UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARA NÃO TER QUE DIZER ADEUS:

A EDUCAÇÃO COMO SUPORTE PARA REDUÇÃO DE HOMICÍDIOS DE ADOLESCENTES NEGRAS E NEGROS

A EXPERIÊNCIA DE BELO HORIZONTE/MG

Juliano Gonçalves Pereira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Juliano Gonçalves Pereira

PARA NÃO TER QUE DIZER ADEUS: *A EDUCAÇÃO COMO SUPORTE PARA REDUÇÃO DE HOMICÍDIOS DE ADOLESCENTES NEGRAS E NEGROS*

A EXPERIÊNCIA DE BELO HORIZONTE / MG

Belo Horizonte – 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Juliano Gonçalves Pereira

PARA NÃO TER QUE DIZER ADEUS: *A EDUCAÇÃO COMO SUPORTE PARA REDUÇÃO DOS HOMICÍDIOS DE ADOLESCENTES NEGRAS E NEGROS*

A EXPERIÊNCIA DE BELO HORIZONTE / MG

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas
Orientador: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Belo Horizonte – 2020

P436p
T

Pereira, Juliano Gonçalves, 1984-

Para não ter que dizer adeus [manuscrito] : a educação como suporte para redução dos homicídios de adolescentes negras e negros : a experiência de Belo Horizonte--MG / Juliano Gonçalves Pereira. - Belo Horizonte, 2020.

257 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.
Bibliografia: f. 243-257.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Relações raciais -- Teses. 3. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 4. Educação -- Finalidades e objetivos -- Teses. 5. Educação -- Políticas públicas -- Teses. 6. Violência urbana -- Relações raciais -- Teses. 7. Violência urbana -- Relações étnicas -- Teses. 8. Violência urbana -- Políticas públicas -- Teses. 9. Homicidio -- Relações raciais -- Teses. 10. Homicidio -- Relações étnicas -- Teses. 11. Estudantes negros -- Teses. 12. Adolescentes e violência -- Teses. 13. Juventude e violência -- Teses. 14. Ensino fundamental -- Relações raciais -- Teses. 15. Ensino fundamental -- Relações étnicas -- Teses. 16. Escolas públicas -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 17. Adolescentes -- Prevenção do crime -- Teses. 18. Criminalidade urbana -- Prevenção -- Teses. 19. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses. 20. Belo Horizonte (MG) -- Violência urbana -- Teses.

I. Título. II. Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

A EDUCAÇÃO COMO SUPORTE PARA A REDUÇÃO DOS HOMICÍDIOS DE ADOLESCENTES NEGRAS E NEGROS: A EXPERIÊNCIA DA CIDADE DE BELO HORIZONTE/MG

JULIANO GONÇALVES PEREIRA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 26 de março de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Luiz Alberto Oliveira Gonçalves - Orientador
UFMG

Prof(a). Adalgisa Peixoto Ribeiro
UFMG

Prof(a). Roberto Carlos da Silva Borges
CEFET/RJ

Prof(a). Rogério Correia da Silva

Prof(a). Sandra de Fátima Pereira Tosta
UFOP

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 18 de maio de 2021.

“Uma formiga sozinha tem um comportamento estereotipado e morre em situações que não se ajustam ao seu estereótipo, no entanto, uma colônia de formigas sobrevive às situações adversas” (HOLLAND,1995, p. 34).

Dedico esta tese a Maria Fernanda, Yasmim, Carlos Daniel, João Gabriel, Gustavo, Carlos e Renan e aos profissionais da Escola Municipal Jason Caetano, onde cursei meu ensino fundamental, uma das importantes colônias que me protegeu e me possibilitou chegar à vida adulta.

“Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso…
Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi”.

Amarelo (Emicida)

ADÚPÉ[1]

Atravessar um doutorado não é uma experiência realizada sozinho. Embora o sucesso dependa do empenho individualizado, reconheço que, em momentos cruciais, precisei de ajuda e a encontrei na minha família, amigos, amores, meus suportes para concluir essa travessia. Não cheguei até aqui só, e também não saio sozinho.

Ao meu segundo irmão mais velho, Vildmark Gonçalves Pereira (Quinha), agradeço, de modo especial, pela proteção. Suas atitudes não me deixaram usar da força física como defesa, mesmo quando havia razão para fazê-lo, tendo que, para isso, dispor do seu corpo como escudo contra as violências que eram sobre mim;

A Elisângela Chaves, Ângela Ernestina, Fernanda Lopes, Lúcia Xavier, Heliana Hemeterio, Jerema Werneck e Sônia Beatriz dos Santos, mulheres de importância inestimável em meu desenvolvimento intelectual, que inspiram e instigam minha atenção para correção das cataratas de minha masculinidade ativista;

A Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, por acolher meus pensamentos e meu corpo nesta fase de formação. Agradeço por ajudar a construir os caminhos trilhados, por lançar luz nas minhas abordagens, desafiando-me a mergulhar mais profundo na leitura dos contextos, e a por nesta escrita o que sinto e penso;

A Mariana Emiliano Simões, pela companhia e por mediar com Arte as fases deste percurso. Agradeço pela maturidade, lucidez, cuidado e persistência, ações tão importantes em horas de abandonos e perdas necessárias neste período de imersão em ideias e livros;

A Paulinha, Fernanda e Bergstron, pelas escutas, trocas, provocações e

1 Palavra yorubá, cujo significado é obrigado/agradecimento. Dicionário yorubá: https://blog.ori.net.br/?p=1134.

embates, os quais alargaram-me como ser humano e pesquisador neste tempo de doutoramento e presenteou-me com amizades que pretendo acessar perenemente;

A Sylvia Helena de Carvalho Arcuri, pela disponibilidade e leitura crítica deste texto;

A Joanice e Gilson, pelo acolhimento e condução no labirinto da POSGRAD FAE/UFMG;

Ao Jardim Mandala, esse oásis morada de Oxóssi, onde pude repousar meu corpo e meus pensamentos muitas vezes e transformar energia racional em sensatez;

À minha Mãe, Maria do Carmo Gonçalves Pereira, e ao meu Pai, José Lauzinho Pereira, pela musicalidade, alimento, sabedoria, por serem pacientes e por cuidarem de mim em momentos de acidez e ansiedade. Todas as vezes em que eu perdi a direção, os carinhos e afetos me colocavam novamente no caminho, possibilitando-me chegar aonde não previa.

Aos meus irmãos, André e Moi, e à minha irmã, Tita, por serem parte e viver cada passo dessa travessia comigo;

A Amanda, Miguel, João Gabriel, Laura, Domini, Pedro, Mariane, Gabriel, Samuel, José Henrique, Artur, Lua e Amabli e Vitório, crianças em minha vida que ensinam-me vigiar os afetos e norteiam novos sentidos e continuidades;

A Ayana Emiliano Gonçalves, a fonte de força de minha vida;

A Mateus Vinícius Veloso *(in memoriam).* Na largada desta travessia, você estava comigo, mas, agora no final, só em lembranças.

Adúpé! Família, Gratidão!

“Solta a voz”

Abro esta singela escritura, trazendo pensamentos reflexivos acompanhados de instrumentos e te convido a tirar os sapatos, desnudar seus pensamentos de qualquer preconceito. Convido a ativar suas memórias, até fazer contato com a ancestralidade. Que na leitura destas palavras esteja cada um em sua roda de viola, em seu samba, em seus afetos como ensina Arcury (2015);

A musicalidade é um valor Civilizatório Afro-brasileiro, uma herança familiar que a mim protege e educa; Nas canções nascidas e ouvidas em casa, aprendi sobre o amor, respeito, importância da natureza, preconceitos, violência, morte e fé. A música fortaleceu a minha voz e me familiarizou a exposição. Ainda hoje escuto do meu Pai “Solte a voz” me estimulando a cantar forte e no tom em todos os momentos de minha vida… Está aqui minha música em forma de tese...

Canções que costuram este texto:

Degraus da vida (Leovanir)
Sangue Latino (Secos e Molhados)
Tocando em Frente (Almir Sater)
Redemption Song (Bob Marley)
Caçador de mim (Mílton Nascimento)
Costura da vida (Sérgio Pererê)
Deixa o êre viver (Sérgio Pererê, Tamara Franklin e Douglas Din)
Amarelo (Emicida)

Outras que falam de seus contextos

Issac (Onai Luj)
Minha Sala minha vida (Onai Luj)
Vivendo em mim (Onai Luj)
Sua Presença (Onailuj)
Estado de Estesia (Onailuj)
Coisas de Homem (Onailuj)
Sinais (Onai Luj)

RESUMO

A presente tese estudou o lugar da educação na estratégia intersetorial de proteção à vida de adolescentes negras e negros, de 12 a 15 anos, matriculados nos últimos quatro anos do Ensino Fundamental de escolas públicas de Belo Horizonte/MG. Foi usada como base teórica estudos realizados nos últimos vinte anos que têm apontando a violência, sobretudo, eventos violentos ocorridos no entorno das escolas, ou no território onde estas se encontram, como um dos fatores que poderiam estar produzindo não só uma baixa no aprendizado de estudantes, mas também estariam afastando essa população do mundo da educação, ampliando as taxas de evasão escolar. Investigamos o papel da educação na estratégia intersetorial de cuidado e proteção de adolescentes negras e negros que vivem em territórios reconhecidos como violentos, perscrutando em documentos públicos produzidos entre 2014 e 2019, como tem sido feito o diálogo entre as estratégias de contenção de homicídios e a prevenção da criminalidade de adolescentes e jovens com a educação, e como esta tem se posicionado nesse diálogo com os demais setores responsáveis por essa temática. Analisamos na pesquisa a) o Relatório do GT de Prevenção à Letalidade de Jovens e Adolescentes, realizada pela Secretaria Municipal de Segurança e Prevenção de Belo Horizonte, 2018 e b) Justiça Restaurativa na Escola: Formando cidadãos por meio do diálogo e da convivência participativa, elaborado pelo Núcleo para Orientação e Solução de Conflitos Escolares — NÓS da Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas do Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte.

Palavras-chave: Violência urbana. Homicídios de adolescentes e jovens negras e negros. Políticas intersetoriais. Ações de proteção e cuidado à vida.

RESUMEN

Esta tesis discute el lugar de la educación en la estrategia intersectorial para proteger la vida de los adolescentes negros y negros, de 12 a 15 años matriculados en los últimos cuatro años de educación primaria en las escuelas públicas de Belo Horizonte / MG. La investigación investiga, en documentos públicos producidos entre 2013 y 2019, cómo se ha llevado a cabo el diálogo entre las estrategias de contención de homicidios y la prevención del delito de adolescentes y jóvenes con educación, y cómo se ha posicionado en este diálogo con otros. sectores responsables de este tema. Analizamos en la investigación a) el Informe del GT sobre la prevención de la letalidad de los jóvenes y adolescentes, realizado por la Secretaría de Seguridad y Prevención Municipal de Belo Horizonte, 2018; b) Guía de asistencia a niños, niñas y adolescentes víctimas de violencia doméstica, sexual y de otro tipo en atención primaria de salud, Belo Horizonte, preparada por el Departamento Municipal de Salud, 2013; c) Escuela: Lugar de Protección - Guía de Orientación y Referencias, Secretaría de Educación de Belo Horizonte, 2019 e; d) Justicia restaurativa en la escuela: formación de ciudadanos a través del diálogo y la convivencia participativa, preparado por el Centro de Orientación y Resolución de Conflictos Escolares - NODS de la Comisión de Justicia y Prácticas Restaurativas del Foro Permanente del Sistema de Asistencia Social de Belo Horizonte. La investigación tuvo como base teórica los estudios realizados en los últimos veinte años que han señalado la violencia, sobre todo, los eventos violentos que ocurrieron alrededor de las escuelas o en el territorio donde se encuentran, como uno de los factores que podrían estar produciendo no solo una caída en el aprendizaje. de los estudiantes que asisten a esas escuelas, pero también alejarían a esta población del mundo de la educación al aumentar las tasas de deserción. El presente estudio buscó identificar el papel de la educación en la estrategia intersectorial de atención y protección para adolescentes negros y negros que viven en territorios reconocidos como violentos.

Palabras-claves: Violencia urbana Homicidios de adolescentes y jóvenes negros y negros. Políticas intersectoriales. Acciones para proteger y cuidar la vida.

ABSTRACT

This thesis discusses the place of education in the intersect strategy to protect the life of black and black adolescents, aged 12 to 15 years enrolled in the last four years of elementary education in public schools in Belo Horizonte / MG. The research investigates, in public documents produced between 2013 and 2019, how the dialogue between homicide containment strategies and the prevention of the crime of adolescents and young people with education has been carried out, and how it has positioned itself in this dialogue with others sectors responsible for this theme. We analyzed in the research a) the Report of the WG on Preventing the Lethality of Young People and Adolescents, carried out by the Belo Horizonte Municipal Security and Prevention Secretariat, 2018; b) Guide for Assistance to Children and Adolescents Victims of Domestic, Sexual and Other Violence in Primary Health Care, Belo Horizonte, prepared by the Municipal Health Department, 2013; c) School: Place of Protection - Guidance and Referrals Guide, Belo Horizonte Secretary de Education, 2019 e; d) Restorative Justice at School: Forming citizens through dialogue and participatory coexistence, prepared by the Center for Guidance and Resolution of School Conflicts - NODS of the Justice and Restorative Practices Commission of the Permanent Forum of the Belo Horizonte Social Assistance System. The research had as theoretical basis studies carried out in the last twenty years that have pointed out violence, above all, violent events that occurred around schools, or in the territory where they are, as one of the factors that could be producing not only a drop in learning of students attending such schools, but would also be driving this population away from the world of education by increasing dropout rates. The present study sought to identify the role of education in the intersect care and protection strategy for black and black adolescents who live in territories recognized as violent.

Key words: Urban violence. Homicides of black and black adolescents and young people. Intersectoral policies. Actions to protect and care for life.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Proporção de óbitos causados por Homicídios, por Faixa Etária, Brasil, 2015.....45
Tabela 2 - Municípios com mais de 200 mil habitantes com maiores valores no IHA.....47
Tabela 3 - Municípios mineiros com registro de letalidade de adolescentes em 2017.....48
Tabela 4 - Municípios mineiros sem registro de letalidade de adolescentes….49

LISTA DE ILUSTRAÇÕES – QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Fontes de Informação Ministério da Saúde.....136

Figura 1 - Mapa 05: Homicídios em Belo Horizonte.....201
Figura 2 - Mapa da Concentração de homicídios em Belo Horizonte.....206

LISTA DE SIGLAS

AV – Atlas da Violência

BIG TABLE – Mesa Permanente de Discussão sobre convivência escolar

CEFET–RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow

COP-BH – Gerência Municipal de Integração de Análise e Gestão

CRJ – Centro de Referência da Juventude

CRISP – Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública

DPC – Diretoria de Prevenção à Criminalidade

EJ – Estatuto da Juventude

ENSP – Escola Nacional de Saúde Pública

FAE – Faculdade de Educação

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

FLACSO – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

GAME – Grupo de Medidas e Avaliação Educacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IHA – Índice de Homicídio na Adolescência

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IVJ – Índice de Vulnerabilidade Juvenil

JEC – Grupo de Estudo Juventude e Educação na cidade

LAV – Laboratório da Violência da Universidade Estadual do Rio de Janeiro

MEC – Ministério da Educação

MS – Ministério da Saúde

MP – Ministério Público

OF – Observatório de Favelas

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio

POSGRAD – Pós-Graduação em Educação

PRVL – Programa de Redução da Violência Letal contra Adolescentes e Jovens

RME – Rede Municipal de Educação BH – Belo Horizonte

RPLJA – Relatório sobre Prevenção da Letalidade Juvenil e Adolescentes

SAGI – Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação

SEPPIR – Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial

SMDUC – Secretaria Municipal de Direitos Humanos e da Cidadania

SIM – Sistema de Informações sobre Mortalidade

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

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

SUMÁRIO

MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE UM SOBREVIVENTE: introduzindo o tema de pesquisa.....20
A-Memórias da infância e adolescência.....21
B- Reflexões oriundas de pesquisa de campo sobre a mortalidade juvenil……22
C – Problematizando os canais de difusão da mortalidade juvenil no Brasil.....29
D- O papel da escola nas políticas de prevenção da mortalidade de adolescentes.....33
E-Tema de pesquisa: a educação na prevenção da letalidade de adolescentes 36
F- Do tema ao problema de pesquisa.....38
G- Como a educação escolar poderia participar das políticas de prevenção da mortalidade de adolescentes?.....39
H- Redefinindo o olhar inicial do problema de pesquisa.....43

CAPÍTULO I – AS ESCOLHAS TEÓRICAS: direcionamentos da pesquisa 56
1.1 Educação como suporte na prevenção da mortalidade homicida de adolescentes.....56
1.2 Um breve histórico do conceito efeito escola.....62
1.2.1 O Efeito Escola prevenindo estudantes de entrarem na criminalidade….63
1.3 Dimensões sociológicas na proposta de prevenção à criminalidade……65
1.3.1 A educação, a sua natureza e o seu papel, na perspectiva funcionalista 69
1.3.2 As normas na formação moral das crianças e de adolescentes.....77
1.3.3 Anomia em questão: desafios impostos pelas diversidades culturais.....79
1.3.4 Definindo as regras de conduta em contextos de tensão.....82
1.3.5 As regras na base da constituição do social: para o que elas servem?…86
1.3.6 Questões e temas que deveriam estar presentes na formação de valores 89
1.4 Intersetorialidade: conceito e o uso na prevenção da letalidade de adolescentes.....113
1.5 Revisão de conceitos: a busca de outras perspectivas.....118

CAPÍTULO II – A DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA.....128
2.1 Relatório/Diagnóstico: “Prevenção à Letalidade Juvenil e de Adolescentes” (2018).....132
2.2 Guias de Atendimento e de Orientação e Encaminhamento.....148
2.3 Métodos de análise de documentos com dados quantitativos.....158
2.4 Leituras numéricas na moldagem do olhar sobre a realidade.....167

CAPÍTULO III – PARA NÃO PRECISAR TE DIZER ADEUS: uma análise (docu)mental.....184
3. 1 Relatório da SMSP: da periferia para a central de cálculos.....194
3.1.1 Prevenção ao risco (i)minente de morte de adolescentes.....209
3.2 Conflitos nocontexto escolar: Por que apelar por Justiça Restaurativa?...213
3.3 A Escola como espaço de convivência.....227

CONCLUSÃO.....239
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....246

Nota Especial

Tornei-me pai de uma menina no mesmo momento da escrita desta tese, o que intensificou minhas reflexões a respeito das relações de gênero. O desconforto do uso dos pronomes masculinos para designar a experiência humana ou grupos sociais lançou luz à questão "ela-ele" neste texto. Sou um homem cis engajado em ações políticas pelos direitos sociais e civis da população negra, e embora reconheça e busque corrigir as cataratas de minha formação junto às questões de gênero, e prezar por relações horizontais que inevitavelmente passam pelo tratamento na convivência, preciso estar sempre vigilante de mim mesmo para não continuar cometendo erros junto à questão de gênero. Acredito que sem a equidade de gênero nenhuma conquista racial ou etária é, de fato, conquista. As discussões sobre as interseccionalidades às quais tive acesso em minha formação descortinam as permanentes formas, ora sutis, ora brutais, de subordinações de gênero e de raça em nossa sociedade. As mulheres, perante os homens, são rebaixadas quando, ao se falar da espécie humana, usa-se o pronome masculino. As populações não brancas, perante a branca, são invisibilizadas quando, em análise de fenômenos sobre grupos específicos, como o que tratamos aqui, não se distingue a raça. O tratamento universal e naturalizado ainda se faz com medidas padronizadas e com parâmetros masculino e branco. Embora reconheça a importância de um "ele mesmo/ela mesma, el@s, elxs, negres" para contemplar a diversidade de gênero existente, a repetição frequente destes termos no texto diminui o impacto assertivo de uma ideia, em cérebros ainda programados para assimilar um padrão pré-definido de gênero e raça. Acredito que uma solução satisfatória para um conjunto aceitável de pronomes sem implicação de sexo e raça ainda está para ser construída e, no momento da defesa desta tese, tardarmos sua estruturação. Por isso, minha decisão neste texto é tratar o problema do seguinte modo: na Introdução, no Capítulo II e na Conclusão, quando a referência for geral ou indicar pessoas de nossa espécie ou grupos sociais, usarei termos femininos adaptando a este padrão de tratamento até mesmo nas citações. No Capítulo I e no Capítulo III, volto ao comum uso no masculino. Esse exercício na escrita se propõe a questionar a programação nos padrões de tratamento que ultrapassa a escrita acadêmica e invade o pensar e as relações sociais. A igualdade no tratamento é uma construção lenta, um desafio pedagógico de reprogramação e descolonização. Não pretendo alcançá-la neste texto, mas espero, com esta postura, aproximar-me de dois propósitos: tratamento justo e desejo de ser convincente.

MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE UM SOBRE VIVENTE

Introduzindo o tema de pesquisa

MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE UM SOBREVIVENTE: introduzindo o tema de pesquisa

Esta tese apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado, cujo projeto foi aprovado em 2017 para ser executado na Linha de Pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas, do Programa de Pós-Graduação “Conhecimento e Inserção Social”, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

O tema dessa pesquisa se enquadra no conjunto de estudos relativos à adolescência e juventude no mundo contemporâneo. Buscou-se identificar e avaliar, nesse universo, estratégias que têm sido adotadas pelas políticas públicas voltadas para reduzir índices de violência, envolvendo esse segmento populacional (adolescentes com idade de 12 a 15 anos) inseridos no último ciclo do ensino fundamental.

Buscamos, ainda, identificar, nos diagnósticos escolhidos para análise, sinais que indiquem formas e estratégias que têm sido adotadas pelas redes de adolescentes e jovens em suas respectivas organizações, visando a novos modelos de sociabilidades desse segmento no país, sobretudo as desenvolvidas dentro da escola.

No âmbito da linha supracitada, a tese se integra ao Grupo de Pesquisa Juventude e Educação na Cidade (JEC/UFMG), criado desde 1997 por docentes da Faculdade de Educação dispostas a estudar e analisar os seguintes temas: a) os desafios que vinham sendo colocados aos sistemas de educação e aos cuidados das famílias, em geral vinculados aos temas da violência em contexto escolar; b) a presença da polícia nos estabelecimentos de ensino para tratar de atos avaliados como infracionais; c) as rupturas no clima escolar que interferiam nos aprendizados estudantis; d) o bem estar e a saúde de discentes e docentes de uma forma em geral e, ainda; e) o fenômeno da violência letal, atingindo diretamente adolescentes, na sua maioria do sexo masculino, negros, com históricos escolares registrando o baixo desempenho acadêmico e a evasão escolar.

Originariamente, o tema que nos mobilizou para elaborar o projeto de doutorado que resultou na presente tese tinha como foco estudar a violência homicida nas juventudes (15 a 29 anos), com recorte racial e de gênero, no

Estado de Minas Gerais. Entretanto, tal tema, em nossa experiência de vida, passou por diferentes repertórios que serviram para organizar os vários assuntos que estruturavam a nossa forma de olhar sobre o tema da mortalidade homicida de adolescentes no Brasil. Por essa razão, decidimos, na presente introdução, mostrar passo a passo como fomos construindo a nossa atual compreensão acerca, não só do que poderia produzir o homicídio nas juventudes negras, mas, sobretudo, das estratégias (sejam elas familiares, públicas ou comunitárias) que estão sendo desenvolvidas e aperfeiçoadas para proteger as adolescentes mineiras desse tipo de vulnerabilidade.

A-Memórias da infância e adolescência

Entre esses repertórios, começamos escrevendo sobre o contexto familiar do qual fazemos parte, enquanto pessoa negra, do sexo masculino, nascido no interior de Minas Gerais, descendente de mãe, pai e avô músicos e compositoras. Cresci ouvindo canções autorais, muitas vezes tocadas e cantadas em alto volume para encobrir os sons de tiros de fuzis no dia de treinamento do 55º Batalhão de Infantaria do Exército, que fica bem próximo da casa onde cresci e ainda hoje residem meus familiares. Minha irmã, meus outros três irmãos e eu aprendemos a cantar e distinguir as notas musicais e os sons de tipos de armas disparadas pelo exército, daqueles outros, gerados pela violência urbana.

A adolescência foi vivida em território com pouca infraestrutura e negligenciado pela política pública municipal, estigmatizado como pobre, violento, periférico e negro. A zona oeste de Montes Claros/MG contém vários bairros, mas os conflitos violentos e os homicídios ocorridos na região recaíam sobre a comunidade do Alto da Boa Vista. O bairro, cuja maioria da população é negra, sempre estava presente nos jornais locais e no imaginário das pessoas que não viviam lá como um local impróprio. Mas o bairro sempre foi, e continua sendo, um território de afetos, solidariedade e culturas. Uma comunidade que, apesar de todas as adversidades, sempre produziu muita arte, principalmente na música e dança, características até hoje não reconhecidas e valorizadas nos veículos de comunicação locais. As impressões que sedimentam as percepções, reflexões e a escrita que

compõem este texto, inevitavelmente, traduzem parte dessas experiências que compõe a trajetória de minha vida, alteradas profundamente, sobretudo, no período de adolescência.

B- Reflexões oriundas de pesquisa de campo sobre a mortalidade juvenil

O segundo repertório surge entre 2015 e 2016, quando participamos de um Estudo Multicêntrico Internacional coordenado pelo Departamento de Estudos sobre Violência e Saúde Jorge Careli (CLAVES) da Fundação Oswaldo Cruz (FioCruz), intitulado *"Mortes Violentas de Jovens: um olhar compreensivo para uma tragédia humana e social"* que investigou os diferentes conteúdos envolvidos nos homicídios de jovens com o objetivo de "definir estratégias de prevenção e de minimizar os seus impactos na vida das famílias afetadas por ele e na comunidade em geral" (SOUZA, 2016).

Por ser um estudo internacional replicado em cinco países do continente americano (Argentina, México, Colômbia, Venezuela e Brasil), foram criados parâmetros estatísticos comuns que possibilitaram: a) identificar padrões de semelhanças e de diferenças na distribuição de jovens mortos nas regiões/municípios desses cinco países; e b) analisar as taxas de mortalidade por homicídio segundo grupos etários, sexo e raça/cor[2].

Os resultados dessa fase quantitativa da pesquisa foram importantes, mas não acrescentaram muito ao que a maioria das pesquisadoras já conhecia acerca do perfil de jovens que, nesses países, vêm compondo as estatísticas da mortalidade por homicídios[3]. No Brasil, pelo menos desde que o Mapa da Violência[4] sistematizou, anualmente, essas informações, tem sido possível

2 Os dados referentes à morbimortalidade por acidentes e violências nos municípios brasileiros relacionados às suas unidades federativas foram extraídos do Sistema de Informação de Mortalidade (SIM/Datasus/MS) e do Sistema de Informações Hospitalares (SIH/Datasus/MS) e construídos estatisticamente pela equipe do CLAVES. Utilizaram-se os códigos da Classificação Internacional de Doenças (CID).

3 Essa produção será discutida mais à frente.

4 Mapa da Violência é uma série de estudos publicados desde 1998 até 2016, inicialmente com apoio da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), do Instituto Ayrton Senna e da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), entre outras entidades, e, mais recentemente, publicados pelo governo brasileiro. O levantamento mais recente ocorreu em 2016 e corresponde ao ano de 2014, contém a evolução das taxas de mortalidade nos estados e municípios brasileiros com mais de dez mil habitantes e as mortes causadas por homicídio na população total e na população jovem (de 15 a 24 anos); mortes causadas por acidentes de transporte e suicídio. Desde 1999, a violência no Brasil deixou de concentrar nas grandes cidades e atingiu também o interior dos Estados. Existe uma versão do estudo que tem como enfoque a juventude da América Latina, analisa a

acompanhar esse triste resultado da mortalidade juvenil em nosso país e em outros da América Latina. Em todo caso, a comparação entre as cinco nações de origem e tradições latinas trouxe, sim, algo de inovador, pois, por meio dela, é possível avançar mais estudos sobre as heranças do colonialismo luso-espanhol e o mal que ele produziu nas gerações jovens de herança negra e indígena.

Entretanto, a nossa participação nesta pesquisa multicêntrica com o CLAVES/FioCruz não foi exatamente no recorte quantitativo, mas sim, no qualitativo. Neste, atuamos na pesquisa de campo, coletando dados com dois objetivos bastante específicos: i) o primeiro era investigar as percepções de diferentes pessoas sobre os homicídios de jovens em municípios brasileiros; ii) o segundo era conhecer as histórias de vida das vítimas de homicídios, a partir de relatos de familiares (Cf. SOUZA, *op. cit.* p. 22). Para atingir esses dois objetivos, a coordenação da pesquisa propôs atuar a partir da abordagem metodológica apresentada na obra "*Estudo de caso: planejamento e métodos",* conhecida como "*estudo de casos múltiplos",* concebido na perspectiva de Robert King Yin (2001).

Segundo essa referência, nesse tipo de estudo, é preciso desenvolver uma rica estrutura teórica, é por meio dessa estrutura que as pesquisadoras se lançam em estudos de casos múltiplos para desvendar as condições sob as quais se encontram ou não um dado fenômeno particular. Para Yin, essa teoria não se produz na academia, mas sim, na prática. Como se tem vários casos que estão sendo investigados, ao mesmo tempo, basta verificar se o que está acontecendo em um deles se replica, por exemplo, nos outros. Quando isso não acontece, a estrutura teórica vai se modificando (YIN, *op. cit*. p. 67).

O estudo de casos múltiplos do CLAVES incorporou, no seu diagnóstico de homicídios no Brasil, vários fatores que articulam as sete macro causas definidas nas diretrizes pautadas pelo Ministério da Justiça por meio da Secretaria Nacional da Segurança Pública (SENASP), são elas:

---

mortalidade causada por homicídios, pelo uso de armas de fogo, por suicídios e por acidentes de transporte, com foco nos óbitos juvenis (de 15 a 24 anos) em 83 países do mundo, principalmente em 16 países da América Latina. O estudo levanta as especificidades da região para explicar os altos níveis de violência verificados.

> **Fatores transversais** - agrupa o número e taxa de homicídio por 100.000 habitantes, e número e taxa de mortes por arma de fogo e IDH;
> **Gangues e drogas** - constituído pela taxa de evasão escolar, taxa de óbitos por intoxicação por drogas ilícitas, número e taxa de ocorrência de tráfico de droga por 100.000 habitantes e Índice de Vulnerabilidade Juvenil/IVJ;
> **Violência patrimonial** - composto por percentual de concentração de renda entre os 20% mais ricos, taxa de latrocínio por 100.000 habitantes, número e taxa de roubo de veículos e instituição financeira;
> **Violência interpessoal** - calculado com base no número de aglomerados subnormais, percentual de população residente há menos de cinco anos, registros hospitalares de violência física fora da residência, percentual de pessoas vitimadas com crimes contra a pessoa;
> **Violência doméstica** - taxa de homicídio de crianças, idosos e mulheres, registros hospitalares de violência física doméstica, registros hospitalares de estupros ocorridos na residência;
> **Presença do Estado** - agrega indicadores de acesso à segurança pública, saúde, cultura/lazer e assistência social;
> **Conflitos da polícia com a população** - composto pelo número e taxa de intervenções legais por 100.000 habitantes, número de policiais mortas e feridas, percentual de pessoas vitimadas por policiais (SOUZA, *op. cit*, p. 19).

Com base nessas macro causas, o CLAVES ancorou o seu estudo de casos múltiplos no conceito de visão sistêmica. Seu ponto de partida foi, portanto, a Teoria dos Sistemas Complexos (ecossistêmica)[5]. A partir dela, definiu-se um "núcleo central, arbitrariamente, fechado sobre suas estruturas, composto por elementos que interagem permanentemente" (SOUZA, idem, p. 20).

Nessa teoria ecossistêmica, o CLAVES estabelece qual seria o núcleo central, identificando, imediatamente, o ambiente externo do qual ele se diferenciava. Nesse ambiente externo, contava-se, sobretudo, com a interação entres as atrizes sociais que compunham um sistema identitário que, embora tivesse as suas próprias regras, estas não só afetam o núcleo central como eram afetadas por elas.

---

5 Para mostrar os pontos de sustentação da teoria sobre a qual o Claves se pautava remetemo-nos, diretamente, à obra de Edgar Morin, Introdução ao Pensamento Complexo, Porto Alegre: Editora Sulina 2005, na página 6, ou mais precisamente, a uma passagem em que ele nos diz o seguinte: — A complexidade conduz à eliminação da simplicidade (...) ela surge lá onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra tudo que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento (...) o pensamento complexo recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e, finalmente, ofuscante de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade (...) a ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre os campos disciplinares que são desmembrados pelo pensamento disjuntivo (...) este separa e oculta tudo o que religa, interage, interfere. Neste sentido, o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional (MORIN, 2005, p. 6).

Cumpriram-se, assim, dois procedimentos metodológicos. De um lado, definiram-se as sete macro causas que, no atual momento histórico, podiam ou não provocar a violência letal, afetando diretamente a população juvenil. De outro, definiu-se, igualmente, a estrutura teórica que daria sustentação não só para processar a coleta de dados quanto para interpretá-los à luz da teoria ecossistêmica.

Uma vez definidas essas duas condições, a equipe do CLAVES pôde decidir em que contexto o estudo de casos múltiplos iria investigar as ditas macro causas, que estavam aumentando os indicadores de mortalidade juvenil e, com isso, conseguiu encontrar as estratégias de prevenção e, paralelamente, as de minimização da dor da perda.

Vale ressaltar que foi nessa fase de nossa experiência que pudemos compreender a complexidade da escolha do contexto onde se realiza uma pesquisa de campo. Como destaca Robert King Yin (*op. cit*.), a escolha do contexto, nos estudos de caso, é sempre um momento de muita tensão. Pois é nele que ocorrem os fenômenos que se pretende estudar. O contexto, como destaca Yin, em geral, pode estar repleto de relações complexas[6].

No nosso caso, o contexto era a cidade, cuja complexidade não estava presente só na diversidade das relações sociais, nela implícitas, mas estava integralmente inserida no próprio fenômeno a ser estudado. Homicídio, em geral, se concretiza como um evento violento. Como destaca Maria Cecília Minayo (2005), “no imaginário social, geralmente alimentado pela mídia, o homicídio juvenil além de associado à violência, ele é definido pelas noções restritivas de criminalidade e delinquência”, estas duas palavras quando pronunciadas geram medo e insegurança. (Idem)

Diante dessa constatação, ficava claro que o empreendimento de estudos de casos múltiplos sobre as causas do homicídio juvenil, com intuito de estabelecer qual delas é a mais significativa seguido pelo estabelecimento de

6 Essa ideia reforçava ainda mais a teoria da complexidade proposta na vertente de Edgar Morin, exigindo de nós pesquisadoras que pretendemos estudar a letalidade juvenil, com vistas a se construir programas de prevenção para essa epidemia que afetava uma imensa geração sócia etária. Não poderíamos, de forma alguma, perder de vista que ali temos seres que, como nós, são simultaneamente físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais. Por isso, a teoria da complexidade nos desafia a tentar conceber a articulação, a identidade e a diferença entre todos estes aspectos “(...) não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões” (MORIN, *op.cit.* p. 9, 2005).

estratégias de prevenção da mortalidadede jovens, uma vez conhecidas as causas principais, eram medidas importantes e necessárias pautadas em instrumentos do conhecimento científico, mas não eram suficientes para se compreender um fenômeno tão complexo. Era preciso conhecer, no contexto onde o homicídio está sendo praticado, como ele é acolhido e como ele é reconhecido ou não, subjetivamente. Vem daí os cuidados na escolha do contexto permeado de relações complexas.

Na experiência ora relatada, enquanto pesquisador de campo do CLAVES, participamos, diretamente, da coleta dos referidos dados subjetivos em três municípios definidos entre os dez selecionados pelo CLAVES nas cinco regiões brasileiras, considerando-se: as taxas de homicídios no grupo de 15 a 29 anos, em cada um deles, tendo o ano de 2010 como um parâmetro de comparação. Uma vez definidos os dois municípios, dentro de uma mesma região geográfica, foram selecionadas, dentro de cada um deles, duas escolas com as seguintes classificações: uma delas deveria estar inserida em uma localidade que, naquele ano, apresentava um aumento da taxa de letalidade do grupo acima referido. Já em outra escola, o seu contexto teria que mostrar um decréscimo da mesma taxa.

Pelo fato de a pesquisa ocorrer em vários municípios brasileiros, situados nas cinco regiões geográficas do país, sob a responsabilidade de diferentes pesquisadoras de campo, foi necessário um período de preparação. Por essa razão, passamos por um denso treinamento no qual se montava, coletivamente, o roteiro de entrevista semipadronizada que seria aplicada em distintas representações sociais distribuídas entre pessoas da gestão municipal, legistas criminais, agentes de segurança e da saúde, agentes escolares, magistradas, amigas e colegas das vítimas, estudantes e outras mais próximas (Cf. SOUZA, *op. cit.* p 34).

Nesse treinamento, foi-nos oferecida uma ampla formação técnica para atingirmos o segundo objetivo específico da pesquisa. Este, sim, foi central e inovador e, certamente, o que mais trazia desafios para nós na pesquisa de campo. A nossa tarefa era gerar não apenas um roteiro de uma entrevista narrativa, mas nos prepararmos para construir um clima de abertura e de aconchego para um escuta empática[7], respeitosa com familiares, ou uma

7 Ver ROGERS, C. 1983. Um jeito de ser. São Paulo, 156 p.

pessoa próxima da jovem vítima de homicídio. Preparamo-nos, assim, naqueles encontros de formação, para aprender como registrar a história de uma vida perdida ainda na adolescência ou juventude, contada por alguém marcada pela dor da perda. Na realidade, foi essa segunda experiência que nos incentivou a continuar a estudar essa temática da mortalidade juvenil pelas seguintes razões que descrevemos nos próximos parágrafos.

Em primeiro lugar, porque ali era o momento de registro de histórias de vidas perdidas, advindas de pessoas da família das adolescentes e jovens que já não viviam mais com elas. Conseguimos, assim mesmo, coletar relatos daquelas famílias que passariam a fazer parte dos programas de saúde, com vistas a identificar os sintomas da dor da perda e os possíveis tratamentos para aliviá-los.

Em segundo lugar, porque foi na aplicação das entrevistas semipadronizadas que pudemos coletar dados do contexto social e cultural, sobretudo com pessoas de ambos os sexos e de diferentes idades e com outras que moravam nos mesmos bairros em que viveram as jovens que foram vítimas de homicídio. Elas nos davam informações acerca de redes protetivas que existiam em muitas daquelas localidades que não se confundiam, de forma alguma, com redes públicas institucionalizadas. Relataram sobre associações de bairro, que emergiram localmente por ausência dos serviços públicos de proteção, por trás delas, havia igrejas ou grupos religiosos de diferentes matizes, grupos filantrópicos e de famílias com histórico de perdas por homicídio, coletivos de bairros, entre outras.

Com esse conjunto de orientações e procedimentos de coleta de dados, que foram analisados, posteriormente, sob a “inspiração da teoria dos sistemas sociais complexos”, chegou-se a uma série de considerações, descritas, integralmente, no final do relatório (Cf. SOUZA, *op. cit.* pp. 416-420). Mostraram-se, ali, os seguintes aspectos:

> a) Diferentes dimensões do problema do homicídio juvenil;
> b) Fatores que estão ligados diretamente a esse tipo de letalidade;
> c) Caracterização de gênero e de pertencimento étnico-racial das vítimas;
> d) Uso abusivo da força policial para tratar com a questão;
> e) Articulações interinstitucionais que, quando potencializadas pelo poder público, podem atuar no sentido de oferecer recursos para prevenção (idem).

Ainda no âmbito dos trabalhos realizados junto ao CLAVES, um terceiro repertório se deu na participação como assessor de metodologia do projeto “Articulação Nacional Juventude Viva” desenvolvido junto ao Plano de Prevenção à Violência contra a Juventude Negra – Juventude Viva.

O Plano Juventude Viva, como ficou conhecido, foi uma ação desenvolvida por parte do Governo Federal, coordenado pela Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, e teve como objetivo reduzir e prevenir a violência contra a juventude brasileira, especialmente os negros e pardos. Foi elaborado para articular diferentes políticas e atores sociais no desenvolvimento de ações voltadas para a prevenção da violência letal, que priva milhares de jovens negros do direito fundamental à vida.

O objetivo principal desta ação era atuar para o aperfeiçoamento de instituições e políticas públicas visando à desconstrução da cultura de violência e à redução da vulnerabilidade da juventude através da garantia do acesso a direitos e do enfrentamento ao racismo institucional. Buscou, com as ações realizadas, impulsionar a transformação de territórios marcados pela violência letal de jovens negros (SNJ, 2014).

A intersetorialidade foi um dos contextos que sedimentou as ações do Juventude Viva e buscava o desenvolvimento de ações integradas por diferentes segmentos das políticas públicas (cultura, desenvolvimento social, direitos humanos, educação, esporte, lazer, saúde, segurança, trabalho, etc.), visando intervir nas situações de vulnerabilidade e violência contra jovens negros nos territórios. Também, a transversalidade, que buscou assegurar que as perspectivas de enfrentamento ao racismo e a garantia dos direitos da juventude negra fossem efetivamente incorporadas por todas as políticas setoriais, não sendo tomadas como especificidades de uma política apenas, de modo a garantir o bem estar integral de todos/as.

Neste projeto, pudemos circular por todas as regiões brasileiras, desenvolvendo ações nos municípios que, na época, apresentavam maiores índices de mortalidade juvenil e eram foco do plano. Nessas ações, buscamos problematizar a banalização da violência homicida e a necessidade de promoção dos direitos da juventude. Além das ações voltadas para o

fortalecimento da trajetória e de redes locais de juventudes atuantes na transformação dos territórios, o plano buscou promover os valores da igualdade e da não discriminação, o enfrentamento ao racismo e ao preconceito geracional, que contribuem com os altos índices de mortalidade da juventude negra brasileira.

C – Problematizando os canais de difusão da mortalidade juvenil no Brasil

A experiência em pesquisa e ações que realizamos junto ao CLAVES descortinaram os prejuízos das representações midiáticas sobre o fenômeno da mortalidade juvenil negra. Considerando os impactos que os retratos e os discursos estigmatizantes produziam e produzem no imaginário individual e social da população brasileira, entendemos a importância de disputar as representações desse segmento.

Um dos materiais coletados foram fotos publicadas em jornais e revistas de circulação nacional e local, que traziam cenas onde apareciam jovens mortas, nas cenas do crime, em geral na rua. Não raro, nas fotos aparecem parentes (mães, pais, irmãs...) mergulhadas na dor e nas lágrimas, rodeados por pessoas estranhas assistindo a mais uma cena da letalidade juvenil frequente em contextos urbanos.

Essas imagens com circulação pública, de acesso imediato da população, eram consideradas pela equipe do CLAVES como dispositivo difusor de símbolos com forte poder de afetar a saúde mental das pessoas que estão envolvidas nos fatos relatados nas páginas dos jornais. Além disso, nas suas análises, as especialistas do CLAVES identificam uma série de estigmas produzidos pelos meios de comunicação e que estão presentes nos depoimentos das estudantes das classes mais pobres dos municípios estudados.

Este tema da imagem midiática captura nossa atenção e, na pesquisa do CLAVES, revelou como os estigmas vão sendo associados aos setores mais fragilizados da juventude envolvendo em uma atmosfera de violência. Em nossas discussões, fomos percebendo como essa experiência acaba prejudicando a efetivação de programas de prevenção da mortalidade, afetando os setores mais vulneráveis desse grupo etário.

Foi com base nessas observações de campo que buscamos, na presente tese, incorporar, na construção do nosso objeto de pesquisa, ideias que já haviam sido produzidas por diferentes especialistas que problematizavam a imagem que, habitualmente, a mídia difundia e continua difundindo sobre a mortalidade de adolescentes e jovens, criando diferentes estigmas sobre os grupos mais vulneráveis de nossa sociedade. Sobre esse tópico, recorremos a estudos clássicos realizados no final do século XX que, já naquele momento, apontavam para essa problemática da estigmatização de jovens das periferias brasileiras.

Sobre o tema das imagens midiáticas acerca da violência juvenil, na obra *"Fala galera: Juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro",* Minayo *et al.* (1999), em pesquisas realizadas entre 1998 e 1999, ouvindo 1220 jovens, em seus domicílios e nas escolas públicas ou privadas, que frequentavam, trouxeram a seguinte reflexão:

> Jovens de todos os estratos sociais criticaram a imagem que a mídia apresenta da juventude carioca, associando-a a drogas, sexo e baderna. Os dos estratos sociais mais baixos consideram que a juventude pobre é a mais focalizada e associada à violência pelos meios de comunicação social. Na opinião das estudantes, a mídia influencia no aumento dos conflitos sociais porque ela distorce os fatos, os espetaculariza e estimula o consumismo exacerbado. (MINAYO *et al.*, *op. cit.* p. 34, a adaptação de gênero é nossa)

Na observação acima de Minayo e colaboradoras, as estudantes entrevistadas de todos os estratos sociais questionavam a imagem que a mídia produzia sobre a juventude carioca. Ou seja, na referida obra, identifica-se de que lugares aquelas jovens estavam falando. Mas, mesmo assim, a crítica que as jovens faziam à mídia tinha direções diferentes. Embora elas pertencessem à mesma cidade *glamourizada* pela mídia local e nacional, as jovens cariocas dos estratos mais baixos eram associadas, por essa mesma mídia, à violência de toda espécie, incluindo a letal.

Diante de canais midiáticos, caracterizando as jovens das periferias como seres que vivem "naturalmente" em um contexto de violência, na obra "*A violência na mídia como tema da área da saúde pública",* Njaine e Minayo (2004) desenvolvem uma densa revisão da literatura na passagem do século

XX para o XXI mostrando que a **“**violência na mídia” foi, aos poucos, se constituindo como um “tema da saúde pública”.

Nas conclusões da referida revisão bibliográfica, essas duas autoras ressaltam que, já no início do século XXI, algumas pesquisadoras, em seus estudos:

> destacam que, do ponto de vista da saúde pública e da epidemiologia, a programação violenta nos meios de comunicação é considerada um fator de risco. Essas pesquisadoras propõem a mediação de pais, profissionais de saúde e educação nesse binômio televisão adolescente, para promover orientação e prevenção. (NJAINE e MINAYO, *op. cit*. p. 209, a adaptação de gênero é nossa)

Nas citações acima, o vetor de difusão de imagens violentas era associado, como se pode ver, exclusivamente à televisão. Já no contexto histórico da pesquisa do CLAVES, a televisão é quase um instrumento primitivo face ao potencial de difusão rápida e imediata desse tipo de imagem que hoje circulam pelos aplicativos e multiplataformas de mensagens instantâneas, por meio dos quais as usuárias podem enviar não só textos escritos com conteúdos violentos, assim como vídeos destrutivos expondo atos que amplificam a mortalidade homicida infantojuvenil.

Njaine e Minayo, embora tenham ressaltado, mais detalhadamente, o papel da difusão da violência nas experiências das juventudes via televisão, elas consideraram, também, na revisão da literatura sobre esse tema que, no âmbito da saúde pública, “todos os dispositivos sociais que possam contribuir para melhorar a existência individual e coletiva do referido grupo etário, interessaria as pesquisadoras dessas áreas” (idem, p.209). Contudo, diante da pluralidade de dispositivos midiáticos que as jovens já manipulavam, no início do século XXI, as referidas autoras entendiam que

> Não cabe ao setor (saúde pública) demonizar nada daquilo que constitui elemento do *modus vivendis* das jovens, no atual estágio de avanço tecnológico e social. A convivência com as várias mídias faz parte do cotidiano desse grupo sócio etário (idem, a adaptação de gênero é nossa).

Não temos dúvidas de que esse tema da violência letal circulando pela mídia seja, também, crucial para o setor da educação e não apenas para

saúde. Fomo-nos acostumando com a ideia de que esses dispositivos não poderiam ficar fora dos estudos da área que investigam impacto da mortalidade juvenil nas relações intraescolares. Com isso, concordamos integralmente com as autoras supracitadas de que, na educação, assim como na saúde, esses dispositivos não devam ser vistos apenas como instrumentos de comunicação "mas, também, como um produtor de sentidos e construtor de significados" (op. cit., p. 209).

