aula e, que passou ordens aos infratores, sendo que não obedeceram. Ambos negam que tenham desacatado e ameaçado a vítima.	

**Considerações:** O professor em sala de aula supõe-se ser o mediador do conhecimento e de tudo o que acontece entre ele e os demais discentes. De acordo com o relato, a “vítima”, neste caso a professora, “passou ordens aos infratores, sendo que não obedeceram. Em primeiro lugar, se o professor é o mediador em sala de aula, ela não poderia afirmar que teria “ordenado” tal procedimento, pois, a ordem, tem caráter disciplinar e não interdisciplinar que é nossa retórica e, como disse Moysés (1994, p.10) “[...] o ensino é dado a quem pretende ensinar a pessoas e não adestrar animais” e, neste caso ela estaria adestrando seus discentes. Em segundo lugar, não é relatado se a professora teria investigado o motivo pelo qual os discentes agiram dessa forma. Em terceiro lugar, a inversão de valores: a professora passa ser a “vítima” e os discentes “infratores”. Onde estaria o ato de negociar, diplomaciar, como preconiza MEDRADO (2010)?

<b>Alegação</b>	Porte de Entorpecente		
<b>Sexo</b>	M	<b>Idade</b>	15 anos
<b>Grau de Instrução</b>	Estudante Ensino Fundamental I		

<b>Envolve a Escola:</b> E.E. Profa. Beatriz C. Del Cistia	
<b>Local dos Fatos</b>	Jardim São Conrado
<b>Local que Reside</b>	Jardim Santo André
<b>Histórico:</b> O guarda municipal comparece informando que viu o adolescente e as testemunhas, do lado de fora da escola, sendo que percebeu que uma das testemunhas fumava, mas, não pode esclarecer se era um simples cigarro ou se era algum entorpecente, sendo que, logo, os três pularam o muro e adentraram ao pátio da escola. Os três foram abordados e levados à coordenação da escola. Foi procedida uma busca pessoal, sendo que, no bolso da bermuda do adolescente foi encontrada uma pequena porção de erva queimada que, pelo odor aparenta ser maconha. O adolescente alega que encontrou a substância perto de umas madeiras e guardou-a.	

**Considerações:** É interessante observar que na transcrição dos fatos, quem a fez refere-se ao cigarro como: “[...] não pode esclarecer se era um simples cigarro ou se era algum entorpecente [...]”, ou seja, esquece-se ou não se tem conhecimento de que “o tabagismo é considerado o principal fator de risco passível de prevenção para várias doenças crônicas e é responsável por um grande número de mortes prematuras no mundo” (SILVA, 2006). Outro fato relevante é que a alegação é “porte de entorpecente” e no histórico é relatado que “pelo odor aparenta ‘ser maconha’”. No caso em tela, não seria a autoridade, no caso o guarda municipal, capaz ou ter sido capacitado para afirmar tratar-se de maconha ou um “simples cigarro”? E, para ilustrar esse comentário, posso citar a Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006<sup>27</sup>, que em seu artigo 28 dispõe o seguinte:

Art. 28. Quem adquirir, guardar, tiver em depósito, transportar ou trazer consigo, para consumo pessoal, drogas sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar será submetido às seguintes penas:

I - advertência sobre os efeitos das drogas;

<sup>27</sup>Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências

II - prestação de serviços à comunidade;

III - medida educativa de comparecimento a programa ou curso educativo.

Ou seja, nenhuma atitude, da qual menciona a Lei, foi tomada tanto da parte da instituição escolar bem como da autoridade. Medrado (2010, p. 53) em sua análise expressa que:

Se desvencilhar dos preconceitos ou do olhar igual é exigir de qualquer investigador a habilidade de decorticar o real. O que está envolvido é uma violência consigo mesmo que enrijece o pensamento e, o comportamento mecanizado, nos aponta para a mesma direção e, ao invés de reinventar comportamentos, acabamos por fazer sempre as mesmas coisas.

<b>Alegação</b>	Lesão corporal dolosa		
<b>Sexo</b>	F / F	<b>Idade</b>	16 / 17 anos
<b>Grau de Instrução</b>	Estudante Ensino Fundamental II (ambas)		
<b>Envolve a Escola:</b>	E.E. Genésio Machado		

<b>Local dos Fatos</b>	Vila Santana
<b>Local que Reside</b>	Vila Santana/Vila Carvalho
<b>Histórico:</b> A polícia militar comparece apresentando as adolescentes e comunicando que foi acionada para atender uma ocorrência de agressão mútua, na escola, entre as adolescentes. A primeira infratora relata que o professor dispensou uns quatro alunos que são mudos e, esta pediu-lhe que dispensasse todos os outros, momento em que a segunda infratora intrometeu-se e xingou a primeira de folgada e, já “veio pra cima” desta, que se defendeu e empurrou-a contra a parede, onde ela bateu o joelho. Depois brigaram no pátio e, novamente “se pegaram” na diretoria.	