As autoras retomam uma perspectiva analítica desenvolvida por estudiosas brasileiras, no final da década de 1990, sob a tutela de Mauro Wilton Souza (1995, 2009), que desenvolve pesquisa da área da comunicação. Em suas obras, *"Recepção e comunicação: a busca do sujeito"* e *"A recepção mediática e a perspectiva da dupla mediação",* Souza busca mostrar o quanto os espaços midiáticos, já no final do século XX, "atravessavam a experiência das adolescentes e jovens, com os mais diferentes níveis de violência real ou simbólica".

Para Njaine e Minayo, nesses espaços, atuava o setor de saúde. Mas, analisando estudos da área da educação, que se pautavam na teoria do Poder Simbólico de Pierre Bourdieu, não tínhamos como não ver as instituições escolares atravessadas, elas, também, pelos tais níveis de violência.

Em todo caso, na pesquisa do CLAVES, na qual atuamos, ainda que se tenha introduzido esse tema da violência transmitida pela mídia nos roteiros de entrevistas, os resultados manifestaram uma diversidade de percepções das atrizes sociais segundo os lugares que cada uma delas ocupavam, nos contextos históricos das interações citadinas. Tal diversidade mostrava os desafios que as gestoras teriam de enfrentar para se construir um plano coletivo de prevenção da mortalidade juvenil, em cada um dos municípios. Ao se analisar o conjunto de dados coletados, percebe-se uma grande diferença de percepções sobre o homicídio juvenil, que se modificam segundo o lugar profissional das sujeitas que se manifestavam sobre este tema. Lembrando que, entre elas, havia agentes da segurança, do judiciário, da área da saúde, do serviço social, da área da educação, além das familiares e das jovens em geral.

O estudo de casos múltiplos do CLAVES que, ora relatamos, mostrava o quanto as percepções das agentes entrevistadas estavam, de certa forma,

relacionadas com as notícias que circulavam nas mídias, de forma geral. Esse foi outro aspecto que nos motivou a explorar essa questão nesta tese de doutorado, considerando o que outras pesquisas já haviam constatado, acerca da influência da mídia nas conduções de políticas de prevenção da mortalidade juvenil.

Falaremos sobre o papel da mídia, ao discorrermos sobre a produção de algumas autoras que investigaram o tema da mortalidade juvenil no contexto de Belo Horizonte como pode ser percebido nas obras "*Conglomerados de homicídios e o tráfico de drogas em Belo Horizonte"* (BEATO, 2013) e "*Crimes e criminosos em Belo horizonte, 1932-1978",* (PAIXÃO, 1983). Por ora, destacaremos a seguir as mudanças que se fizeram necessárias para se chegar aos resultados da presente tese, apresentando as diferentes questões sobre o tema da morte homicida de jovens que surgiam à medida que ganhávamos profundidade no campo da educação.

D- O papel da escola nas políticas de prevenção da mortalidade de adolescentes

Começamos a entender que, nossa imersão no estudo de casos múltiplos desenvolvido com o CLAVES no campo da saúde, merecia ser ampliada e devidamente adaptada para o campo da educação. Com base nos seus resultados, analisamos tudo o que aquele estudo nos trazia como potencialidade para se pensar políticas de prevenção da mortalidade homicida juvenil. De certa forma, uma parte da missão daquele estudo específico foi cumprida integralmente. Conseguiu traçar um "panorama epidemiológico da mortalidade juvenil por causas externas e homicídios, considerando-se as características socioeconômicas e demográficas da população relacionada ao referido fenômeno" (SOUZA op. cit.).

Já a parte central da pesquisa que era a de identificar nos municípios investigados, que estruturas institucionais, políticas ou programas locais estariam sendo desenvolvidos para prevenir a mortalidade juvenil, apareceram insuficiências e ausências de intervenção das instituições públicas. Inúmeros dados, posteriormente analisados pela equipe coordenadora do projeto, mostravam que, apesar das diversidades regionais, sociais, históricas e

culturais que compunham os dez municípios investigados, havia pontos comuns que se constituíam, tecnicamente, como possíveis fatores que dificultam as ações de prevenção da letalidade juvenil do ponto de epidemiológico.

Evidentemente que esses fatores estiveram presentes em diferentes situações, mas não foram eles que nos orientaram a dar continuidade ao estudo da mortalidade homicida juvenil, e sim a ressonância que o tema da morte e o da perda de adolescentes e jovens causam no conjunto social. A nosso ver, faltou incluir, na pesquisa, como essa perda tem ressoado na educação escolar.

No trabalho do CLAVES avaliaram-se os seguintes tópicos: “o impacto da morte de uma jovem por homicídio na família” (SOUZA, op. cit. pág. 378-380); “o impacto da perda na saúde” (idem, p. 381); “o impacto da perda na dinâmica da família” (ibidem p. 382-389). E ainda, o impacto desse tema no sistema judiciário que trouxe, à baila, o tema da impunidade que exigia rever o papel da polícia no controle da criminalidade, frente às exigências do Estatuto da Criança e do Adolescente.

E por fim, esse trabalho incorporava, a nosso ver, outra dimensão para o tema da vulnerabilidade social da população juvenil. Deixava-se claro que uma grande parte dos fatores que foram apresentados como sendo responsáveis pela ampliação da vulnerabilidade juvenil, atingia os dois lados que se confrontam na morte por homicídio: a jovem/vítima e a jovem/infratora que causa a morte de outra. Analisando “as sementes e os frutos de uma sociedade desigual” Simone G. Assis, Suely F. Deslande e Nilton C. Dos Santos (2005) observam na obra “*A violência na Adolescência: sementes e frutos de uma sociedade desigual*” que

> locais desprotegidos ou situações de vulnerabilidade, a exemplo do fácil acesso a armas e drogas propiciam a ocorrência da violência juvenil (...) O consumo de substâncias psicoativas, a convivência com pessoas que consomem drogas e a proximidade da juventude com o tráfico de drogas (...) tem profundo impacto na situação de violência enfrentada pelas jovens brasileiras em geral e não apenas pelas que estão em situação de mais vulnerabilidade, como é o caso das adolescentes em conflito com a lei (ASSIS *et al*. op. cit. p. 87, a adaptação de gênero é nossa).

De certa forma, a citação acima identifica as situações de vulnerabilidade como sendo lugares desprotegidos. Na pesquisa do CLAVES, esses lugares foram identificados como territórios com altos índices de vulnerabilidade, marcados pela presença do tráfico de armas e drogas, por disputas pelo domínio dos espaços desencadeados por grupos juvenis residentes ou não nessas localidades. Outros indicadores de vulnerabilidade, identificados no estudo de casos múltiplos, estão exemplificados pela ausência de serviços públicos que propiciam condições seguras de vida e manutenção financeira para moradores de diferentes estratos, pertencimentos étnico-raciais, de gênero e assim por diante.

Entretanto, é preciso deixar bem claro que se chegou a essa classificação da vulnerabilidade utilizando os indicadores (socioeconômicos, demográficos, de acesso à saúde, à segurança pública e aos serviços sociais)[8]. No caso da educação, os únicos dados que fizeram parte da métrica, estão relacionados aos graus de escolaridade medidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Idem).

Mas isso não significa que, no estudo de casos múltiplos do CLAVES, ora relatado, outros indicadores da área educação não estivessem relacionados ao tema da violência no contexto escolar. Por exemplo, ao descrever as macro causas que poderiam interferir na mortalidade homicida juvenil, a equipe do CLAVES, associa a evasão escolar a uma delas que é definida como a “participação da adolescente em gangues ou ao consumo de drogas” (Ibidem, p. 21).

Entretanto, no relatório da pesquisa “Mortes Violentas de Jovens: um olhar compreensivo para uma tragédia humana e social” desenvolvido pelo CLAVES, a evasão escolar foi tratada apenas na abordagem qualitativa, embora o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), por meio do *Censo Escolar,* já media, há muito tempo, as taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono), fazendo consultas com recortes nacional por regiões, por unidade da federação, por município, por escola, por localização (urbana e rural), por dependência administrativa (federal, estadual,

8 Sobre os indicadores que foram utilizados pelo CLAVES e os seus respectivos instrumentos de mensuração cf. Souza (op. cit., p, 29).

municipal ou privada), por nível de ensino (fundamental ou médio) e por série/ano[9].

Embora esses dados estivessem disponíveis, eles não foram utilizados, no estudo de casos que ora relatamos. Neste, a evasão escolar aparece nas entrevistas das diferentes agentes ao expressarem as suas percepções sobre as razões do abandono escolar de muitas alunas. Na maioria das vezes, o abandono é interpretado como resultado do desinteresse da maioria de estudantes pelo conteúdo escolar que lhes está sendo transmitido. A evasão é vista por meio de uma avaliação muito negativa das disfunções dos conteúdos curriculares dissociados das exigências feitas hoje pelo mercado de trabalho. Só muito superficialmente, está ligada ao tema violência letal.

Não há dúvidas, de que, as análises dessas percepções contribuíram para se compreender os desafios a serem enfrentados pelo sistema de ensino para reduzir as altíssimas taxas de evasão escolar. Mas, para o objetivo central do estudo de casos múltiplos do CLAVES, que era o de pensar a possibilidade de se criarem ou aperfeiçoarem programas de prevenção da mortalidade juvenil, sentimos falta de uma presença maior do sistema de educação nesse processo. Faltava naquela época e, continua faltando no atual momento, uma leitura mais aprofundada sobre o papel que a instituição escolar poderia ter dentro desses programas de prevenção e proteção da vida de adolescentes e jovens.

Fomos introduzindo outras dimensões em diálogo com os outros trabalhos que haviam sido realizados pelas pesquisadoras do Grupo Juventude e Educação na Cidade (JEC). É sobre essa passagem de um tema de pesquisa para um problema de pesquisa que escrevemos a seguir.

E-Tema de pesquisa: a educação na prevenção da letalidade de adolescentes

Embora o tema dos cuidados epidemiológicos, tal como os vivenciamos, na experiência com o CLAVES, fossem relevantes para o tema da prevenção

9 Observando hoje à distância a ausência de indicadores educacionais no estudo de caso do CLAVES, e vendo o quanto esses já estavam desenvolvidos, no Brasil, como um instrumento de avaliação do sistema de educação nacional, entende-se que usá-lo como parâmetro para as análises comparativas como os outros quatro países poderia trazer problemas caso esses não tivessem essas mesmas medidas.

da mortalidade homicida juvenil, não havia como desenvolvê-lo sem incorporar outros temas que a ele estavam correlacionados a saber: a) as redes de proteção que atuariam ao redor do contexto escolar que poderiam estar ou não protegendo a comunidade estudantil como um todo; b) “os indicadores educacionais como elementos que podem contribuir para valorização da vida de inúmeros jovens frente ao aumento da taxa de homicídio desse grupo sócio etário, nos últimos dez anos”[10].

Inicialmente, havíamos pensado em um estudo de caso único, tendo o município de Montes Claros/ Minas Gerais, como o *lócus* da pesquisa. Tratava-se de um caso que nos remetia a nossa experiência de vida em algumas escolas do referido município mineiro (minha terra natal) que nos fazia rememorar casos de violência que ainda conservamos na memória.

As experiências na pesquisa do CLAVES somava as de violência presenciada enquanto pessoa negra nas fases adolescente e jovem, em território violento e sem cobertura das políticas públicas. Embora as perdas e dores de adolescentes e jovens que morreram ainda se faziam presentes naquele território, percebemos a possibilidade de retornar onde nos constituímos como pessoa e pensar sobre as redes de cuidado e proteção que haviam garantido tempo de vida.

Minha juventude foi formada vivendo no Sudeste do Brasil, (Montes Claros/MG, Agudos/SP, Rio de Janeiro/RJ), no Sul (Jacarezinho/PR) e Centro-Oeste (Paranoá/DF), experiências partilhadas sempre em territórios pobres, violentos e densos demograficamente. Compartilhei momentos com pessoas queridas, amigas de adolescentes e jovens que morreram assassinadas, ampliando as estatísticas de homicídio tais quais relatadas acima.

O desafio frente a essa realidade de encontrar procedimentos teóricos e metodológicos que nos ajudasse a lidar com essa complexidade de conexões, que eram exigidas para se estudar o nosso tema pretendido de pesquisa, nos levou ao trabalho *“O método nas ciências naturais”* de Fernando Gewandsznajder (2001, p. 65), que, nos auxiliou a perceber que estávamos diante de um problema de pesquisa que contava, não apenas com inúmeras hipóteses sobre ele. Havia ali, também, muitas observações realizadas por pesquisadoras da área da educação que levantavam novas indagações sobre

10 Sobre esses indicadores discorreremos mais à frente ao tratar da metodologia de pesquisa.

a interferência da violência no aprendizado das estudantes, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio.

Eram estudos que não se pautavam apenas em investigações qualitativas, ao contrário, parte significativa da literatura nacional e internacional consultada vinha medindo quantitativamente, como veremos à frente, os efeitos da violência juvenil no aprendizado de estudantes de diferentes sexos e idades. Mediram-se, também, os fatores de vulnerabilidade social e o impacto desta última nas relações internas das escolas, afetando, diretamente, a convivência e o clima escolar. Com base nessas leituras, passamos a lapidar o nosso problema de pesquisa. Vamos a ele.

F- Do tema ao problema de pesquisa

Foi, com base nessas novas exigências, que fomos formulando o problema de pesquisa que se transformou na presente tese de doutorado. Para tanto, seguimos, inicialmente, as observações na obra "*O método das ciências naturais e sociais*: pesquisa quantitativa e qualitativa" de Alda Judith Alves Mazzotti e Fernando Gewandsznajder (2004, op. cit., p. 151), ao expressar o que, na suas concepções, seria um "problema de pesquisa". A nosso ver, a sua maneira de conceber era mais abrangente do que aquela que foi apresentada acima, pelo fato de que, para Mazzotti, o conceito de problema de pesquisa incorpora, também, a dimensão qualitativa. Segundo a nossa autora, "no estrito sentido do termo, teremos sempre um problema de pesquisa, todas as vezes que tivermos diante da relação de duas ou mais variáveis que podem estar vinculadas a diferentes aspectos das indivíduas ou a diferentes eventos sociais". (Idem)

No nosso caso, o problema que se colocava à nossa frente para ser resolvido, era apresentado por algumas teorias que vigoravam, no momento em que nós o formulamos; teorias essas que relacionavam, por exemplo, homicídio juvenil e indicadores multidimensionais da educação presente na nota técnica n.18 *"Indicadores Multidimensionais de Educação e Homicídio nos Territórios Focalizados pelo Pacto Nacional pela Redução de Homicídios"* (CERQUEIRA *et al.,* 2016); outras vinculavam violência presente nos contextos

sociais vividos por adolescentes como na obra *"Violência Escolar: Implicações no Processo Ensino-aprendizagem"* (SILVA *et al.,* 2006) e o desempenho cognitivo em áreas específicas do conhecimento escolar descrito em "*Violência nas escolas: explicitações, conexões"* (SCHILLING, 2008).

Havia, também, teorias que relacionavam a redução dos homicídios juvenis e a atuação das redes sociais de proteção que atuam junto com as escolas do bairro como relatada em *"A escola na rede de proteção dos direitos de crianças e adolescentes"* (MAIA *et al*., 2018). Tudo isso orientou a formulação do presente problema de pesquisa. Passemos, então, a alguns de seus detalhes.

G- Como a educação escolar poderia participar das políticas de prevenção da mortalidade de adolescentes?

Após ampla consulta bibliográfica, cujas obras serão analisadas mais à frente, nos foi possível selecionar elementos que nos ajudaram a preencher, parcialmente, a lacuna relacionada ao papel da educação escolar nas políticas de prevenção à mortalidade de adolescentes.

Embora nos estudos, no campo da saúde, orientados, exclusivamente, por uma perspectiva epidemiológica, vislumbrou-se, em sua execução, uma proposta de projetos intersetoriais, a educação escolar não tinha, a nosso ver, um papel de destaque naquele programa com foco na prevenção. Ali, a ideia do intersetorial estava pautada na redefinição das ações da segurança pública, especialmente as das polícias e da guarda municipal, reivindicando-se delas um papel mais de ação comunitária e preventiva do que repressiva e imediatista.

O mesmo pode-se observar, na forma como a perspectiva intersetorial, ampliava a discussão com os serviços da assistência social e as das agentes do judiciário. A proposta de prevenção se estende e se abre, claramente, às posições desses dois setores da sociedade que, diga-se de passagem, ambos vêm crescendo com ações que visam interferir, diretamente, em todos os espaços em que se observam os riscos para mortalidade de adolescentes. Entre esses espaços, a instituição escolar figura como um dos ambientes que

experimentou, vivamente, nos últimos vinte anos, tanto a intervenção da polícia, quanto a do poder judicial, sofrendo processos de judicialização.

Diante dessas evidências de interferências setoriais, nos perguntávamos sobre a escola e a educação escolar. Como ambas apareciam e eram consideradas nesse processo intersetorial? Que papel estava previsto para elas?

Como dito anteriormente, considerou-se, sim, na fase qualitativa dos estudos de casos múltiplos do CLAVES, supracitado, a percepção das discentes, docentes e de algumas gestoras educacionais. Mas não se considerou, em momento nenhum, que papel a área da educação teria no projeto de prevenção ao homicídio juvenil. Daí, chegarmos ao nosso principal problema de pesquisa formulado pela seguinte orientação: ***Como a educação escolar se relaciona ou não com o fenômeno do homicídio das adolescentes no contexto brasileiro?***

Esse era um problema que o Grupo de Pesquisa "Juventude e Educação na Cidade (JEC)" tentava responder naquele momento, sobretudo, quando tinha que lidar com relatos de escolas que conviviam em territórios afetados por esse fenômeno. Admitia-se que as escolas de ensino fundamental e médio eram uma das poucas instituições, se é que ela não seja a única que congrega, diariamente, milhões de crianças, adolescentes e jovens, de diferentes classes, idades, pertencimentos étnicos e racial, religiões, na diversidade regional e cultural do país. Como elas lidariam com essas situações?

Vale ressaltar que elaboramos o nosso projeto de pesquisa, em um contexto histórico especial, pois pela primeira vez, no Brasil, se costurava em termos de prioridade nacional o que ficou conhecido como "Pacto Nacional pela Redução de Homicídio" (PNRH). Embora, na época, essa proposta tenha sido feita pelo Ministério da Justiça[11], ela foi ancorada por um grupo de especialistas que eram estudiosos de segurança pública no Brasil.

---

11 Sobre os detalhes desse Pacto falaremos mais à frente, ao analisarmos os indicadores Multidimensionais da Educação relacionados com os Indicadores de Homicídios nos Territórios Localizados. Por ora, nos limitamos a justificar a escolha do município sobre o qual decidimos focar a nossa investigação. O Pacto foi uma iniciativa do Ministério da Justiça, em 2014, que reúne com especialistas da segurança pública no Brasil para estruturar ações que visassem à redução das taxas de homicídios. Tal encontro resultou em um diagnóstico nacional, por região, e focando alguns municípios sobre os quais foram analisados os homicídios no país. Cf. ENGEL, Cintia Liara Et.al (org.). Diagnóstico dos Homicídios no Brasil: Subsídios para o Pacto Nacional para a Redução de Homicídios, Brasília: Ministério da Justiça/SENASP (2015).

Pode-se dizer que, para as pesquisadoras do JEC, naquele momento se fortalecia algumas ideias que, nos últimos dez anos, vinham sendo cotejadas nas leituras, sobretudo, da produção internacional de obras que relatava experiências em alguns países da Europa como *"La violence des jeunes: punir ou éduquer?"*[12] (GOAZIOU, 2016); "*Violência nas escolas e políticas públicas"* (DEBARBIEUX *et al*.. 2002) em diálogo consistente com a América do Norte como na obra *"Violence and Serious Theft: Development and Prediction from Childhood to Adulthood"*[13] (LOEBER *et al*. 2008).

Estabeleciam-se, no Brasil, alguns princípios básicos que, na concepção das formuladoras do Pacto Nacional pela Redução de Homicídios, deveriam estar presentes nas parcerias federativas (estados e municípios), constituídas de forma interinstitucional. A interinstitucionalidade era colocada como o paradigma central a ser adotada por todas as parceiras que pactuaram para reduzir a mortalidade homicida juvenil no Brasil.

Dito de outra forma, para se chegar à prevenção da imensa mortalidade das jovens que assolava o país, naquele momento, a efetiva participação de todas as instituições (educação, saúde, serviço social, judiciária, policial e assim por diante) que atendiam esse grande grupo sócio etário seria condição *sine qua non*. Inicialmente, verificava-se uma clara mudança de estratégia da segurança pública brasileira comandada, diretamente, pelo Ministério da Justiça, que, a nosso ver, foi muito bem captada pelas estudiosas da área, cujos registros reproduzimos integralmente segundo essas especialistas:

> A proposta indicava uma guinada radical das abordagens em segurança pública que privilegiavam exclusivamente a repressão e o encarceramento como mecanismos para controlar a criminalidade. O novo enfoque amparou-se numa política sustentada por dois pilares que, como várias estudiosas do tema notaram, foi a base empregada nas inúmeras experiências internacionais de sucesso para diminuir o crime violento de forma relativamente rápida e sustentada. Nesse modelo, **a repressão qualificada, baseada na inteligência policial preventiva e investigativa com absoluto respeito aos direitos de cidadania seria conjugada com programas e ações preventivas no campo social, focalizadas nos bairros e localidades com populações mais vulneráveis sócio economicamente** e onde se encontram as maiores incidências de crimes violentos (CERQUEIRA *et al*., op. cit. p. 4, os grifos e adaptações de gênero são nossos).

É preciso deixar claro que iniciativas muito próximas a esta que estava

12 Violência juvenil: punir ou educar? (tradução nossa)
13 Violência e roubograve: desenvolvimento e previsão da infância à idade adulta. (tradução nossa)

sendo promovida pelo Ministério da Justiça, por intermédio da Secretaria Nacional de Segurança Pública/SENASP, já haviam sido formuladas em algumas unidades federativas brasileiras. Por exemplo, em Minas Gerais, o Programa “Fica Vivo”, criado em 2002, sobre o qual discutiremos alguns pontos mais à frente, teve, sim, um papel importante sobre esse novo olhar acerca da segurança pública voltada para a prevenção da violência letal juvenil. Entretanto, o estudo “*Juventude e segurança pública: interpretando os sentidos constitutivos e avaliações técnicas do Programa Fica Vivo*” realizado por uma das pesquisadoras do JEC, Lydiane Aparecida Azevedo (2011), trouxe informações que nos parecerem preocupantes. Após amplo exame dos relatórios de avaliação do “Fica Vivo”, a autora mostrou que “não havia nenhuma evidência de uma discussão mais intensa de suas formuladoras sobre o papel da escola, na execução do referido programa, embora houvessem registros das docentes e educadoras que dele participaram” (op. cit. p. 100).

Como se pôde constatar em documentos sobre o “Fica Vivo” aos quais tivemos acesso, ele era da Secretaria de Defesa Social do Estado/SEDS de Minas Gerais, em parceria com a Promotoria Pública Estadual. Mas era a SEDS que dava as coordenadas para execução das ações preventivas em todos os municípios mineiros como descrito nas obras *“Prevenindo homicídios: avaliação do Programa Fica Vivo no Morro das Pedras em Belo Horizonte”* (SILVEIRA, 2007); “*Desafios e revisões do programa Fica Vivo à luz dos seus anos de existência”* (CORRÊA, 2008) e “*Impacto do Programa Fica Vivo na redução dos homicídios em comunidade de Belo Horizonte*” (BEATO et. al., 2010). Nestes, registram-se a participação de entidades da sociedade civil. Em muitos casos, há associações comunitárias como descrito em “*Avaliação econômica do Programa Fica Vivo: o caso piloto”* (PEIXOTO, 2008), nas quais foram selecionados voluntários que, uma vez treinados pelos profissionais da segurança pública e do serviço social, prestavam serviço com algum tipo de acompanhamento junto as adolescentes em medidas sócio educativas, presentes na obra “*Avaliação de impacto do Programa Fica Vivo! Sobre a taxa de homicídios em Minas Gerais*” de Talita Egevardt de Castro (2014).

Embora o “Fica Vivo” se constitua como uma política intersetorial, a instituição escolar e, consequentemente, o sistema público de ensino, estavam

tendo pouco, ou quase nenhum, protagonismo na sua consecução. Isso reforçava cada vez mais os questionamentos que a equipe do JEC fazia acerca da ausência desse protagonismo escolar. As instituições de ensino fundamental e médio, no Brasil, tal como em outras partes do mundo, são aquelas que congregam, durante uma boa parte do dia e do ano letivo (mais ou menos 10 meses), a maior parte da população infantojuvenil. Estes espaços são constituídos para funcionar como contextos de convivência, abrangendo as diversidades culturais do país. **Por que, então, essas instituições não estavam no ponto de partida para se pensar a prevenção da violência homicida juvenil?**

Foi essa questão proposta pelo JEC que redefiniu a presente tese da qual apresentamos os dados que foram possíveis reunir e analisar nos dois últimos anos em que nos dedicamos a sua confecção, sem perder de vista o movimento que os programas nacionais, estaduais e municipais de educação e de segurança pública vêm fazendo desde o início do século XXI, com vistas à redução da mortalidade homicida de adolescentes. Por isso, passamos a seguir o passo a passo dessa redefinição, explicando as escolhas que foram feitas em base de alguns pressupostos teóricos e metodológicos.

H- Redefinindo o olhar inicial do problema de pesquisa

O primeiro passo tomado para se processar essa redefinição foi considerar, em nosso projeto de pesquisa, observações mais atentas para as estratégias intersetoriais, em âmbito municipal. Em seguida, nosso olhar se voltou, também, para as redes de proteção que, nos últimos anos, vinham contando com a imersão de diferentes agentes da comunidade para o combate da mortalidade homicida juvenil. Isso significou, para nós, atribuir certa complexidade à visão intersetorial para as políticas de prevenção. Estas estavam sendo formuladas, tanto pela gestão pública federal como a estadual, em termos territoriais pautados na diversidade de municípios brasileiros. Exigiam-se outros diagnósticos que não se limitassem aos dados que já nos eram fornecidos pela tradicional Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios - PNAD/IBGE. Mas antes de mostrar como os novos diagnósticos foram sendo incorporados em nosso projeto de estudo, pareceu-nos necessário, mostrar

como foram estabelecidos os critérios para a escolha dos municípios. Nos quais entre os mais de cinco mil que existem no Brasil, estaríamos examinando a questão da mortalidade homicida de adolescentes e jovens, no país?

A definição dos municípios não foi tão complexa porque ela já havia sido realizada por outros grupos de pesquisa, sobretudo, em Minas Gerais, a partir de diagnósticos realizados por universidades e seus núcleos de estudos em parceria com técnicas da gestão pública do referido estado. Decidimos, entretanto**,** aprofundar tais diagnósticos, suas metodologias e seus alcances.

A equipe do JEC já vinha trabalhando com o diagnóstico "*Homicídios na adolescência no Brasil*" organizado por Ignácio Cano e colaboradores (idem, 2010), no qual buscavam medir o risco de mortalidade na adolescência, especificamente na faixa etária entre 12 e 18 anos. Foi com base nessa faixa etária que o Índice de Homicídio na Adolescência - IHA[14] foi calculado, em cada município selecionado, para se medir o grau de letalidade na adolescência. Estimou-se em nível municipal o número de residentes que, em 2007, se encontravam em idades que variavam de 12 a 18 anos e que haviam sido vítimas de homicídio. Esses dados foram comparados com o total da população da referida faixa etária, possibilitando-se, com isso, estimar também o número de sobreviventes entre 12 e 18 anos em 2007. Foi com esses procedimentos que Cano e sua equipe conseguiram aferir, em cada uma dessas cidades, o "número esperado de adolescentes mortos por homicídio e, também, o número de sobreviventes que chegariam vivas aos 18 anos de idade". Segundo Cano e colaboradoras,

> O IHA admite uma interpretação tanto transversal quanto longitudinal. Por um lado, ele reflete a incidência do fenômeno no ano em questão. No caso, em 2007 nas faixas etárias consideradas (12 a 18). Por outro lado, ele representa o número das adolescentes que se tornarão vítimas de homicídio ao longo de um período de sete anos, isto é, até 2013, **se as condições prevalecentes no município em 2007 não mudassem** (CANO *et al*., op. cit, p. 27, os grifos e adaptações de gênero são nossos).[15]

No referido diagnóstico, consideraram-se apenas os municípios com

14 O IHA mede a prevalência do número total de casos de homicídios de adolescentes que ocorrem no total dessa população, em um determinado tempo histórico.

15 Em nota de pé de página, Cano e colaboradoras repassam a seguinte informação: Na página do PRVL (http://prvl.org.br) é possível fazer download de uma planilha de Excel que calcula automaticamente o valor do IHA a partir da digitação de dados de óbitos e de população. Esta planilha foi concebida como uma forma de descentralizar o IHA, permitindo as gestoras municipais ou regionais o cálculo direto do indicador, de modo que ele possa ser usado no monitoramento e avaliação de políticas públicas. (adaptação de gênero é nossa)

mais de 100 mil habitantes. Segundo as organizadoras, essa escolha de tamanho habitacional dos municípios se deu pelo fato de que, em municípios pequenos, “há muita instabilidade no cálculo de prevalência em populações reduzidas” (op. cit. p. 34), dificultando-se, assim, as previsões de ocorrência de homicídio de adolescentes.

Entretanto, os municípios, acima de 100 mil habitantes, traziam resultados alarmantes. Traduzindo-os resumidamente, o IHA medido em 2012, mostrava que para cada 1000 adolescentes de 12 anos de idade, **2,61** foram assassinados antes de completarem 18 anos. E ainda, esse número havia aumentado em 2010, passando para **2,98**. Se nada fosse feito para interromper as condições que predominavam em 2010, “um total de 36.735 adolescentes seria vítima de homicídio até 2016” (MELO e CANO, 2014, p. 57). O previsto foi confirmado.

Os dados de 2015 analisados na Nota Técnica, produzida por Cerqueira e colaboradores (2016), confirmam o retrato previsto pelas coordenadoras do IHA, tal como se pode ver na tabela abaixo:

Tabela 1 - Proporção de óbitos causados por Homicídios, por Faixa Etária, Brasil, 2015

Faixa Etária	10/14	15/19	20/24	25/29	30/34	35/39	40/44	45/49	50/54	55/59
Masculino	17,5%	53,8%	49,9%	40,8%	31,5%	21,6%	13,5%	7,5%	4,4%	2,3%
Feminino	6,1%	14,9%	13,0%	10,6%	8,0%	5,1%	3,0%	1,7%	0,8%	0,4%
Total	13,2%	46,8%	43,7%	34,6%	25,4%	16,6%	10,0%	5,5%	3,1%	1,6%

Fonte: Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM). *Considerando as agressões e intervenções legais. Não se levou em conta os óbitos com cujo sexo da vítima era ignorado. Elaboração Diest/IPEA

Os números, acima sinalizados, quatro anos depois, não deixavam dúvida de que a faixa etária mais vulnerável à mortalidade se concentrava na fase da adolescência, entre os 15 e 19 anos, tanto masculina quanto feminina, com o primeiro grupo chegando a mais de 50%.

Após essa caracterização nacional, nos perguntávamos como essa realidade se distribuía já não mais só em termos regionais, mas, sim, observando como esses dados se apresentavam por municípios brasileiros.

Para chegar a essa caracterização territorial, recorremos, novamente, ao relatório do IHA (CANO *et al*., op. cit.), lembrando que a sua função exclusiva era apresentar os indicadores (taxas) de riscos de mortalidade homicida de adolescentes, caso nada fosse feito para reduzi-los em tempo recorde.

Como dito anteriormente, no conjunto de municípios investigados por Cano e colaboradoras, contemplaram-se prioritariamente, apenas os municípios com mais de 100 mil habitantes. Mas além dessa prioridade, eles introduziram outro elemento que as pesquisadoras do JEC passaram a considerar como fundamental para se avaliar as possíveis ações de prevenção para reduzir o índice de violência letal entre adolescentes. Trata-se do fato de a equipe de Cano ter utilizado outro critério para estabelecer um ranking entre os municípios que apresentavam os maiores riscos de mortalidade de adolescentes. Neste caso, só utilizaram os municípios com mais de 200 mil habitantes, justificando que tal escolha permitia àquela equipe dar maior confiabilidade no IHA, pois com esses municípios populosos havia uma maior estabilidade dos valores medidos ano a ano.

De certa forma, as referidas autoras nos alertavam para um ponto que entendíamos que não poderia estar ausente, de forma alguma, da formulação de nosso problema de pesquisa. Eles nos remetiam à busca de confiabilidade dos dados que, por ventura, pretendêssemos utilizar em nossa tese de doutorado. Se quiséssemos, de fato, examinar a eficácia das políticas de prevenção que estariam sendo utilizadas pelos municípios para reduzir a mortalidade homicida das adolescentes cujas taxas cresciam no Brasil nos dez anos, seria preciso que testássemos em municípios que, segundo Cano e colaboradores, cujo tamanho populacional garantisse uma maior estabilidade. Com base nesses argumentos, seguimos a tabela abaixo que corresponde *uma primeira listagem* com os vinte municípios mais críticos, apresentada pelas referidas autoras.

Tabela 2 - Municípios com mais de 200 mil habitantes com maiores valores no IHA

Ordem	Município	Estado	IHA (2007)	Mortes esperada por Homicídio (entre 12 e 18 anos)
1ª	Foz do Iguaçu	Paraná	11,8	526
2ª	Cariacica	Espírito Santo	8,2	373
3ª	Olinda	Pernambuco	8,0	376
4ª	Recife	Pernambuco	7,5	1351
5ª	Maceió	Alagoas	7,1	884
6ª	Itaboraí	Rio de Janeiro	6,4	170
7ª	Vila Velha	Espírito Santo	6,3	297
8ª	São Gonçalo	Rio de Janeiro	6,2	610
9ª	Serra	Espírito Santo	6,0	215
10ª	Duque de Caxias	Rio de Janeiro	5,9	161
11ª	Paulista	Pernambuco	5,8	178
12ª	Arapiraca	Alagoas	5,7	169
13ª	Ribeirão das Neves	Minas Gerais	5,6	245
14ª	Vitória	Espírito Santo	5,6	195
15ª	Belo Horizonte	Minas Gerais	5,6	1472
16ª	Betim	Minas Gerais	5,4	234
17ª	Itabuna	Bahia	5,3	301
18ª	Jaboatão dos Guarara	Pernambuco	5,3	136

	pes			
19ª	Contagem	Minas Gerais	5,3	457
20ª.	Itaúna	Bahia	5,2	391

Fonte: Laboratório da Análise da Violência –LAV-UERJ (op. cit. p. 34)

Para a equipe do JEC, não poderia passar despercebido o fato de que, dos 129 municípios brasileiros com mais de 200.000 habitantes, quatro dos vinte com os maiores indicadores de riscos de mortalidade de adolescentes, em 2007, se situavam no Estado de Minas Gerais. Todos se encontravam na região metropolitana. No ranking acima; Ribeirão das Neves estava em décimo terceiro lugar; Belo Horizonte, em décimo quinto; Betim, em décimo sexto e Contagem, em décimo nono.

Vale ressaltar que, no relatório de Cano e colaboradoras, existem outras listagens com rankings diferentes incluindo outros municípios brasileiros, classificando outras capitais. Decidimos não as incluir nesta tese, para evitar excesso de informações que tirariam o foco da nossa pesquisa. Como se pode ver pela tabela acima, nos limitamos a ela pelo fato de ali estarem incluídos importantes municípios mineiros, nos quais se apresentavam níveis consideráveis de vitimização de adolescentes. Esta informação fica ainda mais nítida, e dramática, quando analisamos outras tabelas nas quais a equipe de Cano não só apresenta o IHA, como descreve a população total das adolescentes entre 12 e 18 anos em que o indicador está sendo aplicado. A leitura dos números fica mais densa, como se pode ver na tabela abaixo:

Tabela 3 - Municípios mineiros com registro de letalidade de adolescentes em 2017

U.F	**Municípios**	**IHA 2007**	**População 12-18 anos**	**Número total de Espera dos de Mortes entre 12 e 18 anos**
MG	Belo Horizonte	5,57	264.346	1.472
	Betim	5,40	55.834	301
	Contagem	5,32	73.492	391
	Ribeirão das Neves	5,64	43.459	245

	Ibirité	4,44	24.127	107
	Governador Valadares	4,40	31.544	139
	Sabará	4,04	17.557	71

Fonte: Laboratório da Análise da Violência – LAV-UERJ.

Interpretando o essencial das informações acima, pode-se dizer que o IHA, por exemplo, de 5,57 de Belo Horizonte aplicado sobre o total de adolescentes entre 12 e 18 anos, representa um risco esperado de, num espaço de sete anos, 1.472 desses adolescentes virem a serem vítimas de homicídio antes de completarem 18 anos. Em Sabará, embora o total das adolescentes fosse quase 15 vezes menor do que os de Belo Horizonte, o seu IHA na ordem de 4,04 aplicados aos 17.557 adolescentes informa que 71 delas não chegariam aos 18 anos de idade por violência letal. Importante lembrar que Sabará foi também um dos municípios escolhidos pelo CLAVES para investigação pelos mesmos motivos de alta mortalidade homicida de adolescentes.

Com esses dados, tivemos condições de escolher municípios mineiros nos quais poderíamos realizar a presente pesquisa de doutorado, com base em argumentos mais técnicos que justificassem as nossas escolhas. Essa foi a razão pela qual, no projeto de pesquisa inicial, estava previsto o estudo ocorrer, também, na cidade de Governador Valadares. A sua presença na tabela acima quebrava a lógica de que o fenômeno da morte homicida sobre adolescentes estaria ligado, principalmente, às áreas metropolitanas ou muito próximas das capitais. Já a tabela com o ranking de municípios com mais de 200 mil pessoas mostrava o quanto essa lógica das metrópoles precisava ser revisada uma vez que Foz do Iguaçu no Paraná, na fronteira com Argentina e Paraguai com suas imensas cascatas figurava como primeira do ranking naquele ano.

Mas, para efeito de contraste que assegurasse certo controle de vieses, deveríamos ter estudado a situação dos municípios mineiros que, no relatório de Cano e colaboradoras, não apresentavam nenhum registro de violência de adolescentes vítimas de homicídio. Na ocasião, dois municípios que estavam previstos para compor a nossa pesquisa eram os de Poços de Caldas e Varginha, duas cidades com mais de 150 mil habitantes. Chamava a atenção como elas apareciam na tabela, zeradas.

Tabela 4 - Municípios mineiros sem registro de letalidade de adolescentes

UF	Municípios	IHA 2007	População 12-18 anos	Número esperados de mortes entre 12-18 anos
MG	Poços de Caldas	0,0	17.135	0,0
	Varginha	0,0	14.752	0,0

Fonte: Laboratório da Análise da Violência – LAV - UERJ, dez, 2010

Os dados da tabela 4, ao contrastarem com os dados das tabelas anteriores, nos abriam novas questões. Os dois municípios ali especificados foram submetidos ao mesmo tipo de tratamento metodológico acima apresentado para se produzir o seu IHA. Isto levou a equipe de pesquisa do JEC a se interrogar o que estaria acontecendo neles de forma tão decisiva para proteger as suas adolescentes de 12 a 18 anos de uma forma tão definitiva. Que elementos precisaria ser acrescentados na nossa investigação que até então não havíamos vislumbrado?

Diante dessa questão, percebemos alguns empecilhos que nos dificultavam em termos de tempo e recursos para concluir o trabalho de tese que exigiria uma ampliação do mesmo, caso decidíssemos incluir outros municípios no conjunto do estudo. Outro elemento que se mostrou impeditivo para atingir o escopo ideal do nosso projeto de estudo foi o universo etário usado nos dados coletados pelas agências de recenseamento e de diagnóstico sobre as conduções de vida da adolescência e juventude. Estas estabeleciam um intervalo amplo que ia de 12 a 29 anos de idade. Destacamos, entretanto, que os dois relatórios sobre IHA, que acabamos de comentar, deixavam claro que era preciso considerar a fase da pré-adolescência, de 12 a 15 anos, em nossos estudos pelo fato dela coincidir em termos de escolarização com o sexto, sétimo, oitavo e nono ano do ensino fundamental, responsabilidade do município.

Embora não se tenha construído o IHA, relacionando-o, diretamente, ao tema da escolarização de adolescentes vítimas de homicídios (pelo menos não encontramos nenhum registro sobre isso nos documentos consultados), entendemos que, em nosso estudo, essa conexão se fazia necessária. Por qual razão? Em primeiro lugar, porque a Nota Técnica elaborada por Cerqueira

e colaboradoras (op. cit.), em seu conjunto, mostra que não é possível analisar a mortalidade homicida de adolescentes e jovens separada do fenômeno da criminalidade e delinquência deste segmento. Ambos os fenômenos estão conectados. A redução de homicídio das adolescentes e jovens depende, segundo as formuladoras da referida Nota Técnica, de políticas de controle da criminalidade aplicada ainda enquanto são adolescentes. Para isso, elas apelam para aquilo que chamam de uma nova abordagem dessa temática. Vejamos o que Cerqueira *et al*. dizem sobre ela:

> A teoria sobre a nova abordagem reconhece que o crime nasce como fruto de uma série de circunstâncias que envolvem não apenas ***o sistema de justiça criminal e as características idiossincráticas das indivíduas,*** mas inúmeras dimensões que se iniciam com o inadequado processo de estímulo, educação, orientação e supervisão das crianças e das jovens, bem como pela falta de oportunidades de acesso a determinados bens econômicos e simbólicos e, em última instância, a um exercício pleno dos direitos de cidadania (CERQUEIRA *et al.*, op, cit. p. 5, os grifos e adaptações de gênero são nossas).

Dito de outra forma, segundo as autoras acima, se nós quisermos prevenir a letalidade será preciso enfrentar o tema da criminalidade e da delinquência de adolescentes e jovens. Mas, por outro lado, se nós quisermos, de fato, enfrentar fenômeno da mortalidade homicida neste segmento, temos de reconhecer estratégias que não se restrinjam ao sistema de justiça criminal ou, como se vem fazendo, hoje, reduzindo-o ao sistema de justiça restaurativa. Outro aspecto que precisamos evitar é o de tratar o fenômeno da criminalidade juvenil como algo que está afeto, diretamente, à forma de ver, de pensar e de ser das pessoas indivíduas, isoladamente. É preciso considerar as dimensões que desencadeiam atos de violência e de criminalidade.

Feitas todas essas observações, finalizamos esta introdução informando que, após todas as mudanças de paradigmas acima consideradas, estruturamos o nosso objeto de pesquisa de forma que, por meio de sua investigação pudesse revelar os seguintes pontos:

A) os procedimentos analíticos que utilizamos metodologicamente para ampliar as reflexões sobre a violência homicida de *adolescentes*[16] *negras, em territórios urbanos, considerados violentos;*

B) as formas de como, em cada uma destas, identificamos a presença de instituições escolares que, hipoteticamente, estariam localizadas nas áreas em que elas habitam e nas quais são registrados os homicídios das quais elas foram vítimas e;

C) as análises que fizemos acerca das condições educacionais das escolas e dos bairros em que se observou a incidência de homicídios dentro do município.

O objetivo é mostrar se há ou não evidências de que esses atos de violência e de criminalidade à qual as escolas e suas agentes internas estão expostas, poderiam estar, de fato, afetando as práticas e os procedimentos escolares. Como essas violências estão refletidas nas avaliações que têm sido feitas das estudantes, nas principais áreas do conhecimento.

Pelas poucas propostas de prevenção à mortalidade homicida de pré-adolescentes envolvendo a escola e as agentes escolares, insistimos que a investigação seria analisar o desempenho da escola como um dos suportes da vida das adolescentes, sobretudo, as mais sujeitas às vulnerabilidades sociais. Será que é possível identificar nas relações escolares a existência de práticas de valorização à vida e divulgá-las como *suportes*[17] *de cuidado e proteção? Poderiam as escolas fazerem partes dos recursos para que as adolescentes e jovens negras alcancem a vida adulta?*

Resumindo, o objetivo geral desta tese é analisar, criticamente, os diagnósticos que a atual gestão pública (2017-2020) da cidade de Belo Horizonte, tem utilizado na estratégia de redução da mortalidade homicida das adolescentes de 12 a 15 anos, com foco na população negra masculina e

16 O Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, considera no Art. 2º criança é a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. O Estatuto da Juventude - Lei nº 12.852/2013, define como jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos, hoje cerca de 51 milhões de brasileiras. Neste estudo os termos Adolescentes e Jovens demarcam a diferença etária e legislativa entre os dois segmentos, e revela ser cada vez mais precoce as mortes por homicídios de negras no Brasil. (a adaptação de gênero é nossa)

17 Suporte será aqui usada perspectiva de Danilo Martuccelli para falar das relações que amparam as indivíduas no enfrentamento desses desafios existenciais. Podemos situar laços de reciprocidade, redes de amizade e sociabilidade ou, então, a articulação a aparatos institucionais que garantam e/ou promovam condições para que as sujeitas efetivem seus projetos e/ou logrem seguirem disputa. (adaptação de gênero é nossa)

feminina, e que papel ela tem atribuído à educação escolar nas suas políticas de prevenção e de manutenção da vida. Tais diagnósticos são apresentados, nos documentos por nós consultadas, como dispositivos que estarão orientando as políticas de prevenção da mortalidade de adolescentes e jovens por homicídio, no município belo-horizontino entre 2014 e 2019. Uma parte significativa dos dados diagnosticados está centrada na presença ou ausência de fatores que se associam à criminalidade precoce e que, por isso, exigem cuidados constantes de diferentes setores da gestão pública.

Para alcançar este objetivo maior, desenvolvemos outros sete pontos específicos que conduziram nossas investigações. Propomos através deles: 1) identificar nos diagnósticos realizados pelos diferentes setores da prefeitura de Belo Horizonte que têm tratado da morte precoce de adolescentes, como a intersetorialidade se apresenta nas suas formulações; 2) Examinar, nos relatórios de diagnósticos, como os diferentes setores da prefeitura, previstos para atuarem nas políticas de prevenção à mortalidade homicida das adolescentes, têm usado os dados estatísticos disponíveis em suas propostas de intervenção; 3) Identificar, nas propostas de redução da mortalidade e da participação precoce das adolescentes na criminalidade, quais procedimentos analíticos e quais questões de gênero e raça estão sendo tratados nas formulações dos programas de prevenção, associados a cada setor da prefeitura e, ainda, se eles dialogam, intersetorialmente, ou se conflitam entre si; 4) Caracterizar, nas situações atuais, como as profissionais da área da educação formal estão sendo incorporadas em projetos de prevenção à mortalidade homicida, em uma perspectiva intersetorial, comparando-os com projetos do passado que lhes davam pouco ou nenhum protagonismo; 5) Verificar como se apresentam os indicadores de desempenho escolar avaliados pelos sistemas públicos de ensino, na relação entre a localização territorial dos estabelecimentos de ensino e as taxas de letalidade por homicídios e de criminalidade envolvendo adolescentes entre 12 e 15 anos; 6) Mapear os pressupostos teóricos que têm orientando não só os diagnósticos que os diferentes setores vêm realizando, mas também que procedimentos têm orientado as ações intersetoriais no município de Belo Horizonte, incluindo as conexões com o Conselho Tutelar, Ministério Público e Juizado da Infância e da Juventude, e; 7) Sistematizar informações que vêm sendo produzidas na

perspectiva intersetorial da Mesa Permanente de Discussão sobre Convivência Escolar/BIG TABLE com foco na prevenção da letalidade homicida das adolescentes e da inserção precoce destas no mundo da criminalidade.

Esta tese foi organizada, além dessa introdução, em outros três capítulos, pensados de forma a tornar visíveis não só os caminhos percorridos ao longo da pesquisa, mas também as várias etapas sob as quais nossa inquietação central se apresenta.

No primeiro capítulo, intitulado "*Escolhas Teóricas: direcionamentos da pesquisa"* apresentamos o arcabouço teórico escolhido para orientar o estudo e os conceitos mais relevantes que conduzirão nossas análises sobre os documentos levantados. Em seguida, apresentamos os pressupostos que orientam as ações intersetoriais para prevenção da letalidade homicida das adolescentes e jovens. Ainda neste capítulo, recuperamos os principais entendimentos alcançados na pesquisa de mestrado onde investigamos o "papel das políticas públicas como ferramenta para garantir os direitos da juventude negra feminina" com intuito de apresentar as lógicas de exclusão e silenciamentos promovidas pelas políticas públicas.