**Considerações:** Uma questão muito pertinente neste relato é de que o professor teria dispensado alguns alunos “mudos”. Em algum momento é relatado os motivos pelos quais o professor os teria dispensado da aula? Teria esse professor capacitação para trabalhar com discentes portadores de necessidades especiais? São perguntas sem respostas, as quais podemos entrar em devaneios em pensá-las. Quanto às agressões das outras alunas, primeiro mostra-nos o desinteresse de uma das partes em querer ser dispensada também, segundo a intolerância daquela que a julgou ser “folgada”, em terceiro a falta de tino do professor em negociar com tais atitudes. Foram levadas à diretoria da escola e não temos noção de como este fato terminou.

<b>Alegação</b>	Porte de arma		
<b>Sexo</b>	M	<b>Idade</b>	14 anos
<b>Grau de Instrução</b>	Estudante Ensino Fundamental I		
<b>Envolve a Escola:</b> E.E. Dionísio Vieira			

<b>Local dos Fatos</b>	Jardim Santa Marina II
<b>Local que Reside</b>	Jardim Santa Marina I
<b>Histórico:</b> A guarnição da guarda municipal comparece apresentando o adolescente e comunicando que o mesmo foi surpreendido pelo guarda, no banheiro da escola, exibindo uma garrucha, durante o intervalo das aulas. Esta estava munida com um cartucho de festim. O adolescente informa que achou a tal arma e, que a levou para a escola.	

**Considerações:** Assinala Medrado (2010, p. 53):

Escola, como representante do Estado, sociedade, família, igreja formam pessoas inicialmente, entretanto, deforma-as da mesma maneira que as formou. Esse caráter disciplinador é articulado até os momentos finais de nossa existência.

E, inicialmente, a família educa e a escola forma. Se a família educa, logo o adolescente não poderia tê-la pego, mesmo em se tratando de um “achado”. Se foi achado é porque alguém perdeu, esqueceu ou algo que o valha, portanto não justifica o achado. Este princípio disciplinar a família é quem é responsável. “Que a levou para a escola” foi a sociedade que a deformou. O histórico não apresenta os motivos que o adolescente usa para justificar a presença da arma, muito menos ficamos sabendo quais as medidas que seriam cabíveis, tampouco se foram aplicadas.

<b>Alegação</b>	Dano e averiguação sem autoria		
<b>Sexo</b>	M	<b>Idade</b>	16 anos
<b>Grau de Instrução</b>	Estudante Ensino Médio		

<b>Envolve a Escola:</b> E.E. Prof. Julio B. Lima	
<b>Local dos Fatos</b>	Jardim Santa Rosália
<b>Local que Reside</b>	Éden
<b>Histórico:</b> O policial militar comparece apresentando o adolescente e a diretora da escola, comunicando que nesta manhã, houve um estouro de bomba no banheiro, onde foi constatada a fratura de cinco vidros e danos nas colunas. Ocorre que a diretora verificou na fita de vídeo da câmera do circuito interno que, momentos antes da explosão, o averiguado permaneceu no referido banheiro por cerca de quatro minutos, e veio até a porta do banheiro diversas vezes para olhar para fora. O averiguado confirma que esteve no banheiro e que veio até a porta porque estava fumando, o que é proibido. Nega qualquer envolvimento com a bomba. Alega que dois adolescentes entraram no banheiro logo após a saída deste.	

**Considerações:** Novamente caímos na questão da depreciação do patrimônio escolar. Com certeza esse adolescente não possui conhecimento de que ele, indiretamente, ajudou a construir o estabelecimento e tudo que dele é composto, indiretamente lhe pertence. Percebe-se que em todos os relatos não há informações sobre as atitudes esclarecedoras, diálogo investigativo para se ter conhecimento do motivo daquela atitude, ou seja, não existe preocupação dos atores da escola em orientar seus discentes sobre questões de impostos, por que somos “obrigados” a pagá-los. “Ocorre que a diretora verificou na fita de vídeo da câmera do circuito interno que...”. O fato de a escola possuir circuito interno de câmera de vídeo, não impediu que o adolescente praticasse o ato.

<b>Alegação</b>	Furto consumado		
<b>Sexo</b>	M / M	<b>Idade</b>	16 anos / 16 anos
<b>Grau de Instrução</b>	Estudante Ensino Médio		

<b>Envolve a Escola:</b> E.E.Prof. Julio B. Lima	
<b>Local dos Fatos</b>	Jardim Santa Rosália
<b>Local que Reside</b>	Jardim Aeroporto/Jardim Botucatu
<b>Histórico:</b> A diretora da escola comparece e comunica que alunos da escola, dias atrás, entraram no banheiro feminino e de lá subtraíram uma torneira. No dia de ontem, o infrator levou a referida torneira para a escola e a deixou na sala. Ambos receberam punição de suspensão, e serão submetidos ao Conselho da Escola.	

**Considerações:** Fica mais do que claro o quanto nossos discentes desconhecem a procedência do dinheiro que é gasto na construção e manutenção dos prédios escolares. Segundo o relato foram suspensos. Será que alguém da escola teve a dignidade de conversar com os adolescentes esclarecendo que a atitude deles, analogicamente falando, seria como se alguém tivesse, ou eles mesmos tivessem subtraído a referida torneira de suas casas? Quando falo em dignidade, falo porque “nós” também estamos subtraindo um direito que eles possuem que é o direito de ter esse conhecimento, portanto, somos responsáveis pelas atitudes. “[...] serão submetidos ao Conselho da Escola” quer dizer: diretor, coordenadores e professores se reunirão e os convidarão a se retirar da escola, ou seja, serão transferidos de escola ou, literalmente, serão expulsos.

<b>Alegação</b>	Lesão Corporal Dolosa e Desacato		
<b>Sexo</b>	M	<b>Idade</b>	15 anos
<b>Grau de Instrução</b>	Estudante Ensino Médio		

<b>Envolve a Escola:</b> E.E. Antonio Padilha	
<b>Local dos Fatos</b>	Centro
<b>Local que Reside</b>	Jardim Maria do Carmo
<p><b>Histórico:</b> A polícia militar comparece apresentando as partes e comunicando que foram acionados para atender ocorrência de desinteligência no interior da escola. A vítima, assistente administrativa escolar, relata que hoje o adolescente chegou atrasado para as aulas e entrou em outra sala, que não a dele. A professora encaminhou o adolescente para a diretoria. Na direção, a vítima disse ao menor que não iria telefonar para sua mãe, desde que ele entrasse na segunda aula. Na terceira aula a inspetora o surpreendeu no pátio e, novamente, o encaminhou à direção. Lá, o adolescente foi advertido e a vítima telefonou para sua genitora para comparecesse à escola, e pediu ao adolescente que fosse buscar seu material na classe e que aguardasse por sua genitora, momento em que respondeu-lhe: “foda-se, foda-se”. O menor tentou fugir, sendo o mesmo contido pelas inspetoras, momento em que estas foram ameaçadas: “saíam da minha frente, pois, se tentarem me segurar, ainda pego vocês na rua”. A diretora viu todo o alvoroço e, depois de muita insistência o adolescente compareceu à diretoria, bastante alterado, xingando a vítima de “filho da puta” e logo que entrou deu um soco na testa da vítima. O adolescente informa que tentou fugir por medo do pai, e que deu o soco, pois, tentou explicar o acontecido, mas a vítima não o ouviu. MEDIDA ADMINISTRATIVA: O adolescente foi transferido da escola.</p>	

**Considerações:** Neste caso, “parece-me” que o adolescente teve uma chance de ir para a sala de aula sem maiores consequências, embora, quando a vítima tenha dito que não iria telefonar para sua mãe “desde” que ele entrasse na segunda aula tenha dito conotação de chantagem. Não tendo sido atendida, entrou em contato com a mãe para que comparecesse na escola. Não há informação se esta compareceu ou não na escola. As palavras de baixo calão proferidas por ele é fruto de vários precedentes indo da família, o convívio social e a própria escola. Nota-se, segundo a diretora, que ele estava “bastante alterado”. O adolescente declara que tentou fugir “por medo do pai” e em seguida justifica seus xingamentos por ter tentado explicar o que aconteceu à vítima e esta não o deixou falar. Notadamente estamos diante de um quadro de pura violência. Sabem-se as causas

do medo que o adolescente sente pelo pai? O fato de querer se expressar e alguém não permitir é abuso de autoridade daquele que reprime, e quem, em uma circunstância dessas, não ficaria alterado por não ter tido a oportunidade de ser ouvido? Este adolescente, provavelmente, sofreu “violências” em casa e na escola de todos os jeitos. Acaba sendo expulso da escola.