No segundo capítulo, concentramos a *Delimitação metodológica* da pesquisa. Apresentamos os procedimentos utilizados para atingir os objetivos levantados. Evidenciamos, de imediato, que se trata de uma pesquisa, eminentemente documental, somada a análise de dados que foram coletados em reuniões intersetoriais, nas quais se discutiam os resultados de diagnósticos realizados pelos diferentes setores envolvidos e, ainda, as ações que estão sendo realizadas para dar conta da complexidade do fenômeno. Neste capítulo ainda apresentamos os documentos investigados e as lógicas teóricas e conceitos que usamos para ajudarmos a pensar nas interpretações destes documentos.

No terceiro e último capítulo, *Para não precisar te dizer adeus: uma análise (docu)mental* apresentamos as nossas análises sobre os documentos escolhidos e apontamos como estes dialogam dentro da proposta intersetorial. Apresentamos os pontos que merecem de mais atenção por parte da gestão municipal para que as estratégias de ação intersetorial de prevenção a violência e valorização da vida seja mais eficaz e consiga ajudar adolescentes e jovens alcançarem a vida adulta.

CAPÍTULO I

AS ESCOLHAS TEÓRICAS: direcionamentos da pesquisa

CAPÍTULO I – AS ESCOLHAS TEÓRICAS: direcionamentos da pesquisa

Após explicitação do percurso de construção do nosso problema de pesquisa, nos sentimos em condições de apresentar a escolha do município que se transformou em nosso campo de investigação que é **Belo Horizonte**. Na realidade a referida escolha, se deu muito mais em função das orientações teóricas e de algumas experiências que envolveram minha participação em um fórum que reunia gestores das secretarias do município, promotores públicos, agentes escolares, técnicos das diferentes pastas municipais. O objetivo desse fórum é de por em andamento um projeto de convivência escolar, focado no ensino fundamental, integralmente pautado em dimensão intersetorial.

Inicialmente, tivemos que considerar que para responder às questões acima tínhamos que conseguir ter uma visão da complexidade do problema a ser resolvido. Como se pôde ver, ele exige para sua solução diferentes áreas de atuação que desse conta de (a) “prevenir a letalidade homicida de adolescentes e jovens”, (b) “reduzir a inserção dos dos adolescentes e jovens na criminalidade” e (c) “incluir as escolas como suportes para o cuidado e proteção que valorizam a vida para os adolescentes”.

Não tínhamos dúvidas de que para dar conta dessa complexidade precisávamos selecionar elementos temáticos dentro de uma pluralidade conceitual que nos exigia muita atenção para não perder o foco do estudo. Vamos a eles.

1.1 Educação como suporte na prevenção da mortalidade homicida de

adolescentes

Nosso ponto de referência para pensar o papel das interações sociais que ocorrem no interior das escolas vem da reflexão que realizamos acerca de ampla literatura que tem analisado, os vários fatores que podem estar associados ao aumento da mortalidade homicida de adolescentes, no mundo contemporâneo (LOEBER *et al*., 2008; WELSH *et al.* 2012; ROSENFELD & ESBEN, 2012). Tais estudos mostram que, por diferentes razões, esses fatores desencadeadores de episódios fatais não podem ficar invisíveis quando pensamos nas políticas de prevenção a esse tipo de vulnerabilidade.

Esses estudos, a nosso ver, têm ajudado a refletir sobre aspectos que estão infiltrados nas dinâmicas da vida social, mas, que podem ficar invisíveis se nos diagnósticos que são realizados quantitativamente, os analistas não se preocuparem em desvendar esses fatores que estão embutidos, na problemática analisada. Ao não destacá-los no processo analítico, acabam ou tornando-os desprezíveis ou naturalizando-os, simplesmente.

Pensando no fenômeno da mortalidade homicida de adolescentes, que fatores poderiam estar sendo desprezados pelos analistas, prejudicando com isso, possíveis ações preventivas que poderiam salvar a vida de um grande número de adolescentes?

Para responder a essa questão recorremos, mais uma vez, à Nota Técnica Nº18 "*Indicadores Multidimensionais de Educação e Homicídio nos Territórios Focalizados pelo Pacto Nacional pela Redução de Homicídios*" elaborada por Cerqueira e colaboradores (2016, op. cit.), porque ela nos ajuda a situar a temática da mortalidade homicida de adolescentes no atual contexto histórico no qual o tema do homicídio juvenil passou a exigir dos gestores públicos outras leituras que requerem novas práticas de atendimento. Ampliou-se, para isso, o escopo teórico que tem dado suporte para se compreender as diferentes etapas que antecipam e permeiam os atos de violência letal.

Para ampliar o quadro teórico capaz de dar suporte às políticas de prevenção, realizaram-se, segundo Cerqueira e colaboradores, diagnósticos "sobre as circunstâncias relacionadas à prevalência de homicídios de adolescentes e jovens", concernente aos territórios onde eles são praticados.

De forma geral, tais diagnósticos confirmaram algo que já se conhecia,

tanto pelos registros policiais, quanto pelos estudos epidemiológicos e pelos levantamentos etnográficos realizados por cientistas sociais. Estes já haviam mapeado, minuciosamente, áreas em que ocorriam esses eventos letais como destaca Zaluar (1985) na obra "*A máquina e a revolta*". Quanto a isso os diagnósticos produzidos por Cerqueira e colaboradores não traziam nenhuma grande novidade. Todos esses estudos, anteriormente, realizados já mostravam que o fenômeno central que antecedia os homicídios de jovens, adolescentes e pré-adolescentes, em diferentes territórios brasileiros, é o da criminalidade com tudo o que ele comporta, a saber: consumo de drogas, presença e o tráfico de armas de fogo, grupos criminosos organizados, ausência de segurança pública ou ações altamente repressivas produzidas por esse setor, sentimentos de medo e ameaças.

Mas enfim, o que Cerqueira e colaboradores trazem de novo ou de propositivo? A nosso ver, eles situam alguns pontos importantes para reflexão que nos ajudaram a pensar o papel da educação escolar e o tipo de atuação que esta área poderia desempenhar nos projetos intersetoriais.

Dentre os pontos levantados por Cerqueira e colaboradores, ressaltamos a conexão que eles estabelecem entre o fenômeno da mortalidade homicida e o da criminalidade. Embora ambos juntos estejam, na maioria dos episódios conectados, é preciso entender que eles não se confundem e nem sempre se complementam. Há mortalidade de adolescentes sem que esta esteja vinculada ao mundo do crime, como por exemplo, a morte por doenças, epidemias. Essas, de certa forma, têm sido tratadas, amplamente, pelos estudos epidemiológicos. Elas não se associam, necessariamente, ao homicídio que é classificado como morte por causas externas e violentas, em geral vinculada à criminalidade.

De acordo com os princípios definidos por Cerqueira e colaboradores se quisermos, de fato, promover um efetivo plano de prevenção da letalidade, sobretudo a homicida de adolescentes temos que pensar políticas intersetoriais que evitem que os adolescentes ingressem no mundo da criminalidade. Para isso, além de precisar modificar a lógica que tem sido utilizada pelos serviços de segurança pública brasileiros pautados, exclusivamente, na repressão, os referidos autores propõem um modelo que articula duas estratégias que se complementam de forma intersetorial, a saber:

> Nesse modelo, a repressão qualificada, baseada na inteligência policial preventiva e investigativa com absoluto respeito aos direitos da cidadania, seria conjugada com programas de ações preventivas no campo social, focalizadas nos bairros e localidades com populações mais vulneráveis socioeconomicamente e onde se encontram as maiores incidências de crimes violentos (CERQUEIRA, *et al*., op. cit . p. 4).

Como se pode ver, propõem-se outra lógica de ação para a segurança pública. Tal mudança, segundo os referidos autores, tem sido pensada com base nas análises de diferentes especialistas que já mostraram em suas pesquisas que a velha “crença nunca confirmada” de que se conseguiria atingir “melhores condições na segurança pública com endurecimento das leis e do encarceramento em massa”, caiu em desuso além de ser presunçosamente frágil.

Analisando as causas e as consequências do crime no Brasil, Cerqueira (2014) em sua tese “*Causas e Consequências do Crime no Brasil*” mostra que, entre 1980 e 2010, tal endurecimento apenas, nesse período, aumentou “em 1000% o encarceramento de jovens negros e de indivíduos de baixa escolaridade”, ao mesmo tempo em que o número de homicídio cresceu 258%, em todos os Estados brasileiros (*op cit*. p. 71).

Para se reduzir o homicídio seria preciso prevenir que adolescentes acedam facilmente ao mundo do crime. Um ponto a ser questionado, segundo Cerqueira e colaboradores (2016), é a tendência a de naturalizar o comportamento criminoso e, ainda, a de marcar racialmente esse comportamento atribuindo-o aos jovens negros e aos de pouca escolaridade. Os nossos autores se pautam, mais uma vez, na densa literatura que já vem circulando, no mundo acadêmico desde a década de 1980 e que tem se renovado com novas investigações incluindo esses atos no mundo cibernético. A partir dela, eles sugerem uma nova abordagem para prevenir não a letalidade, mas sim o ingresso de adolescentes no mundo do crime, para que ela não ocorra. Formulam a proposta da seguinte maneira:

> As teorias da nova abordagem reconhece que o crime nasce como fruto de uma série de circunstâncias que envolvem não apenas o sistema judicial criminal e as características idiossincráticas dos indivíduos, mas inúmeras dimensões que se iniciam como o inadequado processo de estímulo, educação, orientação e supervisão

> das crianças e jovens, bem como pela falta de oportunidades de acesso a determinados bens econômicos e simbólicos e, em última instância de um exercício pleno de direitos civis (CERQUEIRA, *et al*., op, cit. p. 5).

Os autores, acima, afirmam que estímulos inadequados no campo da educação, da orientação e da supervisão de crianças e adolescentes podem compor uma das circunstâncias em torno da qual o crime pode emergir. É nessa situação que, em alguns momentos, ocorrem, segundo eles, atos de violência letal. Associam a essa inadequação a "falta de oportunidade de acesso a bens materiais e simbólicos". Para evitar que esse ato letal não ocorra é preciso criar situações que previnam que crianças e adolescentes entrem no mundo da delinquência e do crime.

Como Cerqueira e colaboradores ressaltam tanto a delinquência quanto a criminalidade são problemas de origem transversal (op. cit.), ou seja, para enfrentá-los é preciso admitir que cada um deles cria, na vida dos indivíduos que neles ingressam, seções transversais paralelas. Estas, para serem enfrentadas, "exigem a coordenação de ações intersetoriais que perpassam a área da educação, saúde, habitação, cultura, esportes e mercado de trabalho e outras". (Idem)

Foi seguindo esse procedimento que decidimos incorporar, na presente tese, reflexões teóricas que já haviam sido feitas por especialistas, acerca dos efeitos da educação de crianças e adolescentes em projetos de prevenção à criminalidade, em diferentes partes do mundo. Tais estudos não se limitam a mostrar apenas a redução das taxas de inserção do referido grupo etário no mundo da criminalidade. Eles buscaram, também, contribuir para ampliar o entendimento de especialistas e, sobretudo, de gestores públicos sejam da educação, da saúde ou da segurança pública, acerca das causas e origens desse fenômeno nas experiências sociais dessas crianças e adolescentes de tão pouca idade.

Como destacam Cerqueira e colaboradores (op. cit. p. 8), já há algum tempo, várias abordagens teóricas, ao estudarem a etiologia criminal, tinham como objetivo explicar fatores que estariam aumentando a probabilidade de indivíduos humanos cometerem atos de delinquência e crime, nas sociedades em que viviam e que, de certa forma, nelas cresceram e foram criados. Só que

essas teorias disputavam lógicas diferentes, no cenário acadêmico e, nesse campo, buscavam orientar muitas políticas voltadas à educação desse grupo etário.

Essas observações acima descritas mostram que o tema é polêmico e repleto de diferenças epistêmicas. O desafio é como incorporar, criticamente, as contribuições teóricas que foram dadas por essas teorias, considerando as suas diferenças, as suas contradições e suas historicidades.

Apesar das suas diferenças, Cerqueira e colaboradores destacam que as abordagens teóricas que buscaram explicar os fatores que aumentam o risco de crianças e adolescentes cometerem atos delinquentes e criminosos "não é uma constante na vida do indivíduo". (Idem. p. 8)

O que isso quer dizer? Que ninguém nasce criminoso ou delinquente. Atos, classificados dessa maneira, precisam de fatores ou situações que os incitem, para que eles se expressem em termos comportamentais. Por outro lado, a literatura, nas últimas décadas tem mostrado, também, que existem outros procedimentos desencadeados por diferentes setores das políticas públicas que podem reduzir as chances de crianças e adolescentes se tornarem delinquentes ou agirem de forma criminosa. Entre esses setores, as pesquisas têm revelado políticas na área da saúde, da cultura, do esporte e dos serviços sociais que têm sido associadas aos projetos para prevenir a entrada de crianças e adolescentes no mundo do crime ou mesmo para tirá-las, com vida, dessas situações[18].

Na presente tese, tratamos especificamente da área da educação por ser ela aquela que, a nosso ver, tem papel central na sociabilidade das crianças e adolescentes e que junto com as famílias e os grupos associativos de pares (os ***peer effectes***[19]), representa uma das instâncias, ainda, muito presente nessa segunda década do terceiro milênio, que congrega em seus espaços e sociabilidade centenas e milhares de crianças e adolescentes em

18 Apenas para exemplificar, no caso de Belo Horizonte, um programa que teve esse papel de reduzir as chances de crianças e adolescentes entrarem no mundo crime, foi o FICA VIVO, acima citado.

19 Peer effects refere-se a processos associativos que afetam diretamente a sociabilidade daqueles indivíduos que dela participem. Traduzindo, mais precisamente, peer effect (efeito-pares) é um fenômeno que ocorre diretamente nos processos interativos. Ou seja, ele ocorre naqueles ambientes compartilhados por diferentes indivíduos. Ou seja, o fenômeno ocorre em espaços comuns, nos quais os indivíduos estão exercendo algum tipo de atividade, seja ela educativa, esportiva, religiosa, artísticas e até mesmo criminosa.

processos eminentemente interativos, corporalmente.

Trazer a educação escolar para analisar que contribuições esse setor específico poderia estar dando aos programas de prevenção à letalidade de adolescentes por homicídios, considerando as diferenças regionais do Brasil e a complexidade do crescimento desse fenômeno em nível municipal exigiu-nos um nível mais profundo de reflexão. Na obra "*Violência e Delinquência Juvenil: Os Desafios das Políticas Públicas no Estado Contemporâneo"* (COSTA; FORTES & GROSSMANN, 2014) encontramos mais suportes para o problema que nos foi posto a partir dessas formulações, aqui expresso da seguinte maneira: será que, ao colocar a educação escolar no bojo dessas ações preventivas da criminalidade juvenil, nós não estaríamos, mais uma vez, colocando, nas costas dos educadores escolares, uma tarefa extremamente árdua cujas soluções, para serem efetivas, exigem, antes de tudo, ações arrojadas de planejamento intersetorial?

Para que isso não ocorra é preciso especificar o que se espera de contribuição de cada um dos setores, pautando-nos, em seu campo de atuação, sem o risco de criar sobrecarga aos educadores e desvios de função que podem prejudicá-los, criando níveis elevados de tensão e desgastes emocionais, afetando a sua saúde, de forma geral, tal como tem sido registrado em estudos recentes, como *"O adoecimento do professor frente à violência na escola". (*FACCI, 2019)

1.2 Um breve histórico do conceito efeito escola

Com base nessas observações, identificamos o conceito **efeito escola** que, já há algum tempo, tem sido utilizado em investigações que tratam do papel da educação escolar em contextos de alta vulnerabilidade, incluindo questões de violência que comportam o tema da criminalidade associado ao tráfico e ao uso de drogas, e o porte e manejo de armas de fogo, envolvendo o setor etário em questão: pré-adolescentes e adolescentes.

Antes de apresentar as contribuições que economistas estadunidenses deram ao usarem o conceito **efeito escola** para analisar o seu impacto na redução de criminalidade no contexto juvenil**,** destacamos, brevemente, que

esse mesmo conceito já tem sido amplamente utilizado por estudiosos para avaliar a qualidade das escolas no aprendizado de seu alunado. Por exemplo, Renato Judice de Andrade e José Francisco Soares (2008, p. 9) em *"O Efeito da Escola Brasileira"* mostram que o conceito efeito escola foi quantificado mediante o "cruzamento de informações sobre as condições de funcionamento da escola com as características socioeconômicas dos alunos e o nível de aprendizagem alcançado por eles". Por meio do uso desse conceito, pesquisadores da área da educação "mediram a capacidade de as escolas através de seu projeto pedagógico e de suas políticas internas influenciarem o desempenho cognitivo de seus alunos" (ANDRADE & SOARES, 2008).

Já uso do conceito **efeito escola** para medir o impacto da educação ministrada pelos docentes na formação do corpo discente, com o objetivo de prevenir a sua possível entrada no mundo da criminalidade, amplia o escopo e o foco de análise, embora siga a mesma lógica de cálculos dos pesquisadores que o têm utilizado para medir o desempenho cognitivo de todos os alunos.

Assim, pode-se dizer que, de um lado, temos os estudos que usam o conceito **efeito escola** para medir o impacto da educação na formação dos estudantes, do outro, o referido conceito é aplicado para compreender o seu impacto na redução das taxas de adolescentes e jovens, entrando no mundo da criminalidade. Esse segundo modelo é o que nos interessou na presente tese.

1.2.1 O Efeito Escola prevenindo estudantes de entrarem na criminalidade

Na literatura consultada sobre esse tema, identificamos que os estudos que portam sobre essa temática são majoritariamente da área da economia, são de economistas analisando o peso que o tema da criminalidade tem imposto aos orçamentos públicos. Eles se interrogam o tempo todo sobre o que a sociedade ganha ou perde, quando as políticas públicas são obrigadas a transferir enormes quantias de dinheiro obtidas pelos impostos para encarceramento de adolescentes e jovens, em lugar de aplicá-las na formação futura desse grupo etário.

Lance Lochner e Enrico Moretti (2003) em "*The Effect of Education onCrime:*Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports"[20] iniciam as suas análises sobre efeito escola na criminalidade com as seguintes perguntas:

> É possível reduzir as taxas de criminalidade aumentando a educação de possíveis criminosos? Em caso afirmativo, seria rentável em relação a outras medidas de prevenção ao crime? Apesar das enormes implicações políticas, pouco se sabe sobre a relação entre escolaridade e comportamento criminoso. A motivação para essas questões não se limita às implicações políticas óbvias para a prevenção do crime. **Estimar o efeito da educação na atividade criminosa pode lançar alguma luz sobre a magnitude do retorno social promovido pela educação** (LOCNHER & MORETTI, op. cit. p. 155, os grifos são nossos).

Como se pode ver, na citação acima, Lochner e Moretti, além das questões que buscam responder, ao longo de suas análises, eles introduzem, no final do parágrafo, a seguinte hipótese: "estimar o efeito da educação na atividade criminosa pode lançar alguma luz sobre a magnitude do retorno que a educação pode trazer para o bem estar dos estudantes aos quais ela se dirige".

Com essa hipótese, os autores supracitados criticam a tendência de uma ala de economistas contemporâneos que tem se interessado apenas pelos benefícios que a "educação tradicionalmente traz para os indivíduos que por ela são afetados" (op. cit.). Ou seja, tais estudos reduzem o **efeito escola** ao mundo privado de cada um, esquecendo-se do retorno social, naqueles casos em que a educação consegue assegurar benefícios para além do exclusivo retorno ao indivíduo. Trata-se, assim, daquilo que Lochner e Moretti chamam de "benefícios externos ou sociais". Por exemplo, quanto mais se diminui a entrada dos adolescentes ao mundo do crime, menos recursos se gasta com encarceramento dos jovens ou com as medidas socioeducativas (idem) e, consequentemente mais recursos ficam disponíveis para atividades de cultura, de lazer, ampliando-se, com isso, os espaços de sociabilidade construtiva para o referido grupo etário.

Outros economistas, entretanto, que trataram do efeito escola como mecanismo de prevenção à entrada de adolescentes no mundo da criminalidade, apontam em seus estudos o quanto as reduções dos crimes por meio do **efeito escola** são economicamente importantes, pois com a redução

---

20 "O efeito da educação sobre Crime: Evidências de reclusos, prisões e auto-relatos" (tradução nossa)

dos mesmos o enorme capital utilizado nos sistemas de repressão juvenil poderia ser disponibilizado para a melhoria das milhares de escolas públicas que recebem essa população (HICKMAN & KLENOW, 1999; ACEMOGLO & ANGRIST, 2000). E essa importância aparece mesmo naqueles casos em que as reduções são minimamente associadas ao **efeito educação** (MORETTI, 2004).

Locher e Moretti (op. cit.) insistem na tese de que existem várias razões para se acreditar que "a educação afetará" as políticas de prevenção à criminalidade. Uma das razões apontadas por eles reforça a hipótese de que o aumento da escolaridade entre os adolescentes tem grande chance de promover a eles mais oportunidades no âmbito do mundo do trabalho legítimo, distanciando-os das atividades criminosas. Outra razão destacada, por esses mesmos autores, é a de que o efeito educação pode afetar, diretamente, as "recompensas financeiras ou psicológicas", suplantando aquelas que "são ofertadas pelo mundo do crime" (idem. p. 165).

Mas apesar das observações exemplares acima referirem-se aos possíveis ganhos econômicos que um plano de prevenção elaborado, intersetorialmente, possa vir a ter no âmbito do orçamento público ao incentivar ações que promovam a adolescentes e a jovens chances de ingressar em mercado de trabalho legal, não vinculado ao mundo do crime, a teoria do **efeito escola** não se esgota nesses exemplos. Como se verá seguir, a sociologia, já no seu nascedouro no século XIX construiu análises expressivas para mostrar o papel da educação nas sociedades modernas para conter o fenômeno da criminalidade na área urbana.

1.3 Dimensões sociológicas na proposta de prevenção à criminalidade

Nessa mesma grade de estudos pautados no conceito **efeito escola,** encontram-se sociólogos que por meio dele, descrevem abordagens teóricas, tratando da prevenção de crimes na fase da adolescência, com base no que eles chamam de "modelo de desenvolvimento social". Este, como assinalam Hawkins e Weis (1985), em "*The social development model: An integrated*

approach to delinquency prevention"[21] permite, primeiramente, examinar, nas realidades sociais concretas, que tipo de dados precisa ser acionado, nos territórios, nos quais o corpo estudantil formado por adolescentes reside e frequenta. Em segundo lugar, o referido modelo ajuda, também, a compreender melhor o efeito que as principais "unidades" que compõe o processo de sociabilidade das crianças e, sobretudo, dos adolescentes, têm produzido em suas experiências de vida. Para maioria dos sociólogos, essas unidades se apresentam, na vida do grupo etário em questão na seguinte ordem: família, escola, colegas e comunidade (op. cit.).

Destacamos, assim, que, para os dois autores acima consultados, são essas as primeiras unidades sócio interacionais que influenciam o "comportamento dos adolescentes sequencialmente" (op. cit.). Para elucidá-las, nas investigações de campo, os estudiosos fazem uso das teorias do controle social (HIRSCH, 1969; KEMPF, 1993) e da teoria do aprendizado social (BANDURA 1977; AKERS 1977; KROHN, MASSEY e SKINNER 1987).

Os autores que se dedicaram ao modelo supracitado entendem que a sociabilidade desenvolvida nessa articulação entre o controle social e o aprendizado social produz o que eles chamam de "socialização positiva". Esta, segundo eles, é alcançada à medida que todos aqueles que estão na fase da adolescência (sejam do sexo masculino ou do sexo feminino) têm a oportunidade de desenvolverem, em cada uma das unidades, acima destacadas, atividades condizentes com suas faixas etárias. Acredita-se que, com isso, esses adolescentes desenvolvam habilidades que são necessárias para que todos tenham sucesso no aprendizado desenvolvido, em suas diferentes experiências, e que sejam reconhecidos por aqueles com quem interagem. Sejam esses os seus familiares, professores, seus pares, ou, até mesmo, os membros mais velhos das comunidades com os quais interagem frequentemente e esperam serem, por eles, consequentemente, reconhecidos.

Entretanto, é preciso destacar que essa ideia de "socialização positiva" que acabamos de retratar, no parágrafo acima, não é, de forma alguma, homogênea e, menos ainda, consensual. Há pontos de divergências entre elas

21 "O modelo de desenvolvimento social: uma abordagem integrada para a prevenção da delinquência" (tradução nossa)

que entendemos ser necessário explicitá-los, no presente quadro teórico, porque tais pontos são apresentados, na literatura consultada, como problemas que ocorrem no interior das relações escolares e são interpretados por meio de pressupostos teóricos diferentes. A maior divergência, por exemplo, aparece naqueles casos em que se busca entender que contribuições o **efeito escola** pode trazer para as propostas intersetoriais que têm por objetivo reduzir, no âmbito da pré-adolescência e, também, no da adolescência, os riscos desses dois grupos etários abandonarem a escola e, com isso, serem seduzidos pelo mundo do crime.

Mas para compreendermos os significados das divergências relacionados ao conceito de "socialização positiva" produzida pelo **efeito escola,** recorremos, a seguir, a alguns clássicos da Sociologia pelo fato de a socialização ser um dos principais conceitos que está na origem da referida ciência social. Socialização, como o próprio termo já nos indica, significa um processo por meio do qual os indivíduos humanos produzem o mundo social, ou, mais precisamente, a sociedade. Esta, como mostra a literatura sociológica, é produzida, é construída por meio das relações e interações sociais.

Em sua obra intitulada "*Sociologia*", Anthony Giddens (2008), analisando as conexões entre cultura e sociedade, dedica, no segundo capítulo, uma seção inteira para discutir o termo socialização[22], com objetivo de mostrar a seus leitores e de indicar para aqueles que pretendem investigar a convivência humana em diferentes contextos sociais, que um dos pontos centrais a ser buscado, na investigação, relaciona-se à natureza dos laços que os indivíduos estabelecem entre si desde o seu nascimento.

Para Giddens, "o laço entre mãe e filho está na base de muitos processos de socialização primária, mais tarde, é substituído por agentes mais formais de socialização secundária, como a escola" (idem, p. 27). Esses laços, como se verá mais à frente, irão ocorrer em outras instâncias da vida coletiva. Por exemplo, foram identificados no âmbito do trabalho, nos grupos de lazer, nas práticas esportivas e artísticas (NOGUEIRA, 2011) e até mesmo no mundo da criminalidade ou da luta política, tal como muitos autores já mostram ao

22 Para mostrar a origem do termo Anthony Giddens recorre a quatro fundadores clássicos da Sociologia: August Comte, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber. Deixa de fora Georg Simmel que foi, também, um dos fundadores da sociologia sobre o qual falaremos mais à frente no capítulo III, no momento em que apresentaremos a importância da noção de conflito, ao elaborar o conceito não de socialização, mas sim de sociação.

estudar a existências de gangues (ZALUAR, 1983), nas áreas urbanas, ou de grupos de protestos, reivindicando direitos e assim por diante.

Giddens constrói, a partir de sua leitura dos clássicos da sociologia, uma definição ampla que decidimos aplicá-la, em nossa tese, para mostrar como estaremos analisando o que se espera do efeito escola nos projetos de redução dos riscos de adolescentes entrarem para o mundo do crime, Segunde ele:

> A socialização é o processo através do qual as crianças, ou outros novos membros da sociedade, aprendem o modo de vida da sociedade em que vivem. Este processo constitui o principal canal de transmissão da cultura através do tempo e das gerações (GIDDENS, op. cit. p. 27).

Mas, na sequência dessa definição, Giddens deixa claro que o viver em coletividade não é algo exclusivo dos seres humanos, Outros animais vivem, também, em formas societárias. Mas, para o autor supracitado, a formação dessa dimensão social, entre os seres classificados na categoria animal é muito diferente. Inicialmente, Giddens situa essa diferença recorrendo às duas grandes classificações que os pesquisadores da ciência da natureza criaram para diferenciar o reino animal. De um lado, situaram aqueles que são classificados com “animais menores na escala da evolução”. Estes, segundo Giddens, após nascerem, em pouco tempo, dão conta da própria sobrevivência, dependendo muito pouco, dos adultos. Já os animais superiores na escala de evolução “têm de aprender o comportamento adequado para viver coletivamente” (idem). Destacando, nesse segundo caso, as crias dos seres humanos, Giddens complementa o conceito de socialização dizendo:

> A criança humana é a mais desamparada de todas as crias. Uma criança não consegue sobreviver sozinha e sem ajuda, pelo menos durante os primeiros quatro ou cinco anos de vida. A socialização é, portanto, o processo pelo qual as crianças indefesas se tomam gradualmente seres autoconscientes, com saberes e capacidades, treinadas nas formas de cultura em que nasceram (Idem).

Com esse primeiro aprofundamento do conceito feito por Giddens, pode-se dizer que a socialização é um ato contínuo que se dá desde quando nascemos e continua ao longo de toda a nossa maturação, atingindo o nosso

próprio envelhecimento. Com isso, Giddens não nos deixa esquecer que a socialização é um processo dinâmico ao qual ele acrescenta a seguinte observação:

> O nascimento de uma criança modifica a vida daqueles que são responsáveis pela sua educação - e **eles próprios consequentemente passam por novas experiências de aprendizagem. Ter filhos, normalmente, liga as atividades dos adultos às crianças para o resto da vida de ambos**. As pessoas mais velhas continuam a serem pais quando se tomam avós, **formando então outro conjunto de relações que ligam as diferentes gerações entre si** (GIDDENS, ibidem, o grifo é nosso).

Ao aplicar, na socialização, essa bela imagem que nos remete à existência de um processo de sociabilidade em moto contínuo, Giddens nos ajuda a desconstruir a tradicional ideia funcionalista que reduzia o nosso aprendizado social à pura incorporação de papéis sociais. Esta forma de explicar as nossas ações na vida coletiva foi um dos legados da corrente sociológica definida como funcionalismo, vinculada a Auguste Compte (1798-1857) e Émile Durkheim (1858-1917). Ambos, como destaca Giddens, "usaram muitas vezes analogia orgânica para comparar a atividade da sociedade com a de um organismo vivo" (op. cit. p. 27).

Mas antes de trazermos as contribuições das teorias que rompiam a perspectiva funcionalista, segundo Giddens, entendemos que precisaríamos explorar alguns de seus princípios, uma vez que eles ainda persistem, a nosso ver, em várias propostas de intervenção visando ao estabelecimento da ordem, na vida social e pública. Vamos a eles.

1.3.1 A educação, a sua natureza e o seu papel, na perspectiva funcionalista

Ao refletir sobre a educação e o seu papel na socialização de crianças e adolescentes, na segunda metade do século XIX, David Émile Durkheim (1922)[23] em "*L´Éducation: Sa Nature et Son Rôle"*[24] estava mergulhado, nas

23 Evidentemente que todos os outros fundadores da Sociologia, Karl Marx, Max Weber, George Simmel buscam respostas para essa mesma questão, pois viviam os mesmos dilemas trazidos pela sociedade capitalista industrial em plena expansão, no final do século XIX. Mas olham para focos diferentes. Embora todos tenham sentidos significativos, decidimos na presente tese trazer, em primeira linha, a discussão de Durkheim pelo fato dele centrar nas suas investigações sobre o papel das instituições na criação dos vínculos sociais.

24 "Educação: sua natureza e papel". (tradução nossa)

profundas transformações e rupturas de padrões pelas quais passavam as sociedades ocidentais, no momento em que o capitalismo industrial atravessava as fronteiras da Inglaterra e se espalhava para o mundo. Na abertura do capitulo em que o referido autor explicita qual seria o papel da educação escolar para atender as exigências daquele estágio movediço da vida coletiva, ele próprio incita os seus contemporâneos a não abandonarem, de forma alguma, os "ensinamentos da história" (op. cit. p. 41), pelas seguintes razões:

> Cada sociedade, em um determinado momento de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força irresistível. ***É inútil acreditar que podemos criar nossas crianças só a partir dos nossos desejos. Há costumes que somos obrigados a respeitá-los e se deles nos desviarmos muito seriamente, eles se vingarão de nossas crianças.*** Estas, uma vez adultos, não se sentiriam em condições de viver junto com seus contemporâneos com os quais elas não estariam em harmonia. ***Tanto faz que tenham sido educadas de acordo com ideias extremamente arcaicas ou prematuras, isso não importa, pois tanto num caso quanto no outro, elas estariam fora do tempo e, consequentemente, estariam sem condições de terem vida normal***. Existe, a cada momento, um tipo de regulador educacional do qual nós não podemos nos desviar sem encontrar forte resistência que contém inclinações de dissidência (DURKHEIM, op. cit. p 41-42, os grifos são nossos).[25]

Com essa clara observação, Durkheim, inspirado pela "fórmula sagrada do positivismo" de seu contemporâneo e conterrâneo, Auguste Comte, reforçava, didaticamente, os princípios que deveriam orientar crianças e adolescentes, nos novos sistemas de ensino. Estes teriam o "**Amor** por princípio e a **Ordem** por base. O **Progresso** por fim" (COMTE, op. cit. p. 145).[26]

---

25 A citação acima é a tradução livre do seguinte trecho: En chaque société, considerée à un moment déterminé de son développement, a un système d'éducation qui s'impose aux individus avec une force généralement irrésistible. Il est vain de croire que nous pouvons élever nos enfants comme nous voulons. Il y a des coutumes auxquelles nous sommes tenus de nous conformer; si nous y dérogeons trop gravement, elles se vengent sur nos enfants. Ceux-ci, une fois adultes, ne se trouvent pas en état de vivre au millieu de leurs contemporains, avec lesquels ils ne sont pas en harmonie. Qu'ils aient été élevés d'après des idées ou trop archaïques ou trop prématurées, il n'importe dans un cas comme dans l'autre, ils ne sont pas de leur temps et, par conséquent, ils ne sont pas dans des conditions de vie normale. Il y a donc, à chaque moment du temps, un type régulater d´éducation que nous ne pouvons pas nous écarter sans nous heurter à de vives résistances qui contiennent les velléités de dissidences. (texto original traduzido livremente por nós acima)

26 Não podemos esquecer que os proclamadores da República no Brasil beberam intensamente nessa fonte introduziram esse lema na nossa primeira constituição que hoje está cravado na nossa bandeira. Tempo em tempo, o grito de ordem e progresso retoma às cenas públicas brasileiras, como presenciamosatualmente o desejo de militarização das escolas públicas.

Nas suas lições sobre a “Educação Moral na Escola Primária” (op, cit), Durkheim problematizava a função que o corpo docente precisaria desempenhar, no contexto histórico em que ele escrevia na segunda metade do Século XIX. Vale lembrar que, na época, tratava-se de um ambiente fortemente marcado por rupturas produzidas pela modernidade, pelo avanço da era da industrialização e pela grande concentração de diferentes segmentos e classes sociais que passavam a ocupar espaços nas grandes metrópoles. A partir desses eventos históricos, Durkheim entendia que a tarefa de educar as futuras gerações não poderia mais ficar a cargo nem da instituição familiar, nem das instituições religiosas. Na sua concepção, a instituição escolar ocupava esse lugar privilegiado. Segundo o nosso autor:

> **A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aqueles que ainda não estão maduros para a vida social**. Seu objetivo é despertar e desenvolver na criança e no adolescente certo número de estados físicos, intelectuais e morais reivindicados por eles e pela sociedade política como um todo, assim como, um ambiente especial para o qual eles estão sendo destinados. Em resumo, **“a educação é uma socialização da geração jovem”** (DURKHEIM, op. cit. p. 13, a tradução e os grifos são nossos).[27]

Como se pode ver acima, embora Durkheim admitisse que as três instituições sociais supracitadas (família, religião e escola) cumpriam, sim, papéis específicos na socialização das crianças e dos adolescentes, ele entendia que, na era moderna, a educação escolar seria a mais adequada para cumprir essa função. Isto, por ser ela, talvez, aquela instituição que estaria sendo afetada, mais diretamente, pelas novas determinações em termos morais e com isso sendo obrigada a adaptar-se aos avanços trazidos pelos conhecimentos da ciência moderna. Ele justifica sua posição com o seguinte argumento:

> **Em cada um de nós, exceto pela abstração, existem dois seres inseparáveis, mas que não deixam de ser distintos.** Um deles é constituído por todos os estados mentais que se relacionam a cada

27 L'observation des faits conduit donc à la définition suivante« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant et l´adolescent un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moreaux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. Plus brièvement,«l'éducation est une socialisation de la jeune génération» (Texto original traduzido livremente acima)

> um de nós e aos eventos de nossa vida pessoal. **Já o outro é um sistema de ideias, sentimento e hábito que expressa em nós não a nossa personalidade, mas, sim, o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte, tais como crenças religiosas, crenças e práticas morais, tradições nacionais ou profissionais e opiniões coletivas de todos os tipos. Todo esse conjunto forma o ser social**. Construir esse ser é o objetivo final da educação (DÜRKHEIM, op. cit. p. 3, a tradução e os grifos são nossos).[28]

Foi com base nesse contexto que Durkheim formula em sua sociologia da educação qual teria de ser o papel de docentes no desempenho de suas funções, em uma instituição que precisava ser, integralmente, reformulada para, de fato, dar conta da socialização de crianças e adolescentes no mundo moderno. A função principal a ser cumprida pelo corpo docente era a de "transmitir a estudantes do referido grupo etário, conteúdos pautados em valores morais laicos (sem nenhum conteúdo religioso) e racionalistas (baseados em conhecimentos produzidos pela ciência moderna)" (op.cit.).

Os mestres[29], segundo Durkheim, teriam a função, no mundo moderno, de formar as novas gerações. Mas para isso, tais mestres, segundo ele, precisariam ter consciência de que a educação escolar, a partir daquele momento histórico, tinha por objeto "sobrepor ao ser individual e ***pessoal***, que somos ao nascer, um ser totalmente novo" (Idem, p, 70). Mais precisamente, por meio da educação, "aprenderíamos a superar a nossa natureza inicial, pois esta é a única forma de nos tornamos seres sociais" (op. cit. p. 73). Entretanto, esse processo não ocorrerá, como imaginava os epicuristas[30], apenas com atividades atrativas e prazerosas. Há momentos que exigirá muito esforço do

---

28 En chacun de nous, il existe deux être pour être inséparable autrement que par l´abstraction, mais ne laissent pas d´être distinct. L´un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu´à nous mêmes et aux événements de notre vie personnelle: c´est ce qu´on pourrait appeler l´être individuel. L´autre esten système d´idées, de sentiments e d´habitudes, qui expriment en nous, non pas notre personalité, mais le groupe ou les groupes différents, dont mous faisons partie; telles sont les croyances religieuses, les croyances et pratiques morales, les traditions nationales ou profissionneles, les opinions collectives de toutes sorties. Leur ensemble forme l´être social. Constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l´éducation. (texto original traduzido livremente por nós acima)

29 Les maîtres –é assim que Durkheim nomeia em toda a sua obra os profissionais da educação.

30 Há aqui um paradoxo que precisa ser explicado. Durkheim não está negando o prazer ou os atos prazerosos. Sua crítica se refere ao conceito que Epicuro atribui ao que ele chama de prazer do sábio entendido como quietude da mente, controle das emoções e controle pessoal. Veja, a sociologia da socialização de Durkheim também enfatiza a importância do autocontrole na formação das crianças e dos adolescentes. Só que ele destaca que os mestres precisam preparar os seus alunos, pois esse processo não será sempre prazeroso, passa-se, também, por desconfortos, por vezes, dolorosos.

aprendiz que precisa ser orientado para enfrentar os obstáculos que podem surgir no caminho. Existem situações da vida que são sérias e graves, das quais as crianças e os adolescentes não estarão imunes, pois elas podem ocorrer tanto nas comunidades em que eles vivem como, nas escolas que frequentam.

Para Durkheim, seria um erro da parte dos mestres obscurecerem artificialmente essa realidade aos olhares das crianças e dos adolescentes. Uma vez que o plano de socialização, previsto em sua obra, visava prepará-los para a vida adulta, esses atores em formação deveriam, na concepção durkheimiana, conhecer as novas imposições que a sociedade moderna trazia na sua constituição: a) para que eles conseguissem aprender a conter seus egoísmos naturais, b) para que soubessem respeitar os mais altos valores da sociedade em que vivem e por fim, c) para que eles fossem capazes de "submeter os seus desejos ao império de sua vontade, ou seja, que conseguissem inclui-los dentro de limites justos" (Idem, p. 71).

Durkheim concluiu essas orientações reforçando a sua proposta central de uma educação escolar que trabalhasse com as crianças e adolescentes valores morais para que todos conseguissem praticar um autocontrole consciente, sem precisarem de uma força externa que lhes impedissem de agirem de forma descontrolada. Mas isso não significa que Durkheim estivesse reduzindo a sua proposta de socialização aos manuais de controle de comportamento que já existiam naquela época. Tais orientações previstas para serem desempenhadas pelos mestres naquele momento eram muito mais do que mera imposição de regras para controlar a força física, sobretudo, de crianças e adolescentes do sexo masculino que eram vistos, naquele momento, como sujeitos incontroláveis, e vulneráveis a atos de violência. Para Durkheim, o ato dos mestres transmitirem esse tipo de ensinamento a seus alunos era um **"dever moral"**. Este foi descrito detalhadamente da seguinte maneira:

> O sentimento de dever seja para crianças ou para adolescentes e mesmo para adultos é um estímulo para o esforço, por excelência (...). Espera-se que, para estarem sensíveis às punições ou às recompensas, é preciso que desde pequeno, crianças e adolescentes aprendam a ter consciência de sua própria dignidade e, consequentemente, de seus deveres (...) **eles só podem conhecer os seus deveres por intermédio de seus mestres ou de seus**

> **pais. A única forma de eles aprenderem o significado do que vem a ser o dever passa pela forma de como esse conceito é revelado por meio da linguagem dos mestres ou dos pais. Por meio deles, o dever será encarnado e personificado.** Isto quer dizer que autoridade é a qualidade professoral dos educadores. O que há de mais ***sui generis,*** neste gesto, é **o tom imperativo com o qual os mestres falam às consciências de seus alunos que passa pela forma respeitosa com que eles buscam inspirar às decisões de seus discentes** (...). Para que esse gesto tenha resultado, é indispensável que um desprendimento semelhante ocorra no agir pessoal dos mestres (DURKHEIM, op. cit. p. 71-72, a tradução e os grifos são nossos).[31]

Cremos que conseguimos reunir, até este momento, os diferentes eixos que foram utilizados por Durkheim para explicitar os sentidos que ele atribuía ao conceito de socialização. O mais importante foi identificar o uso que ele fez do referido conceito para estudar os papéis de atores sociais seja nas suas funções de mestres, envolvidos diretamente, nesse processo de aprendizado social, seja nas funções de discentes, hipoteticamente abertos, para esse tipo de formação.

No contexto da sociologia francesa não há dúvida de que o seu trabalho abriu uma caminho muito importante para se estudar o fenômeno da convivência humana, mostrando ao mundo, os mistérios que envolviam todo o processo de desnaturalização da vida social. Ninguém nasce pronto socialmente. Todos os aspectos da cultura que nos deparamos quando somos lançados ao mundo da vida (Dasein) são literalmente aprendidos. Eles não são inatos, como nos diz Giddens (op. cit. p. 43).

Durkheim explorou a dimensão histórica desse aprendizado, mostrando que ele não foi uma criação exclusiva do século XIX. Há registros dessas experiências tanto nas sociedades da antiguidade, quanto nas da idade média. As suas lições pedagógicas mostram como esse trabalho foi realizado, em momentos históricos, marcados, sobretudo, por lutas religiosas (DURKHEIM, op. cit. pp. 56-62). Mas junto com esses conflitos existiram processos de

---

31 Tradução livre do seguinte texto: Le sentiment du devoir, quel est pour l'enfant, pour l ´adolescente et même pour l'adulte, le stimulant par excellence de l'effor (...) Car, pour être sensible aux punitions et aux récompenses, il faut déjà avoir, pour l´enfant et le adolescent, conscience de sa dignité et, par conséquent, de son devoir. Mais ilst ne peuvent connaître le devoir que par leurs maîtres ou leurs parentes ils ne peuvent savoir ce que c'est que par la manière dont ils le lui révèlent, par leur langage et par leur conduite. Il faut donc qu'ils soient, pour lui, le devoir incarné et personnifié. C'est à dire que l'autorité morale est la qualité maîtresse de l'éducateur.Car c'est par l'autorité qui est en lui que le devoir est le devoir. Ce qu'il a de tout à fait ***suigeneris***, c'est le ton impératif dont il parle aux consciences, le respect qu'il inspire aux volontés et qui les fait s'incliner dès qu'il a prononcé. Par suíte, il est indispensable qu'une impression du même genre se dégage de la personne du maître. (DURKHEIM, 1922, p. 71-72).

socialização voltados para as novas gerações. Muito antes das ciências serem constituídas, as religiões eram dotadas de indivíduos e grupos que “criavam representações muito elaboradas dos seres humanos e do universo”. Estas criações faziam delas, segundo Durkheim, “instituições sociais” (idem, p. 57). Em muitas dessas experiências foram registrados sistemas linguísticos que nomeavam o mundo, distinguindo entes e coisas sagradas e, ainda, classificando indivíduos e grupos hierarquicamente (GIDDENS, op. cit. p. 532-572)[32]. Tudo isso era transformado em material de formação e transmitido às novas gerações. Ali se processava, também, a socialização dos grupos etários mais novos por meio de processos repletos de complexidades simbólicas.

Na sequência de suas reflexões, encontramos outros elementos, nas lições pedagógicas de Durkheim, em torno dos quais, ele identifica os conhecimentos que davam conta de explicar, cientificamente, a evolução biológica da espécie humana, que explicitavam, segundo o nosso autor, o estágio ao qual a humanidade havia chegado. Nesse cenário, o referido autor especifica os eixos temáticos que, na sua concepção, dominavam o pensamento euro ocidental, naquele momento histórico. Entre eles estavam “as leis, os números, as noções dos corpos, da vida, da consciência, da sociedade etc.” (idem). Durkheim tinha uma explicação para essa evolução da espécie humana. Formulava-a da seguinte maneira.

> Vimos, com esses poucos exemplos, a que o ser humano seria reduzido, caso lhes fosse tirado tudo o que ele guarda da sociedade. Se ele foi capaz de ir além do estágio no qual os outros animais estacionaram, isso só ocorreu porque ele não se reduziu ao único fruto dos seus esforços pessoais, mas ele cooperou, regularmente, em atividades com outros seres humanos (...) os produtos do trabalho de uma geração não se perdeu com a geração posterior que lhe seguiu. **Ao contrário, os resultados da experiência humana são preservados quase que integralmente até o último detalhe, graças aos livros, aos monumentos figurativos, às ferramentas e aos instrumentos de todos os tipos que são transmitidos de geração a geração pela tradição oral etc.** (DURKHEIM, op.cit, p. 57, a tradução e os grifos são nossos).[33]

32 No capítulo 17 da obra de Anthony Giddens, intitulado Religião, ele reúne informações preciosas acercar das religiões enquanto instituições sociais, em todos os continentes do mundo. Além disso, ele reúne de forma bastante instigante uma análise comparativa entre três fundadores da Sociologia, Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber, traçando seus olhares sobre a religião.

33 Tradução livre do seguinte texto: On voit par ces quelques exemples à qui se réduirait l´être humaain, si l´on enretirait tout ce qu´il tient de la sociétè: il tomberait au rang de l´animal. S´il a pu dépasser le stade auquel les animaux se sont arretés, c´est d´abord qu´ils n´est pas réduit au seul fruit de ses efforts personnells, mais coopère regulièrement de l´activité de chacun (...) C´est ensuite et surtout que les produits du travail d´une génération ne sont pas perdu pour

O recorte acima traz informações importantes para quem pretende estudar o fenômeno da socialização como um processo que permite um diálogo intenso entre diferentes gerações, considerando-se a pluralidade de instrumentos de transmissão de conhecimentos e de saberes e a possibilidade do encontro, em mesmo espaço social, de diversidades étnicas raciais, de gênero, religiosas e todas as outras.

Durkheim anunciava, já naquele momento, que a instituição escolar na modernidade se constituiria em um o espaço social complexo, em termos da diversidade humana. Nele seria agregada uma infinidade de crianças e adolescentes que para ali seriam levados por seus familiares para que adquirissem não apenas os conhecimentos gerados pelas ciências modernas, mas, também, conhecimentos por meio dos quais aprenderiam as regras para conviver na nova sociedade que se despontava naquele momento.