Como seres inacabados que somos, segundo Freire (1999, p. 95), seria muito pretensioso de nossa parte findar esse estudo com a inscrição “conclusão”, pois, etimologicamente a palavra conclusão significa término, fim e, diante de um tema complexo que é a violência intermediária, absolutamente, estaríamos concluindo ou finalizando essa investigação, por isso então, optamos intitulá-lo como certezas provisórias.

As intenções pronunciadas indicaram para o estudo das violências, em especial a violência intermediária produzidas nas grandes instituições, assim como nas instituições escolares de ensino fundamental e médio de Sorocaba.

Nosso propósito foi investigar a concepção de violência que as instituições e a instituição escolar têm, assim como conhecer as estratégias utilizadas para negociar e diplomar com as ações consideradas indisciplinadas nessas instituições. Constatamos com esse estudo que somos uma sociedade disciplinada e disciplinadora. Verificamos a partir das análises realizadas, dos livros de ocorrência que não adquirimos a cultura ou hábito de negociar com ações e atitudes consideradas indisciplinadas pelos atores da escola e que a ausência da negociação, a falta de ações interdisciplinares acaba gerando mais manifestações de violência. Sobretudo, esse estudo permite-nos afirmar que as manifestações de violência nas escolas evidenciam-se sobre um “tapete” de tensões que fazem parte de nosso cotidiano do qual o cenário da escola se perpetua. E, diante desse cenário encontramos-nos vulneráveis a ponto de agirmos de modo violento sem antes refletirmos sobre a situação que está diante de nós, lembrando que essas fontes de tensão estão diretamente relacionadas ao estado, ao sistema e, neste caso, afugenta-se de nós quaisquer atitudes que possam exterminar esse quadro de tensão.

Podemos afirmar que as violências podem manifestar-se em qualquer ambiente em que o conflito não é negociado e, onde as atitudes dominantes não se apoiam por ações interdisciplinares, conduzindo assim, para a intolerância e a ausência do exercício das diferenças e, neste momento pensamos ser oportuno citar a ocorrência onde o adolescente “xinga” a funcionária da escola por não deixá-lo explicar o que está acontecendo gerando a uma sensação de revolta e inferioridade, uma vez que, neste caso, a relação de poder e superioridade da funcionária se

instala. Neste contexto, diretores, coordenadores, professores e funcionários das escolas fazem das violências uma verdade universal e que os adolescentes são portadores inatos dessas violências levando-os a ter um olhar sempre suspeito, pairando a desconfiança e a falta de respeito, o que acaba sendo recíproco. Contudo, se esquecem que o autoritarismo, as ameaças e as tensões em que todos estão envolvidos, podem, abruptamente, desencadear em atos de rebeldia diante das normas disciplinares preestabelecidas.

Convém destacar que as escolas também possibilitam posturas violentas na medida em que não proporcionam aos discentes um contexto significativo, assim assevera Moysés (1994, p. 23):

É importante assinalar que esse processo não pode prescindir da atitude de querer aprender, por parte do aluno. Essa se expressa através de uma disposição para relacionar, de maneira consistente e coerente, à sua estrutura cognitiva o novo conhecimento, potencialmente significativo. Em outras palavras, o que queremos dizer é que não basta que o professor ache o assunto relevante e significativo. É necessário que o aluno chegue também a essa conclusão. Só assim ele estará em condições de se apropriar do conteúdo, reconstruindo-o na sua estrutura cognitiva. O movimento no sentido de querer aprender é, pois, condição *sine qua non* para que a aprendizagem ocorra.

A escola, como instituição socializadora, não está dando importância quanto ao fato de que quanto maior repressão e falta de diálogo, maior a violência em tentar impor conteúdos inexpressíveis aos mesmos, enquanto a interdisciplinaridade, como estratégia, poderia contribuir para a aquisição desses significados.

Pudemos constatar que a ambiência escolar está muito distante de ser um local aprazível, onde o ensino/aprendizagem seja consumado de modo agradável. Ao contrário, a escola constitui-se como um fardo pesado a ser carregado diariamente, proporcionando vez ou outra algum momento de entretenimento, onde na maioria das vezes é o “lugar certo para atos de vandalismo, brigas, discórdias e dissabores”, como mostram as transcrições das ocorrências.

Entendemos que normas e regras existem e que as mesmas necessitam ser cumpridas, mas isso só ganha significado quando as partes envolvidas estejam

abertas ao dever de respeitar e ser respeitado, reconhecendo-se mutuamente, sobretudo, se estiverem dentro de um contexto. As violências ocorrem na ação recíproca de “influências sociais e contextuais e a contextualização estabelece o exercício das diferenças e a postura que define a organicidade da prática interdisciplinar” (MEDRADO, 2010, p. 57).