Assim, as regras da convivência, para Durkheim, teriam de serem ensinadas na escola, com status de conteúdo escolar obrigatório. Ele acreditava que era por meio desses ensinamentos que crianças e adolescente não só incorporariam os papéis sociais, necessários para garantir a vida coletiva, como, também, os aperfeiçoariam de acordo com os desafios impostos pelo mundo moderno.

Abaixo reproduzimos uma síntese extraordinária que Raquel Weiss (2017) em "*Émile Durkheim: de ideólogo da laicidade percursor das teorias pós-seculares"* onde apresenta a proposta que Durkheim fazia para a formação moral de crianças e adolescentes do mundo contemporâneo. Segundo ela:

> A educação moral laica para Durkheim consistiria não em um ensino de um conjunto de regras específicas, mas, em formar na criança e no adolescente as disposições necessárias para que se desenvolvessem enquanto um ser moral. Isto significaria criar as condições para desenvolver o espirito de disciplina – para garantir a capacidade de seguir alguma regra moral, o espirito de adesão ao grupo para que a criança e o adolescente desenvolvam prazer em compartilhar a vida com outras pessoas e identificar-se com os valores que representam o grupo – e, finalmente, o espírito de autonomia – que implicaria o conhecimento da origem social da moralidade, de modo que houvesse uma adesão com conhecimento

---

celle géneration que suit (...) Au contraire, les résultats de l´expérience humaine se conservent presque intégralement et jusque dans le détail, grace aux livres, aux monuments figurés, aux outiles, aux instruments de toutesorte qui se transmettent de génératon en génération à la tradition orale etc.

de causa (WEISS, op. cit. p. 437).

Sem esse tipo de conhecimento que sustentaria a chamada boa convivência, as sociedades teriam que enfrentar um fenômeno da disruptura social completa que Durkheim (1987) chamou de **anomia social.** O que esse termo indica?

1.3.2 As normas na formação moral das crianças e de adolescentes

Uma sociedade em anomia (falta de norma) é “aquela em que se encontram grupos em seu interior que vivem o caos gerado pela ausência de **boas regras de conduta** que foram aceitas pela maioria” (DURKHEIM, idem, p. 34) e, por isso, estão implicitamente na forma de agir coletivo ou se tornam explícitas sempre que se espera que os indivíduos ajam de acordo com elas.

Vale destacar que Durkheim identificou, em sua época, o fenômeno da anomia social nos estudos que eram produzidos pelos métodos estatísticos. Ele não só quantifica a infinidade de episódios que ocorriam, na sociedade francesa, como os analisava em termos de crescimento, redução ou permanência. Nos seus quadros apareciam os suicídios, o aumento da violência e de diferentes crimes que eram praticados em diferentes setores da sociedade naquele momento. Tais episódios foram retratados na obra “*La statistique en sociologie*”[34] de Maurice Halbwachs (1935), um dos discípulos de Durkheim, na qual ele interpretava como a anomia articulava ausência de regras sociais com as taxas de mortes por crimes ou suicídios, na França.

Dessa forma o conceito de anomia social, na perspectiva durkheimiana, estava associado ao de socialização. Para ele, o crime e o desvio de comportamento eram fatos sociais. Ambos se constituíam como elementos intrínsecos às sociedades modernas. Isto não significa que eles não tenham ocorrido em outros momentos históricos do passado. Entretanto, a forma de interpretá-los estava, diretamente, vinculada aos modelos sociais em que

34 Estatística em Sociologia. (tradução nossa)

antecediam a era da modernidade. Esta traz no seu bojo elementos que punham antigas formas de imposição normativas que vigoravam no âmbito religioso e nos contextos imperiais. Com a expansão de valores do mundo moderno, Durkheim observava mudanças de convicções e as formas de pensar e de interpretar mais recentes:

> Gostamos de acreditar que nossa educação moderna foge do direito comum, que, a partir de agora, ela está menos diretamente dependente de contingências sociais, nos deixando menos coagidos do que éramos nas sociedades tradicionais (DURKHEIM, p. 114).[35]

Por esta razão, na concepção do referido autor, no momento histórico em que ele analisava as formas de cumprimento das regras sociais, havia mais margem de manobras para a liberdade de escolha entre os indivíduos.

Referindo-se às grandes populações europeias, no início do século XX, Durkheim entendia que nenhuma delas "conseguiria atingir o consenso completo sobre as normas e os valores que as governam" (op. cit. p. 116). Daí, emergia, inevitavelmente, o **desvio de conduta**. Este, entretanto, na teoria sociológica durkheimiana, operava de duas formas. Na primeira, o desvio aparecia como força inovadora que "impulsiona a mudança por meio da introdução de novas ideias e novos desafios na sociedade" (idem). Na segunda, a sua emergência podia ocorrer como um reforço para a manutenção dos limites entre comportamentos considerados como bons e maus na sociedade (ibidem).

Anthony Giddens, refletindo sobre esse segundo modo de operar o conceito durkheimiano de desvio, nos dá um exemplo que esclarece, magistralmente, o seu significado. Segundo ele:

> Um ato criminoso (grave desvio de conduta) pode provocar uma resposta coletiva que reforça a solidariedade do grupo e, com isso clarifica as normas sociais. Por exemplo, os residentes de um bairro, em face de um problema relacionado ao tráfico de drogas, podem juntar-se depois de um tiroteio relacionado com a droga e comprometerem-se eles próprios em manterem a área livre da droga (GIDDENS, op. cit. p. 226).

35 Tradução livre do seguinte texto: Mais nous aimons croire que notre éducation moderne fuit la le droit comun qui, désormais, dépend moins directement des aléas sociaux et nous laisse moins contraints que nous ne l'étions dans les sociétés traditionnelles.

Com esse exemplo aproveitamos para sintetizar o processo de socialização, proposto por Durkheim, como uma forma de controlar o desvio de conduta praticado por crianças e adolescentes, no mundo moderno. Ao reforçar o papel da educação escolar nessa empreitada, ele colocava a educação dos valores morais voltada para esse grupo etário como um ensinamento essencial para reduzir as tendências individualistas forjadas pela modernidade em prol de uma visão mais centrada nas forças sociais.

Embora o conceito de anomia social, com o sentido acima proposto por Durkheim, já existisse com esse mesmo sentido, desde o século XVI, outros pesquisadores cujas obras destacaremos mais à frente, reconheceram que a teoria sociológica durkheimeana o ressuscitou, introduzindo nele as questões que atormentavam as sociedades modernas, diante da descontinuidade de muitas normas sociais, dificultando a vida coletiva. Que outros usos foram feitos sobre o tema da anomia social?

1.3.3 Anomia em questão: desafios impostos pelas diversidades culturais

O conceito de anomia social de Durkheim foi integralmente incorporado, mas modificado nas pesquisas do sociólogo estadunidense Robert King Merton (1968) em "*Social Theory and Social Structure*"[36]. Inicialmente ele apresenta qual era o seu entendimento do referido conceito, como se pode ler abaixo:

> **O conceito sociológico de anomia (...) pressupõe que o ambiente vital dos indivíduos possa ser utilmente considerado como envolvendo a estrutura cultural, por um lado, e a estrutura social, por outro**. Pressupõe-se que por mais intimamente conectados que eles sejam **ambos devem ser mantidos separados para fins de análise antes de serem reunidos novamente.** Nesse contexto, a estrutura cultural pode ser definida como o conjunto organizado de valores normativos que governam o comportamento comum aos membros de uma sociedade ou grupo designado. E por estrutura social entende-se o conjunto organizado de relações sociais em que os membros da sociedade ou grupo estão envolvidos de várias formas. **A anomia é então concebida como um colapso na estrutura cultural, ocorrendo particularmente quando há uma aguda disjunção entre as normas e objetivos culturais e as capacidades socialmente estruturadas dos membros do grupo para agir de acordo com eles** (MERTON, op. cit. p. 229, a tradução e os grifos são nossos).[37]

36 Teoria Social e Estrutura Social. MERTON, Robert K. Edição ampliada de 1968. Nova York/ Londres: don: The Free Press, 1968. (tradução nossa)

37 The sociological concept of anomie (...) presupposes that the salient environment of

Merton utilizou esse conceito para explicar em que bases estruturais da sociedade norte-americana (e não da sociedade francesa de Durkheim) estariam ocorrendo os desvios de condutas dos indivíduos em seu país de origem. Merton estudava, assim, uma sociedade moldada pela "ética protestante e pelo espírito do capitalismo", como a definia Max Weber, cujos valores em geral partilhados pela maioria da sua população enfatizavam o sucesso material que para ser conquistado exigia de cada indivíduo autodisciplina e trabalho árduo. Com isso, ele indica quais eram os valores normativos que estavam sendo exigidos da maioria da população norte-americana que derivavam da estrutura cultural de seu país. Ali se estabeleciam normas pautadas no sucesso a todo custo e pressões das diferentes instituições formadoras (família, escola, igreja), exigindo, em comunhão, que crianças e adolescentes incarnassem os referidos valores, da forma mais disciplinada possível, sem poupar esforços.

Ao descrever a estrutura cultural de seu país dessa forma, Merton apresenta um cenário repleto de conflitos normativos e morais. É neste contexto que ele aplica o conceito de anomia social. Com ele, Merton buscava identificar que fatores estariam levando ao desvio de conduta, ou mais precisamente, a atos criminosos. Com isso ele se depara com a convicção que prevalecia na primeira metade do século XX de "que aqueles que trabalham com muitos esforços podem ser bem sucedidos na vida, independente do ponto de partida da cada um" (op. cit., p. 214). Era evidente, para Merton, que a maioria vulnerável daquela população "tinha pouca ou nenhuma oportunidade" (idem, p. 215) para atingir o sucesso material que lhe transformasse significativamente a vida. Merton destacava, também, o impacto desse contraste na construção individual. Os que não atingem o sucesso,

---

individuals can be usefully thought of as involving the cultural structure, on the one hand, and the social structure, on the other. It assumes that, however intimately connected these in fact are, they must be kept separate for purposes of analysis before they are brought together again. In this connection, cultural structure may be defined as that organized set of normative values governing behavior which is common to members of a designated society or group. And by social structure is meant that organized set of social relationships in which members of the society or group are variously implicated. Anomie is then conceived as a breakdown in the culturalstructure, occurring particularly when there is an acute disjunction between the cultural norms and goals and the socially structured capacities of members of the group to act in accord with them. (tradução livre da obra de Robert King Merton).

“sentem-se fracassados”. Mas nem por isso são dispensados das pressões que a sociedade como um todo lhes faz para que eles subam na vida, a qualquer custo, seja por meio legal ou criminoso (ibidem, p. 217).[38]

Merton considera, assim, o desvio, incluindo, a entrada no mundo do crime como uma consequência das desigualdades econômicas e da ausência de iguais oportunidades de suportes econômicos e políticos para todos. Dessa forma, tal como Durkheim, ele descarta tanto as interpretações biologistas que buscavam explicar os desvios de conduta, atribuindo à natureza individual a origem do ato que desrespeita as normas sociais, quanto as visões psicológicas e psicanalíticas que viam nos desvios, apenas, distúrbios mentais. Mas, a nosso ver, Merton aprofunda a reconstrução que Durkheim fez do conceito de anomia, destacando os elementos centrais que precisam ser observados por todos aqueles que pretendem conhecer o que levam os indivíduos ao desvio de conduta, incluindo a dimensão criminal.

As observações de Merton que apresentamos a seguir não são úteis apenas para pesquisadores, mas acreditamos que sejam vitais, também, para técnicos das gestões públicas que pretendem produzir planos de prevenção para reduzir indicadores de criminalidade no âmbito da adolescência e da juventude em seus respectivos municípios.

Embora a leitura antropológica dos escritos de Durkheim tenha questionado o seu recorte funcionalista do desvio de conduta, pelo fato de ele ter, em seu aporte metodológico, se pautado exclusivamente, nos ideais que se identificam com “a boa integração das coletividades sociais e com a boa socialização de seus membros”, Merton identificou, contrariamente aos seus críticos, outros elementos que não foram considerados por eles.

Por exemplo, Merton destaca que Durkheim estudava, enfaticamente, as consequências de como determinados temas estavam sendo tratados, na sua época, por diferentes especialistas, sobretudo, quando se acentuou, no mundo moderno, a chamada “divisão social trabalho”. Como se sabe, esse conceito foi usado, no mesmo período por outro fundador da sociologia, Karl Marx, para analisarcomo as especializações das atividades de trabalho estavam divididas

38 Traduçãolivre de “For the unsuccessful and particularly for the unsuccessful who find little reward for their merit and effort, the doctrine of luck serves the psychological function of enabling them to preserve their self-esteem in the face of failure. It can also cause the dysfunction of the motivation restriction for a sustained effort. But even so, the failed ones would be released from the pressures to achieve success”.

em classes sociais, nas quais uma representava os donos do capital e dos meios de produção e a outra era composta pela grande força de trabalho que crescia densamente no mundo que se industrializava.

Por outro lado, Durkheim definia a divisão social do trabalho como base, nos valores morais mais do que nos econômicos. Em sua obra, ele busca identificar, na divisão de trabalho, os fatores que uniam os indivíduos entre si e geravam, com isso, o sentimento de solidariedade entre aqueles que realizavam as mesmas funções. Mas essa identificação de função, para Durkheim seria uma primeira etapa. A segunda, a que nos interessa na presente tese, é a mais difícil de ser tratada pela complexidade que ela foi adquirindo ao longo dos séculos. Vamos a ela.

1.3.4 Definindo as regras de conduta em contextos de tensão

Durkheim analisava a constituição das normas sociais e os seus efeitos, na sociedade moderna, para conhecer como elas orientavam as condutas dos indivíduos em seus diversos espaços de convivência. Daí o fato de ele focar especialmente nas "regras do direito na condução dos costumes (*mores*)". São essas regras e as normas sociais que, na sua concepção governam as ações humanas. (Idem)

No momento em que escrevia a sua obra "*De la Division du Travail Social*"[39], Durkheim (1889) destacava que as ditas regras e normas eram tratadas por diferentes áreas do conhecimento. A divisão de especialidades naquele contexto era muito complexa. A diversidade dos desvios de conduta, já, indicava uma multiplicidade de especialidades que exigem diferentes competências. Dito de outra forma, Durkheim anunciava, com clareza e consistência histórica, que os desvios de conduta, produtores de anomia social, na França, eram fatos sociais tratados não exclusivamente por juristas. Evidentemente que eles estavam amplamente presentes, no campo de valores morais, dada a natureza de alguns desvios de conduta que eram enquadrados pelo código penal francês e que, por isso, exigia as suas expertises.

Mas outros profissionais atuavam nesse campo que Durkheim chamava de área das ciências morais e sociais. Estas, diferentemente da área das

39 "Da Divisão de Serviço Social" (tradução livre)

ciências exatas, ainda não esboçavam, naquele momento, qualquer iniciativa intersetorial. Nenhuma das ciências morais e sociais, segundo o nosso autor, conseguia combinar os esforços de cada uma delas de formas a que elas pudessem atuar em um fim comum. Refere-se aos profissionais vinculados à referida área da seguinte maneira:

> **O jurista, o psicólogo, o antropólogo, o economista, o estatístico, o linguista, o historiador prosseguem com suas investigações como se as várias ordens de fatos que eles estudam formassem um tanto de mundos independentes**. Mas na realidade, **seus estudos se penetram por todos os lados** (...) isso deve ocorrer em cada uma de suas ciências específicas. Veja, é daí que vem a anarquia que tem sido apontada, não sem exageros, mas que é, especialmente, verdadeira para as ciências morais e sociais. **Estas, com isso, oferecem um espetáculo de partes desconexas que não conversam entre elas**. Mas se elas formam um todo sem unidade, **não é porque (estes diferentes profissionais) tenham insuficiente sentimento de suas semelhanças, mas, sim, porque ainda as suas áreas estão desorganizadas** (DURKHEIM, op. cit. p, 115, a tradução e os grifos são nossos).[40]

O nosso leitor deve ter percebido que Durkheim não associa o sociólogo no conjunto de profissionais descritos acima. Isso talvez se explique pelo o seu interesse de colocar a Sociologia como a ciência que deveria obrigatoriamente se articular com as outras ciências ali correlacionadas ao campo ao qual ela pertencia. De certa forma, em todas as suas obras selecionadas para nossa pesquisa de doutorado, Durkheim dialogava com as outras ciências sociais, com as ciências jurídicas e com a Filosofia.

Como já indicamos acima, ele começou a estudar a questão do suicídio e da criminalidade, dialogando com estudos estatísticos. A partir das taxas de ocorrências desses fenômenos, Durkheim faz uma leitura rigorosa, de forma a mostrar como os números agregados em tabelas e gráficos criavam representações sociais dos fenômenos tanto do suicídio quanto do crime que orientavam as maneiras de compreender como eles estavam sendo vistos e julgados pela sociedade. A Psicologia e a Psicanálise aparecem diretamente

40 Tradução livre do trecho “Le juriste,le psychologue, l'anthropologue, l'économiste, le statisticien, le linguiste, l'historien poursuivent leurs recherches comme si les différents ordres de faits qu'ils étudient forment un peu des mondes indépendants. Mais en réalité, ses études pénètrent partout (...) cela doit se produire dans chacune de ses sciences spécifiques. Voyez, c'est de là que vient l'anarchie qui a été signalée, non sans exagération, mais c'est surtout vrai pour les sciences morales et sociales. Celles-ci offrent donc un spectaclede pièces déconnectées qui ne se parlent pas. Mais s'ils forment un tout sans unité, ce n'est pas parce que (ces différents professionnels) ont un sentiment insuffisant de leurs similitudes, mais parce que leurs territoires sont encore désorganisés.

relacionadas às suas reflexões concernentes à constituição do sujeito moral. Vale lembrar que até aquele momento ainda não existia a Psicologia Social, está, sim, pautou-se em grande parte na sua teoria de representação coletiva.

Durkheim dialogou, intensamente, com a área jurídica da sua época. Lembrando que o seu conceito de socialização de crianças e adolescentes estava, integralmente, relacionado ao conceito de responsabilidade social que se encontra desenvolvido em sua obra na qual há capítulos em que apresenta oito lições por ele ministradas, na Faculdade de Letras de Bourdeaux, no Curso sobre a Teoria das Sanções (1894/2002)[41].

Que relação o referido autor estabelecia entre o conceito de responsabilidade e a teoria das sanções?

A responsabilidade, na sua teoria, implica em atos que expressam "fatos morais ou legais". Estes, na concepção de Durkheim, "consistem em regras de **condutas sancionadas".** A sanção é a característica desses dois tipos de fatos, definida pelo nosso autor da seguinte maneira:

> Nenhum outro fator humano apresenta essa peculiaridade, porque a sanção, como nós a definimos, **não é simplesmente qualquer consequência gerada espontaneamente por um ato que o homem execute (...) a sanção é consequência que resulta não do ato em si, mas, sim, do fato de estar em conformidade com uma regra de conduta pré-estabelecida** (DURKHEIM, p 26, a tradução e os grifos são nossos).[42]

Para esclarecer o sentido complexo que entendia sobre termo sanção, ele dá como exemplo o roubo. Este é punido, mas a sua penalidade não vem do fato de que "o roubo consiste em tais e tais operações materiais" (idem). Ação repressiva contra ele "o pune pelo **fato de os atos praticados estarem em conformidade ou não com uma regra que é estabelecida previamente"** (idem grifos são nossos). E a regra sancionada é a de que o roubo é **proibido** por ser ele "**um ataque à propriedade de terceiros"** (ibidem)[43]. Aqui tanto faz

---

41 O material de Durkheim sobre das Lições sobres as Sanções, usado na presente tese é uma reedição do material realizado pela editora canadense ***Presse de L´Úniversité du Québéc***, em 2002.

42 Tradução livre do trecho acima: Nul autre fait d'ordre humain ne présente cette particularité. Car la sanction, telle que nous l'avons définie, n'est pas simplement toute conséquence engendrée spontanément par un acte que l'homme accomplit (...) La sanction est bien une conséquence de l'acte, mais une conséquence qui résulte, non de l'acte pris en lui-même, mais de ce qu'il est conforme ou non à une règle de conduite préétablie.

43 Traduções livres dos seguintes trecho:s Le vol est puni et cette peine est une sanction. Mais elle ne vient pas de ce que le vol consiste en telles et telles opérations matérielles; la réaction

a forma como ele foi feito: se foi a mão armada, se a extração do bem foi durante a distração da vítima, se foi praticado em uma casa em que os moradores estavam viajando, ou de qualquer outra maneira, isso não configurava a sanção. Mas por que Durkheim insistia nesse detalhe?

Ele insistia nessa observação não porque o ***modus operandi*** do roubo não fosse importante, mas, sim, porque a sua importância não poderia ocultar o fato social em torno do qual os diferentes atores sociais estabeleceram o acordo para sancionar o roubo como um crime sobre o qual se aplicaria uma sanção repressiva todas as vezes que ele acontecesse, naquele agrupamento social. Esperava-se que com isso todos os indivíduos que vivem, no mesmo contexto social, e que consentiram com a referida sanção, todas as vezes que a sua "propriedade privada fosse violada por terceiros, estes seriam punidos de acordo com a regra sancionada, por eles" (DURKHEIM, 2002, p. 26).

Outro aspecto importante, além das sanções enquanto fato social, produzido nas relações sociais, Durkheim chamava a atenção para dimensão cultural desse fato. Para mostrá-la, ele continuou utilizando o exemplo do roubo. No texto, ele pede aos seus leitores que "imaginassem uma sociedade, na qual a ideia de propriedade privada não existisse, tal qual ela estava constituída no contexto europeu" (idem). Se isso ocorresse, "muitos atos que hoje são considerados roubos e são punidos como tal, perderiam esse caráter e não seriam mais punidos" (ibidem). Sendo assim, o nosso autor sintetiza essa ideia dizendo que

> A sanção, portanto, não deriva da natureza intrínseca do ato, pois pode desaparecer e o ato continuar existindo tal como ele era antes. A sanção depende, inteiramente, do relacionamento social que produz uma regra que autoriza esse ato ou o proíbe. **É por meio desse relacionamento social que as regras da lei e da moral são definidas** (DURKHEIM, 2002 op, cit. p, 26).[44]

Destacamos, na citação acima, a ideia que orientou toda a reflexão que Durkheim fez, nas suas "Lições sobre as Sanções". Com essa observação, ele queria mostrar que tanto as regras da lei quanto as regras da moral, antes de

répressive qui sanctionne le droit de propriété est due tout entière à ce que le vol est l'attentat contre la propriété d'autrui.

44 Tradução livre do seguinte texto: "La sanction ne découle donc pas de la nature intrinsèque de l'acte, car elle peut disparaître, laissant l'acte tel qu'il était. Cela dépend entièrement de la relation que cette loi soutient avec une règle qui l'autorise ou l'interdit. Et c'est pourquoi c'est à travers lui que sont définies toutes les règles de droit et de morale".

tudo, eram fatos sociais que poderiam ser reconhecidos por dois sinais: o da sua **exterioridade** (códigos de conduta, código penal e civil, estatutos, boletins de ocorrências, e assim por diante) e o da **coerção** que é exercida sobre os indivíduos. Mas a essência de ambos está para além desses sinais. Ela está na origem da constituição de todo e qualquer agrupamento, em especial os grupos humanos. Nestes, tais regras são consideradas como necessárias e indispensáveis para se garantir o que Durkheim classificava como a "boa convivência humana". O que ele entendia por isso? O que estaria embutido em sua proposta pedagógica?

1.3.5 As regras na base da constituição do social: para o que elas servem?

Na educação moral, Durkheim esperava que os mestres, em sala de aula, mostrassem para crianças e adolescentes, através de exemplos concretos, a exterioridade dessas regras, ou seja, como elas apareciam, concretamente, para todos os indivíduos. Ele propunha, também, que esses mestres ajudassem seus estudantes a tomarem consciência do papel positivo das restrições que tais regras lhes impunham a suas condutas (consideradas pela maioria como não apropriadas ao ambiente coletivo compartilhado por eles). O mais importante era reforçar a ideia de que as regras visavam à boa convivência no ambiente em que eles todos estavam vivendo, incluindo, é claro, o contexto escolar.

Como se pode ver, Durkheim trazia, na sua teoria sociológica, procedimentos metodológicos que, segundo ele, permitiam que conhecêssemos o "fator fundamental" que deu origem aos agrupamentos humanos. Seguindo a lógica das ciências da natureza, difundida, no momento histórico de suas reflexões, ele imaginava que esse seria um fator universal. Todos os agrupamentos humanos instalados no planeta terra teria no seu escopo estrutural a presença do fator fundamental que, segundo ele, unificava os indivíduos nos diferentes grupos humanos.

Para sustentar essa hipótese, ele teve a participação, direta de seu sobrinho, o antropólogo Marcel Mauss (1896/1969), Este, na obra "*La réligion*

et les origines du droit penal après un livre récent"[45] analisa inúmeras etnografias que haviam sido realizadas por alguns etnólogos, em diferentes sociedades e em diversos grupos sociais que as compunham, confirmava a ideia de que ao se descobrir "o fator fundamental" que unifica todos os indivíduos que neles participam, estaríamos conhecendo o que há de estruturador, nesses grupos. É aqui que vai aparecer, na perspectiva social, o "caráter primário dos grupos humanos" (DURKHEIM, 2002, op. cit). E que caráter é esse?

Trata-se do caráter societário. Grupos humanos não vivem sem regras. Sem elas não haveria agrupamento humano possível. Para que seus participantes consigam ali viver plenamente será preciso que eles estabeleçam regras que orientem as suas respectivas condutas. São essas regras que fazem parte de um conjunto de valores, de normas e de noções do que é "certo e do que é errado", do que "é permitido e do que é proibido", dentro de uma determinada sociedade e de uma determinada cultura. Esta era a descoberta que os etnólogos já anunciavam, na primeira década do século XX, em seus raros estudos seminais.

Durkheim, em grande parte da sua produção, já havia identificado nas obras de historiadores, como as regras eram elaboradas e difundidas ao longo do primeiro milênio da era cristã que, diga-se de passagem, estava se encerrando quando ele escrevia sobre as sanções morais e penais como fatos sociais.

A historiografia, naquele momento, já tinha feito muitos avanços, os quais ele incorporou, nas suas reflexões, sobre o que ele chamava de "as duas leis da evolução penal" (DURKHEIM, 1899-1990/1969). Por meio de suas regras metodológicas, ele analisou a referida evolução, tomando como parâmetro de comparação o tipo de mudança nas penalidades que vinham sendo aplicadas ao longo dos séculos. Justifica a sua escolha paramétrica da seguinte forma: "a pena resulta do crime que foi praticado e, ao mesmo tempo, exprime a maneira como crime afeta a consciência pública", é nessa evolução do crime que é preciso buscar a causa que determina a evolução da penalidade. O crime, naquele momento, se desenvolvia, de acordo com os

45 "Religião e as origens do direito penal após um livro recente" (a tradução é nossa)

historiadores estudados por Durkheim em duas categorias, prevendo-se penalidades diferentes. Ele as apresentava da seguinte maneira:

> Sem que seja necessário entrar em detalhes das provas que justificam a distinção de penalidades, acreditamos que se há de concordar sem dificuldade, que todos os atos considerados criminosos pelas várias sociedades conhecidas possam ser divididos em duas categorias fundamentais: **atos dirigidos contra coisas coletivas (ideais ou materiais, não importa), cujos principais alvos são a autoridade pública e seus representantes, costumes e tradições, religião; os outros são atos que ofendem apenas indivíduos (assassinatos, roubos, violência e fraude de todos os tipos)** (DURKHEIM, p. 34, a tradução e os grifos são nossos).[46]

Os atos de violações praticadas contra “coisas coletivas” eram duramente punidos com castigos corporais, mutilações de partes do corpo e até com a pena de morte. Já o segundo, em que o a violação é dirigida a indivíduos, em seu contexto privado, as sanções eram mais brandas quando comparadas com as praticadas contra as “coisas coletivas”.

Durkheim ressalta ainda, que nesse processo evolutivo das sanções, é preciso distinguir dois campos importantes que, sem dúvida, se comunicam entre si, mas não são, de forma alguma, da mesma natureza e não emergem no mesmo contexto histórico.

O primeiro desses campos era aquele que mais o interessava porque nele se concentravam todos os fatos empiricamente observáveis que estavam na origem da vida social. Durkheim os classificava como fatos morais. Sem eles, não existiriam agrupamentos humanos.

Já o segundo concentrava os fatos jurídicos. Estes, sim, como nos mostra Durkheim, emergiram no mundo ocidental, desde a era do império romano, como objetivo de sistematizar as normas de condutas humanas traduzindo-as nas letras da lei. São esses fatos que deram origem, por exemplo, a todos os códigos jurídicos registrados pelos historiadores do direito (de Hamurabi, Gregoriano, Napoleônico, civil, penal e outros). Dele originaram-se, também, diferentes estatutos (por exemplo, o da Criança e do Adolescente, o dos Idosos, o da Igualdade Racial, o da Juventude, e assim por diante).

---

46 Tradução livre do seguinte texto: Sans qu'il soit nécessaire d'entrer dans le détail des preuves qui justifient cette distinction,on nous accordera, pensons-nous, sans peine que tous les actes réputés criminels par les différentes sociétés connues peuvent être répartis en deux catégories fondamentales: les uns sont dirigés contre des choses collectives (idéales ou matérielles, il n'importe) dont les principales sont l'autorité publique et ses représentants, les moeurs et les traditions, la religion ; les autres n'offensent que des individus (meurtres, vols, violences et fraudes de toutes sortes).

Embora Durkheim tenha feito essa distinção entre fatos morais e fatos jurídicos, ele próprio sintetiza a ideia de que “ambos consistem em regras de conduta sancionadas” (1969, p. 26). Entretanto, a forma de sancioná-las, historicamente, não foi reduzida exclusivamente ao universo jurídico. Aliás, este, quando foi constituído no seu formato inicial já existiam inúmeros agrupamentos em várias partes do mundo que conviviam com regras de conduta sancionadas pelos seus membros. No próprio contexto histórico onde esses códigos e estatutos são produzidos, os seus formuladores e/ou aplicadores viveram ali como crianças e adolescentes que, com certeza, conviveram em diferentes grupos (seja nas famílias, nas escolas, nos bairros em que moravam) que se orientavam por regras de convivência que não tinham nenhum caráter eminentemente jurídico.

As regras de convivência entre os seres humanos seguiam e seguem até hoje processos muito complexos que já naquele momento em que Durkheim realizava as suas análises precisavam ser explicitados, sobretudo, pelos mestres das escolas públicas ao inserirem crianças e adolescentes no universo dos valores morais.

Como método utilizado em suas aulas sobre o tema dos valores morais nas escolas públicas, com o objetivo de construir pilares que dessem sustentação a novas formas de convivência em momento histórico em que a sociedade passava por rupturas das regras tradicionais, Durkheim analisava nas suas três primeiras lições que ele intitula de “A Moral Profissional” (2002, p. 25-49), como as normas de conduta se constituem, nestes contextos sociais, em transformação. Como tais contextos podem estar pautados por diferentes experiências de grupos que neles coabitam o primeiro exercício a ser realizado por quem irá ministrar os conteúdos às crianças e aos adolescentes que chegam à escola é do mapear antes de tudo a diversidade que irá compor o seu universo de trabalho.

1.3.6 Questões e temas que deveriam estar presentes na formação de valores

Não entraremos em detalhes sobre as questões nem sobre os temas aventados na obra de Durkheim, pois isso exigiria um longo desvio de conduta

de nossa parte com risco de prejudicar o nosso objetivo de ter trazido para o capítulo do quadro teórico as suas preciosas observações sobre a formação de valores morais para crianças e adolescentes.

Vale ressaltar que as obras de Durkheim trazidas para o presente trabalho nos auxiliaram, enormemente, na elaboração de um roteiro de análise que foi complementado por alguns outros autores da área da Sociologia para analisar as propostas que está sendo feitas pelo projeto intersetorial na cidade de Belo Horizonte que nos dispusemos a aprofundá-lo em nossa tese de doutorado.

Lembrando que, entre os fundadores da Sociologia, Durkheim, talvez, tenha sido o único a colocar na escola pública a função de disseminar os valores morais para sustentar a convivência humana. A sua obra, em geral, indica, de forma contundente, que essa era uma missão da qual os profissionais da educação não poderiam se furtar.

Como mostramos acima, para Durkheim, o processo de socialização, na sociedade moderna, teria a escola como o seu principal dispositivo irradiador dos chamados deveres morais. Acreditava-se que a instituição escolar teria as ferramentas capazes de dar conta do grande desafio que se colocava para as sociedades como um todo. Naquele momento, a referida instituição não tinha de disputar com os outros dispositivos que emergiram ao longo do século XX e adentraram o XXI de forma contumaz, com a gigantesca inclusão das redes informatizadas no imenso universo individual. Estas redes, por sua vez, conseguiram, em curto espaço de tempo, aparelhar as duas outras instituições (família e igreja) que Durkheim imaginara que não teriam mais a função de educar valores morais no novo mundo. Hoje a disputa de valores morais passa forçosamente por esses e outros grupos sobre os quais falaremos mais à frente, ao analisarmos os diagnósticos que compõem a proposta intersetorial de nossa pesquisa.

Por ora nos concentramos nos pontos levantados pelo modelo de Sociologia que definia os desvios sociais e as regras que eram criadas para controlá-los como fatos sociais gerados nas interações humanas.

Para efeito de análise, identificamos cada elemento indicado por Durkheim que, segundo ele, deveria compor uma pesquisa que nos levasse a conhecer diretamente no campo em que atuamos todos os possíveis saberes

que os sujeitos que ali convivem precisariam ter sobre as regras que orientavam as suas respectivas condutas. Tecnicamente, ele apresenta inúmeros pontos e justifica a razão porque aquele tema estava fazendo parte de sua enquete. Vamos a eles.

a) Como as regras se constituem historicamente: quais são as causas que elas têm suscitado e quais são os objetivos úteis que elas preenchem?

Com essa questão, a nosso ver, Durkheim não se enquadraria, integralmente, às criticas que alguns autores fizeram à sua concepção de socialização por acharem que o conteúdo a ela conferido abria a possibilidade de julgar os processos socializadores com metas a serem cumpridas na fabricação de indivíduos cumpridores de regras e nada mais do que isso. Esse tipo de crítica, a nosso ver, despreza o essencial na formulação durkheimeana. Primeiro, ele admite que as regras são historicamente construídas, ou seja, que elas podem mudar com o tempo e com as circunstâncias. Em segundo lugar, ele mostra que todos aqueles que forem trabalhar na formação de crianças e adolescentes devem estar preocupados em mostrar a seus estudantes quais fatos sociais levaram aquele grupo ou aquela sociedade a criar esta ou aquela regra. Na sua lógica de pensamento, é preciso que se lhes mostre qual é a utilidade dessa regra, que objetivos serão preenchidos por ela.

b) A forma como as regras funcionam nas sociedades, ou seja, como elas são aplicadas pelos indivíduos?

Essa segunda questão está, integralmente, vinculada à primeira, uma vez que esclarece um elemento central da convivência social, a saber: as regras de comportamento sejam elas de ordem jurídica ou de cunho moral referem-se a **fatos sociais**, ou seja, a sua elaboração se dá “por meio de interações sociais”. Elas não são expressões do mundo religioso, menos ainda resultantes de conteúdos metafísicos que surgem aprioristicamente antes da existência concreta dos seres humanos, como pretendiam alguns filósofos kantianos dos quais Durkheim divergia claramente. Foi assim que o referido autor definiu o “conjunto de normas jurídicas vigentes em um país” que,

resumidamente, os diferentes coletivos sociais passaram a chamá-lo de **Direito.** Neste conjunto, como descreve Durkheim, em sua obra sobre as Regras do Método Sociológico (op. cit., p. 19), há uma ordem de fatos que tem características muito especiais. Tais fatos, segundo ele:

> Consistem em modos de agir, pensar e sentir, externos ao indivíduo, e que são dotados de um poder de coerção em virtude dos quais eles se impõem a ele (indivíduo isolado). Consequentemente, **esses fatos não podem ser confundidos com fenômenos orgânicos, pois consistem em representações e ações**; **nem com fenômenos psíquicos, que existem apenas na e através da consciência individual**. Eles, portanto, **constituem uma nova espécie e é para eles que a qualificação do social deve ser dada e reservada** (DURKHEIM, p. 19, a tradução e os grifos são nossos).[47]

Gostaríamos de ressaltar, nesse momento, o quanto a teoria do **fato social** de Durkheim contribuiu para introduzir, no mundo jurídico moderno, importantes reflexões sobre os avanços históricos acerca do Direito, ou mais precisamente, do "conjunto de normas jurídicas vigentes na França", no início do século XX, mas que se espalhou em outras partes do mundo com efeitos muito positivos (DIDRY, 2007).

Vimos, nos parágrafos acima, que era a educação moral de crianças e adolescentes que estava, em jogo, no momento em que Durkheim escrevia sobre a importância do **fato social** nas pesquisas da nova ciência com a qual ele atuava. Buscando incentivar as discussões sobre os valores morais vinculados a sociedade moderna, Durkheim recorre ao pensamento do filósofo Jean Jacques Rousseau, destacando o conceito de "pacto social". Este, tal como definido por diferentes autores, seria um ato que surge nos agrupamentos sociais *como uma forma de legitimar* as associações e as interações que os seres humanos, ali estabeleciam, constituindo-se, assim, uma organização social, ou seja, uma sociedade.

É por intermédio do conceito de pacto social que Durkheim criou outros dois conceitos que vão caracterizar a sua teoria sobre o fato social. Um deles muito utilizado em pesquisas de campo é o da **solidariedade,** no qual o próprio autor distinguiu em duas versões. Uma que ele chama de mecânica e a outra

47 Tradução livre do trecho "Ils consistent en des manières d'agir, de penser et de ressentir, extérieures à l'individu, et qui sont dotées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel elles s'imposent à lui (individu isolé). Par conséquent, ces faits ne peuvent pas être confondus avec les phénomènes organiques, car ils consistent en des représentations et des actions; ni avec les phénomènes psychiques, qui n'existent que dans et par la conscience individuelle. Ils constituent donc une nouvelle espèce et c'est pour eux que la qualification du social doit être donnée et réservée".

que define como orgânica. Para o nosso autor, a solidariedade, nas pesquisas empíricas, podem ser observadas a partir dos laços que relacionam os indivíduos à sociedade.

Na sua concepção inicial, a solidariedade mecânica teria predominado no que Durkheim classificava como sociedades pré-capitalistas. Nestas, segundo ele, prevalecia um agir humano completamente movido pela "consciência coletiva", o que, de certa forma, enfraquecia ou inviabilizava qualquer possibilidade de emergir consciências individuais e, consequentemente, atos individualistas. A consciência coletiva não só era intensa como ela determinava, também, a maioria das ações realizadas pelos membros da sociedade.

Sintetizando o pensamento durkheimiano, pode-se dizer que, no contexto da solidariedade mecânica, não havia espaço para o indivíduo se constituir em um fator de seu próprio comportamento. Ao contrário, o seus atos tenderiam a se assemelhar cada vez mais a de seus companheiros. Nos gestos e condutas de cada um dos sujeitos humanos, entrecruzam-se muitos traços socioculturais, integralmente, coordenados pela consciência coletiva.

Embora já tenhamos falado acima, de forma sucinta, sobre esse tipo de consciência, entendemos que é preciso esclarecer, em nosso quadro teórico, o significado que Durkheim atribuía a ela. Isto se justifica pelo fato de que, como veremos mais à frente, importantes ***jus filósofos*** brasileiros recorrem ao referido conceito de consciência coletiva pautados integralmente na sociologia durkheimiana. E isso tem tido efeito na interpretação que vem se dando na implantação do programa de Justiça Restaurativa, tal como veremos no terceiro capítulo desta tese.

Na perspectiva durkheimiana, consciência coletiva era um conjunto de sentimentos e crenças comum aos membros de um mesmo agrupamento humano (1889, p. 136). Tal consciência atingia, segundo o nosso autor, as sociedades mais simples, nas quais a consciência coletiva era exercida com o máximo do rigor, tendo entre as suas regras aquela que Durkheim classificou com sendo o "**primeiro dever"** a ser cumprido por todos aqueles que estão subordinados a ele. Pautava-se no seguinte princípio: "*qualquer indivíduo deve se assemelhar a todos os outros e não ter nada de pessoal, nem em termos de crenças nem de práticas*" (ibidem). A similitude exigida como um dever moral é

quase que absoluta. É, neste tipo de sociedade, que ocorre aquilo que sociologia durkheimiana identifica como **solidariedade mecânica**. Isto significa dizer que ali, qualquer ato que se distinguir da consciência coletiva constituía, imediatamente, uma **falta moral.**

O problema sociológico que se colocava principalmente para as sociedades europeias, na última década do século XIX, estava evidenciado no enfraquecimento da consciência coletiva que se enfraquecia devido às transformações na divisão social do trabalho que, naquele momento, exigia cada vez mais dos seres humanos uma conscientização individual de seus deveres.

É nesse contexto que emerge a solidariedade orgânica sob a forma de uma sociedade que se compõe tal como o organismo humano que é formado por vários órgãos que cumprem funções que se interconectam intensamente para garantir a sobrevivência do conjunto social. Este por sua vez, na concepção durkheimiana, é formado por diferentes indivíduos que, com a força da divisão social do trabalho, estão pautados em nichos, classes sociais, grupos que para sobreviverem nesse organismo chamado, naquele momento de sociedade moderna capitalista precisavam aprender os três elementos que constituíam a solidariedade orgânica.

Como que cada um precisaria se conduzir para garantir uma socialização capaz de controlar os conflitos típicos das sociedades modernas?

Promovendo o incremento da divisão social do trabalho, a referida sociedade modificou, simultaneamente, a estrutura social e as formas de constituição de solidariedades. Nesse novo contexto, se enfraquece a consciência coletiva, consequentemente, se esvazia a solidariedade mecânica.

Com isso, se fortalece a diferenciação funcional, exigindo de cada membro dos agrupamentos humanos uma conscientização individual que passou a requerer outro modelo de inserção social, definido por Durkheim como **solidariedade orgânica**. Por meio dela, a integração social é realizada a partir da diferenciação entre indivíduos e grupos, no interior da sociedade e de seus respectivos agrupamentos.

A solidariedade orgânica ocorre não entre os indivíduos, em si, mas entre as funções que esses indivíduos desempenham na sociedade e nos grupos sociais aos quais pertencem. A solidariedade, nesse caso, pode-se dar,

sob a forma de cooperações entre os seus membros, ou de complementaridade de papéis e de funções. Essas exigências passaram a ser as condições exigidas para produzir a convivência de diferentes indivíduos nas sociedades modernas.

Considerando que os conceitos de solidariedade que Durkheim produziu sobre as referidas condições que ele entendia que deveriam fazer parte da formação de crianças e adolescentes de seu país, no inicio do segundo milênio, tiveram impacto, nas políticas públicas da educação em muitos outros países ao longo do século XX, incluindo o Brasil, decidimos incluí-la no nosso roteiro de análise por duas razões.

A primeira porque, embora estejamos, no final da segunda década do terceiro milênio, continuamos identificando graves problemas que impactam o aprendizado do nosso corpo estudantil sobre o significado do que seja uma "boa convivência" nos contextos escolares. A proposta que Durkheim fazia aos mestres de infantes e de adolescentes teria algum sentido para amenizar os problemas de relacionamentos e de comunicação entre e inter gerações que ora vivemos? Que conceitos de solidariedade os documentos que refletem as políticas intersetoriais, por nós analisados, têm sido utilizado para formularem suas propostas de prevenção à criminalidade e, consequentemente, à preservação de valores da vida e da boa convivência? Teriam surgidos novas temáticas?

A segunda razão é que por meio dos referidos conceitos conseguimos identificar que a sociologia de Durkheim afetou profundamente a área jurídica, sobretudo aqueles setores que orientam, há muito tempo, as suas respectivas formas de atuar no campo de mediação de conflitos, seja para incluir novas exigências sociais na área do direito positivo, ora para evitar a judicialização excessivamente repressiva e garantir o direito restaurativo como formas de aprendizado individual com vistas à conscientizar, sobretudo, as novas gerações dos valores morais que assegurem, de forma permanente, o bem estar coletivo.

Mas para entendermos com mais profundidade os possíveis avanços ou retrocessos que podem estar ocorrendo na comparação desses dois inícios de milênio, tivemos de recorrer mais uma vez à Sociologia de Durkheim,

sobretudo, nos estudos em que ele mostra as diferenças que existiam e continuam existindo, entre regras morais e regras jurídicas.

Isto nos pareceu necessário pelo fato de que ao analisarmos os documentos selecionados para fazer parte de nossa tese, observamos que, em alguns deles, as duas regras, ainda, são concebidas como sinônimos ou mais precisamente ambas são fundidas como se uma tivesse a mesma origem da outra. Em suma, há diferenças entre elas ou não? Se ambas fazem parte do nosso ambiente social, como mostra Durkheim, o que as une e o que as diferencia na educação das nossas crianças e adolescentes? E que importância essa distinção teria para a sociedade como um todo?

Passemos assim as contribuições de Durkheim explorando, brevemente, os itens que estão mais próximos de nosso objeto de tese**.**

c) Como distinguir as regras morais das regras jurídicas

Para dar conta dessa empreitada, recorremos a autores da área do Direito com objetivo de evitar o máximo possível o risco de cometer vieses interpretativos por razões de formação intelectual. Conscientes de estarmos mergulhados na área da História e na das Ciências Sociais, não tínhamos dúvidas de que precisávamos entender como pesquisadores da área do Direito processavam o pensamento funcionalista do sociólogo Durkheim. Este desafiava o sistema jurídico de seu país, composto por uma nova geração de profissionais que, naquele momento, se via obrigada a lidar com a nova Divisão Social do Trabalho. Esta, como nós vimos acima, trazia no seu bojo outros fundamentos que precisariam ser observados no conceito de sociabilidade. Que fundamentos eram esses?

Inicialmente, Durkheim destaca como esses fundamentos foram sendo construídos nas ciências naturais. Por exemplo, na evolução do conhecimento, sobretudo, da Física clássica, no final do século XIX, se estudavam as propriedades das matérias e das energias com as descobertas, por exemplo, do raio X (1895), da radioatividade (1896) e do campo eletromagnético (1990). Segundo o nosso autor, o mesmo deveria acontecer no campo da natureza humana. Para tanto, ele sugere, de um lado, que sejam realizados **estudos da moral (*moeurs*)** para investigar as “propriedades dos costumes”, priorizando

as descrições dos modos de vida em todos os seus ângulos e, do outro, ele propunha que os estudos dos hábitos humanos fossem completados pela Sociologia. Esta era, segundo ele, a ciência que tinha como um de seus objetivos definir, profundamente, cada um dos costumes que regiam a vida social, e, ainda, lhe cabia oferecer métodos de observação que ajudariam a compreender como fatos socais geram regras e normas de comportamento cuja regularidade interfere nas relações sociais.

Para entender as diferenças que Durkheim estabelece entre as regras morais e as regras jurídicas, a sua obra publicada em 1902 foi a que melhor nos ajudou a desvendar a precedência da primeira em relação à segunda. Nela, ele buscava dissecar o que havia de mais elementar na vida social dos seres humanos, a saber: a **religião**. Esta, examinada em suas diferentes formas, permitiu ao autor identificar o que havia de comum naquelas experiências religiosas e que persistia de forma longeva ao longo dos séculos. Todas elas, além de aplicarem, de diferentes formas, regras de comportamento a seus membros, elas tinham e ainda continuam tendo como referência o mundo sagrado. Foi, nesse contexto religioso, que se formularam as primeiras regras de conduta, expressando tanto as características que marcavam a vida coletiva do grupo que o frequentava, quanto as funções que cada um de seus membros cumpria dentro dos rituais.

Como se podem ver, historicamente, as regras de conduta tiveram, enquanto fato social, origem nas crenças de diferentes povos. Por isso, na perspectiva durkheimiana a moral é definida como “um conjunto de práticas, de costumes, de usos, de padrões de conduta em determinado segmento social”.