## REFERÊNCIAS

- BELLONI, Maria Luiza. Infância, máquinas e violência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200012)> Acesso em 10/out/2011
- BOMFIM, Manoel. **Lições de pedagogia. Theoria e prática da educação**. 3. ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1926
- BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos linguísticos**. 9. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J,C. **A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.
- BRASIL. **Exército Brasileiro**. Disponível em: <<http://www.exercito.gov.br/web/guest/apresentacao>> Acesso em 18/06/2011
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm)> Acesso em 30/out/2011.
- BRASIL. **Força Aérea Brasileira**. Disponível em: <<http://www.fab.mil.br/portal/capa/index.php?page=missao>>. Acesso em 18/jun/2011.
- BRASIL. **Marinha do Brasil**. Disponível em: <[http://www.mar.mil.br/menu\\_v/instituicao/missao\\_visao\\_mb.htm](http://www.mar.mil.br/menu_v/instituicao/missao_visao_mb.htm)>. Acesso em 18/jun/2011.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=171](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171)>. Acesso em 18/jun/2011.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm)>. Acesso em 18/jun/2011.
- CHAUÍ, Marilena. Janela da alma espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O Olhar** São Paulo: Cia. das Letras, 1999.
- Cruz Vermelha Brasileira – Filial do Estado de São Paulo (CVB-FESP). Disponível em <<http://www.cvbsp.org.br/media/instituicao.php>>. Acesso em 18/jun/2011.
- DARWIN, Charles. **Origem das espécies**. Belo Horizonte: Itatiaia 4. ed. 2002.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 8. ed. Campinas: Papirus, 200.

\_\_\_\_\_. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP Papyrus, 1988.

FERNANDES, Adriana Hoffman. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782008000300013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782008000300013&script=sci_arttext)> Acesso em 21/out/2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Terra e Paz, 13. ed. 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 37. ed., 2009.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JANTSCH, AP. BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: vozes, 2. ed., 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Unicamp, São Paulo, 4.ed.,1996.

MÉDICOS SEM FRONTEIRAS (MSF). **Quem somos**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.msf.org.br/video/96/medicos-sem-fronteiras-quem-somos/>. Acesso em 18/jun/2011.

MEDRADO, Hélio I. Passos. **Violências: do Cotidiano escolar à instituição escolar – Uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Porto das Ideias, 2010.

MENDES, Marcos Antonio. **Eu te perdoo, Wellington**. Terra Magazine, Florianópolis, 04/2011. Disponível em <<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI5088009-EI6594,00-Eu+te+perdoo+Wellington.html>>. Acesso em 09/set/2011

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes , 2 ed., 1999.

MOYSÉS, Lúcia. **O desafio de saber ensinar**. Campinas: Papyrus, 1994.

OEA – **Organização dos Estados Americanos**. Disponível em: <[http://www.oas.org/pt/sobre/quem\\_somos.asp](http://www.oas.org/pt/sobre/quem_somos.asp)>. Acesso em 18/jun/2011.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial de saúde, 2010**. Disponível em <[http://www.who.int/whr/2010/whr10\\_pt.pdf](http://www.who.int/whr/2010/whr10_pt.pdf)> Acesso em: 25/set/2011.

OTAN - **Organização do Tratado do Atlântico Norte**. Disponível em: <[http://www.suapesquisa.com/o\\_que\\_e/otan.htm](http://www.suapesquisa.com/o_que_e/otan.htm)>. Acesso em 18/jun/2011.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, vol. 28, nº 100, 2004. Disponível em [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) Acesso em 11/set/2011

POMBO, Olga. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 13, nº 39, set/dez, 2008. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>> Acesso em 18/jun/2011.

SILVA, Gulnar Azevedo e Valente de (Org) et al. Tabagismo e escolaridade no Brasil, 2006. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, vol. 43, supl. 2, Nov, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102009000900007>. Acesso em 29/ago/2011.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo, Martins Fontes, 11. ed., 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda**. São Paulo, Hucitec, 1993.

SOROCABA, Secretaria da Educação. **Visão, missão, finalidades, valores**. Disponível em <<http://www.educacaosorocaba.com.br/nc/clientes/sedu/Pagina.aspx?pg=50>>. Acesso em: 18/jun/2011.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, maio/jun/jul, 2002.

WIEVIORKA, Michel. **Em que mundo viveremos?** São Paulo: Perspectiva, 2006.