Consultando alguns manuais de introdução ao estudo do Direito, encontramos autores que descrevem como as regras morais não só precedem a criação de regras jurídicas, mas como essas últimas foram compondo o universo mais amplo dos preceitos morais. Como exemplo, trouxemos a contribuição de Dimitri Dimoulis (2003) que na obra “*Manual de introdução ao estudo do direito”* introduz não só a distinção entre as duas regras como também uma leitura sociológica da regra moral, focando-a como um fato social. Segundo ele,

> A moral não só orienta a conduta dos indivíduos em sociedade, mas

> como também a sociedade utiliza-se das regras morais para julgar os indivíduos, aprovando reprovando suas ações segundo seus imperativos morais (op. cit. p. 97).

Definida a precedência da regra moral em relação à regra jurídica, acrescenta-se que esta última é uma continuidade da primeira que representa, para Durkheim, uma faceta da sociedade moderna, marcada por rupturas na consciência coletiva tendo de se confrontar com uma nova divisão social do trabalho, em um momento histórico, marcado pelo capitalismo industrial. Tal divisão tornava as relações sociais mais complexas, criando para o seu funcionamento uma diversidade de funções hierarquicamente desiguais. Essa diferenciação de lugares sociais vinculada às condições de vida torna os indivíduos mais dependentes uns dos outros.

Requer-se, assim, segundo Durkheim, um movimento que reivindica uma solidariedade do tipo orgânica, tal como definida, nos parágrafos acima. Este foi, a nosso ver, uma das premissas importantes que orientaram alguns estudos de pesquisadores da área do Direito (REALE, 1999; GUSMÂO, 1997; ROCHA. 2018). Nela encontramos juízes, desembargadores e promotores públicos que partilham a ideia de que com a predominância da solidariedade orgânica, usada como o modelo de reparação das rupturas de laços sociais, a coesão entre os indivíduos humanos não estaria mais assentada, exclusivamente, nas crenças e valores sociais, religiosos, nem na tradição ou nos costumes compartilhados.

Tal coesão se orienta, há muito tempo, em outras fontes que, de certa forma, já vinham se formando desde o século XVII, como salientava Durkheim, Entretanto, é preciso dizer que ela se consolida no século XX e se estende ao XXI. Paralelamente ao modelo tradicional, tais fontes mostravam que o imperativo normativo no qual a solidariedade orgânica se pautou para avaliar as condutas humanas, se quisesse garantir a coesão social, em um contexto marcado por egoísmos e individualismos exacerbados, precisaria contar, fortemente, com códigos e regras de conduta que estabelecessem direitos e deveres, exprimindo-os em normas judiciais, ou seja, em Direito positivo.

Sintetizando as regras morais passam a coexistir com as regras jurídicas. Isso quer dizer que as primeiras, pautadas na moralidade, continuam suas trajetórias no mundo contemporâneo. Não significa que a coexistência

seja pacífica entre elas. Há confrontos e disputas, sobretudo, no campo da socialização de crianças e adolescentes.

Vale ressaltar que o que se tem de novo é a presença de fatos sociais nos quais as regras morais ganham novos significados ou, melhor dizendo, elas se secularizam, incorporando as demandas de grupos fragilizados que, hoje, reivindicam direitos por diferentes formas de mobilização.

d) Contribuições do setor jurídico para composição dos vínculos sociais

As observações acima nos orientaram na análise das propostas que estão sendo feitas de ações intersetoriais de prevenção à precoce entrada de adolescentes no mundo crime. Lembrando que a nossa inserção a esse tema se deu pelo setor da educação. Embora já tenhamos dito isso na introdução do presente trabalho, repetimos para que fique bem claro que o nosso intuito original é compreender nessa empreitada, qual está sendo o papel do setor da educação nas referidas ações. A sociologia durkheimiana apontava que uma ação efetiva na qualidade das relações sociais vividas nos diferentes espaços sociais era uma das estratégias a ser seguida para se conseguir a melhoria dos laços necessários para compor a coesão social. Esta seria a ferramenta mais importante para fazer frente a rupturas nos relacionamentos que levam a adesão do referido setor etário a desvios de condutas que foi caracterizada como situação de anomia social.

Mas para sermos coerentes com essa nossa preocupação precisaríamos também aplicar esse mesmo raciocínio aos outros setores que atuam junto com o da educação para atingir a proposta de prevenção supracitada. Dai introduzir o pensamento do setor jurídico nesse debate. Que leitura os especialistas que atuam em **órgãos do sistema judiciário** vinham fazendo dos pressupostos coercitivos utilizados para conter atos de rupturas nas relações sociais? Que diálogo eles vinham estabelecendo com outras áreas do conhecimento que pudesse colaborar, ativamente, com o projeto intersetorial que estávamos examinando em nossa tese de doutorado?

Já citamos acima alguns pesquisadores da área jurídica que deram contribuições importantes e nos ajudaram, assim, a responder as questões

acima. A nosso ver, uma das respostas foi dada, de forma exemplar, pelo jurista Miguel Reale. Em três capítulos de sua obra *"A Filosofia do Direito"* (1999), ele apresenta sólidos argumentos elaborados com base na sociologia de Durkheim, nos quais Reale defende a seguinte hipótese:

> O **Direito, como ciência**, **não pode deixar de considerar as leis que enunciam a estrutura e o desenvolvimento da experiência jurídica,** ou seja, aqueles anexos que, com certa constância e uniformidade, ligam entre si e governam os elementos da realidade jurídica, **com um fato social** (REALE, op. cit., p. 89, os grifos são nossos).

Seguindo essa lógica, Reale aplica as três condições que Durkheim entendia como sendo necessárias para que o Direito fosse reconhecido como um fato social. Quais são elas? Simples: a ***generalidade, a exterioridade e a coercibilidade***.

A primeira descreve o fato social como aquilo que se repete, por longos períodos de tempo, sempre de forma genérica, ou seja, ele deve atingir a maioria da população de um determinado país, mas nunca pessoas isoladas. Como se pode ver, essa condição se aplicava, no contexto das sociedades modernas, nas quais predominava a solidariedade orgânica, cujos operadores da justiça tiveram que considerar que havia um grau de generalidade nas funções que as pessoas desempenhavam, apesar das suas especificidades, que precisava ser orientada pelo Direito positivo. Por exemplo, situações em que mulheres têm de desempenhar diferentes funções para garantir a sua vida e a de sua família. Embora existam leis que exijam que elas permaneçam com seus filhos pequenos, não só para protegê-los, mas, também, para garantir a eles uma vida plena, elas precisam trabalhar. Consequente, elas precisaram se ausentar das funções do lar. Essa situação se transforma, assim, em um **fato social** que precisa que se criem legislações no país, não para essa ou aquela mulher especificamente, mas para todas elas, de forma geral. Assim, a situação que gera fatos jurídicos compõe a primeira condição que o define como um fato social que é a sua generalidade. Sobre isso nos diz Reale:

> O Direito, por conseguinte, não é pura norma, mas é a própria realidade enquanto integrada por uma ideia diretora que congrega as forças de todos aqueles que pretendem uma atualização. **No plano jurídico, as ideias tornam-se fatos sociais** (...) e **incorporam-se à realidade até se transformarem em demandas do mundo externo, em instituições** (REALE, op. cit., p. 559, os grifos são nossos).

Miguel Reale, na citação acima, introduz a segunda condição do fato social que é a sua **externalidade**. O que isso quer dizer? Que o fato social se torna externo ao indivíduo, embora, é bom que fique claro, que muitos fatos sociais podem influenciar o modo como os indivíduos se comportam, as suas crenças e os seus valores. Entretanto, ao analisarmos esse fato é preciso não centrar a atenção no efeito psíquico individual, mas sim buscar entender em que medida os fatos e os acontecimentos sociais podem exercer influência sobre os indivíduos, Em suma, eles são sempre externos.

Por fim, o fato social pressupõe a **coercibilidade**. Aqui entra o complexo conceito de coerção que, imediatamente, nos remete à ideia de processos coercitivos que pressionam os indivíduos a internalizar regras e normas sociais e reproduzi-las automaticamente, sem qualquer dimensão crítica. Mas não era isso que Durkheim pensava acerca desse conceito. O seu ponto de partida era uma leitura empírica que mostrava como nós, os humanos, começamos a fazer parte do mundo.

Como vimos anteriormente, a sua pergunta para iniciar qualquer investigação sobre os processos de socialização pautava-se nos laços sociais tradicionais e religiosos que haviam se rompido, no mundo moderno. Na realidade, o estudo de Durkheim era saber como crianças e adolescentes criavam laços sociais. O que precisamos transmitir para crianças e adolescentes que acabaram de chegar nesse mundo? Que atividades na sociedade transmitiriam esse potencial de organizar os milhares de indivíduos das novas gerações, à medida que teriam de viver com pessoas de outras gerações cujas histórias relacionadas aos significados do bem viver estavam marcadas por outras experiências que, com a modernidade, entraram em crise?

É aqui que precisamos entender o conceito de coerção de Durkheim. Para ele, o poder de coerção que o fato social exerce sobre os indivíduos é, de certa forma, reconhecido pela a maioria das pessoas, seja pela existência de alguma sanção específica, ou pela resistência que o ato coercitivo impõe a qualquer inciativa individual que viole a ordem social (DURKHEIM, 1894, p. 21). O fato social se impõe a todos os indivíduos que vivem em sociedade, por isso eles expressam o modo como os seres humanos se relacionam e, ainda, as formas de agir, de pensar e de sentir que são impostas a todos eles, como algo

externo. Ou seja, o fato social não nasce com os indivíduos, não é um produto interno, mas sim internalizado por imposição de órgãos sociais que são reconhecidos para exercer algum tipo de coerção.

e) A moral e o direito como um fato social, criando nos vínculos sociais

Embora Durkheim tenha desenvolvido o raciocínio acima apresentado acerca do papel da coerção na construção dos laços sociais, ele não desconsidera a importância da autonomia da individualidade que passou a ser glorificada nas sociedades modernas capitalistas, como um princípio moral determinante para as transformações da época. A nosso ver, essa discussão em sua obra se adensa na sua sexta lição de Sociologia (op. cit. p.), intitulada "**Moral e Cívica. O Estado e o Indivíduo**". Nela, ele analisa criticamente o **conceito de autonomia individual** defendido por Immanuel Kant para quem o ser humano é um ser livre e racional capaz de agir por obrigação (dever) à lei prescrita pelo imperativo categórico, independentemente de suas inclinações subjetivas. Destacamos que o imperativo categórico kantiano que conduz a vontade geral humana é: "*aja de tal modo que a máxima de tua vontade possa valer sempre como um princípio de legislação universal*" (Kant, 2003, p. 43). A vontade na obra kantiana é uma das faculdades da razão pura. Trata-se justamente daquela que é, ao mesmo tempo, promotora e seguidora dos princípios práticos. Essa autonomia para agir é necessária, segundo Kant, para Ética. (Idem)

Embora Durkheim considere, positivamente, partes do referido imperativo kantiano, ele questiona o fato de os deveres morais nele propostos serem reduzidos integralmente à vontade do indivíduo, mesmo que Kant o tenha formulado como uma máxima universal. Durkheim questiona, também, a ideia de que a "a vontade geral é determinada, exclusivamente, pela razão, independente dos móbiles sensoriais" (KANT, 2002, p. 81). Diante desse imperativo categórico, Durkheim reagiu da seguinte forma:

> A premissa na qual essa teoria se baseia é de uma simplicidade artificial. A base do direito da lei individual não é a noção do indivíduo

> como ele é, mas é a maneira pela qual a sociedade pratica esse direito, o concebe, o aplica (...). **Kant declara que a pessoa humana deve ser autônoma. Mas a autonomia absoluta é impossível. A pessoa faz parte do ambiente físico e social, está unida a ele, só pode ser relativamente autônoma. Então, qual é o grau de autonomia que mais lhe convém? A resposta depende do estado das sociedades, ou seja, do estado de opinião. Houve um tempo em que a servidão material, contraída em certas condições, não parecia imoral; nós a abolimos, mas que outras formas de servidão moral sobrevivem?** Podemos dizer que um homem que não tem o suficiente para viver é autônomo? Que é dono de si próprio? Quais são as dependências legítimas e quais são ilegítimas? Não há resposta para esses problemas de uma vez por todas (DURKHEIM, p. 69, os grifos são nossos).[48]

Com as observações acima Durkheim mostra, mais uma vez, que os imperativos propostos pela metafísica kantiana para orientar a formação moral nas sociedades contemporâneas precisam ser problematizados. O seu ponto de partida para refletir sobre como formar um indivíduo ético era a sociedade e não o indivíduo tal como o era para Kant. Mas o fato de partir de um ponto diferente não significa que Durkheim tenha abandonado a dimensão individual para se pensar a formação ética de crianças e adolescentes.

O que difere entre dois autores acima no que tange a dimensão individual é quanto ao papel que cada um deles atribuía ao indivíduo nas suas tomadas de decisão para definir o que é certo e o que é errado.

Para Kant (1964), o ponto central da ética era autonomia do indivíduo para tomar a decisão do seu agir. Para ser considerado um agir ético, não bastava um indivíduo dizer que agiu daquela forma porque o seu grupo ou a sua religião diz qual é maneira correta de se comportar. Mesmo que esse indivíduo escolha fazer aquilo que os outros acham que é certo, ele não estaria tomando uma decisão autônoma. O essencial da ética, para Kant, estava na palavra autonomia, ou seja, na capacidade do indivíduo humano “dar a si

48 Tradução livre do seguinte texto: “Mais la prémisse sur laquelle cette théorie est basée est une simplicité artificielle. Le fondement du droit du droit individuel n'est pas la notion de l'individu tel qu'il est, mais c'est la manière dont la société exerce ce droit, le conçoit, l'applique (...). Kant déclare que la personne humaine doit être autonome. Mais l'autonomie absolue est impossible. La personne fait partie de l'environnement physique et social, y est unie, ne peut être que relativement autonome. Alors, quel degré d'autonomie vous convient le mieux? La réponse dépend de l'état des sociétés, c'est-à-dire de l'état d'opinion. Il fut un temps où la servitude matérielle, contractée sous certaines conditions, ne semblait pas immorale; nous l'avons abolie, mais quelles autres formes de servitude morale survivent? Peut-on dire qu'un homme qui n'a pas assez pour vivre est autonome? Qui se possède? Quelles sont les dépendances légitimes et lesquelles sont illégitimes? Il n'y a pas de réponse à ces problèmes une fois pour toutes”.

próprio a própria lei". Kant chega a essa essência da ética refletindo sobre os avanços das ciências do século XVII que mostravam que o mundo físico era regido por regras e leis matemáticas e físicas (KANT, op. cit., p. 116).

Isso fez com que Kant imaginasse que a nossa natureza humana interna fosse, também, regida por regras e leis. Trouxe esse raciocínio para o campo da moral e se perguntou: que leis estão regendo os nossos comportamentos e as nossas formas de agir? Kant parte do princípio que os seres humanos são dotados de instinto e de razão. São esses dois componentes que ordenam o modo de agir e de definir que finalidades cada um dos indivíduos deve atingir ao longo da sua respectiva vida.

Dentre esses fins a serem atingidos, têm os prazeres, a felicidade, o contentamento e muitos outros que o lado instintivo cumpre integralmente oferecendo as leis a serem seguidas para alcançá-los, não precisando, de forma alguma, da razão. Esta, como parte da evolução, teria que cumprir outra função que distinguiria os outros seres da espécie animal dos seres humanos. A estes, a natureza concedeu a razão cujo papel, segundo Kant, seria o de levar os indivíduos humanos a perceber que cada um deles é regido internamente por leis que devem coordená-los e dirigi-los (KANT, 1964).

Mas só essa percepção não é suficiente, segundo o nosso autor, para que comportamento seja considerado ético. Para que isso aconteça, será preciso que a ação seja praticada não por dó, medo, caridade, bondade, filantropia, prazer ou por qualquer outra inclinação dessa natureza, mas sim, pela vontade de agir ***por dever moral***. Como essa vontade, segundo Kant, é guiada exclusivamente pela razão, "ela será igualmente válida para todos os seres racionais" (KANT, 1964, p. 71-72). Kant acreditava que com esse procedimento chegaríamos ao que ele chamou de ***vontade legisladora universal***[49].

49 Reproduzimos na integra a formulação que Kant sobre o que chamou de a razão universal "Este princípio da humanidade e de toda a natureza racional em geral *como fim em si mesma* (que é a condiçãosuprema de limite da liberdade das ações de cada homem que não é extraído da experiência. Primeiro, por causa da sua universalidade, pois se aplica a todos os seres racionais em geral, sobre o que nenhuma experiência chega para determinar seja o que for. Segundo, porque nele a humanidade se representa não como fim dos homens (subjetivo), isto *é* como objeto de que fazemos por nós mesmos efetivamente um fim, mas como fim objetivo, o qual, sejam quais forem os fins que tenhamos em vista, deve constituir como lei a condição suprema que limita todos os fins subjetivos, e que por isso só pode derivar da razão pura. É que o princípio de toda a legislação prática reside *objetivamente na regra* e na forma pela qual a torna capaz (segundo o primeiro princípio) de ser uma lei (sempre lei da natureza); *subjetivamente,* porém, reside *no fim;* mas o sujeito de todos os fins é (conforme o segundo

Cremos ter apresentado sinteticamente os conteúdos da teoria kantiana sobre a qual Durkheim reagiu, enfaticamente, sobre ela como se pode ler na citação acima. No fundo, a nosso ver, ele questiona a base sobre a qual Kant analisava a constituição do direito individual. Durkheim deixa claro que se quisermos entender como esse direito pautado na liberdade do indivíduo o vem formando como ser ético teríamos que analisar não os seus fundamentos apriorísticos pautados nas suas respectivas razões, mas, sim, "como a sociedade o prática, o concebe e o aplica".

f) Os Vínculos Sociais: sociedade como os fundamentos da formação moral

Embora Durkheim admita a importância da autonomia individual, essa autonomia, segundo as suas pesquisas de campo, é "impossível de ser absoluta". Ele justifica essa impossibilidade com o fato de os seres humanos estarem vivendo em "ambiente físico e social" no qual eles estabelecem inúmeros vínculos para sobreviver. Só essa condição, segundo Durkheim, é suficiente para mostrar que a decantada autonomia é, forçosamente, relativa. Talvez por isso, Durkheim reforçou em nós a ideia de que se pretendermos utilizar o conceito de autonomia para analisarmos fenômenos sociais como esse do dever moral, é preciso informar qual é grau de autonomia que está se imaginando. Só que a resposta, para Durkheim, não será, de forma alguma de cunho metafísico. Ele insiste que essa resposta depende do estado da sociedade ou mais precisamente da opinião pública. O que isso significa?

Os trechos finais da citação acima de Durkheim são surpreendentes quanto ao conteúdo relacionado ao contexto histórico em que ele foi escrito. Durkheim, no final do século XIX, se interrogava sobre os paradoxos sociais entre a autonomia e a servidão, em curso que ele ministrava em 1890 na Universidade de Bordeaux. Ele registra que a servidão foi considerada em alguns momentos da história humana como **moralmente concebida.** Embora ele não diga, explicitamente, de quais sociedades estava se referindo, não tivemos como não vislumbrar, nas suas análises a escravização dos negros na

princípio) todo o ser racional como fim em si mesmo: daqui resulta o terceiro princípio prático da vontade como condição suprema daconcordância desta vontade com a razão prática universal, quer dizer a ideia *da vontade de todo o ser racional concebida como vontade legisladora universal.*

América Latina e consequentemente no Brasil, o último país a abolir a escravidão.

Na sequência, Durkheim registra a seguinte ideia: “Em algumas sociedades, essa servidão foi abolida. Mas é preciso se perguntar que outras formas de **servidão moral** sobrevivem”. Faz mais duas questões que não têm condições de serem respondidas metafisicamente: ***“Podemos dizer que um homem que não tem o suficiente para viver é autônomo? Que ele é dono de si próprio?”.***

Durkheim entendia que a Sociologia era a ciência que deveria buscar respostas para essas questões. Mas ele alertava prontamente que para esses problemas “não há respostas definitivas”. Isso não significa que não se busque métodos científicos para respondê-las.

O fato de Durkheim ter questionado o imperativo categórico kantiano que conduzia a vontade geral, não o impediu de encontrar outro imperativo que se impusesse aos indivíduos não por causa de suas vontades, mas sim, por terem de viver uns com os outros. Como destaca o sociólogo Gabriel Cohn (2016) em entrevista de vídeo[50],

> Durkheim chamava esse princípio ordenador do comportamento de **imperativo moral**. Entretanto, para ele, moral não significava doutrina das boas ações. Tinha um sentido mais amplo que abarcava costumes, formas de fazer, formas de existir, no interior de uma associação qualquer. Tem muito a ver com a ideia de ética (op. cit., vídeo online, os grifos são nossos)

O desafio era como transformar o referido imperativo moral em um conteúdo formativo para crianças e adolescentes escolares, no qual vão se construir princípios sobre os quais se espera discutir coletivamente valores morais compartilhados por todas as gerações que convivem no contexto escolar.

Como vimos acima na discussão com Kant, a sociedade, para Durkheim, precede ao indivíduo. Por isso, na sua concepção, ela é considerada eticamente superior a ele. Durkheim chega a essa definição, descrevendo fatos das suas observações, por exemplo, o indivíduo não tem existência alguma fora de um grupo ou de um contexto social. E ainda, esse indivíduo só chega a

50 Ver na integra acessar Unifesp 27 de janeiro de 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=xliI9XEujGk>.

ser humano por meio de sua participação na sociedade. E por fim, Durkheim indica a instância da sociedade pela formação do individuo. A saber: a educação moral.

Recorremos mais uma vez a Gabriel Cohn (2016) que associou em entrevista de forma magistral, elementos que estão presentes nas lições ministradas por Durkheim que ajudam a compreender o sentido que ele queria dar ao conceito de ética vinculado ao processo de socialização. Segundo o referido autor, só se atingirá esse objetivo: *"se conseguir mostrar aos estudantes que a sociedade não é uma mera agregação de interesses, mas é, exatamente, um ente moral, um ente capaz de levar os indivíduos a se agregar ao invés de se afastar uns dos outros"* (COHN, Vídeo Online).

Ao definir a sociedade como um ente moral, Durkheim a coloca como a fonte da educação de crianças e adolescentes, na qual os seus educadores deveriam buscar elementos formadores, naquele momento histórico, marcado por uma crescente divisão social do trabalho que produzia rupturas nos laços sociais. Essa dissolução das relações sociais era evidente, no plano da economia, que se refletia integralmente na lógica do mercado de trabalho capitalista industrial. Na concepção de Durkheim, esse modelo econômico minava todas as possibilidades de se construir laços social. Isto ocorria, segundo ele,

> Porque esse modelo diminuía o individuo, reduzindo-o ao papel de máquina (...). Todos os dias ele repete os mesmos movimentos com regularidade monótona, mas sem se interessar ou compreendê-los. **Já não é a célula viva de um organismo vivo, que vibra constantemente em contato com as células vizinhas, que atua sobre elas e, por sua vez, responde à sua ação,** estende, contrai, dobra e transforma de acordo com necessidades e circunstâncias; **não passa de uma engrenagem inerte**, que uma força externa põe em movimento e que sempre se move na mesma direção e da mesma maneira. **Obviamente, por mais que se imagine o ideal moral, não se pode ficar indiferente a tal degradação da natureza humana. Se o objetivo da moralidade é o aprimoramento individual, ele não pode permitir que o indivíduo seja arruinado a esse ponto e, se ela tem a sociedade como fim, não pode permitir que a própria fonte da vida social se esgote; pois o mal ameaça não apenas as funções econômicas, mas todas as funções sociais, por mais elevadas que sejam** (DURKHEIM, p. 117, a tradução e os grifos são nossos).[51]

51 Tradução livre do trecho: "Parce que ce modèle réduit l'individu, le réduisant au rôle de machine (...). Chaque jour, il répète les mêmes mouvements avec une régularité monotone, mais sans s'y intéresser ni les comprendre. Ce n'est plus la cellule vivante d'un organisme vivant, qui vibre constamment au contact des cellules voisines, qui agit sur elles et, à son tour, répond à leur action, s'étend, se contracte, se replie et se transforme selon les besoins et les

Destacamos, na citação acima, passagens do texto que articulam exemplos que, a nosso ver, trazem elementos que reforçam a proposta que Durkheim fazia, naquele momento, ao incitar os mestres das escolas públicas a refletiram sobre o que estava acontecendo nos laços sociais da sociedade em que eles estavam vivendo.

O ente que Durkheim definia como um ente moral, a sociedade, contava naquele momento com a educação escolar para evitar a degradação que estava visível, de forma incontestável. Precisava-se, urgentemente, encontrar formas de reascender o que ele chamava de solidariedade. Sem ela, como vimos anteriormente, haverá anomia social ou, mais precisamente, disjunções normativas. Cohn (op. cit.) faz essa diferença que decidimos incluir neste quadro teórico como referencial que utilizamos na análise dos documentos. A anomia (falta e norma) nem sempre aparece na cena social como ausência de normas. Segundo Cohn,

> O que há é aquilo que Durkheim mostra como fenômenos que ocorrem em sociedades complexas como esta em que nós vivemos. **O sujeito está exposto a um conjunto pouco articulado de normas e estas, muitas vezes, são conflitantes. Ele não sabe para que lado ele vai. Ele não sabe para onde tem de seguir**. Essa situação hoje se encontra em larga escala nas sociedades contemporâneas (COHN, Vídeo Online).

O fenômeno que Cohn destaca na citação acima é muito mais complexo do que a “ausência de norma” no mundo social, sobretudo, quando a integramos em uma proposta que visa à educação moral de crianças e adolescentes, tal como propunha Durkheim. Mas, como o próprio Cohn mostra, Durkheim não tinha essa visão fechada de alguém que imagina que possa existir contextos de vida social ausente de normas. Quando essa ideia é transposta para o contexto escolar, essa possibilidade de ausência normativa praticamente se torna impossível de ser observada. Embora pesquisadores

---

circonstances; c'est juste un engrenage inerte, qu'une force extérieure met en mouvement et qui se déplace toujours dans le même sens et de la même manière. Evidemment, autant qu'on imagine l'idéal moral, on ne peut rester indifférent à une telle dégradation de la nature humaine. Si le but de la moralité est l'amélioration individuelle, elle ne peut pas permettre à l'individu d'être ruiné à ce point, et si elle a pour fin la société, elle ne peut pas permettre que la source même de la vie sociale soit épuisée; car le mal menace non seulement les fonctions économiques, mais toutes les fonctions sociales, aussi élevées soient-elles”.

que estudaram registros realizados em livros de ocorrências escolares, como veremos no Capítulo III registram que em alguns casos, de eventos de violência ou de agressões ocorridos, naquele ambiente, eram explicados como ausência de normas.

No lugar de tratar a anomia com ausência de normas, segundo o Cohn, Durkheim indicava outro entendimento. Nos o chamaremos de “pluralismo normativo”, embora Gabriel Cohn não tenha utilizado esse conceito ao identificar, na obra de Durkheim, aquilo que ele chamou de “conjunto pouco articulado de normas”. Só decidimos chamá-lo dessa forma por conta do exemplo que Gabriel Cohn deu para justificar essa observação sobre a ampliação que precisa ser feita no conceito de anomia. Este incluía, também, outra situação que quem trabalha com adolescentes precisa considerar. Segundo Cohn:

> Pequenos grupos de convivência de jovens estabelecem certas normas que colidem com as normas da escola que, por sua vez, colidem com as normas do emprego e por aí vai. Aonde eles vai se orientar, os jovens, principalmente? Aliás, como diria Durkheim, o seguimento mais penalizado da sociedade contemporânea (COHN, video online).

O exemplo acima resume um quadro que já foi repintado, várias vezes, na sociedade brasileira e que conta com a produção de muitos pesquisadores que se dedicaram mapear a pluralidade normativa sugerida na citação acima. Apenas para situar, temporalmente, há registros dessa produção na década de 1980, com pesquisas de Alba Zaluar (1981) e de Maria Victória Benevides (1982). De lá para cá, esse quadro não só foi enormemente ampliado, como ele trouxe outro nível de pluralidade normativa vivenciada pelos adolescentes que cresceu muito com as redes informatizadas.

Entretanto o uso que fizemos desse material é bastante limitado, na presente tese. Ele entrou na nossa referência bibliográfica como um suporte de análise do projeto intersetorial sobre o qual nos debruçamos. Com base no que esses estudos apontam como novas perspectivas, na construção de laços entre adolescentes, no contexto da sociedade líquida[52], nós selecionamos alguns exemplos que nos ajudassem a analisar como que a proposta

52 Consideramos aqui as reflexões teóricas do sociólogo polonês Zygmundt Bauman em “Tempos Líquidos”. Editora Zahar 2007.

intersetorial, à qual nos debruçamos, tem captado esse tipo de convivência no contexto escolar. Mas antes disso tivemos que melhorar os conceitos, sem abrir muito o leque de opções para não perder o rumo do estudo.

g) A pluralidade de vínculos sociais para os processes de socialização

Para aprofundar essa temática fomos buscar outras referências que trataram da pluralidade normativa na obra de Durkheim. Nessa busca encontramos um trabalho instigante de Serge Paugan (2017) intitulado *"Durkheim e o vinculo aos grupos: uma teoria social inacabada",* que nos abriu novas perspectivas para analisar os nossos dados documentais. A nossa pergunta era, se de fato, na perspectiva durkheimiana haveria espaço para incluir as experiências advindas das convivências dos adolescentes nos pequenos grupos dos quais participavam fora do contexto escolar ou mesmo dentro do sistema escolar?

Paugan reconstrói o perfil do ser que ele classifica como "indivíduo solidário". Este teria de ser "autônomo e, ao mesmo tempo, vinculado a outros e à sociedade". Espera-se que a sua formação escolar o transforme em um "indivíduo consciente das regras morais que implicam a vida social". Mas para que isso aconteça será preciso que esse "indivíduo aceite as regras". Entretanto, essa aceitação está condicionada a dois ingredientes: "desejo de reciprocidade e o sentimento de que aquela norma é útil".

Embora no perfil do indivíduo solidário, se articulem autonomia (liberdade) e vinculação (dependência), é o segundo elemento que, na perspectiva durkheimiana, forma o ser moral. Paugan reforça, em sua análise, que essa determinação do vínculo com a moralidade, está explícita na forma como Durkheim definia o que ele entendia por moralidade:

> É moral, podemos dizer, tudo o que é fonte de solidariedade, tudo o que força o indivíduo a contar com outrem, a reger seus movimentos com base em outra coisa que não o impulso do seu egoísmo; a moralidade é tanto mais sólida, quando esses vínculos são mais numerosos e mais fortes são esses laços. Vemos como é impreciso defini-la, como costumamos fazer, pela liberdade, pois ao contrário, a moral consiste em um estado de dependência (DURKHEIM, p. 137).[53]

53 Tradução literal do texto: Est moral, peut-on dire, tout ce qui est source de solidarité, tout ce

Completando o perfil do indivíduo solidário, Paugan destaca o que, para ele, seria central na perspectiva durkheimiana, explorar nos estudos, como o nosso, que analisam propostas de melhorar a convivência de indivíduos em diferentes ambientes sociais. Se tomarmos como ponto de partida as “lições de Durkheim”, não poderíamos desconsiderar a “pluralidade de vínculos possíveis que cada um de nós estabelece nas nossas convivências”. E ainda, se isso ocorre, é bem possível, que exista uma pluralidade de regras morais (PAUGAN, op. cit., 132).

Foi com base nessa posição que entendemos que o nosso roteiro de análise de documentos que tratam da convivência escolar, precisaria de algumas orientações para mapear e aprofundar como essas questões aparecem nas suas formulações. Nas concepções das propostas que estão sendo realizadas pelas secretarias municipais, há espaços para que as pluralidades de regras apareçam? Que encaminhamentos estão previstos para tratar este assunto?

Com as observações acima, finalizamos o nosso primeiro item que tratou das nossas escolhas conceituais para estudar a Educação como suporte na prevenção da letalidade de adolescentes. Começamos apresentando o conceito de **efeito escola** e como o seu sentido inicial foi ampliado para abarcar experiências voltadas para a melhoria da convivência social, sobretudo, nos contextos escolares. Passamos para as dimensões sociológicas do tema, destacando a papel da corrente funcionalista, na obra de Émile Durkheim, pelo peso que esta dava ao papel das instituições na formação dos valores morais. Em função disso destacamos os diferentes efeitos das normas sociais nos comportamento dos indivíduos, a ausência de normas (anomia) e as regras que regem as relações sociais. Incluímos, também, nesse primeiro momento, as contribuições do setor jurídico no que tange a composição dos vínculos sociais. Destacamos a persistência no nosso atual contexto, dos debates entorno de; a) como tratar a Moral e o Direito como um fato social, b) como os vínculos sociais impactam na formação moral das crianças e dos

---

qui force l'homme à compter avec autrui, à régler ses mouvements sur autre chose que les impulsions de son égoïsme, et la moralité est d'autant plus solide que ces liens sont plus nombreux et plus forts. On voit combien il est inexact de la définir, comme on a fait souvent, par la liberté ; elle consiste bien plutôt dans un état de dépendance.

adolescentes e c) qual a possibilidade das políticas intersetoriais tratar da pluralidade dos vínculos sociais existentes em nossa sociedade.

Um ponto a ser esclarecido trata das razões que nos levaram à escolha da perspectiva funcionalista, na versão durkheimiana, para analisar os documentos selecionados. A razão maior foi determinada pelo material de campo que são documentos produzidos por **instituições sociais**: Segurança e Prevenção, Educação e Ministério Publico. Gabriel Cohn, em sua entrevista supracitada, destaca, como muita precisão, que a grande diferença de Durkheim para outros fundadores da Sociologia, seus contemporâneos, é a de que ele se centrou, prioritariamente, nas questões institucionais e, muito pouco ou quase nada, nas questões do indivíduo ou do sujeito. O que ele queria saber era como as organizações sociais se impunham aos indivíduos, como elas os integravam e lhes davam referências para agir. Outro estímulo que tivemos para essa escolha foi complementado pela socióloga Raquel Weiss (2016), na pesquisa em que estuda como as escolas públicas, estão formando suas crianças e adolescentes como seres sociais. Ela usa Durkheim, também, pelo seu olhar centrado no papel das instituições que sustentam as representações coletivas. No mundo moderno, são estas representações que teriam o papel de formar o **ser social**. Este, segundo Weiss:

> Está incarnado naquilo que Durkheim chamava de **representações coletivas** que são ideias e sentimentos que compartilhamos e que estão incarnados: **nas normas, nós códigos jurídicos, nos romances, na poesia, nos ditos populares, na nossa maneira de existir**. Tudo isso faz parte do ser coletivo que **está incarnado em cada consciência particular, em interação constante com o ser individual**. Esta acima dos indivíduos daquela geração e parte da sua sobrevivência diz respeito a que essa representação coletiva seja **transmitida de uma geração a outra, através da educação** (WEISS, vídeo online, os grifos são nossos).

Durkheim centrou, sim, nas instituições, mas nem por isso não introduziu reflexões concernentes à dimensão do indivíduo nos processos de transformações que passava a sociedade momento em que ele refletia. Os especialistas da área jurídica, acima citados, o consideram o propulsor da Sociologia do Direito. São eles que captaram a ideia de que entre os fatos sociais que levaram Durkheim a formular o seu conceito de solidariedade orgânica eram fatos, absolutamente, observáveis na forma nova em que

estavam sendo aplicadas aos delitos que ocorriam no contexto da sociedade industrializada. A competitividade nas relações sociais produziam conflitos entre as empresas e entre os indivíduos. Foi nesse contexto que surgiu o que Durkheim chamava de justiça restaurativa que não se caracterizava apenas na punição vigorosa do delituoso e nem só na indenização da vítima. É nesse contexto que se institui o sentimento de responsabilidade social. Era por meio dele que se focavam o delito e o delituoso "procurando equacionar as causas de fato do social, no sentido de restabelecer os **vínculos sociais"**.

Essas observações é que nos ajudaram a construir o roteiro de análise dos documentos do Ministério Público que tem atuado em Belo Horizonte na perspectiva intersetorial com ações, nas escolas públicas com foco exclusivo nos vínculos sociais para potencializar o **efeito escola,** dentro da proposta de prevenção a criminalidade.

1.4 Intersetorialidade: conceito e o uso na prevenção da letalidade de adolescentes

Para compreender melhor o cenário posto a partir da reconstrução de nosso problema de pesquisa, recorremos ao conceito de intersetorialidade que, há muito tempo, vem sendo tema de diferentes especialistas de política pública que o apontam como uma estratégia de gestão (BONALUME, 2017; CUNILL GRAU, 2016; AKERMAN *et al*., 2014; BOURGUIGNON, 2013; LOPES & MALFITANO, 2008).

Nesse trajeto, nos demos conta de que há uma polissemia de significados do termo intersetorialidade. Na literatura consultada, percebe-se que essas diferenças de sentidos atribuídos ao tema relacionam-se a alguns aspectos do que se espera das práticas intersetoriais. Por exemplo, Rose Maria Inojosa (2001) em "*Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade*" mostra que já, no final da década de 1990, identificava-se a intersetorialidade como um novo paradigma que, segundo ela, injetava "sinergia nas políticas e nos serviços públicos". Entretanto, na obra "*Desafio da Intersetorialidade nas políticas públicas de saúde e assistência social: uma revisão do estado da arte*" Michelly do Carmo e Francini Guizardi (2014), ao apresentarem um amplo estado da arte sobre o

tema, mostram que, numa boa parte da literatura, nem sempre se tinha muita clareza do que se entendia por sinérgico nesse processo. Daí, elas sugerirem que é preciso que façamos investigações nos projetos vigentes que se autodefinem como intersetoriais, buscando detectar em que proporção eles efetivam "*uma proposta de articulação sinérgica que envolva compartilhamento de saberes para um objetivo comum"* (op. cit., p. 1280).

Mesmo com as polissemias do termo e as divergências quanto aos processos sinérgicos que ele pode ou não oferecer, nós o mantivemos como um conceito a nos guiar neste estudo e explicamos o porquê. Carla Bronzo (2010), em um de seus densos artigos intitulado "*Intersetorialidade, Autonomia e Território em Programa Municipais de Enfrentamento à Pobreza: Experiência de Belo Horizonte e São Paulo*" reflete sobre a intersetorialidade na gestão pública e mostra, em que circunstâncias, esse tipo de estratégia é necessária e fundamental. Para a referida autora, ele se aplica quando nos deparamos com fenômenos para os quais

> "convergem fatores de natureza socioeconômica, cultural, familiar, individual e institucional, conformando trajetórias distintas e demandando ações públicas de conteúdo, abrangência e objetivos diversos" (op. cit., p. 127).

Não há dúvida de que os problemas acima relacionados que requerem políticas para reduzir a letalidade e criminalidade na vida de adolescentes incorporam todos esses elementos multidimensionais e implicam em interações complexas entre vetores "daquilo que se costuma chamar de vulnerabilidade". Por isso, segundo Bronzo, "exigem-se políticas diversificadas e combinadas para propiciar prevenção (...) e que funcionem como redes de barreiras e de impulsos" (op. cit., p. 123), com as quais os adolescentes em situações de vulnerabilidade e suas famílias possam contar.

Indo um pouco mais fundo na teoria da intersetorialidade, encontramos nesse percurso diferentes pontos de vistas que só fortaleceram a ideia de complexidade sobre a qual teríamos que nos debruçar para investigar o nosso problema de pesquisa. Laura Veiga e Carla Bronzo (2014), investigando as "políticas de inclusão social" em "*Estratégias Intersetoriais de Gestão Municipal de Serviços de Proteção Social: a Experiência de Belo Horizonte"* mostram

como as políticas intersetoriais vinham sendo executadas desde 2002, pela prefeitura de Belo Horizonte, e exploram os desafios e os avanços dessa estratégia. Devemos dizer que esse material nos ajudou a pensar os instrumentos de coleta de dados, assim, como os de análise das políticas que, ora, estão sendo formuladas para proteger adolescentes vulneráveis frente à letalidade e à criminalidade. Estariam, de fato, essas políticas públicas municipais examinando a incidência de riscos desses dois fenômenos de vulnerabilidade que são de naturezas variadas e não controláveis por aqueles que são afetados por elas?

Isso nos fez buscar os diagnósticos que vêm sendo realizados por diferentes setores municipais para verificar se eles se comunicam entre si e se refletem, de fato, as diferentes vulnerabilidades que ocorrem em áreas intra urbanas.

De certa forma, as autoras supracitadas, reforçam o dado de que existe em Belo Horizonte um mapeamento espacial de distribuição populacional segundo os indicadores de vulnerabilidade social das pessoas e famílias e equipamentos de serviços básicos. Segundo elas, a gestão municipal de Belo Horizonte tem orientado as suas intervenções, pautada nesse mapeamento (VEIGA & BRONZO, 2014, op. cit., p. 598)

Foi com base nessas expectativas que, da antiga pluralidade de municípios prevista no projeto inicial, fizemos a escolha de um único município como um lócus de investigação e este foi Belo Horizonte. Tal mudança se deu na segunda metade de 2018. Esta cidade, além de ser a capital do estado, ela se constitui como um município de grande porte (mais de um milhão de habitantes).

Os espaços que nos tem servido de trocas de experiências e abastecem as reflexões sobre este município foram, além de ações pontuais na condição de palestras e oficinas sobre o tema, com adolescentes e jovens, professores da rede municipal, ocorridos no ano de 2016 quando os estudantes secundaristas ocuparam suas escolas. Nesta oportunidade, ouvimos demandas dos ocupantes que protestavam contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016, que limitava os gastos do governo federal pelos próximos 20 anos. Esta medida reduziu os repasses para a área de educação, que, limitados por um teto geral, foi aprovada e sancionada pelo presidente em

exercício na época. Adolescentes e jovens questionaram ainda a violência sobre eles exercida, principalmente, pela polícia, e a não consideração de suas especificidades.

Outro ambiente de troca e de coleta de dados para a presente pesquisa foi a *Mesa Permanente de Discussão sobre Convivência Escolar*[54] realizada na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Nesse espaço, todos os envolvidos articulam esforços públicos intersetoriais para o combate à violência na cidade de Belo Horizonte, o que tem garantido informações sobre a complexidade do assunto. Há, ali, um trabalho em rede, no qual cada setor busca fazer com que os seus saberes técnicos saiam de suas pastas de origem e cunhem possibilidades de construção de uma política de prevenção à letalidade juvenil de forma inclusiva e articulada às reais necessidades de adolescentes em estado de vulnerabilidade. Nesse espaço, todos os integrantes estão tendo a oportunidade de ver de forma mais ampla o tema, o que possibilita também esse trabalho amadurecer, questionar-se e alterar as percepções e estratégias no processo de sua construção.

Por fim, um terceiro espaço de interlocução que tivemos, na fase de coleta de dados para a nossa pesquisa, teve como foco as ações da *Comissão Especial de Estudo sobre o Homicídio de Jovens Negros e Pobres*[55] da Câmara Municipal de Vereadores de Belo Horizonte/CMBH. Com a posse do Relatório Parcial dessa comissão, cuja relatoria foi feita pela vereadora Áurea Carolina (2018), pudemos destacar algumas ações proposta, no referido documento, que interessavam diretamente ao presente projeto de pesquisa. A criação dessa comissão estava relacionada à publicação do relatório do Mapa da Violência 2015 que, utilizando de estudos e dados aqui já descritos, destacava a situação de adolescentes e jovens negros diante dos homicídios no Brasil.

54 Ação de iniciativa da Secretaria Municipal de Educação/SME iniciada em agosto de 2017. Este espaço mensal conta com a participação de agentes da Segurança Pública, Ministério Público, Juizados Especiais, Conselhos Tutelares, Representantes de Escolas, Pesquisadores entre outros. Ocorre sempre uma vez ao mês na sede da Secretaria Municipal de Educação e é presidido pela secretária Ângela Dalben, doutora em Educação e professora aposentada de didática na FaE-UFMG, pesquisadora do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, ex-Diretora e Pró-reitora de Extensão dessa universidade, além de publicar livros e inúmeros artigos na área educacional.

55 Criada com a aprovação do Requerimento no 79/2015, em 3 de fevereiro de 2017, resultado da audiência pública sobre o Genocídio da Juventude Negra, realizada pela Comissão de Direitos Humanos e Defesa do Consumidor em abril de 2015, com o intuito de auxiliar na coleta de informações e na produção de relatórios locais sobre o tema, que estava sendo debatido também em Comissões Parlamentares de Inquérito (CPIs) na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. (CAROLINA, 2018)

A seletividade étnico-racial desses sujeitos entre os 2003 e 2016, era questionado pela comissão que buscava, naquele momento, entendimentos sobre essa realidade. No Relatório Parcial supracitado, apresentam-se as atividades desenvolvidas para se atingir as propostas feitas ao plenário da Câmara Municipal, naquele momento. E ainda, apresentam-se, em detalhes, todos os agentes e setores que participaram da elaboração daquele documento. Finaliza- se o documento com o registro das audiências públicas, das quais participaram familiares e amigos próximos às vítimas de homicídio, assim como pessoas públicas e lideranças comunitárias.

A ênfase dos discursos de boa parte dos que se pronunciaram nas audiências, destacaram a violência policial – letal ou não letal – cometida contra adolescentes e jovens negros e da periferia. Muitas vezes resultante da chamada “guerra ao tráfico”, destaca a relatora, que, por meio de tal argumento, o “Estado promove graves violações dos direitos humanos e intensifica a violência interna ao próprio tráfico, favorecendo a mortes de muitos jovens, cometidas, em alguma medida, por outros jovens” (CAROLINA, 2018).

Esses três ambientes de troca acima apresentados nos serviram para melhor entender a complexidade do nosso universo de pesquisa, pois cada um deles representava dimensões diferentes da intersetorialidade. No primeiro, contatamos setores estudantis de Belo Horizonte que, naquele momento, atuavam e se posicionavam contra os cortes de verba da educação que impactavam diretamente em seus direitos de cidadania. E, com isso, eles exigiam que setores da política pública refizessem os seus percursos e se abrissem ao diálogo. No segundo ambiente de troca, participamos da Mesa de Reunião composta por gestores municipais, promotoria pública, técnicos das diferentes pastas da gestão municipal seguida de membros do Conselho Tutelar e de agentes escolares. Todos estavam pautados pelos critérios da intersetorialidade. Isto nos exigiu uma composição múltipla dos nossos pontos de vista para que pudéssemos compreender o que de novo ali estava sendo gestado. Por fim, o terceiro espaço de troca nos trouxe a necessidade de rever conceitos, principalmente aqueles que já vínhamos trabalhando há muito tempo e que a situação descrita na Câmara Municipal de Belo Horizonte nos desafiava a recolocá-los em outra dimensão.

1.5 Revisão de conceitos: a busca de outras perspectivas

Essa observação para recolocar as nossas perspectivas conceituais em outra dimensão serviu, na nossa pesquisa atual, para rever o conceito de negro e para repensar o conceito de segurança pública. Este, na sua relação com a população negra de adolescentes e jovens, estava articulado com o conceito de território de vulnerabilidade sempre associado ao conceito de periferia.

Na nossa pesquisa de mestrado, intitulada "*À Flor da Pele: A Juventude Negra Feminina na Agenda Política de Juventude no Século XXI*" ao estudarmos o "papel das políticas públicas como ferramenta para garantir os direitos da juventude negra feminina (ONAI LUJ, 2017)", buscamos identificar como as estatísticas relacionadas às condições de vida desse segmento populacional moldavam os olhares dos atores nelas envolvidos. Levamos em consideração tanto o olhar dos gestores das políticas de governo, quanto o do público em geral, sobre as vulnerabilidades que afetam esse grupo etário, recortando-o étnico racialmente.

Em geral, quando se divulgam as taxas de homicídio de adolescentes no Brasil, com base no Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde, destacam-se os altíssimos percentuais que afetam diretamente o ***segmento masculino*** infanto juvenil, majoritariamente, negro. Essa numerologia orientava, principalmente, as políticas públicas e os programas federais que vinham sendo elaborados, no Brasil, desde 2003, conforme as análises por nós realizadas acerca dos pressupostos sobre os quais as gestões públicas se pautavam[56].

56 Um breve histórico desses programas ajuda, a nosso ver, entender um pouco, como tem sido essa caminhada no Brasil, nos últimos 15 anos. Em 2003, foi criado o Programa de Proteção da Criança e do Adolescente Ameaçados de Morte (**PPCAM**), vinculado à Secretaria Especial de Direitos Humanos do Governo Federal (SEDH), cujo objetivo era a redução de índices de violência letal contra esse segmento etário. Entre as ações desenvolvidas, estavam aquelas que retiravam crianças e adolescentes de ambientes de ameaça, inserindo-os em novos espaços de moradia e de convivência. A implantação desse programa fez mediante convênios da SEDH com os governos estaduais e Organizações Não-Governamentais (ONG). Vale lembrar que esse programa, embora existisse desde 2003, só foi instituído oficialmente em 2007 pelo Decreto nº.6231, e nesse momento se propunha a inclusão de ações municipais empreendidas pelos Conselhos Tutelares, Ministério Público e autoridades judiciais competentes. Paralelamente a essa iniciativa, foi criado nesse mesmo ano de 2007 o Programa de Redução da Violência Letal contra Adolescentes e Jovens (**PRVL**), sobre o qual já apresentamos dados acima. Destacamos que esse programa foi estruturado em três eixos. No primeiro, o objetivo era introduzir o tema da redução da letalidade de adolescentes como uma **prioridade na agenda política do país**, Para isso, foram realizadas oficinas locais com adolescentes e jovens nas regiões metropolitanas para se debater o tema. A partir dessa

A literatura científica do final da década de 1990 registrava os diferentes dispositivos que contribuem para fortalecer estereótipos acerca de um tipo de masculinidade pautada, em atos de violência. Em geral, esses atos são interpretados como marcas da virilidade natural e necessária para afirmação identitária na formação de meninos na fase da adolescência (ZALUAR 1985, 1994, MISSE 1995, MACHADO da SILVA 2000).

Alba Zaluar (1994b) em "*Drogas e cidadania: repressão ou redução de riscos*" reconstrói, de forma magistral, um dos dispositivos que funcionou como espécie de regulador do comportamento e hábitos de crianças e jovens do sexo masculino, buscando incutir, nas suas mentes, modos de ser nos quais a exibição de força física e dos arroubos de violência e de não submissão à qualquer medida que subestime a sua virilidade era vista como algo que fazia parte do DNA do macho da espécie humana e animal. Ao analisar os discursos dos adolescentes que fizeram parte de sua investigação, a autora chegou à seguinte conclusão:

> (...) os entrevistados referiram-se sempre a uma fase crucial da vida, que começa em torno dos 14 anos de idade, como um marco no envolvimento com a criminalidade. Este tema era desenvolvido de várias maneiras, todas elas relacionadas a um ***ethos*** da masculinidade (…) (ZALUAR, op. cit., p. 101, grifo da autora).

Ethos[57] da masculinidade, termo amplamente utilizado por especialistas

articulação política, o programa desenvolveu estratégias de comunicação e de mobilização. Já o segundo eixo teve como objetivo a produção de indicadores, o IHA, para todos os municípios, sobre os quais já os descrevemos acima, mostrando que, com eles, foram criados instrumentos de atualização dos referidos indicadores que foram postos à disposição das gestões municipais para que estas pudessem, por si mesmas, produzir mecanismos de monitoramento e de prevenção local. Por fim, o terceiro eixo foi centrado, exclusivamente, na prevenção e no desenvolvimento de metodologia de intervenção. Esperava-se que cada município brasileiro elaborasse, a partir da implantação desses mecanismos de monitoramento, o seu Guia Municipal para Prevenir a Letalidade de Adolescentes e Jovens. Ainda, nesta história das ações públicas para combater a letalidade juvenil no século XXI, registramos mais dois programas de cunho federal. Um deles formulado em 2012, no formato de um Projeto Nacional que tinha como objetivo assessorar os municípios brasileiros na formulação de um Plano de Prevenção à Violência contra a Juventude Negra, intitulado de Juventude Viva (**JV**), capitaneado pela Ministério dos Direitos Humanos, pela Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial e pela Secretaria Nacional da Juventude, analisado por nós na pesquisa de mestrado. O outro, capitaneado pelo Ministério da Justiça, é o Pacto Nacional para Redução de Homicídio de Adolescentes (**PNRHA**), sobre o qual estamos centrados no presente relatório. Iremos analisá-lo em detalhes mais à frente, pois, foi a partir de seus pressupostos e de suas reflexões sobre as questões da intersetorialidade no trato de temas complexos que identificamos uma possibilidade concreta para introduzir o tema da educação em nossa pesquisa de doutorado, que estava ausente nas pesquisas anteriores das quais fizemos parte.

57 *Ethos*é uma palavra com origem grega, que significa "caráter moral". É usada para descrever o conjunto de hábitos ou crençasque definem uma comunidade ou nação. No âmbito

de diferentes áreas do comportamento humano, trouxe, ao nosso imaginário social, um amplo espectro de significados, nem sempre coincidentes entre si, mas que foram bastante controversos e, assim, continuam sendo. Com esse conceito, o binarismo sexual do gênero humano tornou-se, em alguns momentos, um mote familiar, cantado em versos e prosa, por meio do qual se definia o que se entendia como fêmea humana diferente daquilo que se esperava ver no agir do macho humano. E com isso, passou-se a ditar, de forma naturalizada, aquilo que faz parte do ***universo feminino*** e o que se espera que aconteça no ***universo masculino,*** sem qualquer possibilidade desses dois mundos se misturam. Criou-se com isso o que se chamou de ***ethos*** da masculinidade que seria naturalmente diferente do ***ethos*** da feminilidade.

Essa separação entre esses dois conceitos de ethos que moldavam as identidades de gênero e que foram objetos de estudo de uma ampla literatura das ciências sociais, sobretudo, no contexto acadêmico euro ocidental, ao longo de séculos, sofre um revés considerável a partir de década de 1980, como pudemos observar na literatura selecionada na nossa construção conceitual.

Por exemplo, Alba Zaluar em "*Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*" (2004, p. 367), dialogando com a obra "*Stiffed: The Betrayal of American Man*" de Susan Faludi[58] (1999), recupera, em detalhes, todos os elementos que ameaçavam o lugar de poder do homem na sociedade que a referida jornalista norte-americana identificava como sendo um momento de "crise da masculinidade tradicional". No conteúdo dessa crise, o campo de dominação masculina, glorificado ao longo de séculos pelo patriarcado, seja na sua defesa da família de caráter exclusivamente heterossexual, seja no âmbito dos valores religiosos conservadores ou até nas lutas nacionalistas com traços xenofóbicos, tudo isso, segundo o diagnóstico de Faludi, estava experimentando uma acentuada perda de poder e de autoridade. Esta sensação de perda indicava que ocorria uma transformação, na esfera do "poder social, na política, nos assuntos militares, religiosos, comunitários e

---

da sociologia e antropologia, o *ethos*são os costumese os traços comportamentais que distinguem um povo. Neste texto detalharemos ethos da masculinidade, para refletir a construção da masculinidade para determinados adolescentes.

58 Enrijecido: A Traição do Homem Americano. (tradução nossa)

domésticos que antes eram exercidos pelos homens" (FALUDI, 1999, op. cit.).

Segundo Zaluar (2004), essa transformação vinha sendo utilizadas por muitos especialistas das áreas das ciências sociais, da psicologia e da segurança pública para explicar o aumento contemporâneo na incidência de crimes violentos, de graves agressões em áreas de esporte e lazer e ainda de crimes sexuais. Todos esses fenômenos e outros de mesma natureza eram associados à "violência masculina". Essa associação, quando usada de forma indiscriminada acabava, segundo a autora supracitada, obscurecendo o próprio conceito de ethos da masculinidade, ou então, reduzindo-o a um modelo único acreditando ser ele hegemônico ou, então, a um modelo tradicional de masculinidade que se baseia, o tempo todo, na complementaridade de papéis sexuais separados.

Considerando-se as observações acima interpostas por Alba Zaluar, relacionadas ao tema do ethos masculino e dos modelos de masculinidades, principalmente a masculinidade tóxica[59] presentes no imaginário contemporâneo, entendemos que precisávamos ter um olhar mais atento para não corrermos o risco de obscurecer, em nossa pesquisa, o uso que tem sido feito das imagens de adolescentes negros vítimas da letalidade, associando-os, indiscriminadamente, à "violência masculina".

Não podíamos esquecer que uma parte significativa do relatório que, ora apresentamos, está pautada em dados estatísticos, advindos de relatórios que foram elaborados por agências encarregadas de não só fazerem diagnósticos sobre a questão de letalidade de adolescentes, mas, também, de fornecerem dados que deem suportes à gestão pública com vistas a introduzir planos de prevenção da mortalidade dessa faixa etária.

Um primeiro ponto a ser considerado é evitar o risco e a tendência de identificar, indiscriminadamente, o crescente número de adolescentes negros que, cada vez mais, reforça os dados da mortalidade do SIM/Ministério da Saúde como sendo seres de natureza violenta e que, por isso, tiveram aquele

59 Geralmente otermo "masculinidade tóxica" é usado para se referir a uma coleção vagamente interligados de normas, crenças e comportamentos associados com a masculinidade, que são prejudiciais para as mulheres, homens, crianças e sociedade em geral, ao qual a própria defesa da masculinidade é ligada à virilidade tóxica, ou seja,os homens são agressivos quando tentam defender e propor um conceito de masculinidade, de tal forma que mostra como o debate sobre o valor normativo de um conceito de masculinidade está ligada aocaráter agressivo, competitivo, homofóbico, sexista e misógina da masculinidade tóxica. (SCULOS, 2017, tradução livre)

final trágico e não outro.

Embora os dados que serão analisados mais à frente indiquem que os números, ali, expressos representam quantidades de adolescentes masculinos que foram mortos pela violência, isso não nos autoriza dizer, de forma alguma, que eles encarnavam uma “masculinidade violenta ou toxica”, como muitas vezes esse tipo de registro de dados, veiculados pelas mídias, nos levam a imaginar ou, quando não, aceitar essas imagens de violência como uma representação verdadeira da realidade de vida daquelas vítimas.

Partilhamos de uma das ideias centrais de Alba Zaluar, publicada, originalmente, em 1º de março de 1981, no Caderno Especial do Jornal do Brasil, intitulada “o Condomínio do Diabo”. Trata-se de um tema que perpassa, integralmente, a sua obra, mas que se origina de suas etnografias realizadas em contextos habitados por seres cuja mídia da época os descreviam como “supostos agentes da violência urbana” (op.cit.). Mas ao conversar com esses agentes, por mais de um ano, ela registrou, com muitos detalhes, que ali existia uma diversidade do próprio gênero masculino. Este se relacionava, sim, com a violência, mas nunca se reduzindo à suposta unidade criada pela mídia e pelo imaginário de uma parte da população que estava distante daquele condomínio. Segundo ela, “há inúmeras concepções de masculinidades existentes em cada um dos setores da população”(idem) e, nestes, é possível “encontrar percentuais de homens que aderem a cada um desses setores” (ibidem). Em suma “há mais de uma possibilidade de identificação de gênero masculino”. (ibidem)

Como se pode ver, Zaluar partilhava da teoria de que a identidade de gênero” é um construto social e não um dado da natureza. Por esta razão, ela nos alerta sobre a necessidade de quando estivermos estudando fenômenos tais como o nosso que pretende conhecer as políticas municipais de prevenção da letalidade do gênero masculino, majoritariamente negro, que estejamos atentos para a leitura e a análise dos dados sobre os quais estaremos construindo um possível conhecimento.

Como dito anteriormente, estamos analisando a temática da prevenção da letalidade de adolescentes de forma intersetorial, examinando dados sobre as ações que cada um dos setores públicos municipais vem desenvolvendo em uma mesma unidade social que, no nosso caso, é composta de bairros da

cidade Belo Horizonte. É aqui que reside o nosso desafio, pois como destaca Zaluar, “nas sociedades contemporâneas há várias concepções de masculinidade coexistentes na mesma unidade social”. Ou seja, dentro de um mesmo bairro iremos encontrar essa multiplicidade de identificações de gênero masculino.

Essa pluralidade na construção das identidades juvenis é outro fenômeno que já vem sendo estudado desde a década de 1990, no Brasil como em “*Juvenização da Violência e Angústia de Morte”* (PERALVA, 1996); ou “*Estudos sobre juventude em educação*” (SPÓSITO, 1997), articulado com eventos que marcaram a emergência do multiculturalismo em “*O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*” (GONÇALVES & SILVA, 2006). Como ressalta Alba Zaluar, “as sociedades são, hoje, cada vez mais multiculturais” (op. cit.) São nessas sociedades que as noções de sincretismo e hibridismo entram em cena e, por isso, tais conceitos não podem ficar obscurecidos nas análises de nossos dados.

Diante dessas observações, entendemos que tínhamos mais um problema a ser enfrentado em nossa pesquisa. Como identificar essa pluralidade de construções de identidades em dados que são produzidos por diferentes agências que não estão isentas dos pressupostos tradicionais e hegemônicos da produção do gênero masculino?

Por exemplo, dados do crescimento da letalidade de adolescentes, nos últimos vinte anos têm sido produzidos pelo Ministério da Saúde, pela polícia, pela mídia, pelas igrejas, pelas ONGs, por agências de serviço social e de recolhimento de adolescentes em medidas socioeducativas. Como veremos mais à frente, essas agências ao divulgarem as suas ações para atender o fenômeno da mortalidade de adolescentes, elas o fazem apresentando números que o quantificam em termos de gênero e raça. Foi no conjunto dessa divulgação que se chegou ao resultado que define o percentual altíssimo de adolescentes do sexo masculino e negros. E ainda, é com base nesses dados que especialistas em estudos sobre a juventude foram destacando em suas pesquisas de campo identidades masculinas com diferentes denominações (CECCHETTO, 1994; GUIMARÃES, 1998; JANOTTI, 1999; DALMOLIN, 2011; CARVALHO; CÂNDIDO & ROCHA, 2011; SILVA, 2019).

Vale ressaltar que as referidas denominações para caracterizar coletivos

juvenis identificados com tema da violência e letalidade, nas áreas urbanas, sobretudo, nas metrópoles, não aparecem apenas na literatura especializada sobre tema, elas fazem parte, também, do vocabulário de diferentes segmentos da população.

Por exemplo, Luiz Flávio S. Paiva (2019), em "*Aqui não tem gangue, tem facção"* analisa esse fenômeno, na bela cidade de Fortaleza. Destacou alguns desses termos que associavam coletivos de adolescentes à construção da masculinidade relacionando-a ao tema da violência letal. Segundo ele, embora o termo "facção" fosse o mais recorrente, outros, tais como, "gangues", "galeras", "tropa", "trem", "bonde" aparecem, também, marcados pela conotação de violência, inclusive, na fala de adolescentes e jovens que foram ouvidos em pesquisa de campo.

Mas é preciso deixar bem claro que a associação desses termos à violência não é uma regra geral, no Brasil. Para exemplificar, citamos o termo "bonde" usado por adolescentes do sexo masculino para descrever coletivos dos quais participam na cidade em que vivem. Apenas para lembrar, o termo "bonde", tal como o termo "galera" são expressos por coletivos de adolescentes das periferias que, ao circularem, pelas áreas centrais de suas respectivas cidades marcam positivamente as suas identidades. Com isso, esses coletivos expressam formas associativas diferenciadas do modelo padronizado de juventude. Muitos deles estão pautados nas experiências culturais expressas nas músicas de ***funk*** e ***hip- hop.*** Por exemplo, o termo "bonde", na obra *"Como Trabalhar na tensa trama Juventude-Educação-Segurança?*" Carvalho *et al*. (2011, op.cit), surge no Rio de Janeiro. Tratava-se de um coletivo formado por "adolescentes e jovens de 12, 15 até de 20 anos de idade". Mas, havia bondes com diferentes funções, descritos da seguinte forma:

> Tinha o bonde Funk, bonde pichação, bonde mídia (...) o bonde Funk é aquele composto por dança (...) uma manifestação cultural positiva e não negativa (...) o pessoal se apega à cultura do Funk para fazer manifestação e protestos que abordam relatos de coisas que a mídia ocultou ou não deixou sair (...) mas é sempre bom reconhecer que tem os dois lados da moeda (...) não podemos esquecer que várias culturas (Hippies, Punks, Rastas) passaram por transformações, porque dentro delas teve, também, uso de drogas, exploração sexual por alguns integrantes e não por um todo (...) mas não podemos esquecer que várias culturas eram assim também: Hippies, Punks, Rastas passaram por transformações, porque dentro delas também teve uso de drogas, exploração sexual por alguns integrantes e não

> por um todo. No Punk Rock também enxergávamos brigas nas festas, e os bondes são um pouco disso (CARVALHO, CÂNDIDO & ROCHA, op. cit., p.5).

Um denso estudo sobre um "bonde", reunindo um coletivo de adolescentes que estudavam em escolas públicas da periferia da cidade de Contagem, área metropolitana de Belo Horizonte, foi realizado por Lucas Eustáquio Paiva da Silva (op. cit.), pesquisador do JEC cujo título é "*Estigma e Escola: Um estudo socioantropológico da Família Marley*". Ele analisou, a partir de entrevistas realizadas com jovens do referido coletivo, a especificidade das ações que eles desencadeiam. É surpreendente a forma como, nas conversações em grupo realizadas com os seus sujeitos de pesquisa, emergem os formatos associativos daquele grupo que se intitulava "Família Marley". Sim, a referência era Bob Marley, o famoso jamaicano guitarrista, ícone e referência mundial do reggae, falecido em 1984, momento em que nenhum dos adolescentes, membros do bonde a ele consagrado, havia nascido. Mas isso não impedia que uma parte do corpo docente e de pais de alunos classificassem aqueles adolescentes por meio de estigmas que os identificavam a bandidos e marginais.

Entretanto o estudo sócio etnográfico de Silva trouxe inúmeros dados que permitiram superar essa visão primária do estigma como um rótulo que, por ser imposto, de cima para baixo retira dos sujeitos estigmatizados o direito de reagir contra ele. Silva encontrou, na teoria de Erving Goffman presente em "*Estigma: notas sobre a Manipulação da Identidade deteriorada*" (1963), elementos que permitiam analisar aqueles dados de outra maneira, desde que o pesquisador partisse do princípio de que os estigmatizados não são, necessariamente, sujeitos passivos que se conformam com os rótulos que lhes são atribuídos. Eles podem, ao contrário, tomarem consciência do potencial do rótulo e transformá-lo. Será que era isso que os adolescentes, sujeitos da pesquisa de Silva estavam fazendo?

Essa era uma das perguntas que mobilizou Silva ao longo de sua investigação. Ele mergulhou fundo, nas diferentes declarações partilhadas por seus entrevistados. E foi apartir daí que Silva identifica como aqueles adolescentes caracterizavam o seu "bonde". Que significado aquele coletivo "Família Marley" tinha para vida de cada um deles? Em uma das respostas,

Silva consegue captar uma sequência extraordinária na qual seus entrevistados buscam falar como surgiu a Família Marley:

> “tem vários bondes e grupos em Contagem, aí, nós resolvemos fazer um”(…) “Uai, esse foi o nome que a gente na hora pensou para ele”. “O nosso bonde é de proteção, todo mundo aqui é ***família***. Nós estamos fechados um com outro. Nós não gostamos de xingamento, de palavrão. Até aquelas brincadeiras de lutinhas, a gente não gosta”. “O nome não é bonde Marley, mas ***Família*** Marley” (SILVA, op. cit., p. 156, o grifo é nosso).

Com base em sequências iguais a acima apresentada, Silva mostra, em seu trabalho de tese, que aqueles adolescentes que eram identificados como bandidos (seja pela gestão escolar ou por docentes ou por familiares de alunos) tomaram de empréstimo um símbolo internacional da música negra, Bob Marley, para caracterizarem uma organização juvenil na segunda década do século XXI. Ali o estigma, para falar como Goffman, virou símbolo de afirmação juvenil. As observações ressaltadas acima por Alba Zaluar de que, nos diferentes setores da sociedade constroem-se novas identidades de gênero masculino se confirmavam. O que isso significou?

Embora, com o trabalho de Silva, pudéssemos identificar as especificidades do coletivo intitulado Família Marley no que concerne a construção da identidade de gênero masculino, nos pareceu impossível não comentar alguns detalhes da masculinidade experimentada por aqueles adolescentes. Esses detalhes, como mostraremos a seguir, estão diretamente vinculados com um dos focos do nosso projeto de pesquisas que é o conceito de letalidade associado à criminalidade envolvendo adolescentes negros na faixa de 12 a 15 anos que tem sido registrada, quantitativamente, em relatórios de diagnósticos, produzidos pela gestão pública municipal de Belo Horizonte. Mas o que desses detalhes que emergiram nas pesquisas qualitativas acima citadas contribui para dialogar com os dados dos diagnósticos quantitativos que serão discutidos mais à frente?

Esperamos que, com as reflexões realizadas até este momento, tenhamos conseguido justificar as razões que nos levaram, nesta pesquisa a selecionar não apenas conceitos adequados e atualizados para dialogar com os dados quantitativos que serão apresentados mais à frente, no capítulo III. Foi, também, extremamente necessário, o mergulho nos estudos qualitativos

CAPÍTULO II

A DELIMITAÇÃO METODOLÓGICA

Por meio de que processos ou procedimentos metodológicos, buscamos atingir os sete objetivos específicos de forma a dar completude ao objetivo geral? Como se pode ver acima, todos os objetivos estão pautados em diagnósticos quantitativos que mapeiam e medem diferentes indicadores. No nosso caso, concentram-se na área da segurança pública (taxas de homicídios por idade, sexo, cor, território e causa letal). Da educação, em especial, da distribuição das escolas em termos territoriais, articulando-as com as taxas de avaliação do desempenho das estudantes por escolas. Trata-se, assim, de uma pesquisa, eminentemente, documental. Tem como complemento a análise de dados que foram coletados em reuniões intersetoriais, nas quais se discutiam os resultados de diagnósticos realizados pelos diferentes setores envolvidos e, ainda, as ações que estão sendo realizadas para dar conta da complexidade do fenômeno.

Para construir o percurso desse estudo documental, seguimos os passos de André Cellard (2008), em seu estudo "*A análise documental*". Segundo ele, por meio do estudo documental, temos condições de traçar um corte longitudinal que nos permite, enquanto pesquisadoras, perceber como os dados vão maturando-se ao longo do tempo.

Além de o documento permitir compreender a dimensão temporal do fenômeno social estudado, a análise documental, segundo Cellard, apresenta também vantagens significativas, pela seguinte razão:

> Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção da pesquisadora – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação da sujeita à operação da medida (CELLARD, op. cit., p. 295, a adaptação de gênero é nossa).

Com essas observações feitas por Cellard, íamos entendendo que os diagnósticos e as propostas intersetoriais que estariam sendo analisadas em nossa pesquisa, eram documentos produzidos por outras pessoas, sobre os quais não teríamos influências diretas nos seus resultados, e mesmo se tivéssemos, elas seriam dificilmente mensuráveis (Idem).

Ao ressaltar sobre a não influência das pesquisadoras nos dados documentais por eles analisados, Cellard busca mostrar que o documento se constitui em um instrumento que a analista não tem domínio sobre ele. Ou seja, o que está escrito ali está pronto e acabado. Não adianta pedir aos documentos que eles realizam correções suplementares, pois, como nos diz Cellard, “o documento é surdo” e funciona em sentido único.

Na pesquisa documental, o documento é a fonte que transmite todas as informações necessárias à nossa pesquisa. Por essa razão, a pesquisadora segundo Cellard, precisa estar atenta aos diferentes obstáculos que se interpõe no momento em que se realiza o estudo documental. Há armadilhas que precisam ser detectadas para que os vieses que elas podem produzir não interfiram na análise em profundidade do material analisado. Como superar essas armadilhas?

Segundo Cellard, uma vez identificados os documentos, nos quais coletamos dados e depois analisá-los, o primeiro passo para não corrermos risco de cair em suas armadilhas é avaliar a sua credibilidade e a sua representatividade.

Quanto ao critério da credibilidade, pede-se que a pesquisadora examine as referências que constam no documento a ser analisado. Por exemplo, no nosso caso, buscamos identificar quais bancos de dados foram acionados para sustentar, nos diagnósticos, a credibilidade dos resultados das taxas de letalidade das adolescentes no Brasil, em Minas Gerais ou em Belo Horizonte. O mesmo foi feito com os bancos de dados que produziram os Indicadores de Desenvolvimento da Educação no Brasil. Quais órgãos estão na base dessas medidas? Responderemos a essa questão mais a frente ao mostrar como os bancos de dados se interconectam, nos diferentes diagnósticos analisados e como, por trás deles estão os ministérios da saúde, da justiça e muitos outros, além das organizações internacionais e ONGs de diferentes épocas.

Quanto ao critério de representatividade, espera-se que as pesquisadoras observem os padrões técnicos que foram utilizados para expressar a extensão da realidade impressa nos documentos. Trata-se de algo que diz respeito a situações de pessoas isoladas? Ou, então, trata-se de informações que representam alguns setores particulares da sociedade? Ou

será que a informação é de tal forma ampla que incorpora a maioria dos extratos sociais?

Como se pode ver, no parágrafo acima, apresentamos brevemente, como fomos adaptando, as sugestões de Cellard para reduzir o que ele chama de armadilhas nas análises documentais.

Entretanto, essa primeira tentativa metodológica sugerida pelo referido autor, não nos pareceu, inicialmente, difícil de ser realizada, uma vez que os documentos que foram analisados, em nossa pesquisa, são diagnósticos que implicam levantamentos quantitativos, em geral, associados a agências governamentais e algumas com suporte de organismos internacionais. São levantamentos produzidos por especialistas da área da segurança pública, da saúde, da educação, do serviço social e de outros, que contam com especialistas da estatística. Estas buscam, por meio de procedimentos técnicos, garantir a representatividade dos resultados, tal como se espera, no imaginário social moderno e contemporâneo. Consequentemente, com esses procedimentos estatísticos, emerge, igualmente, no imaginário social, a credibilidade que, em geral, é associada a institutos e agências internacionais e nacionais, a universidades e seus centros de pesquisas e assim por diante.

Embora a forma de adaptar o procedimento metodológico para avaliar credibilidade e representatividade de documentos de nossa pesquisa tenha surgido, inicialmente, como algo fácil de ser resolvido, aos poucos fomos mudando essa posição ao aprofundarmos as propostas de análise crítica de documentos de Cellard. Conhecendo-a, em profundidade, pudemos perceber que a sensação de facilidade que experimentamos para adaptá-la à análise dos nossos documentos era uma das armadilhas que a sua teoria combateu de frente.

No fundo, aprendemos que a referida sensação de facilidade de adaptar a proposta metodológica de Cellard, em nossa pesquisa, se dava pela natureza dos nossos documentos. Todos eles são instrumentos técnicos cujas credenciais se pautam em padrões internacionais de pesquisa. E daí? Os critérios previstos nesses padrões os isentam de outros exames críticos relacionados à sua credibilidade e representatividade?

Segundo a proposta metodológica para análise documental de Cellard, a resposta para a questão acima é não. Os diagnósticos com dados estatísticos

que analisaremos mais à frente não estariam isentos, de forma alguma, de exames críticos. Mas para que não se perca o essencial da proposta de Cellard, entendemos ser pertinente, no presente relatório, explicitar o que o referido autor está, a nosso ver, considerando como análise documental crítica. O que é preciso para se chegar a esse tipo de análise? Primeiramente, compreender o que Cellard chama de documento. Como ele nomeia esse objeto de pesquisa? Reproduzimos, abaixo, as suas próprias palavras:

> O documento é uma fonte preciosa para toda pesquisadora nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível, em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios de atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, op. cit., p. 295, a adaptação de gênero é nossa).

Impulsionados por essa clara e direta definição do documento como “fonte preciosa para pesquisas em ciências sociais”, buscamos verificar se os diagnósticos que selecionamos para coletar os dados acerca da situação da letalidade de adolescentes negras em Belo Horizonte se caracterizavam dessa maneira.

Primeiramente, observamos que eles reconstituem dados sobre o fenômeno estudado, em intervalos de tempo que variam entre dez e cinco anos. Isso permitiu que se registrasse, de forma documental, dados sobre evolução, redução ou estagnação do fenômeno da letalidade das adolescentes na cidade. Para realizar esses registros, as responsáveis pelos diagnósticos analisados recorreram a vários bancos de dados, majoritariamente, de caráter oficial, vinculados a Ministérios (Saúde, Educação, Justiça), a institutos de pesquisa vinculados a universidades estaduais e federais e alguns outros vinculados ao Conselho Nacional de Segurança Pública.

Em segundo lugar, examinamos o que, nesses diagnósticos, aparece como “vestígios da letalidade juvenil” que estão marcados na cidade de Belo Horizonte. O traço mais marcante é o número das adolescentes vítimas de homicídios ocorridos nos intervalos de tempo acima citados. O traço subsequente aparece na totalidade das mortes distribuídas por gênero, pertencimento étnico-racial, idade, escolaridade e renda. Um terceiro traço

deixado pelas mortes das adolescentes aparece, nos territórios (bairros da cidade) nos quais esses episódios ocorreram, mostrando a persistência da desigualdade de renda associada à raça e ao gênero.

Na composição desse primeiro cenário, pareceu-nos que tínhamos documentos que se constituíam, sim, como preciosas fontes de dados sobre a letalidade das adolescentes na cidade de Belo Horizonte. Com eles, poderíamos avançar nosso objetivo geral da pesquisa, que é realizar uma leitura crítica do material ali ofertado, sistematizando informações que, provavelmente, poderão fortalecer as ações de prevenção da letalidade das adolescentes na perspectiva intersetorial que vem sendo construída nesta cidade.

Dito isso, passamos a segunda parte das observações feitas por Cellard, situando os tratamentos metodológicos que foram dados ao material coletado. Este foi reconhecido, em nossa pesquisa, como documento “público não arquivado”. Este, de acordo com Cellard, é um material feito, exclusivamente, para circular em diferentes ambientes, com o objetivo de atingir públicos específicos ou não, ou para serem usados em cursos de formação profissional, nas diferentes áreas que atuam no problema focado no documento (CELLARD, 2008, idem, p. 297).

Inicialmente, foram selecionados quatro documentos com esse perfil “público não arquivado”. Embora respondam a objetivos diferentes, tais documentos estão interligados pela questão da violência contra crianças e adolescentes e, consequentemente, eles se associam, de forma diferenciada ao tema da letalidade precoce dessa população, causada por atos homicidas, em Belo Horizonte. São eles:

2.1 Relatório/Diagnóstico: “Prevenção à Letalidade Juvenil e de Adolescentes” (2018)

Foi elaborado pela Diretoria de Prevenção vinculada à Secretaria Municipal de Segurança e Prevenção de Belo Horizonte que coordenou um Grupo de trabalho Intersetorial para compor o material que foi incluído nesse documento. Este GT foi formado por técnicas de mais seis secretarias, incluindo as da Educação, Saúde, Esportes e Lazer, Cultura, Segurança Alimentar e Cidadania.

O objetivo desse grupo era gerar e disponibilizar informações de cada uma dessas áreas acerca dos projetos ou ações voltadas aos grupos das adolescente e das jovens em situação de risco de morte. Assim, este documento incorporou na sua formulação dados dessas secretarias que tinha como objetivo produzir um Plano Municipal de Prevenção à Letalidade Juvenil intersetorializado.

Outro referencial importante que aparece, na introdução desse documento, se refere ao gesto significativo de suas formuladoras de terem incorporado inúmeras contribuições que foram dadas pela Comissão Especial de Estudos Sobre o Homicídio das Jovens Negras e Pobres da Câmara Municipal, à qual nos referimos na seção anterior. Como temos acesso ao documento da Câmara Municipal, tivemos a oportunidade de analisar como as contribuições da comissão de vereadoras foram sendo incorporadas no relatório em questão.

Ainda, na introdução do Diagnóstico da Secretaria de Segurança e de Prevenção escrito pela Comissão Gerencial (2018) há, na página 5, duas informações que decidimos comentá-las, na seção de metodologia de pesquisa pelo fato de elas indicarem formas diferenciadas de como dados da letalidade têm sido produzidos no Brasil. Segundo a equipe do diagnóstico supracitado:

> Pela primeira vez, a PBH produz um diagnóstico sobre letalidade juvenil, utilizando como fonte de pesquisa a base de dados do Sistema de Informação de Mortalidade (SIM), tendo como referência para registro dos óbitos a residência das jovens vitimadas. Esse tipo de registro nos apresenta a possibilidade de fazermos uma análise de redes locais, de relações e vínculos dessas jovens com os territórios onde vivem. Nossa percepção, aqui, de análise será a trajetória dessas jovens em seus locais de residência e a percepção do acesso às políticas, serviços e projetos locais, pensando em como potencializar redes de proteção local a fim de evitar a morte das jovens na cidade de Belo Horizonte (COMISSÃO GERENCIAL, p. 5, a adaptação de gênero é nossa).

O objetivo aqui é ressaltar o impacto que algumas informações, postas na citação acima, possam vir a ter, nos resultados que foram alcançados pela equipe que elaborou o diagnóstico da letalidade das adolescentes neste relatório de 2018.

Começamos pela declaração feita, no início do parágrafo, pelas realizadoras do diagnóstico de que era primeira vez que, em Belo Horizonte,

um levantamento da letalidade das adolescentes era realizado via Sistema de Informação de Mortalidade/SIM. Embora não se informe a qual órgão oficial esse sistema pertence, é bom reforçar que ele faz parte do Ministério da Saúde. O SIM foi criado em 1975 e com isso ele tem mais de quarenta anos. Já naquele momento, o SIM foi criado a partir de um diagnóstico realizado por especialistas que apontam a total falta de informação acerca da mortalidade no país (MELLO JORGE *et al*., 2009).

Isso não significa que não havia registro de mortalidade na cidade Belo Horizonte, mas, sim, de que esses registros não passavam pelos padrões exigidos pelo SIM. O problema é que, quando os relatórios relacionados ao tema da interrupção da vida são registrados sem ter nenhum padrão de informações que identifique as causas da morte, muitos desses motivos que levaram a letalidade das pessoas, no nosso caso das adolescentes, podem ficar invisíveis ou subnotificadas. Para deixarmos mais clara a decisão de trazermos esse dado sobre o registro da letalidade juvenil para a seção de metodologia, nós recorremos a duas especialistas, pesquisadoras da Fundação João Pinheiro, Célia Mara Ladeia Colen e Letícia Godinho (2016). Vejamos como elas descrevem o SIM:

> O Sistema de Informações de Mortalidade do Sistema Único de Saúde (SIM/SUS) unifica os dados sobre mortalidade de todo o país, a partir do registro da Declaração de Óbito (DO). O sistema de informações, criado em 1975, é alimentado por Secretarias Municipais de Saúde, responsáveis pela digitação, processamento e consolidação das Declarações de Óbitos. No setor SIM das Secretarias Estaduais de Saúde, as informações dos diversos municípios são agregadas e enviadas para o Ministério da Saúde (COELEN & GODINHO, nota de pé de página, p. 11).

As autoras deixam claro que o sistema de saúde brasileiro implantou essa padronização do registro da letalidade de forma muito organizada. Isso talvez tenha ocorrido em função do momento histórico em que a criação de um sistema de informação de mortalidade passou a ser prioridade mundial[60]. É

60 Órgão criado em 1975. Sua criação surge no âmbito de um movimento internacional liderado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) dentro dos esforços que ambas faziam, naquele momento histórico, para se criar em termos mundiais um padrão de Classificação Internacional das Doenças (CID). O Brasil, por sua vez, teve um papel de destaque, pois, naquele momento, a Universidade de São Paulo junto como Ministério da Saúde em 1976 propõem a criação do Centro Brasileiro para a Classificação deDoenças (CBCD). A Assembleia da Organização Mundial da Saúde recomendou, através da Resolução WHA 29.56, “que o Centro Brasileiro para a tradução e a

nesse bojo que se pensou incluir o homicídio no projeto que a Organização Mundial de Saúde denominou Classificação Internacional de Doenças (CID). Mas, para isso, era preciso padronizar o diagnóstico dessa forma de letalidade. O que define a morte por homicídio é a causa que o produz? Recorremos mais uma vez a Coelen e Godinho (2016). Segundo elas:

> A declaração de Óbito (DO) é preenchida pela profissional que atendeu o paciente em caso de morte por causas naturais. Quando a morte é consequência de causas não naturais - as chamadas causas externas (suicídios, homicídios e acidentes, etc.) -, a **DO é preenchida pelo médico legista** em localidades que tenham Instituto Médico Legal (IML). **Naquelas que não possuem IML, será preenchida por qualquer médica indicada por uma autoridade judicial ou policial, o qual passa a exercer a função de legista eventual**. As normas que regulamentam **este documento** exigem que ele **seja preenchido no local do falecimento; assim, se uma vítima de violência é deslocada para um atendimento em um hospital que esteja em local diferente daquele em que ocorreu a agressão, a DO registra o local do último atendimento como local de ocorrência.** Como este procedimento pode alterar o local da ocorrência, uma medida importante ao se utilizar dados oriundos do SIM pode ser **a adoção do local de residência para contabilização das vítimas de homicídio** (COELEN & GODINHO, idem, p 11, os grifos e adaptações de gênero são nossos).

A declaração de óbito (DO), para os padrões do SIM, teria de ser exercida por alguém da área da medicina, porém “legista”, ou, por alguém dessa mesma área só que empossada juridicamente para essa função. Por que fazer essa exigência da presença de legistas? Pelo que podemos depreender da exposição acima, porque se espera que só alguém, com essa “especialidade”, possa diagnosticar se a causa da morte é externa ou não. Subentende-se que as causas externas que caracterizam o homicídio não precisam ser necessariamente provocadas por armas de fogo ou por objetos cortantes. As agressões corporais e maus-tratos podem provocar lesões fatais. Seriam essas que necessitam de legistas por não serem tão óbvias e evidentes?

Mas o SIM não é a única fonte de informação onde aparecem agressões corporais. Consultando um caderno temático do Ministério da Saúde (MS), intitulado Prevenção de Violências e Cultura de Paz (BRASIL, 2008), encontramos o quadro abaixo com outras fontes de informação. Na realidade,

---

aplicação da Classificação Internacional de Doenças, em português, na Universidade de São Paulo, Brasil, seja reconhecido pela OMS comoum centro para a língua portuguesa”.

elas são associadas a programas criados pelo MS e servem como instrumentos de gerenciamento.

Quadro 1 - Fontes de Informação Ministério da Saúde

Sistema de Informação de Mortalidade (SIM)	Secretarias de Estado e Municipais de Saúde coletam as declarações de óbito (DO) dos cartórios e digitam os dados de interesse no SIM. Adota-se a causa básica de óbito para registro do tipo de causa externa, a partir da declaração do médico atestante, segundo regras estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS).
Sistema de Informações Hospitalares (SIH/SUS)	Registra todas as internações pelo SUS. Para causas externas, é a partir do diagnóstico no principal que se registra a natureza da lesão e, do diagnóstico secundário, o tipo de causa externa.
Sistema de Agravo de Notificação (SINAN-NET)	O SINAN-NET recebe os dados-eventos de todas as doenças e agravos de notificação compulsória, incluídas algumas doenças transmissíveis como meningite, tuberculose e dengue. Em relação a causas externas, pelo sistema, notificam-se acidentes por animais peçonhentos e acidentes de trabalho. A partir de outubro de 2008, o SINAN-NET também registrará a notificação e investigação compulsória das violências: violência doméstica, sexual e outras violências.
Boletins de Ocorrência	O BO é feito em delegacias de polícia civis e militares, nas delegacias de defesa da mulher, da criança e da adolescente e da idosa.

Como se pode ver, todas as fontes, acima citadas, registram informações de violência e de agressões físicas que podem levar ao óbito. Mas será que elas estão conectadas? Será que o SIM incorpora todas as informações dessas outras fontes ao fazer o registro de mortalidade?

No documento da Secretaria de Segurança Municipal, já citado, não há nenhum registro se existe ou não conexão entre essas fontes. Na obra de Coelen e Godinho não se faz, também, qualquer menção sobre elas. Por exemplo, no quadro acima, mostra-se que o SINAN-NET desde 2008 inclui em

sua rede a notificação compulsória de violência doméstica, sexual e outras. Em casos de óbitos, onde tal dado fica registrado? Ou ele é sub notificado?

Esses são alguns questionamentos que fizemos sobre os dados do diagnóstico da Secretaria da Segurança e Prevenção que serão aprofundados mais à frente. De toda forma, as reflexões trazidas por Coelen e Godinho só ampliaram a exigência de leitura crítica em relação ao documento que será analisado mais à frente. Se considerarmos a afirmação de que aquela seria a primeira vez que a Secretaria de Segurança e Prevenção de Belo Horizonte utilizaria como fonte os dados do SIM, quais eram as suas fontes anteriores?

Outra questão importante que as autoras, acima citadas, trouxeram ao descreverem minuciosamente as exigências que passaram a ser feitas para o registro da Declaração de Óbito (DO) a partir do SIM, se refere à informação sobre o local onde óbito ocorreu.

Por exemplo, o ato homicida que desencadeou a morte e uma adolescente que ocorreu na escola, mas que foi levada ainda com vida para o hospital, será registrado como tendo acontecido no hospital e não na escola. Conclusão, nas estatísticas da letalidade pautada nas fontes do SIM há riscos de os locais onde atos violentos que levam à morte as adolescentes, por exemplo, ficarem subnotificados.

Coelen e Godinho, na citação acima, mostram que elas têm consciência desse risco de subnotificação. Só que a nosso ver a solução que elas propõem de utilizar o endereço de residência da adolescente morta, não resolve o problema. Ao contrário, traz mais uma informação que precisa ser incorporada na nossa leitura crítica dos documentos que ora estamos analisando. Registrar o local onde a adolescente reside não ajuda entender como as nossas políticas de prevenção poderão enfrentar os riscos de morte aos quais ela está sujeita senão foi na sua residência que ocorreu o ato que a levou ao óbito.

Já os Boletins de Ocorrência (BO) que aparecem como fonte de informação no quadro acima, realizados pelas polícias civil e militar, diferentemente do SIM, registram o local onde o ato de violência ocorreu, embora a morte só ocorra depois no hospital. São esses locais que precisam aparecer nas estatísticas, quando se pretender realizar políticas de prevenção à letalidade das adolescentes.

Uma das perguntas que nos fazemos ao analisar os dados que constam do diagnóstico realizado pela Secretaria Municipal da Segurança e Prevenção é se ela dialogou também com os dados dos BO(s). O território em que a adolescente foi a óbito é o mesmo no qual ela sofreu o ato que a levou à morte? Foi no bairro onde residem, ou em outros lugares fora dali? Foi na escola ou no parque de diversão? Como o referido diagnóstico tem o objetivo de dar suporte a ações de prevenção, estas questões não podem ficar de fora da nossa avaliação do documento elaborado pela equipe do GT que o realizou.

Outro aspecto que precisávamos entender como avaliá-lo, metodologicamente, no relatório da SMSP é o da questão racial. De onde elas tiraram a classificação étnica das adolescentes que foram a óbito? Supomos que elas tenham se baseado nos dados do SIM, pois, nas tabelas 2, 6 e 9 nas quais os dados de pertencimento étnico-racial das adolescentes aparecem, coloca-se como fonte o SIM e a Gerência de Epidemiologia/SIM SA.

Mas, para nos certificarmos da confiabilidade desses dados, recorremos às Notas Técnicas do SIM (DATASUS)[61]. Na página específica de Informações de Saúde (TABNET), clicando no item das Estatísticas Vitais, acessamos a todos os campos de mortalidade que compõem o Sistema distribuído em sete grupos de opções. Em dois deles, encontramos dados de mortalidade distribuídos em dois períodos históricos. O primeiro vai de 1979 até 1995. Já o segundo mapeia a mortalidade no país de 1996 até 2017.

Nesses dois períodos, o Sistema tem aproximadamente 40 variáveis usadas nas declarações de óbito. Acompanhando as orientações que são feitas para o preenchimento do formulário que dará origem à referida declaração, tivemos acesso a todas elas. Primeiro, quanto aos locais onde ocorreu o óbito há duas possibilidades: residencial e outro local que não a residência. No corpo do formulário do SIM, pede-se que se faça o registro da data da ocorrência. Depois vem sexo, faixa etária, escolaridade, estado civil e o município onde ocorreu. Mas a variável étnico-racial não aparece no formulário entre 1979 e 1995. Isso significa dizer que após a criação do SIM e da introdução da Classificação Internacional de Doença (CID), em 1976, só vinte

61 DATASUS in:http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php? area=0205. Acesso dia 14/05/2018.

anos depois, a variável étnico-racial passou a ser incorporada nas informações de mortalidade no país.

A forma como a variável foi introduzida no SIM seguiu a classificação racial que foi padronizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a saber: branca, preta, parda, indígena, amarela e ignorada. Como era de se esperar, no modelo de formulário proposto para o SIM, a palavra negra ou negro não aparece. Mas no diagnóstico da SMSP estas duas formas de classificação se misturam. Ora se utiliza as classificações padronizadas do IBGE, ora a palavra negra (associando duas cores “pretos e pardos”) é usada sem nenhuma observação técnica ou histórica que a justifique. A denominação negra é, sempre, utilizada quando se reproduzem, nas tabelas, os dados da morte por homicídio, seja entre os sexos ou entre os grupos étnico-raciais, com o objetivo de mostrar o tamanho das taxas ajustadas a cada um dos grupos étnico-raciais. Mas quando observamos a distribuição de dados de homicídios das jovens entre 15 e 29 anos em Belo Horizonte e nos seus bairros e incluindo as suas regiões geográficas, o diagnóstico realizado pela SMSP usa a classificação do IBGE, pretos, pardos, brancos, indígenas e amarelos.

Veio aí nossa primeira indagação sobre os dados do pertencimento étnico-racial no documento da SMSP que teríamos de analisar. Como se chegou a essa variável “negra”, uma vez que nos registros do SIM, segundo a Nota Técnica acima analisada, as legistas ao preencherem os formulários de declaração de óbito tinham como referência a classificação do IBGE, na qual a referida palavra negra não aparece de forma alguma? Não há dúvida de que se trata de uma hétero classificação, pois, as vítimas estão mortas, logo é a legista que indica a partir de sua percepção qual é o pertencimento étnico-racial da pessoa que entra na sua declaração de óbito.

Essa informação era importante tendo em vista o método de análise documental que adotamos a partir da obra de Cellard que incentiva a pesquisadora a buscar todas as informações que garantam a confiabilidade dos dados dos documentos a serem analisados. Segundo ele, na avaliação crítica de documentos, uma das dimensões que precisa ser aprofundada é aquela que ele chama de “exame do contexto social global” (op. cit., p. 299).

Sendo assim, fomos atrás de documentos que pudessem esclarecer como os dados do pertencimento étnico-racial das jovens e adolescentes

passaram a ser considerados nas declarações de óbitos, pois como vimos, acima, tanto os estudos do CLAVES quanto o diagnóstico elaborado pela equipe da SMSP utilizam o SIM como fonte de coleta para mostrar que a maioria de óbitos das adolescentes, nos últimos dez anos, no Brasil era de negras e do sexo masculino. Destacamos que nos dois casos, seria sempre uma hétero classificação, o que gera muitos questionamentos de especialistas quanto à confiabilidade dos dados.

Nesta tese mostraremos apenas como esse dado étnico-racial está sendo utilizado no diagnóstico da SMSP de Belo Horizonte. Lembrando que a equipe que o elaborou tomou essa variável de empréstimo da área da saúde, sem fazer qualquer indagação em que momento essa variável étnico-racial foi incorporada nos bancos de dados dos órgãos públicos da área da saúde. Mas precisamente, não há nenhuma referência esclarecendo como que o SUS a incorporou dando a ela visibilidade no Sistema de Informação da Mortalidade, cuja orientação inicial, como dito acima, era a de não informar a cor da pessoa morta[62].

A história da incorporação da variável étnico-racial no Sistema Único de Saúde (SUS) está muito bem registrada no Painel de Indicadores do SUS, nº 10, que tinha como temática Saúde da População Negra[63]. O embrião da política de saúde para esse grupo étnico, no âmbito do governo federal, data de 2004, momento em que se criou um comitê técnico, no Ministério da Saúde. Dele faziam parte, não só especialistas, mas, também, militantes negras em movimento, que atuavam em atividades voltadas para a saúde da população negra, em diferentes partes do país. Mas só em 2006, a Política Nacional de Saúde da População Negra (PNSPN) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde. Entretanto, isso não significou que ela tenha sido instituída, imediatamente. Foram necessários mais três anos para que isso acontecesse, em 13 de maio de 2009. A consolidação se dá com a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela lei 12.288 de 20 de julho de 2010. (BRASIL, 2010)[64]

---

62 Trabalhamos com essa informação a partir de uma Nota Técnica.

63 Política Nacional de Saúde Integral da População Negra/Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Articulação Interfederativa2016.

64 Estatuto da Igualdade Racial definiu o que é população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça, usado pelo IBGE, ou que adotam autodefinição análoga. Deixa explícito, portanto, que são o sujeitas de direitos. (a

Esse breve histórico mostra que, embora o SUS tenha sido criado pela Lei 8.080 de 19 de setembro de 1990, foram necessários 20 anos para que o Conselho Nacional de Saúde aprovasse uma Política Nacional de Saúde da População Negra. Aqui é utilizada a palavra “negra”, no sentido político do termo. Quem se autodefine como negra são as militantes que lutavam pela igualdade racial, nesse país. São elas, que desde as lutas da Constituinte de 1988, associam as pretas e as pardas, na categoria de “negra”. O demógrafo da cor, Serguei Soares (2009) em “*Desigualdades Raciais, Racismo e Políticas Públicas 120 anos após a Abolição*”, justifica a perspectiva política da mudança na autodeclaração da seguinte maneira:

> Em algum momento, entre 1996 e 2001, há o início de um processo de mudança em como as pessoas se veem. Passam a ter menos vergonha de dizer que são negras; passam a não precisar se branquear para se legitimar socialmente. Essa mudança é um processo surpreendentemente linear, surpreendentemente claro e, ao que tudo indica, ainda não terminou [...] acredito que essa mudança deva muito à influência do Movimento Negro e àquelas que reverberam na sociedade suas reclamações (SOARES, p. 116, a adaptação de gênero é nossa).

O objetivo da PNSPN é promover a saúde integral da população negra, priorizando a redução da desigualdade étnica e racial, o combate ao racismo e à discriminação nas instituições e serviços do SUS. É nesse contexto que o sistema de informação do Ministério da Saúde passa integrar a variável étnico-racial nos seus bancos de dados.

Reproduzimos abaixo, a justificativa que o ministério utilizou para introduzi-la, no sistema, em nível federal, estadual e municipal.

> O monitoramento das desigualdades raciais em saúde por meio dos sistemas de informação é uma ferramenta importante para a gestão, pois além de subsidiar a formulação de políticas públicas, permite a comparação entre perfis epidemiológicos e a avaliação de equidade na utilização de serviços de saúde. Para isto, a completude e qualidade dos dados disponíveis nos sistemas de informação são indispensáveis para que as informações e conclusões sejam consistentes. **É fundamental o preenchimento adequado do quesito raça/cor nos formulários e sistemas de informação de saúde, que fornecem dados para a construção de seus indicadores** (BRASIL, op. cit., grifos nossos).

---

adaptação de gênero é nossa)

Quando consideramos metodologicamente os contextos sociais, nos quais os documentos são produzidos, deparamo-nos, como visto acima, com situações que incorporam diferentes sentidos para a análise crítica documental. Como se pode ver, em momentos históricos diferentes, a cor negra para classificar a identidade étnica e racial da população não existia e não existe, até hoje, como categoria do IBGE.

Mas mesmo não existindo, nem nos documentos censitários e nem nas Pesquisas Nacionais de Domicílio (PNAD/IBGE), identificamos setores da sociedade brasileira que, no uso político que fizeram da cor negra, agregaram, nela as “pretas e as pardas”. Esta segunda categoria, representando mestiças oriundas da mistura de pessoas pretas com brancas, teve, na história do Brasil, diferentes interpretações, ao longo dos séculos[65].

Apesar da longa temporalidade, concentramos nesta seção, exclusivamente, o uso da categoria “raça negra” que tem sido feita, atualmente, pelas diferentes agências sociais, considerando os embates que essa utilização tem gerado nas políticas públicas, na passagem do século XX para o século XXI e da sua persistência nas últimas décadas. Destacamos que essa é uma das categorias identitárias que sustentaram políticas de ação afirmativa no Brasil.

Vimos, acima, o papel que o Estatuto da Igualdade Racial teve na definição do termo negra. Não é à toa que este dispositivo institucional a associa a ideia de maioria da população brasileira. Com isso, ele busca difundir essa imagem por meio de editais de concursos públicos, de debates nas

65 Na segunda metade do século XIX, o conde de Gobineau e o naturalista Louis Agassiz. O primeiro vem ao Brasil em missão diplomática, em 1860, a mando de Bonaparte III, primeiro presidente da França eleito. Embora tenha virado amigo do imperador Pedro II, Gobineau não gostou de nada do que viu no Brasil. A mestiçagem inevitável a que ele assistia nas terras brasileiras “levaria a raça humana a degenerescência”. Esta característica já havia, segundo ele, selado a sorte do país. Sobre o racismo de Gobineau ver (cf SOUZA, Ricardo Alexandre Santo de. A extinção dos brasileiros segundo o conde de Gobineau. Revista Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro, v.6, n. 1, p.21-34, jan | jun 2013). O segundo, o naturalista suíço Agassiz fez uma viagem de investigação zoológica, na região norte brasileira, entre 1865 e 1866. Após essa viagem Agassiz defende a tese da poligenia das espécies humanas. Ou seja, para ele as “raças” humanas não se originam de um ascendente comum. Foram frutos de criações distantes. Tal como fez para os peixes, “Deus havia criado as raças para habitar em regiões específicas”. As migrações humanas confundiram esses quadros. Segundo a historiadora Lorelai B, Kury, foi a partir da obra de Louis Agassiz que se passou a usar, na literatura internacional, os termos linguísticos que no Brasil eram aplicados para designar os cruzamentos raciais: preto, branco, mulato, caboclo, cafuzo e mameluco. Mais ver (Cf. KURY, L. B. A sereia amazônica dos Agassiz: zoologia e racismo na viagem ao Brasil, Revista Brasileira de História, ano/vol.21, número 41, pp. 157- 172, 2001).

mídias, nos centros acadêmicos e nas comunidades de bairros e nas zonas rurais, em geral. O objetivo é de que essa imagem sirva para avaliar, entre outras coisas, como esse grupo majoritário da população tem sido contemplado ou não nas políticas públicas brasileiras. Nesse sentido, o cálculo das taxas e dos coeficientes de distribuição de recursos públicos para essa população era de vital importância para se falar em equidade social entre grupos raciais no Brasil.

A nosso ver, as defensoras do Estatuto da Igualdade Racial queriam mostrar que a adoção de políticas específicas para a população negra brasileira não tinha nada a ver com o que acontecia em países muito mais desenvolvidos e ricos, como, por exemplo, os Estados Unidos. Nesse país, as políticas para reduzir a desigualdade, a vulnerabilidade e as fragilidades dessas populações não brancas tinham de reconhecer, em primeiro lugar, que elas eram minorias. As pessoas negras norte-americanas eram e são até hoje minoritárias. Por isso, todo o seu processo de políticas de atendimento dos direitos daquelas minorias seguia outra lógica. No Brasil, as pessoas negras são maioria, por isso as políticas universais precisam ter nelas a referência ao se formularem. Isso, talvez, explique porque a questão da Mortalidade dessa população precisava ser integrada em uma ação governamental naquele que pretendia ser o “maior programa de saúde pública do mundo: SUS”, como revela (CRUZ, 2016) em “*Direitos humanos e saúde negra brasileira”*.

Evidentemente que essa não é a única interpretação que é feita da categoria negra quando a mesma está sendo aplicada para definir a maioria da população. Nas pesquisas do CLAVES, fomos alertados do uso que a mídia fazia ao se referir a adolescentes e jovens negras em seu noticiário policial. A literatura sociológica sobre o avanço da criminalidade nas sociedades industriais e pós-industriais mostrava como as agências da área da segurança pública moldavam, em suas abordagens investigativas e em seus boletins de ocorrência, imagens de adolescentes negras a fenômenos da criminalidade que, em geral, a ela, são vinculados. Como dito, anteriormente, nos estudos do CLAVES vimos o quanto as adolescentes classificadas, racialmente, como negras são, na maioria das vezes, associados ao mundo do tráfico de drogas, da evasão escolar, do baixo desenvolvimento educacional e, ainda, de uma infinidade de atos infracionais.

Como se pôde constatar, em pesquisa anterior, essa imagem negativa da população juvenil negra brasileira era difundida não só pelos textos e imagens da mídia, mas estavam incluídas, também, em documentos produzidos pelas gestões públicas ou por órgãos que as assessoram. Muitos destes documentos são de natureza técnica. Quase todos resultam de levantamentos de dados brutos que eram transformados em indicadores com objetivo de assessorar as gestões públicas em seus diferentes setores.

Vejam, documentos definidos como técnicos não estariam isentos de uma análise crítica. Eles são produzidos por profissionais que estão mergulhadas no mesmo contexto social global em que vivem as demais pessoas para as quais esses documentos são produzidos.

Com a observação acima chegamos, na segunda dimensão a ser considerada em uma análise documental. Segundo Cellard, em “Metodologia de Análise Documental” () “não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses, e dos motivos que a levaram a escrever” (Cellard, idem. p. 300).

No nosso caso, não seria possível identificar isoladamente uma pessoa, sobretudo, porque os documentos analisados, como se verá mais à frente, são técnicos e institucionais, elaborados por equipes multissetoriais, por vezes, com apoio de grupos de pesquisa vinculados à universidade. Trata-se de um diagnóstico sobre a letalidade das adolescentes em Belo Horizonte e de dois Guias de Acompanhamento, estes formulados com objetivo de orientar a população, agentes escolares e grupos da comunidade sobre como agir frente a situações de violência e de criminalidade que atingem adolescentes no município de Belo Horizonte.

Associado a esses três documentos, estamos analisando, também, outros com conteúdos técnicos como, por exemplo, um questionário com 172 questões. Este foi elaborado pela Diretoria de Políticas Intersetoriais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte com objetivo de diagnosticar, em cada escola, casos de indisciplina e de violência em meio escolar e de mapear projetos que as escolas estão desenvolvendo para interferir no clima escolar (SMED, 2019).[66]

66 Cf. Plano de Convivência Escolar-Diagnóstico, Belo Horizonte: SMED, 2019.

No questionário apresentado no referido documento, há algumas questões que permitem quantificar o total das docentes que atuam em cada escola assim como a distribuição da totalidade desse grupo em termos de formação acadêmica, local de residência e faixa etárias. Entretanto, não há questões que permitam medir distribuição do total das docentes em termos de sexo, pertencimento étnico-racial e estado civil. Há, também, questões, por meio das quais, se pretende medir o total de funcionárias, distribuídas entre contratadas e concursadas, por local de residência e por faixa etária. Tal como no caso das docentes, aqui, também, não há questões que meçam a distribuição numérica dessas funcionárias em termos de sexo, pertencimento étnico-racial, estado civil, nem mesmo em termos de escolaridade.

Quanto ao corpo discente, a única questão que permite dar uma precisão numérica do total das estudantes que hoje estão matriculadas na rede municipal de Belo Horizonte foi concebida na forma de matriculadas por turno. Pede-se para que a escola preencha quantas delas estão matriculados para assistir às aulas de manhã, de tarde e de noite. Não se questiona sobre as identidades de sexo, idade, pertencimento étnico-racial, local de residência, embora muitas questões que sejam feitas no questionário precisam dessas informações preliminares para que as taxas que elas irão apresentar sejam avaliadas quanto à sua significação estatística. Por exemplo, na Seção VI, pede-se que a escola preencha dados que pretendem mensurar violência sexual/assédio sexual, racismo e injúria racial, sexismo, intolerância religiosa. Qualquer taxa produzida para determinar esses eventos precisa dos dados acima que não constam no questionário.

Esses quatro documentos, embora tenham sido produzidos pela gestão pública municipal, eles se encaixam na definição de **documento público não arquiváveis**, e por isso de circulação geral (CELLARD op. cit. p 299). Um deles foi distribuído, por exemplo, em escolas, em seminários de formação profissional, em reuniões comunitárias e assim por diante. Os outros circulam, igualmente, em meios muito mais diversificados. Com isso, ampliou-se, muito mais, o nosso compromisso de leitura crítica dos mesmos.

Voltamos ao tema que nos interessa nesta tese que é o da letalidade das adolescentes por meio de homicídio. Entendemos que muitas dessas adolescentes que aparecem nas estatísticas da SMSP de Belo Horizonte

podem estar matriculadas nas escolas nas quais a SMDE aplicou o seu questionário para coletar dados que dessem sustentação ao seu Plano de Convivência Escolar.

A leitura crítica de documento exige que se pergunte por que será que as formuladoras do questionário proposto pela SMED decidiram não incluir, no diagnóstico que dará vida ao Plano de Convivência, as diferentes identidades de estudantes que frequentam as escolas em cada turno letivo. Como esses dados dialogarão com os produzidos pela SMSP que analisam dados que não se fecham no contexto escolar, mas que abrangem uma população mais ampla?

Estávamos diante de dois documentos elaborados por equipes de duas secretarias municipais de Belo Horizonte que coletavam dados relacionados, teoricamente, a um mesmo segmento da população brasileira, envolvido em eventos de violência que ocorriam no mesmo período histórico, usando conceitos e termos, aparentemente comuns, só que com significados diferentes.

Em um deles se mede a identidade de gênero e de pertencimento étnico-racial das adolescentes. Já o outro, simplesmente, descarta essas duas variáveis para relacionar atos ocorridos no contexto escolar em que, tanto o gênero quanto o pertencimento étnico-racial, podem estar na ponta do evento que está sendo medido. São, nesses momentos em que se observam, na análise documental, disparidades de natureza conceitual, como essa que acabamos de descrever, que se exige da pesquisadora uma postura crítica relativa aos conceitos-chave e à lógica interna dos textos documentais (CELLARD, 2008, idem.).

A esse respeito seguimos procedimentos analíticos propostos por Cellard (op. cit. p. 303) que nos ajudam a problematizar o significado dos vários termos que são utilizados nos documentos ora analisados. Historicamente, como destaca o referido autor, muitos termos evoluem, nos seus significados. Um exemplo é o de gênero. Como já dito acima, durante muitos séculos o termo era reduzido à especificação do que, biologicamente, identificava-se, nos padrões mentais e morais de uma época, como gênero masculino, diferentemente, de como se identificava o gênero feminino. Com as Declarações dos Direitos da Pessoa Humana no século XX, as minorias que

não se enquadram nessa primeira formulação conquistaram o direito de se identificar ao gênero sexual de outra forma.

Isso significa que os conceitos de “sexismo” ou de “violência sexual” que aparecem, no questionário elaborado pela SMED, ao serem aplicados em 2018, terão, em sua análise, que incluir, nesses dois atos de violência, as ditas minorias sexuais que não constavam nos levantamentos sociodemográficos que compunham os diagnósticos realizados nos séculos passados.

O mesmo se pode dizer do pertencimento étnico-racial. Em relação a ele, destacamos que, em nossa dissertação de mestrado, tivemos que modificar a leitura que os estudos mais tradicionais vinham fazendo ao analisar o impacto da violência no conjunto da juventude negra. A maioria dos estudos colocava sempre no centro das análises a forma sexista de masculinidade, subestimaram a questão gênero feminino.

Naquela ocasião, tivemos a oportunidade de nos pautar, no conceito de “vulnerabilidade interseccional” presente no “*Documento para o Encontro de Especialista em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero*” desenvolvido por Kimberlé Crenshaw, professora da área do Direito na Columbia University e ativista dos Direitos Humanos. Analisando as experiências vivenciadas nos Estados Unidos por mulheres negras, a referida autora identifica várias situações em que seus direitos foram violados, duplamente, de forma interseccional. Como ativista, ela defendia a ideia de que a “ampliação da proteção dos Direitos Humanos para todas as mulheres só ocorrerá quando estes estiverem baseados no conceito de identidade gênero” (op. cit, p. 171). Entretanto, segundo Crenshaw (2002), não se pode esquecer que a identidade de gênero “intersecta-se com uma gama de outras identidades” (idem). E ainda, dependendo da forma como essa intersecção esteja se dando, há o risco de aumentar as taxas de vulnerabilidade de alguns grupos particulares de mulheres (ibidem). Sobre isso nos diz a autora,

> Quando mulheres, sob custódia, eram estupradas, espancadas no âmbito doméstico ou quando alguma tradição lhes negava acesso nas tomadas decisões, suas diferenças em relação aos homens tornavam tais abusos periféricos em se tratando das garantias básicas dos direitos humanos (CRENSHAW, op. cit., p. 172).

Tratar abusos aos direitos humanos como periféricos é o mesmo que os ver como coisas naturais que fazem parte da natureza humana. Talvez, por isso, se dispensem políticas públicas para resolvê-los, responsabilizando as vítimas e suas respectivas famílias pela não solução dos abusos.

Voltando ao nosso tema de estudo, buscamos observar nos documentos analisados como essa interseccionalidade tem sido tratada ou não nos diagnósticos realizados pelas secretarias municipais de Belo Horizonte. Sem esse recorte, possivelmente, o plano intersetorial que vem sendo construído pela atual gestão não atingirá o seu objetivo de prevenção à letalidade das adolescentes em Belo Horizonte.

2.2 Guias de Atendimento[67] e de Orientação e Encaminhamento[68]

Começamos pela natureza do "documento" que foi identificado como um "Guia". Fomos orientados a ir ao portal EduCAPES e, nele, lançarmos o termo "guia" como palavra-chave. Feito isso, nos deparamos com uma enormidade de textos relacionados, quase todos, à área das Políticas Públicas. Nas primeiras obras consultadas, o termo "guia" (documento), muitas vezes aparecia associado à palavra "manual" (KIESSELBACH & BUTCHART, 2015).

Assim, com base nessa literatura, o primeiro entendimento que tivemos acerca do significado do que vem a ser um guia no âmbito da gestão pública passou pela compreensão de que se trata de um documento que gestoras e suas equipes devem ter em mãos, toda vez que precisarem se orientar para "tomar decisões, fazer avaliações de projetos ou de programas desenvolvidos pelo setor público" (WU *et al*., 2014), descrito no texto "*Guia de Políticas Públicas".* É por meio dos ***Guias*** que se apresentam "os mecanismos que direcionarão ações para buscar resultados para a sociedade" (idem). E ainda, com a ajuda do ***Guia*** é possível captar como que, na prática, os órgãos responsáveis pela política têm encaminhado "soluções intempestivas e inovadoras", capazes de fazer frente a escassez de recursos e, se necessário, de mudar as prioridades". (ibidem)

67 Guia de Atendimento de Crianças e Adolescentes Vítimas de Violências Domésticas, Sexual e outras Violências na Atenção Primária à Saúde, Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Saúde, 2013.

68 Escola: Lugar de Proteção – Guia de Orientações e Encaminhamentos, Belo Horizonte Secretaria de Educação, 2019.

Assim, os ***Guias*** e/ou manuais são vistos pelas especialistas da área da gestão pública como dispositivos que reúnem, de forma eficaz e direta, elementos para avaliar as propostas de criação, de expansão ou aperfeiçoamento de políticas públicas, como descrevem (BARCELOS, VASCONCELLOS & COHEN, 2010), em "*Políticas públicas para adolescentes em territórios vulneráveis".*

Com base nessas orientações buscamos coletar dados nos dois documentos definidos por suas elaboradoras como ***Guias***, tentando identificar em cada um deles os pressupostos acima estabelecidos pelas especialistas da análise documental, que, como se pôde ver, identificam-no como importantes dispositivos.

Seguindo Cellard, apresentaremos, a seguir, como adaptamos às suas orientações metodológicas para analisar os dados coletados dos ***Guias***, lembrando que, mais à frente, eles serão articulados com as análises do diagnóstico quantitativo sobre a letalidade das adolescentes em Belo Horizonte.

Entretanto, esclarecemos que apresentaremos os procedimentos metodológicos, considerando apenas o ***Guia*** da SMED, como forma de facilitar a nossa exposição quanto à efetividade dos caminhos propostos por Cellard para garantir a confiabilidade e a representatividade desses documentos em nossa pesquisa. Mas tudo que aplicamos nele foi igualmente aplicado, no ***Guia*** de Secretaria Municipal da Saúde.

Comecemos pela natureza do documento. Diferentemente do diagnóstico da SMSP, o ***Guia,*** como descrito por (VEIGA, 1998) em *"Projeto político-pedagógico da escola"* não é documento com dados estatísticos. Ao contrário, ele é formulado com pressupostos que indicam "intenções político-pedagógicas". Este termo, evidentemente, foi retirado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Com ele, se quer dizer que toda a escola, a partir dessa Lei, deveria ter um documento que explicite as "características que gestoras, professoras, funcionárias, mães e estudantes pretendem construir na unidade e qual formação querem para quem nela estuda".

Examinando as quatro intenções pedagógicas contidas, no referido documento, destacamos os seguintes pontos:

Na primeira intenção, espera-se que o ***Guia*** subsidie as ações das gestoras, fornecendo a elas "orientações seguras" de quais encaminhamentos intersetoriais devem "ser ativados frente a ocorrências graves" (SMED, 2019, p. 5). Com base, nesta intenção, buscamos investigar, nas orientações que a SMED apresenta no ***Guia***, com quais procedimentos e práticas de outros

setores (sejam estas Seguranças e Prevenção, Saúde, Cultura, Lazer e Esporte e etc.) ela está se articulando para transformar a escola em um **espaço seguro**. Que estratégias estão sendo propostas para que os saberes da prática pedagógica nas mediações de conflitos internos, gerados por meio das ações das agentes escolares cheguem ao conhecimento dos outros setores? Como o protagonismo das agentes escolares, ausentes nas outras propostas e projetos de governo (federal, estadual e municipal) anteriores, está sendo considerado nessas novas orientações?

Na segunda intenção, fica claro que a SMED pretende consolidar fluxos e protocolos de atendimento de casos de violência e violações sofridas pelas atrizes no contexto escolar. Aqui, ela quer, a nosso ver, pôr em prática procedimentos que já existem, mas que ainda não chegaram ao conhecimento das gestões escolares, ou quem sabe, tenham que ser mais bem difundidos para que possam começar a fazer parte do agenciamento escolar em casos de violência.

A terceira intenção seria, a nosso ver, um desdobramento da segunda acima apresentada, pois, com ela, se pretende desconstruir a “cultura da impunidade de quem viola os direitos e expõe seres humanos a violência e violações”. Mas não temos tanta certeza se seria um desdobramento automático. Para isso, faremos, em outro momento, uma análise mais profunda dos protocolos já existentes para atendimento desses casos. Será que eles dão conta de todas as violações que ocorrem no atual contexto histórico? Como vimos, acima ao apresentar o questionário realizado pela SMED, em seu roteiro para o levantamento de dados do perfil discente da rede, constatamos que nem a identidade étnico-racial e de gênero fazem parte das perguntas do questionário. Dito de outra forma, no questionário da SMED, essas identidades estão invisíveis. Consequentemente, as minorias sexuais estão invisíveis, também. A pergunta que buscaremos responder mais à frente é a seguinte: será que os “fluxos e os protocolos” que a SMED se propõe a consolidar dão conta das violações sexuais, raciais que alunas da rede podem estar sofrendo, à medida que algumas de suas identidades estão invisibilizadas?

A quarta e última intenção apresentada no ***Guia*** da SMED é a que mais nos exigiu leitura crítica do documento proposta por Cellard (op. cit). Para que as nossas leitoras tenham noção da sua dimensão, nós a reproduzimos na

íntegra. Com ela, a SMED pretende "***articular orientações normativas e legais como desenvolvimento de práticas restaurativas nas escolas, garantindo maior qualidade nas relações em ambiente escolar"*** (SMED, idem, os grifos são nossos).

Com essa formulação tão clara e incisiva, o ***Guia,*** elaborado pela SMED, para orientar as escolas, no enfrentamento de conflitos e de situações graves que possam ocorrer, afetando o clima escolar, apresenta como protocolo de atendimento para casos dessa natureza, **"a prática restaurativa".** Sim, ela é uma técnica de mediação de conflitos, historicamente, datada. E como todas as outras técnicas de mediação de conflito que existiram antes dela e, ainda, coexistem, em nosso contexto, ela foi criada para preencher algumas lacunas ou interesses das agentes públicas que estavam, diretamente, ligados a elas.

Vale ressaltar que a inclusão deste modelo particular de mediação de conflitos é justificada, no Guia da SMED da seguinte maneira:

> O papel protetivo da escola e, por consequência, a melhoria do Clima Escolar, será reforçado por ações formativas e preventivas*, como a Câmara de Práticas Restaurativas,* que devem ser incorporadas ao currículo escolar. Portanto, diante de alguma eventualidade e antes de qualquer encaminhamento é importante atentar-se para os diversos aspectos dos fatos e das sujeitas envolvidas, a fim de se evitar a mera "policialização" ou "judicialização" de atos que necessitam, sobretudo, de um trato pedagógico e/ou protetivo (SMED, p.13, a adaptação de gênero é nossa).

O que, nos chama atenção, na justificativa, acima, é a orientação para que as escolas municipais institua as "***Câmaras de Práticas Restaurativas"*** e as incorporem ao currículo escolar. A palavra câmara só aparece na passagem acima citada. E ainda, no texto, não se explicita que papel uma câmara ao ser instituída, desempenharia nas escolas de ensino fundamental. Isso nos fez lembrar o uso que universidades fazem de suas câmaras de graduação, de pós-graduação e de extensão. Nas instituições de ensino superior, as câmaras têm função de estabelecer diretrizes e recomendações para essas três grandes áreas da universidade. Mas a palavra câmara, na citação acima, nos remete a **práticas restaurativas** e estas, tenhamos consciência disso ou não, ela nos remete ao mundo jurídico ou mais precisamente a um universo repleto de ativismo judicial.

Mas como se pode ver, na citação acima, essa não era a visão da

equipe que formulou o ***Guia.*** Parece que as **câmaras de práticas restaurativas** uma vez instaladas, na escola, afastariam do cenário escolar algo que a equipe elaboradora das orientações para uma escola segura identifica como “mera policialização ou judicialização de atos que necessitam de um trato pedagógico e/ou protetivo”.

A equipe ao introduzir a implantação de câmeras de práticas restaurativas estava apostando na constituição de um projeto político-pedagógico que teria, na sua missão formativa, o papel de proteger docentes, discentes e as diferentes funcionárias que atuam na educação dos riscos de violência no contexto escolar.

Diante desse quadro, fomos atrás das referências teóricas sobre as quais a proposta de instituir “câmaras de práticas restaurativas” nas escolas estava se apoiando. Seguimos mais uma vez procedimentos metodológicos de Cellard. Examinando detalhadamente os diferentes argumentos utilizados para justificar a implantação das referidas câmaras só encontramos uma única referência vinda da iniciativa do Ministério Público de Minas Gerais. Trata-se de um ***Guia*** elaborado pela Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas do Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte (ARLÉ *et al*., 2018).

Analisando em detalhes o referido documento, decidimos, junto com o orientador, incluí-lo, na nossa análise documental. A forma como ele foi estruturado tanto em termos do conteúdo escrito quanto de imagens produzidas para representar momentos dialógicos entre seres humanos, além de nos trazer novas perspectivas, ele respondia a lacunas relacionadas ao protagonismo da escola que ainda não havíamos encontrado nos outros documentos analisados. Vejamos como as suas formuladoras o apresentam:

> A Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas acredita que é necessário **restaurar o lugar da Escola na nossa sociedade**, **empoderando-a** para tratar, de maneira mais adequada, os conflitos que nela surgem. Levar um conflito escolar à polícia, e dela ao CIA, nem sempre resulta na melhor solução para o conflito escolar, pois a **Promotora de Justiça e a Juiza de Direito** (pessoas que, de acordo com a lei, podem conceder remissão a adolescente e/ou aplicar a ela alguma medida socioeducativa) **são, necessariamente, pessoas estranhas a tal conflito escolar**, que **podem não gerar opções tão criativas e eficazes quanto aquela encontrada pelas membras da própria comunidade escolar** (ARLÉ *et al*., p. 6, os grifos e as adaptações de gênero são nossos).

Este foi, sem dúvida, o primeiro e, talvez, o único documento, por nós selecionados (tratando das práticas restaurativas nas escolas), a reconhecer que, antes de tudo, é necessário **restaurar o lugar da escola.** E o que nos chamou a atenção é que a restauração da escola na visão da equipe de promotoras públicas de Minas Gerais está sendo tratada no documento em questão como uma forma de "empoderá-la". Embora a palavra empoderamento tenha vários significados, o que importa aqui é ressaltar o sentido que está impregnado em sua raiz: **poder**. Está sendo dito que é preciso restaurar o poder da escola para que ela própria trate de forma mais adequada os conflitos que surgem dentro dela. Mas afinal de contas, o que a fez perder esse poder?

A citação acima sugere a existência de duas situações que marcam essa perda. A primeira se inicia com a presença da polícia nas escolas para dirimir conflitos. Esse fenômeno foi amplamente estudado em uma pesquisa do JEC, de Windson Jefferson Mendes de Oliveira (2008). Ele identifica, com base nas diretrizes nacionais de segurança pública, como as polícias militares no Brasil tiveram que incluir a instituição escola em suas estratégias de ação. Vista como uma das instâncias que agregava milhões de crianças e adolescentes no Brasil, as escolas precisavam ser acompanhadas, por meio de "patrulhamento escolar" como uma forma de protegê-las do tráfico de drogas (OLIVEIRA, op. cit.).

Foi a partir desse contexto e dessa situação historicamente datada que se iniciou no Brasil o que Oliveira chamou "policialização da violência escolar". Diga-se de passagem, nunca foi uma "mera policialização", pois nela nada há de genuíno que lhe confira tal status. Ao contrário, essas ações sempre estiveram mescladas com diferentes setores da gestão pública que não conversavam entre si. Por exemplo, as escolas estavam em territórios em que havia conflitos entre os grupos de traficantes. Só que esses conflitos afetam a vida de todas as pessoas da comunidade, inclusive das estudantes e de suas famílias, por vezes, também, das docentes que moram nessas comunidades. Ou seja, os conflitos que a polícia tinha que monitorar no território escolar, nem sempre ficavam exclusivamente do lado de fora da escola. Vinham junto com as pessoas para dentro dela. É nesse contexto que o fenômeno da policialização no contexto escolar vai se consolidando, quiçá, enfraquecendo o poder da escola apontado na citação acima.

A segunda situação de enfraquecimento do poder da escola apontada pela equipe do Ministério Público aparece quando se leva o conflito escolar para o Centro Integrado de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CIA). Outra pesquisa do JEC, realizada por Fabrine Leonard da Silva (2019) estudou esse encaminhamento das adolescentes para o CIA de Belo Horizonte, descrevendo, detalhadamente, como o conflito ocorrido dentro da escola é apresentado, nos boletins de ocorrência, elaborado por profissionais da segurança pública, em geral, por policiais militares. Mostra que é nessa escrita inicial que o evento ocorrido na escola pode ou não ser caracterizado como um ato infracional.

Silva deixa claro, em diferentes momentos de suas análises, de que a policial encarregada de elaborar o boletim de ocorrência tem como guia o Artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente que considera o ato infracional uma “conduta descrita como crime ou contravenção”. O problema é que, nessas duas categorias, encontram-se uma diversidade de atos descritos no código penal como contravenções: ameaça[69]; lesão corporal[70]; vias de fato[71]; desacato[72]; dano ao patrimônio e pichação[73]; furto[74]; posse ou uso de venda de drogas[75]; posse de arma de fogo e munições[76].

Analisando os boletins de ocorrência, Silva (op. cit. 79 a 153) mostra como os diferentes fatos ocorridos na escola que geraram o acionamento da agente de segurança pública são moldados pela policial encarregada das suas elaborações. É nessa engrenagem que o ato praticado é classificado de acordo com o código penal. Por exemplo, um conflito (na relação professora e aluna) é reconstituído a partir, primeiro, das oitivas com as atrizes envolvidas, incluindo as testemunhas e, depois, da recolta de provas materiais. É com base nos depoimentos e/ou posições das envolvidas que ocorre o enquadramento do ato praticado em uma das categorias acima apresentadas.

69 **Art.nº 147º** do Código Penal Brasileiro é considerado crime de ameaça quando “alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave”.
70 **Art.nº129º** doCódigo Penal Brasileiro, crime é “ofender a integridade corporal ou a saúde de alguém”.
71 **Art.nº 21º** da Lei de Contravenção Penal.
72 **Art.nº 331º** do Código Penal considera crime “subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel”.
73 **Art.163º** do Código Penal.
74 **Art.155º** do Código Penal.
75 **Art. 28** da Lei Nº 11.343/2006.
76 **Art.19º** da Lei de Contravenção Penal.

De acordo com Silva, uma vez finalizado o boletim de ocorrência a Polícia Militar o encaminha à Polícia Civil que é a instância autorizada a tomar, inicialmente, o depoimento de todas as envolvidas e, posteriormente, a definir as medidas necessárias que assegurem a resolução dessa fase processual (SILVA, *op. cit.*). É nesse momento que a delegada de plantão emite o "termo circunstancial" (ou seja, aquele aplicado a atos de menor gravidade) encaminha-o à Promotoria da Infância e da Juventude que, de posse de toda documentação, promove as audiências, nas quais realiza a oitiva da adolescente. Como pudemos constatar nas descrições promovidas por Silva, é por meio desses procedimentos que a juíza, de acordo com o andamento dessas audiências promovidas pela Promotoria da Infância, toma a sua decisão final.

Isso, a nosso ver, confirma a afirmação acima feita pelo Ministério Público de que essa situação enfraqueceu o poder da gestão escolar. Quem hoje decide sobre os conflitos internos das escolas são, primeiro, as agentes de segurança pública, depois as promotoras de justiça e, por fim, as juízas das Varas da Infância e da Adolescência. As agentes escolares entram, neste cenário, no máximo nas oitivas e, ainda, são consideradas secundárias e muito, raramente, se considera a possibilidade delas agirem ou de já estarem agindo como mediadoras de conflito.

Esta foi uma das razões que levou Silva, nas suas considerações finais, a classificar, como procedimentos altamente judiciais, as rotinas que estavam sendo adotadas para tratar os conflitos escolares, com constantes chamadas da polícia militar em situações que poderiam ser tratadas por mediações dos próprios coletivos escolares (op. cit.). Mas, para chegar a essas observações, o referido autor teve que ampliar o seu olhar perspectivista se servindo de análises documentais que o ajudaram a recuperar os dispositivos que poderiam interferir nesse processo de forma silenciosa. A estratégia utilizada, por ele, para atingir essa ampliação, foi desvendar que elementos procedurais orientariam as diferentes agentes da polícia militar ao elaborar os boletins de ocorrência.

Silva mostra que a unanimidade dos boletins de ocorrência tinha, na realidade, um suporte eminentemente institucional e federal. O sistema policial brasileiro, desde 2003, seguia regras estritas do Ministério da Justiça que, por

meio da sua Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP) estabelecia-se uma Matriz Nacional para a formação das polícias. Um dos itens da formação era “a preparação da policial militar para lidar com jovens em conflito com a lei e de violência nas escolas” (SENASP 2014 *apud* SILVA, op. cit., p. 82). O reforço maior deveria estar no “aprimoramento das técnicas voltadas para apuração na produção das **provas** por ser ela uma das formas de tutela das garantias fundamentais do Estado democrático” (idem, p.83). Deixava-se claro que o primeiríssimo momento na produção das **provas** se dava na fase policial.

Essa foi a contextualização da análise documental de Silva sobre a Matriz Nacional de Segurança Pública (2004). Dos resultados desse procedimento analítico, o referido autor retirou elementos importantes de reflexão que lhe permitiram identificar de onde vinham as marcas fortemente judicialista que estavam incrustadas na atuação das policiais militares ao elaborarem os boletins de ocorrência e ao registrarem os atos que ocorriam nos contextos escolares.

Metodologicamente, entendemos ser necessário estarmos atentos a essa leitura que vem sendo feita deste dispositivo policial denominado como boletim de ocorrência cujo primeiro objetivo é descrever os atos que ferem o clima e a paz escolar e, segundo, é caracterizá-los de acordo com os artigos previstos, no código penal.

Há evidências de que a utilização do referido dispositivo forjou maneiras diferentes de se pensar o contexto escolar que justificam a percepção que é feita sobre o enfraquecimento do poder das agentes escolares. Mas essa posição não poderia ser vista sem problematizações ou, pelo menos, sem nos perguntar o que de fato estava sendo enfraquecido. Será que é do enfraquecimento que temos de nos preocupar ou haveria outros elementos a serem investigados concomitantemente, mas que, por ora, estariam sendo negligenciados?

Essa questão trouxe dois tópicos para serem pensados, metodologicamente. Ambos nos remetem a necessidade de se introduzir alguns procedimentos comparativos. O primeiro se refere às **antigas práticas** que as escolas adotaram durante anos e muitas continuam adotando como dispositivos de controle comportamental estudantil. E o segundo tópico se

relaciona a ***autocontenção judicial*** (BARROSO, 2012) que observamos na proposta que o Ministério Público de Minas Gerais vem mostrando em seus procedimentos atuais. O que queremos dizer com isso?

Antes de responder a essa questão recorremos mais uma vez à proposta de exame crítico do contexto social global que, para Cellard é fundamental em todas as etapas da pesquisa documental. Um dos aspectos que ele levanta como desafiador para a analista documental é que esse exame crítico do contexto social é indispensável não só quando se analisam documentos do passado remoto, mas ele se impõe, também, à análise dos documentos recentes, como é o nosso caso. A ausência de distância temporal pode, segundo Cellard, “complicar a tarefa da pesquisadora” (op. cit., p. 299). Mas esse complicador não o exime de conhecer a “conjuntura política, social e cultural” que proporcionou a produção dos documentos que são analisados.

Mostraremos mais à frente como esse procedimento de reconhecimento contextual foi importante. De certa forma, ele nos permitiu conhecer ou, mais precisamente, esboçar os esquemas conceituais utilizados pelas equipes que elaboraram os documentos por nós examinados. Conseguimos mapear as reações que existiram em relação aos seus conteúdos. E ainda, nos permitiu identificar indivíduas e grupos sociais para os quais as mensagens das políticas intersetoriais estão sendo dirigidas. Foi possível, também, identificar como os territórios e os locais para os quais as referidas políticas estão sendo previstas são construídos no imaginário das pessoas elaboradoras. E por fim, hoje, conseguimos formular algumas respostas para uma questão que nos perseguiu o tempo todo, ao longo de nossa investigação, a saber: as propostas formuladas na perspectiva intersetorial que estávamos analisando faziam alusão para que tipo de fatos? Para responder a essa questão mobilizamos alguns métodos de interpretação, mais precisamente, dois procedimentos. Ressalta-se que todos os dados estão vinculados à análise documental e que, embora tenham pontos de partida diferentes, estávamos cientes de que possuíam nexos analíticos que precisam ser desvendados ao longo da análise. Vamos a eles.

2.3 Métodos de análise de documentos com dados quantitativos

Como dito anteriormente, um dos documentos selecionados para o nosso estudo é diagnóstico, pautado em dados quantitativos. Para documentos dessa natureza, que dimensões da análise documental precisamos mobilizar para que pudéssemos compreendê-lo na sua profundidade e não caíssemos na antiga armadilha de que os "números falam por si sós"?

Para nos municiar de elementos que nos ajudassem na análise desse tipo de documento, recorremos ao clássico estudo de Nikolas Rose, *Governing by Numbers: Figuring Out Democracy* (*Governar por meio de Números: Calculando a Democracia)* (1991). Nessa obra, o referido autor apresenta o resultado de uma seletiva revisão bibliográfica. Além disso, mostra como a quantificação de muitos aspectos da vida e dos fenômenos econômicos, políticos e sociais que deu origem a inúmeros documentos que circulam em diferentes instâncias da sociedade, se constitui em um poderoso dispositivo da gestão pública em várias partes do mundo. Dispositivo esse, no qual ele encontrou traços muitos consistentes em obras produzidas, no século XVIII, nos Estados Unidos. Obras, nas quais as autoras mostram como os setores dominantes, naquele momento, orientavam as suas atividades e funções por uma lógica eminentemente marcada pela "***numeracy***[77]***"*** (ROSE, op. cit. p. 681), termo que mantivemos em inglês por não haver tradução direta do mesmo em língua portuguesa. Ancorados no Cambridge Dictionary, encontramos uma definição que nos ajudava entender melhor o sentido que Rose, em seu ensaio, deu a esse termo. ***Numeracy*** é uma palavra que precisa de uma frase inteira para ser entendida. Segundo o Cambridge Dictionary, trata-se de ***uma habilidade para conhecer e trabalhar com números.*** (C.D.)[78]

Mas essa definição nos deu apenas a pista por meio da qual deveríamos prosseguir se quiséssemos, de fato, interpretar o diagnóstico selecionado para

77 **Numeracy,** na realidade esse termo não foi incorporado por Nikolas Rose ele o faz a partir da leitura da obra da pesquisadora Patrícia Cline Cohen, **C*alculating People: the Spread of Numeracy in Early America*,** Chicago: University of Chicago Press, 1982.

78 Cambridge Dictionary, **numeracy: the ability to understandand work with numbers**. Cf.https://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish/better-learning/deeper-insights/linguistics-pedagogy/cambridge-english-corpus.Acesso 14 de outubro de 2019.

nossa pesquisa, repleto de números articulados e orientados por procedimentos estatísticos.

Por essa razão, seguimos os caminhos metodológicos propostos por Nikolas Rose, visto que o seu modelo reforçava a nossa primeira escolha que se pautava nos termos indicados por Cellard que é o nosso guia na análise documental. Os procedimentos utilizados por Rose estavam movidos, também, pela força do contexto no qual os documentos são produzidos. Por isso, as suas análises exigiam que não nos distanciássemos da dimensão histórica e política dos dados que compunham os documentos que, ora, analisamos. Eram dados quantitativos, integralmente pautados em procedimentos estatísticos cujos resultados eram usados pelos poderes constituídos para orientar políticas públicas de diferentes setores, interferindo diretamente na vida social e cultural das sociedades modernas.

Rose, em seu belo ensaio sobre a força da **numerocracia** nas políticas públicas, nos mostra o quanto o entendimento e o uso de dados estatísticos foram, nas chamadas sociedades democráticas, práticas frequentes geradas e exercitadas, já no século XIX, por governos que se auto identificavam como democráticos (ROSE, op. cit, pp 683-684). É nesse contexto que, segundo o autor, se estabelece uma relação profunda entre “números e políticas” (idem). Rose descreve e analisa, em algumas passagens de seu ensaio, o quanto o “exercício da política nesse tipo de sociedade depende de números” (idem). Sobre esse ponto ele é enfático: “**os atos de quantificação social são politizados”** (Idem p. 693 e 694).

Dito de outra forma, Rose nos chama a atenção para o fato de que a quantificação dos fenômenos em todas as esferas da vida (seja humanos, animal ou vegetal) ganhou, nos contextos históricos (modernos, pós-modernos e hipermodernos) novos significados que não só mantém alguns princípios clássicos dos estudos quantitativos como exigem novas leituras sobre o ato de quantificar.

Se, no século XIX, a disseminação do numeramento na população se transformou numa tarefa central que foi sendo executada tanto por iniciativas privadas quanto por governos constituídos democraticamente pelo voto, tal como a literatura consultada por Rose sustentava em suas formulações, era preciso explicar o que teria ocorrido para isso acontecer. A explicação está

amplamente fundamentada. Mostra-se com muitos exemplos que naquele momento histórico, emergiram novas demandas sociais e políticas. Estas, como ressaltam Rose (op. cit.) e Cohen (op. cit.), exigiam que as dirigentes e as agentes de setores produtivos quantificassem as coisas do mundo. Talvez tenha sido por essa razão que a disseminação do poder dominante dos números sobre a sociedade como um todo levou à mudança de maneiras de interpretar várias coisas no mundo. Como diz Cohen, “coisas antes consideradas sem termos qualitativos passam a ser quantificadas” (COHEN apud ROSES, op. cit., p. 697).

Foi, com base nesses pressupostos, que buscamos analisar no diagnóstico selecionado para o nosso estudo, considerando as observações feitas pelas autoras acima, ao se referirem ao poder dos números na formulação das políticas públicas. No nosso caso, esse olhar está centrado no diagnóstico setorial, sem perder de vista que eles se declaram, hoje, como agentes que buscam atuar em uma perspectiva intersetorial. Sendo assim, o nosso foco estará sempre voltado para identificar como as interconexões estão sendo realizadas entre eles. Como a intersetorialidade vem sendo tratada neste diagnóstico?

À medida que Rose e Cohen detectam, respectivamente em suas pesquisas, que, nas sociedades democráticas, as “relações entre os números e a política são mutuamente constitutivas”, entendemos que essa mutualidade seria um elemento importante para ser inserido como um método de análise documental, em nosso estudo. O que nos propomos desvendar é como que essas trocas recíprocas se refletem nos dados numéricos que os diferentes setores públicos de Belo Horizonte produzem em seus documentos. Lembrando que nessa produção sugere-se, em alguns momentos, diagnosticar problemas de áreas que estão interconectados e, em outros, de avaliar a efetividade e a eficácia de programas que estão sendo gerados de forma intersetorial.

Outro aspecto sobre o qual nos centramos no método de análise proposto por Nikolas Rose, refere-se ao tópico no qual ele enfatiza o uso político que tem sido feito dos “atos de quantificação social”. Não há dúvida de que esse é um tema fundamental com o qual nos deparamos na presente

pesquisa, mas que temos consciência de que não teremos condições de explorar, no presente trabalho, todas as dimensões que ele nos suscita.

Lembramos que o tema desenvolvido no presente estudo é o da letalidade das adolescentes negras na cidade de Belo Horizonte, incluindo nesse cenário um conjunto complexo de dados estatísticos. Nesse conjunto, foram quantificados em números absolutos, traduzidos depois em percentuais, os seguintes itens:

> i) Os contextos onde esses homicídios ocorrem;
> ii) Os territórios domiciliares onde habitavam adolescentes vítimas da letalidade;
> iii) As características sociais e econômicas de suas famílias;
> iv) As escolas que possivelmente elas possam ter frequentado;
> v) As avaliações do desempenho escolar das estudantes dessas escolas;
> vi) As condições de segurança pública nos territórios onde essas escolas se situam e assim vai.

Cada um desses itens e muitos outros, a eles conectados, foi amplamente quantificado. Ora pretendeu-se medir o aumento ou a redução da letalidade das adolescentes em um determinado período. Ora buscou-se quantificar a classe social delas. Como vimos nas páginas acima, levou-se muito tempo para os serviços de registros indicarem, nos atestados de óbito, o pertencimento étnico-racial das adolescentes e jovens assassinadas. Mas assim que elas passaram a ser registradas nos referidos atestados, o pertencimento étnico-racial antes invisibilizado foram quantificados.

Os dados registrados, inicialmente, no Mapa da Violência e, posteriormente, no Atlas da Violência, comprovam a numerologia da letalidade juvenil. Estes passaram a ser difundidos pela imprensa escrita e pela digital. Cada vez mais, esses dados iam compondo os debates públicos e, junto com eles, se reforça no imaginário social toda essa numerologia que quantifica quem eram as sujeitas humanas que, majoritariamente, compunham as estatísticas da letalidade juvenil no Brasil.

Mas afinal de contas para que serve essa quantificação? De certa forma, o ensaio de Rose, com base em inúmeros autores, mostra o quanto “as nossas imagens da vida pública são moldadas pelas realidades que as estatísticas parecem revelar” (op. cit., p. 673). Estas, segundo o autor, passam a ter um

papel significativo, sobretudo, nas sociedades democráticas. Foi, por meio dos processos de democratização da política iniciado no final do século XIX, que se fortaleceu a “relação intrínseca entre a problematização de áreas fundamentais das políticas públicas, seguida pelas tentativas constantes de transformar qualquer problema social ou econômico em itens calculáveis por meio de tecnologias numéricas” (op. cit., p. 690-1). Tal processo se espalha pelo mundo no século XX e ganha nova estatura, no século XXI.

Nikolas Rose mostra que é nesse contexto evolutivo, de uma mentalidade numerocrática criada para dar suporte às gestões públicas, que os censos demográficos ganham força. Por exemplo, no Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foi criado em 1934 para atuar tanto no campo da Geociência quanto no da vida social, econômica e na demografia. Ele era vinculado ao extinto Ministério da Fazenda e hoje compõe o Ministério da Economia. O IBGE é o responsável pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/PNAD que foi iniciada no primeiro trimestre de 1967. Desde essa data, a PNAD trabalha com indicadores sociais e econômicos, em torno dos quais se produzem imagens da população no Brasil. Só que até 2010, a sua coleta de dados domiciliares era anual. Mas, em 2011, começa-se a introduzir de forma experimental uma mudança na metodologia concernente ao período de coleta. Esta passa a ter informações conjunturais contendo indicadores medidos mensalmente (gerais para o país) e trimestralmente (para as regiões, as unidades federadas, para regiões metropolitanas, incluindo as capitais entre outras áreas). Essa mudança que afeta diretamente a temporalidade da coleta de dados introduz no antigo conceito PNDA o adjetivo contínua**.**

A PNAD Contínua não mudou só a sua temporalidade da coleta de dados. Ela introduz indicadores de outros temas sobre os quais havia uma enorme demanda das gestões públicas relacionadas às três instâncias: federal, estadual e municipal.

Por exemplo, a PNAD Contínua passou a coletar dados, trimestralmente, “sobre acesso à televisão e à internet e à posse de telefone móvel celular para uso próprio”. Outro indicador que ela incluiu em sua coleta trouxe dados sobre existência do trabalho infantil e das adolescentes, correlacionando-as com as características gerais desses dois grupos etários, de seus locais de habitação e de suas frequências escolares.

Que retratos esses novos indicadores ajudam a construir desse grupo no imaginário nacional, ao fazerem parte das pesquisas demográficas nacionais e ao serem quantificados tendo como referência a população de crianças e adolescentes brasileiras?

Essa será uma das questões que deveremos responder na análise dos dados. Mas antes precisaremos incluir nessa seção de nossas escolhas metodológicas outro aspecto da realidade que trazem elementos importantes para problematizar o poder dos números quando esses são usados para resolver questões postas à gestão pública. No nosso caso, que retratos as quantificações que estão sendo elaboradas nos diagnósticos que pretendem dar suportes às políticas de prevenção à letalidade das adolescentes e da redução da criminalidade infantojuvenil em Belo Horizonte, produziriam sobre esse grupo etário da população?

Não podemos esquecer que o retrato nacional sobre a letalidade das adolescentes no Brasil passou a ser traçado, também, pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), em 2014. Este órgão tem a mesma idade da PNAD. Foi criado, também, em 1967. Nasce no formato de uma fundação pública federal. Estava vinculado ao extinto Ministério do Planejamento, mas hoje faz parte do Ministério da Economia. A função desse órgão é fazer pesquisas com objetivo de dar suportes técnicos e institucionais às ações governamentais no que concerne à formulação ou reformulação de políticas públicas e de processos de desenvolvimento.

No campo da violência e da criminalidade, estudos que se dedicavam a esse tema nas pesquisas do IPEA focaram, inicialmente, o âmbito da segurança pública. Em um breve estado da arte intitulado “*Segurança Publica na Constituição Federal de 1988: Continuidades e Perspectiva*s” produzido por Natália Oliveira Fontoura et al. (2015), as autoras, pesquisadoras do IPEA, registram estudos que focam muito mais o papel das polícias, vistas como agências do Estado legitimadas para agir coercitivamente, mas fazem um recorte histórico bastante preciso. Analisam trabalhos de pesquisa que avaliam a forma de agir das polícias após 1988. Ou seja, as referidas autoras reservam suas observações para os estudos que buscavam caracterizar a atuação dessas instituições no período pós-ditatorial, ao longo dos 20 anos depois da promulgação da nova Constituição. O que de diferente se via nesses aparatos

que, a partir daquele momento, teriam de se orientar pelos valores e critérios das sociedades democráticas?

Embora se registrem diferentes situações que ocorrem nesse período de vinte anos, as referidas autoras centram, apenas, naquelas que foram transformadas em “números” e, dessa forma, passam a construir um novo imaginário das transformações pelas quais a sociedade brasileira viveu na sua nova fase de democratização.

As pesquisas retratadas, no estudo de Fontoura e colaboradoras, registravam já, na passagem do século XX para o século XXI, “altas taxas de mortalidade por homicídio, principalmente, cometidos com arma de fogo”, também denunciadas por (FERNANDES, 2005) em “*Brasil: as armas e as vítimas.*” e (WAISELFISZ, 2008), no *“Mapa da Violência”.* Outros estudos como “*Segurança Pública na Constituição Federal de 1988*” (SOUZA NETO, 2008) e “*Conglomerados de homicídios e o tráfico de drogas em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, de 1995 a 1999*” (BEATO *et al*., 2001) centrados, integralmente, em áreas metropolitanas, quantificaram os “bandos armados que ocupavam inúmeros territórios nas cidades”. É nessa leva de pesquisas pautadas em sofisticados métodos quantitativos que emerge “um grande número de vítimas, classificadas em termos de gênero, raça, religião e de distribuições funcionais e territoriais” como revela (MUSUMECI, 2000) em “*Violência, criminalidade e segurança. Relatório de Desenvolvimento Humano do Município do Rio de Janeiro”.*

Dentre os diagnósticos realizados pelo IPEA, um deles foi realizar uma pesquisa com o objetivo de medir a “Percepção Social sobre Segurança Pública” (IPEA, 2010). Tinha-se como pressuposto teórico um dos ensinamentos da socióloga urbana que define o **“intervalo de confiança”** como um fundamento central para se construir a convivência humana. Considerava-se, entretanto, que o sentimento de confiabilidade depende de uma série de fatores, como, por exemplo, “a faixa média de escolaridade, renda e a idade, o local onde se vive e, ainda, do tipo de informação que circula na imprensa sobre a Segurança Pública” (IPEA, idem). Na parte introdutória do relatório, há indicações do que as realizadoras da pesquisa sobre a percepção social relacionada à prevenção pretendiam com ela. Esperavam que com os dados sobre a forma como as amostras populacionais perceberiam a atuação

da segurança pública no seu entorno, “seria possível ajudar nas atividades de policiamento e de prevenção da criminalidade” (idem). Via-se a referida pesquisa como uma “ferramenta para o aperfeiçoamento da relação entre a instituição de segurança e a sociedade” (ibidem). Cumpria-se, assim, a sua missão, enquanto órgão incumbido de produzir suportes teóricos às gestões públicas.

É nesse contexto que, a nosso ver, a mortalidade de adolescentes e jovens passa a ocupar um espaço específico nos programas do IPEA. Tal como já anunciamos, acima na introdução desta tese. Isto está registrado na Nota Técnica de nº 18 do IPEA (op. cit. cf. p.) na qual o referido órgão federal revela o seu objetivo de publicizar o que está chamando de Indicadores Multidimensionais de Educação e Homicídios nos Territórios, nos quais se pretende realizar um Pacto Nacional para Redução de Homicídios.

Como se pode ver nos registros acima realizados pelo IPEA, a quantificação do fenômeno da violência e da criminalidade no Brasil vai ganhando visibilidade e, ao mesmo tempo, constitui-se, aos poucos, em dispositivos da gestão pública, na medida em que avançam o processo de democratização da sociedade brasileira, na segunda metade do século XX.

Embora esse dado seja importante para considerar o contexto histórico em que os documentos que, ora, analisamos, foram produzidos, é preciso ressaltar que a quantificação de mortalidade homicida de adolescentes e jovens no Brasil com essa perspectiva de medir estatisticamente o tamanho da tragédia que vinha acontecendo no país, já vinha sendo posta em prática pela atuação de um organismo internacional - a UNESCO em parceria com uma fundação privada - Instituto Ayrton Senna.

Foi com essa parceria que se criou no Brasil o Mapa da Violência[79] que tinha como objetivo fornecer dados sobre: “como morrem as juventudes no país, em suas capitais e nos grandes conglomerados metropolitanos por causas violentas” (WAISELFISZ, 1998, p. 8).

79 O Mapa da Violência é um material que começou a ser produzido em 1998 chegou até 2016, coordenado por Julio Jacobo Waiselfisz. Ele foi lançado em 1998 por ser o ano de comemoração dos 50 anos da Declaração dos Direitos Humanos. Naquele momento, as suas idealizadoras queriam mostrar como que estava a **situação dos segmentos mais vulneráveis da nossa juventude.** Conta com 30 edições que estão completamente disponíveis em pdf, no seguinte site: https://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2014_atualiza15a29.php. Acesso dia 23 de maio de 2019.

O Mapa da Violência centrou-se, exclusivamente, nas “violências em seu grau extremo”. Com esse tema, pretendia-se chamar a atenção das governantes e da sociedade sobre a mortalidade homicida juvenil. Acreditava-se que, com a difusão dessas informações, estaria se criando uma consciência nos diferentes setores da sociedade brasileira sobre um problema que “alcança dimensões quase planetárias” (WAISELFISZ, 1998). Informava-se, no prefácio da primeira edição, que ali estaria sendo apresentada apenas a ponta do “iceberg de nossas modernas relações globais” (Idem).

Com isso, já se anunciava, na primeira edição, que as outras tiragens do Mapa da Violência mergulhariam, mais profundamente, no imenso universo que encobria todas as dimensões às quais a letalidade juvenil estaria relacionada. Daí se quantificou o “incremento no consumo de drogas” (WAISELFISZ & ATHIAS, 2005); “crescimento da delinquência juvenil” (Mapa da Violência, 2006); “mortes violentas nos municípios brasileiros” (Mapa da Violência, 2007); “exclusão e precarização nas periferias de nossas cidades” (Mapa da Violência, 2008), “as desigualdades raciais” (Mapa da Violência, 2010); “enfrentamento das questões nacionais, raciais de gênero e religiosas” (Mapa da Violência, 2012); “uso da arma de fogo” (Mapa da Violência, 2013); “a juventude negra brasileira” (Mapa da Violência, 2014); “homicídios entre adolescentes” (Mapa da Violência, 2015) e “homicídios por arma de fogo” (Mapa da Violência, 2016). Todos esses temas e outros que se sucederam foram quantificados e, em todos eles, a juventude é o foco central.

De certa forma, tal reflexão fortalece a posição defendida por Nikolas Rose de que essa numerocracia que passou a vigorar nos sistemas democráticos foi aos poucos se transformando em dispositivos que moldam as subjetividades e fazem com que cada vez mais as cidadãs se constituam em seres que se submetem ao imperativo do cálculo. Tudo é calculado em nossas vidas: aquilo que se bebe e que se come; os remédios que são tomados; os exercícios diários que precisam ser feitos; as horas de sono que precisam para manter o organismo saudável; a quantidade de peso que precisa perder com as caminhadas matinais; a quantidade de livros que precisam ser lidos e assim por diante.

Embora a observação feita por Nikolas Rose de que a expansão desses dispositivos quantificadores da vida das pessoas humanas possa, sim,

condicionar a subjetividade de cada um de nós, esse não foi o tema do presente estudo, mas, sim, o seu contraponto. O nosso olhar está voltado para os sistemas públicos. No nosso caso, analisamos documentos elaborados por diferentes secretarias municipais de Belo Horizonte, sem perder de vista o momento histórico em que o nosso estudo está sendo realizado.

Para dar conta da especificidade desse fator temporal acrescentamos, nos procedimentos metodológicos de análise, um olhar mais crítico nos dispositivos que estavam sendo usados pelas secretarias municipais da segurança e prevenção, da educação e a da saúde de Belo Horizonte, para, finalmente, selecionar aqueles que melhor refletissem o poder dos números e das quantificações nas suas decisões. O primeiro passo, já apresentado nas páginas anteriores, foi o de iniciar a coleta de dados a partir do diagnóstico que as gestões de cada uma das secretarias, envolvidas no plano intersetorial, vinham realizando. Observando, atentamente, cada um deles, não há dúvida de que, apesar de estarem sendo realizados por equipes diferentes, todos estão pautados em modelos quantitativos. Mas é preciso acrescentar que há muitas indicações de que o referido diagnóstico pretende, também, captar dimensões da subjetividade das atrizes envolvidas nos problemas e nos acertos que ora estão sendo identificados nos dados e têm orientado as secretarias a tomarem as suas decisões. O certo é que até o momento pode-se dizer que são documentos que quantificam, integralmente, a realidade que está sendo captada. Há uma nítida orientação em se dar a esse material coletado um tratamento estatístico. Que implicações isso tem para a nossa análise dos dados?

2.4 Leituras numéricas na moldagem do olhar sobre a realidade

Recorremos mais uma vez a Nikolas Rose. Ao relacionar a influência dos números, ou mais precisamente, das estatísticas nas gestões públicas, o referido autor identifica quatro elementos que, segundo ele, são necessários de serem observados nas análises de documentos que refletem o “peso dos números na forma de governar” (op. cit.). Que elementos são esses?

Para formular o primeiro deles, Rose recorre ao conceito clássico de Michel Foucault de “governamentalidade” no mundo contemporâneo. Embora

ele tenha nos esclarecido as razões que o levaram a se pautar nas premissas foucaultianas, entendíamos que precisávamos aprofundar alguns aspectos do referido conceito, antes de aplicá-lo como método de análise. Por essa razão, fomos diretamente à obra "*Governamentalidade, curso do College de France, ano 1977-1978*" de Foucault (1978)[80]. Vale ressaltar que o conceito de "governamentalidade" surge em uma de suas lições ministradas entre 1977 e 1978, na qual ele articula em suas reflexões três dimensões que fundamentam o seu conceito de governamentalidade, a saber: *segurança pública, território e as populações* que as gestões governamentais constituídas, democraticamente ou não, terão de governar.

O conceito de "governamentalidade" para Foucault designa a "racionalidade" que os poderes públicos utilizam para governar as populações. Ele identifica essa racionalidade tanto nas instituições públicas quanto nos diagnósticos que têm sido realizados sobre a atuação dessas instituições na governança da população. Para Foucault, foi por meio dessa racionalidade que se construiu, ao longo da modernização das sociedades, o que se chamou de "setores administrativos" do Estado. Como o próprio nome indica, esses setores têm a função de administrar as "políticas e programas públicos para sua população", incluindo, nessa tarefa de administrar, o cálculo de medidas que controlem a distribuição de recursos e de serviços em nível territorial, segundo as necessidades específicas dos grupos diferenciados. Nas sociedades modernas, segundo Rose, com a expansão dos modelos democráticos de escolhas das governantes por meio dos votos majoritários, essa administração de serviços públicos, em termos de distribuição territorial vem exigindo leituras mais críticas das analistas.

Já o segundo elemento, apontado por Nikolas Rose, como fundamental para analisar o peso dos dados quantitativos nas decisões administrativas das gestões públicas é a "informação", ou mais precisamente, é o ato de noticiar o resultado da análise dos dados coletados. Revendo a contribuição das cientistas políticas que concentram suas análises nas funções administrativas dos estados modernos, Rose identifica, em suas obras, que, há muito tempo,

80 A obra original está em francês com o título "*La gouvernementalité, cours du Collège de France, année 1977-1978*", traduzido por nós.

eles veem mostrando o link que as políticas públicas vêm estabelecendo com a informação.

Um dos cientistas políticos citados por Rose é Pasquale Pasquino que, em parceria com John Ferejohn define a “informação” como uma das armas de luta dos cidadãos no mundo moderno (PASQUINO & FEREJOHN, 2000)[81]. Mostram que, ao se analisar as tomadas de decisões no âmbito da gestão pública, não se pode perder de vista a complexidade que existe, na relação, entre a administração dos serviços públicos e o acesso à informação, fundamental nas sociedades democráticas. Esses autores para justificarem suas posições recorrem à clássica obra de Jean-Jacques Rousseau. Destacam que um dos princípios, defendido pelo autor do “Contrato Social”, reivindicava, já no século XVIII, que “a informação fosse algo acessível a cada cidadã ao ponto de torná-la apta para descobrir, por si mesmo, os princípios comuns a todas” (PASQUINO & FEREJOHN op. cit., p. 19).

Segundo Rose, ao tratarem a informação como tema fundamental de análise documental, essas cientistas políticas destacam não apenas os conteúdos que são selecionados e transformados, posteriormente, em informações, como, também, analisam as tecnologias, que, ao longo do tempo, “foram processando as informações que afetam as sociedades que as utilizam” (op. cit.).

É nesse momento que o terceiro elemento que precisa ser considerado nas metodologias da análise documental, segundo Rose, entra em cena. Para exemplificá-lo, Nikolas Rose recorre ao antropólogo francês, Bruno Latour (1987/1997[82]), tomando como referência a sua fascinante etnografia realizada nas instâncias mais profundas de laboratórios tanto da área biológica, quanto no campo da física nuclear. E ainda, as suas observações de campo nos gabinetes das universidades acompanhado as ações de grupos de pesquisadoras da área de engenharia e da arquitetura. A esse bloco de

81 Detectamos o artigo “A teoria da escolha racional na ciência política: conceitos de racionalidade em teoria política, em parceria com John Ferejohn apresentado em uma reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) de 2001.

82 O texto original que Nikolas Rose utilizou da obra de Bruno Latour é “Science in Action” de 1987, traduzido para a língua inglesa, mas, em nosso trabalho, estamos utilizando a versão da referida obra “Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiras sociedade afora”, traduzida para a língua portuguesa por Ivone C de Benedetti, publicada pela editora da UNESP em 1997. (a adaptação de gênero é nossa)

personagens que atuam no palco no qual a ***ciência entra em Ação***, Latour agrega os organismos censitários para mostrar a força que eles têm na produção de informações que podem subsidiar as políticas públicas em âmbito municipal, estadual e federal.

Latour dedica um capítulo inteiro para tratar do tema que ele intitula de **Centrais do Cálculo.** Estas, na sua concepção, são agências que "acumulam amostras, mapas, diagramas, registros, questionários e formulários" (LATOUR, 1997, p. 337). Vejamos como ele descreve a situação das agentes responsáveis pela produção de dados demográficos e estatísticos, na entrada da década de 1980:

> As diretoras dos órgãos censitários agora não têm em suas escrivaninhas apenas recortes de jornais com opiniões sobre a grandeza e a riqueza do país, mas uma verdadeira provisão de estatísticas que, extraídas de cada povoado, classificam o povo do país por idade, sexo, raça e condições financeiras (op. cit., p. 378, a adaptação de gênero é nossa).

Todas as vezes que uma das centrais do cálculo busca captar uma das variáveis supracitadas, ela desprega, de acordo com Latour, "uma massa de inscrições que movimenta o mundo" (idem). Tal movimento é levado para dentro de todas as outras centrais, "pelo menos, no papel" (idem). Mas que inscrições são essas que movimenta o mundo?

Para Latour, o termo "inscrição" é apresentado como sendo um procedimento que faz parte de um **instrumento** que interfere nas imagens que se pretende passar com as informações dos dados coletados e analisados estatisticamente. Mas que instrumento seria esse? Latour (1997) o define claramente:

> Chamarei de instrumento ou de *(dispositivo* de *inscrição)* qualquer estrutura (sejam quais forem seu tamanho, sua natureza e seu custo) que possibilite uma exposição visual de qualquer tipo num texto científico (op. cit., p. 112, os grifos são do autor).

Foi com essas orientações que começamos a identificar como o homicídio das adolescentes negras estava sendo retratado, visualmente, no diagnóstico que, inicialmente, foi produzido pela Secretaria de Segurança e de Prevenção de Belo Horizonte. Mas antes de descrever os procedimentos

metodológicos que utilizamos para realizar a análise documental, orientados por esse olhar latouriano, explicitamos, brevemente o percurso percorrido para deixar o nosso objetivo permanecer mais pragmático do que teórico. Por isso, absorvemos da proposta de Latour apenas os aspectos que estariam relacionados ao nosso tema de estudo. Estávamos longe de qualquer pretensão de fazermos uma etnografia nas Centrais de Cálculos (para falar como Latour) que produziriam as estatísticas da letalidade das adolescente em Belo Horizonte.

Assim, o nosso trabalho foi o de identificar no documento analisado o cruzamento **de centrais de cálculos** que foram utilizadas pela SMSP de Belo Horizonte para realizar o referido diagnóstico e como os seus resultados estão refletidos nos diagnósticos das outras secretarias municipais que hoje integram o plano intersetorial de prevenção, e vice-versa. Ou seja, queremos ver também como os resultados dos diagnósticos das outras secretarias têm interferido nas propostas de intervenção de redução da letalidade prevista pela SMSP/BH.

Como se pode ver, estamos utilizando, sim, o conceito de Centrais de Cálculos, proposto por Bruno Latour. Não perdemos de vista, de forma alguma, as origens históricas dessas centrais apresentadas pelo etnógrafo Latour. Não temos dúvidas de que elas tiveram origem, sim, nas práticas discursivas das nações ocidentais que dominaram o mundo, durante séculos, e ainda o dominam, no atual momento. Mas isso não significa que não tenha havido a reprodução dessas centrais de cálculos, no restante do mundo e de que grande parte dos dados que hoje trabalhamos para avaliar a situação das adolescentes relativas à violência, à criminalidade e à letalidade tiveram essas centrais como protagonistas na produção desse tipo de informação. Diante dessa transladação de informações complexas de um continente para o outro que repercussões se espera que ocorram nas condições de vida locais e territoriais? Se forem apenas dados estatísticos e por consequência dados técnicos, com que deveríamos nos preocupar?

O problema é de que quando estamos diante de diagnósticos documentais, repletos de gráficos, mapas, tabelas e de outros artifícios informacionais, tendemos a tratá-los como coisas acabadas, prontas para serem lidas. Em geral, esses documentos acoplam, em qualquer um desses

artifícios acima listados, informações definidas como “técnicas”.

Latour mostra como, na história do pensamento euro ocidental, todas as vezes que se instauraram controvérsias acerca da validade de uma informação que descrevia e analisava o estado seja da natureza, da realidade física ou social, utiliza-se o argumento de que aquele resultado era “técnico”. Isto era uma forma de desqualificar a posição de pessoas comuns que o contestavam (op. cit., p. 103).

O autor traz outros elementos que contrapõem essa tentativa separatista (técnico e não técnico) de se colocar um fim nas controvérsias. O seu ensaio “*Science in Action”* mostra, com base em vários exemplos, que todas as vezes em que a expressão do tipo “esse é um dado técnico” foi usada para desqualificar a não concordância do conteúdo, isso funcionava como um instrumento de controle. Na realidade, buscava-se com ele fortalecer a ideia de várias partidárias da tecnociência de que os documentos cujos conteúdos estavam sendo contestados eram técnicos, por isso, “eram impessoais e desprovidos de qualquer conteúdo de interesse subjetivo” (Idem).

Mas o que, em geral, estava se identificando como “técnico” é o caráter dos documentos que, na sua maioria, contam com “números, figuras geométricas, equações, matemáticas, testes estatísticos etc.” (LATOUR, 1997, op. cit., p. 103). Entretanto Latour nos revelava um aspecto inusitado dessa tecnicidade documental.

Embora o referido autor reconheça que todos esses elementos, descritos acima, estejam nos documentos que são definidos como técnicos, ele se abstém de definir tais documentos a partir dos caracteres numéricos que os compõem. Para Latour, não são os números ou as equações matemáticas impressas nos diagnósticos, por exemplo, que importam para análise. O que o atrai na sua etnografia realizada nas **centrais de cálculos** é a possibilidade de entender o poder de mobilização que esses procedimentos matemáticos e estatísticos impressos nesses documentos técnicos foram capazes de agregar em torno das retóricas que são produzidas por intermédio deles. Sobre isso Latour (1997) tem a seguinte posição:

> Embora de início isso pareça contrariar o senso comum, quanto mais técnica e especializada é a literatura, mais "social" ela se torna, **pois aumenta o** número **de associações necessárias para isolar as**

> **leitoras e forçá-las a aceitar uma afirmação como um fato** (op. cit., p. 103, os grifos e adaptação de gênero são nossos).

Veja, como se pode observar, na citação acima, Latour indica que, na análise de documentos técnicos, como é o nosso caso, não se pode perder de vista a sua dimensão social. Nesta, segundo o autor, se inclui tanto as redes que estão embutidas em sua formulação, quanto a coletividade que agrega o público de leitoras para o qual o conteúdo descrito em termos de números e análises estatísticas se dirige.

Em nossa investigação, ficamos atentos ao sentido que Latour deu ao termo “social” ao aplicá-lo a documentos que traziam conteúdos que, para serem produzidos, necessitavam de um conjunto muito grande de atrizes, em grande parte, conectadas nas malhas de suas redes. Um dos exemplos que Latour nos oferece são documentos censitários marcados por procedimentos estatísticos. Estes documentos nunca são assinados por uma autora única. São produzidos por equipes multidisciplinares. Sobre isso diz Latour: “não há só a palavra de uma mulher mas, sim, de muitas mulheres bem equipados. Para que aquele produto venha a ser publicado será necessário um número muito grande de associações” (op. cit. 104). Como destaca Latour, muitos desses documentos técnicos exigem “uma quantidade desproporcional de elos, de recursos e de aliados disponíveis”. (Idem)

A dimensão social (ou sociológica) do documento técnico fica ainda mais evidente, se avançarmos os caminhos que serão percorridos pelos conteúdos que nele constam. Neles, encontraremos inúmeras inscrições que quantificam as realidades retratadas nesse tipo de documento. São por meio deles que dados da população tais como estado civil, sexo, pertencimento étnico-racial, escolaridade, condições de trabalho, renda e, ainda, dados sobre as condições do bairro onde as pessoas moram são ajustados em tabelas, gráficos, mapas, fotografias, relatórios, dossiês, listas e fichas. Ainda no conteúdo desses documentos técnicos podemos nos deparar com vários dispositivos analíticos que se pautam nos tradicionais cálculos estatísticos que envolvem: média, mediana, desvio padrão, taxas de riscos, variantes e assim por diante.

Segundo Latour, tudo isso precisa ser “interpretado por aqueles que construíram os fatos” que ali estão sendo publicizados, porque só assim elas conseguirão aliados capazes de ampliar o grau de aceitação dos resultados

apresentados nos diagnósticos que estão sendo submetidos à exposição pública.

O antropólogo propõe, em termos metodológicos que se considere, ao mesmo tempo, o ato de explicar os dados que estão sendo apresentados nos quadros e nas tabelas, em uma perspectiva hermenêutica (ou seja, a partir do ponto de vista daquelas que realizaram os cálculos) e em uma perspectiva interacionista simbólica (ou seja, como alguém disposta a ampliar os laços sociais e de ***translação*** de interesses).

É importante destacar que Latour (1997) utiliza o termo translação no lugar de trocas, exatamente, para ressaltar a complexidade desse gesto. Segundo ele, a translação…

> Além de seu significado linguístico de tradução (transposição de uma língua para outra), também tem um significado geométrico (transposição de um lugar para outro). Transladar interesses significa, ao mesmo tempo, oferecer novas interpretações desses interesses e canalizar as pessoas para direções diferentes (LATOUR, op. cit., p. 194, as adaptações de gênero são nossas).

Com o conceito de transladar interesses de um lugar para outro, Latour identificou, com muita perspicácia, os desafios que as dirigentes das Centrais de Cálculos enfrentam quando decidem trazer a imensidão de dados coletados em diferentes partes de seu território para submetê-los aos imperativos de seus cálculos. Essa submissão está sempre associada a interesses de diferentes naturezas que agregam aliados, mas podem agregar, também, como ressalta Latour, controvérsias quantos aos resultados aos quais os referidos cálculos chegaram.

O estudioso examinou vários exemplos para mostrar como esse desafio de transladar dados de um contexto para o outro depende enormemente de uma ampla atuação de redes. Entretanto, centraremos, nesta tese, apenas a leitura que Latour faz acerca de como esse translado de dados mobiliza um grande número de redes e atrizes que atuam, seja nos levantamentos censitários, seja nos eventos relativos à saúde, segurança pública, trabalho e à educação.

Com o suporte da técnico-ciência que passou a ser utilizada pelas equipes que atuam nas Centrais de Cálculos censitários, os milhares de dados

coletados, nos mais distantes rincões do país, são transformados numa grande massa de inscrições que, como diz Latour, movimenta o fio da balança porque leva “o mundo para dentro dessas centrais” (1997, idem).

Latour chama a atenção de suas leitoras para situações que se repetem em todos os países do mundo. Todos buscam, de certa forma, computar não apenas o tamanho de suas populações, como os eventos a que elas estão submetidas ao longo de suas vidas. Coletam esses dados, em períodos pré-determinados e definem os tipos de situações ou eventos a serem computados a partir de reivindicações pautadas em interesses, sejam estes do Estado ou dos grupos dominantes ou até mesmo dos grupos vulneráveis e seus aliados nas suas redes de proteção.

Trazendo essa leitura para a nossa realidade, tomamos como exemplo a PNAD Contínua com os seus milhares de questionários repletos de perguntas que buscam caracterizar a população, vivendo no contexto nacional, mas em territórios distantes, com suas singularidades e especificidades culturais. Para se chegar a esses rincões e coletar esses dados conta-se com uma quantidade imensa de atividades que implicam (tenha-se consciência disso ou não) na mobilização de um grande número de pessoas. Para fazer o que?

Para definir o conteúdo dos questionários. Que perguntas serão feitas? Que interesses serão contemplados naquela amostra de domicílios? O que se espera com esse grande registro?

a) Para selecionar e treinar as recenseadoras que vão a campo coletar os dados. A qualidade e a credibilidade desses dados dependem em grande parte delas, sobretudo, da forma como as coletam e como as registram. São elas que escutam milhares de pessoas que compõem a amostra domiciliar. Como destaca Latour, “os questionários substituem as pessoas que os respondem, pois não é possível levar todas elas” às Centrais de Cálculos;

b) Para fazer aquilo que as direções do censo não conseguem fazer que é lidar, ao mesmo tempo com os milhares de questionários aplicados pelas recenseadoras de campo (LATOUR, 1997, op. cit, p. 379-380). Para isso, precisam de equipes que “consigam extrair dos questionários alguns elementos

que serão colocados, em outra formatação, que os tornem mais imóvel e mais combináveis" (idem, p. 380). Chega-se assim às totalizações;

c) Para ir além das totalizações, pois como lembra Latour, ao chegar a esse tipo de visualização é preciso ter outras equipes do Central de Cálculo que se ocupem das avalanches de totalidades que serão apresentadas naquele momento. É aí que vão surgir as novas inscrições com as percentagens e as elaborações dos gráficos e dos diagramas setoriais. Essa etapa, segundo Latour, é uma ordem que nunca vai se acabar, sobretudo, se "população, computadores, demógrafos, estatísticas e instituto censitário crescerem juntos" (idem);

d) Para combinar os dados com base nas diferentes variáveis que foram coletadas, estabelecendo relações entre elas e produzindo o processo que Latour claramente identifica com as metodologias (*op. cit.*, p. 402)**.** Termo que vem do grego "metron" para classificar toda e qualquer forma de mensuração. Para medir as diferenças entre pessoas ou entre territórios, ou, então fazer medidas comparativas entre elas. Aqui entram todos os procedimentos para medir o efeito de uma intervenção ou de uma exposição a fatores de risco ou de proteção. É nessa fase de mensuração que entra aquilo que as estatísticas chamam de "**intervalos de confiança"** para dizerem que a variabilidade, incluída nos territórios nos quais se deram a coleta dos dados, está, estatisticamente, controlada. Mesmo quando se identificam múltiplos fatores que podem interferir na vida de pessoas ou de categorias etária, grupos religiosos e assim por diante, reúnem-se equipes nessas centrais de cálculos que medem as chances deste ou aquele fator interferir ou não na situação que se pretende controlar.

Com os exemplos acima, acreditamos ter reunido os elementos mais importantes que a teoria de Latour propõe como temas a serem observados na análise de dados documentais com base em cálculos estatísticos. Dentro das **Centrais de Cálculos**, existem, segundo ele, várias redes que se articulam para se chegar aos resultados finais. Quando estes resultados chegam a público e são apresentados para as diferentes interessadas, recobertas com todos os artifícios e as mensurações acima relacionadas, essas redes ficam invisíveis.

Diante de todo aparato com o qual os dados aparecem no documento técnico repleto de cálculos estatísticos, as redes às quais elas estão ligadas se tornam dispositivos cujos funcionamentos não se tem conhecimento nenhum sobre elas por meio do acesso direto. Tais redes são identificadas apenas como instâncias nas quais os dados brutos chegaram e das quais os dados analisados saíram.

Elas se encontram dentro daquilo que Latour classificou de **Caixa-Preta.** Sim, o nosso autor utiliza essa metáfora apropriando-se do sentido que os técnicos da aeronáutica dão a ela. Para ele a caixa-preta é uma "aparelhagem que grava dados sobre o funcionamento de uma aeronave, seus sistemas e as conversas da tripulação; serve para detectar problemas e verificar suas causas em caso de acidente e para controlar a manutenção da aeronave" (BENEDETTI, 1997). Mas para ter acesso a essas informações é preciso quebrar a caixa-preta. É isso que Latour propõe como uma das metodologias na análise de documentos técnicos.

Com esse procedimento, é possível captar a dialética entre **centro e periferia**. Inicialmente, as **Centrais de Cálculos** mobilizam uma infinidade de recursos humanos, financeiros e logísticos para captar dados relacionados a milhões de pessoas que vivem espalhadas pelo país. No caso brasileiro, esse cenário é extremamente diverso. Além das inúmeras áreas urbanas distribuídas em mais de 5.570 municípios de diferentes portes, há um percentual significativo da população vivendo em área rural, em florestas e nos igarapés.

Por serem territórios que estão distantes das **Centrais de Cálculos** há uma tendência de classificá-los como **periferia.** Mas Latour tem uma visão crítica dessa posição dualista e separatista que surgiu, exatamente, na sua etnografia sobre a qual estamos nos debruçando neste exato momento. Veja, Latour decidiu fazer etnografia nas **Centrais de Cálculos,** ou seja, em uma comunidade formada essencialmente por cientistas, engenheiros, estatísticos e técnicos de diferentes áreas.

Latour apresenta muitos dados, em sua etnografia, que reforçam pressupostos que haviam sido levantados por Thomas Kuhn, na sua clássica obra "*A Estrutura das Revoluções Científicas*" (1962), escrita há quase sessenta anos atrás. Kuhn analisa as controvérsias e os embates que

povoavam as instituições científicas, protagonizados por grupos formados por cientistas célebres que concorriam entre si na defesa de seus paradigmas. Cada formuladora tinha os seus seguidores e estas buscavam, por sua vez, ampliar o rol de aliadas na defesa de suas posições.

Mas Latour identifica que, por trás daquelas manifestações de apoio a este ou aquele paradigma, já tinham redes que se articulavam entre elas. Transportando esse raciocínio para sua etnografia nas Centrais de Cálculos, Latour observa que "os resultados e a construção de ampliação e da manutenção dessas redes é a possibilidade de "*agir à distância",* ou seja, "*de fazer nessas Centrais dos Cálculos coisas que às vezes lhes possibilitam dominar espacial e cronologicamente a periferia"* (LATOUR, 1997, op. cit., p. 377).

O agir à distância dessas **Centrais de Cálculos** se fortalece, evidentemente, com a expansão das novas tecnologias informatizadas. Diante desse quadro, pareceu-nos pertinente identificar nos diagnósticos por nós analisados se as redes internas às Centrais de Cálculos estariam considerando existência de redes criadas nas periferias, entendendo que elas também estão informatizadas. A partir dessa leitura latouriana, estamos nos perguntando se nas propostas que estão sendo pensadas intersetorialmente em Belo Horizonte, encontramos alguns indícios de que as redes internas às Centrais de Cálculos estariam "definindo a estabilidade dos seus traçados com a possibilidade de ir dos centros para periferia e desta para os centros" (LATOUR, 1997, op. cit.).

Por isso um dos caminhos que adotamos foi primeiramente identificar **redes** que estão na base dos documentos técnicos que serão analisados. Identificamos, por exemplo, no diagnóstico sobre a letalidade das adolescentes, realizado pela SMSP de Belo Horizonte, a presença das seguintes **Centrais de Cálculos:** 1) Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), vinculado à Gerência de Epidemiologia do Ministério da Saúde; 2) Atlas da Violência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) vinculado ao Ministério da Economia; 3) Anuários Brasileiro de Segurança[83] vinculado ao

83 O primeiro anuário foi publicado em 2007 e hoje se encontra na sua 13ª edição de 2019. Seu objetivo é compilar e analisar dados de registros policiais sobre criminalidade, informações sobre o sistema prisional e os gastos com segurança pública, entre outros recortes introduzidos a cada edição. Além dos dados, o Anuário traz textos analíticos com reflexões acerca da conjuntura atual de Segurança Pública no país.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP)[84]; 4) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) vinculado ao Ministério da Economia e 5) Centro Integrado de Operações vinculado à Gerência de Integração de Análise e de Gestão de Belo Horizonte.

Como se pode ver, há três centrais de cálculos integradas a organismos federais, duas estão vinculadas ao Ministério da Economia e uma ao Ministério da Saúde. Há, também, uma central vinculada à prefeitura de Belo Horizonte e outra integralmente ligada a uma organização da sociedade civil, agregando associadas, na sua maioria pesquisadoras da área da Segurança Pública, com vários delas ocupando cargos de professoras em universidades públicas e privadas.

Com essa observação, chegamos ao quarto elemento que Nikolas Rose indica como sendo fundamental na análise de documentos pautados em dados numéricos. Nas centrais de cálculos, identificamos, por exemplo, no diagnóstico da SMSP de Belo Horizonte, traços das populações de Belo Horizonte, inscritos em formulários padronizados e, posteriormente, submetidos a agregações, comparações e cálculos, lançados em gráficos e tabelas. Hoje, além de fazerem parte do arquivo desses órgãos, eles circulam em formato de cadernos e apostilas, e compõem um material que dá sustentabilidade à proposta de prevenção da letalidade de adolescentes em Belo Horizonte.

Pensando no movimento do centro para a periferia e desta para o centro buscaremos mostrar que, da mesma forma que há uma cartografia que esta sendo produzida por centrais de cálculos vinculadas à gestão municipal, e há outra cartografia que esta sendo desenhada pelas adolescentes em seus territórios de origem. Mas uma não supera a outra. Como lembra Latour, a cartografia das Centrais de Cálculo e tão local como aquela que é produzida pelas adolescentes nas suas periferias.

---

84 O FBSP é uma ONG que estrutura suas atividades em torno de um pensamento estratégico que valoriza a informação como eixo de transformação e mudança social. Na prática, isso se traduz em um programa de trabalho pautado na circulação de dados e de conhecimento acerca da realidade da área e, ainda, na aproximação e na construção de pontes de diálogo entre diferentes segmentos que lidam cotidianamente com o tema. A atuação do FBSP é permitir que os dados existentes sejam convertidos em insumo para a ação política. Busca consolidar uma narrativa que seja assumida como crível e capaz de mudar o cotidiano da população, fugindo da lógica perversa que retroalimenta um quadro de insegurança crescente e reproduz padrões e culturas políticas que aceitam a violência como linguagem. http://www.forumseguranca.org.br/perfil/apresentacao/. Acesso dia 15 de junho de 2019.

Para além dessa correspondência entre esses dois locais, o problema é como tem sido apresentada a periferia. Todas as vezes que se busca calcular numericamente a periferia, os números a descrevem a partir dos significados que se construiu em torno da palavra periferia. Palavra esta que, segundo Heli Sabrino de Oliveira (2017), em "*Do conceito de "Periferia": primeiras aproximações teóricas*" foi inserida em uma complexa rede de significações. A partir das reflexões do referido autor sobre esse tema, percebemos que é aí que reside o risco de não se conseguir compreender ou mergulhar nos espaços de periferia das nossas cidades de forma mais profunda.

Para que isso não ocorra, ele destaca que é preciso abandonar a tendência de achar que aquele espaço faz parte da nossa intimidade. Mesmo que essa seja realidade dos pesquisadores, por terem vivido ou ainda estarem vivendo nas periferias de suas cidades, eles ou elas precisam aprender a refletir sobre as palavras que acreditam que lhes são familiares para não reproduzir, inconscientemente estereótipos que afetam negativamente a representação coletiva. Segundo Oliveira (2017):

> Pela familiaridade que possuem, dispensam qualquer tipo de apresentação, de questionamento e de estranhamento, pois já fazem parte do universo vocabular de um vasto grupo de pessoas. Supõe-se que seus significados sejam, antecipadamente, conhecidos, não suscitando quaisquer tipos de indagações. Pode-se dizer que são expressões com as quais se argumenta, mas sobre as quais não se argumenta. **No entanto, em virtude do poderio que possuem no processo de produção da vida social, tais palavras precisavam ser desconstruídas. Caso contrário, devido às suas capacidades de mobilizarem fobias e preconceitos, serão perpetradas injustiças e desigualdades sociais entre povos, nações e países** (OLIVEIRA, op. cit., p. 165, os grifos são nossos).

Oliveira nos chama atenção para o fato de que muitos dos significados que vêm sendo atribuídos à periferia funcionam como uma espécie de *a priori*, ou seja, não precisa ir para periferia para ver como ela é, pois quando lá se vai, já chega sabendo o que encontrar. Só que esse *a priori*, segundo o nosso autor faz parte de um reportório que foi sendo construído ao longo da história, sobretudo, aquela que foi constituída com dispositivos do mundo moderno.

Oliveira ressalta que, do ponto visto histórico, o conceito de periferia marcou a clássica dicotomia entre povos dos países centrais, eurocêntricos, e dos países de periferia, sempre com muito destaque para as nações africanas e as latino-americanas, desenhadas como sociedades periféricas.

Embora as vezes se apresentem dados que ocorrem nas periferias por meio de longas descrições de fato sociais, Oliveira mostra que basta que se aprofunde nos seus pressupostos se perceberá que as descrições não são neutras menos ainda desinteressadas. O autor busca em seu artigo mostra que o conceito de periferia, hoje, marca a posição de sujeitos que ali produzem culturas, vivências e inúmeras experiências e ainda desenvolvem saberes.

Com base nas obras *"Ciência com Consciência"* de Edgar Morin (2014) e *"Mal Estar da pós-modernidade" de* Zigmunt Bauman (2003), Oliveira nos propõe uma leitura que incorpora, de um lado, a dimensão da complexidade social com a qual precisamos saber tratar o conceito de periferia, e do outro, a dimensão da ideia da sociedade líquida que incorporou, do seu jeito, as periferias, sobretudo das grandes cidades. Com esses dois autores, eles nos incitou a introduzir novos elementos metodológicos para analisar a proposta intersetorial a que nos debruçamos na presente tese.

Embora os materiais que fazem parte dos documentos analisados não façam distinção claramente das diferenças entre centro e periferia, não tem como não identificar como esses conceitos estão embutidos nas escolhas regionais que são feitas para se desenvolverem esta ou aquela ação de prevenção ou mesmo de controle do clima escolar. Buscamos nos ater aos princípios que em geral estão orientando as ações das secretarias e do ministério público.

Ao trazer a obra de Bauman como suporte para analisar os efeitos dos dispositivos criados pelas sociedades líquidas para manutenção da ordem, Oliveira recorta dois pontos que buscamos observar nos documentos analisados. Um deles é como se institui, por exemplo, as câmaras de vigilância para inspecionar estudantes e docentes no interior das escolas. Como essas câmaras têm, também, sido instaladas não só nas periferias como nos centros das cidades, para vigiar as atividades festivas, os bailes funk e outros eventos desse tipo.

Com base na distinção que Boaventura Souza Santos (2011) fez do pensamento moderno em *"Epistemologia do Sul"* que se transforma de forma abissal e que distingue os sistemas sociais em coisas visíveis e invisíveis, alocando cada um deles em espaços extremos, Oliveira nos mostra como a periferia se ajusta nesse modelo. Daqui buscamos extrair um método de

análise por meio do qual buscávamos entender que elementos culturais das periferias feitos pelos adolescentes ficam visíveis ou invisíveis na escola ou eram naturalizados. Veja, aqui, estamos preocupados com a pluralidade dos vínculos morais que os nossos adolescentes estabelecem nas periferias onde moram e onde estudam. Buscamos, sim, verificar no plano intersetorial como as questões da cultura, da religião, das artes, dos grupos dissidentes enfim, como essas coisas eram consideradas.

Finalizando o capítulo metodológico, no qual buscamos mostrar como realizamos as análises dos documentos, reforçamos que essa última parte na qual tratamos das duas dimensões que giram em torno dos conceitos centro e periferia, foi fundamental para se alcançar um pouco mais de clareza sobre nosso tema de pesquisa. Evidentemente que buscamos o tempo todo não os ver, tal como sugeriu Oliveira, em termos dicotômicos. Seguimos a proposta de Cellard e os transformamos em suporte para caracterizar a conjuntura política, econômica, social e cultural que prevalecia no Brasil de 2014 até 2019, período em que foram elaborados os documentos contendo os conteúdos atuais e os que foram reatualizados pelas por seus elaboradores.

CAPÍTULO III

PARA NÃO PRECISAR TE DIZER ADEUS: uma análise (docu)mental

CAPÍTULO III – PARA NÃO PRECISAR TE DIZER ADEUS: uma análise (docu)mental

ADINKRAHENE

Adinkra reflete os costumes e valores tradicionais específicos, os códigos de conduta e as normas sociais do povo Akan. Eles são uma expressão da visão de mundo Akan. Os símbolos de Adinkra têm significados em várias camadas e níveis de interpretação. (DANZY, 2015, p. 3)

Literalmente, na vida desse povo negro, a palavra Adinkra significa despedida, um gesto deadeus. (LARKIN e GA, 2009)[85]

Neste terceiro e último capítulo, serão apesentados os resultados das análises realizadas sobre o diagnóstico e os guias que a atual gestão pública (2017-2020) da cidade de Belo Horizonte tem utilizado na estratégia de redução da mortalidade homicida de adolescentes de 12 a 15 anos. Lembrando que esse material tem foco na população negra masculina e feminina com recorte no papel que a referida estratégia tem atribuído à educação escolar nas suas políticas de prevenção e de manutenção da vida.

Seguindo as recomendações de André Cellard (op. cit.), iniciaremos as apresentações dos resultados das análises de cada documento, pela primeira estratégia que esse autor propõe para se fazer uma análise documental que é, exatamente, a de considerar o contexto social global no qual o documento foi produzido. Lembrando que tanto os elaboradores dos documentos quanto aqueles para quem as informações do documento são dirigidas, estão, segundo o referido autor, mergulhados nesse contexto.

Estamos, assim, neste capítulo, apresentando resultados de análises de documentos que foram produzidos por profissionais que atuam em setores das

85 Adinkrahene é o chefe dos símbolos Adinkra. Simboliza a liderança, o carisma e a grandiosidade. Adinkra significa “adeus”, inicialmente usado nos rituais e vestimentas funerárias, depois passaram a ser feitos para uso exclusivo da realeza e pelos líderes espirituais, em diversas cerimônias e rituais sagrados. Cada um dos Símbolos Adinkra tem um nome e significado, sendo a mais pura representação visual dopensamento social relacionado à história, filosofia e crenças religiosas africanas (IPEAFRO, 2006).

políticas públicas. Na realidade, as especificidades desses documentos estão centradas na sua dimensão pública, *stricto sensu*.

Em geral, ele é, primeiramente, dirigido às pessoas que atuam na área da gestão do órgão. Todos os conteúdos que constam nos documentos que analisamos partiram do requerimento do próprio gestor ou da gestora da área. Em geral, essa requisição é fruto de demandas sociais que envolvem não só as que advêm de setores da população, seja pela ausência ou pela qualidade dos serviços, seja pelo aumento de eventos que perturbam a vida cotidiana das pessoas em seus bairros, ou por qualquer outra reivindicação que afete a vida das pessoas em seu convívio pessoal. Mas, como pudemos observar, tais demandas vêm, também, do poder legislativo municipal, da câmara de vereadores[86]. De certa forma, esta é a instância que aprova os orçamentos para a realização de todas as ações do executivo municipal. É, também, um dos fóruns que reúnem os diferentes interesses que perpassam setores da população que estão divididos nos bairros por classe, etnias, condições socioeconômica, diferenças culturais, religiosas e assim por diante.

Considerando todas as nuances acima citadas, entendemos que, na análise dos documentos, precisaríamos estar atentos ao direcionamento que está sendo dado, seja, no diagnóstico ou nos guias elaborados pela gestão pública de Belo Horizonte, naquele momento. Trata-se, portanto, de documentos públicos? Sim, mas do tipo não arquivado. Neste grupo, segundo Cellard (op. cit.. p 295)[87], incluem-se jornais, por exemplo, que registram notícias acerca da violência em contextos escolares, com mortes de alunos, agressões a professores e assédios de toda natureza[88]. Tanto o diagnóstico da SMSP quanto os guias da SMED de Belo Horizonte e, igualmente, o do Ministério Publico (MP) que estamos analisando no presente capítulo, são documentos públicos que foram elaborados por suas respectivas equipes para circularem, sobretudo, nos contextos escolares. Foram integrados a cursos de

86 Sobre esse movimento cf: https://ufmg.br/comunicacao/noticias/comissao-da-camara-de-bh-planeja-acoes-para-reduzir-morte-de-jovens-negros-e-pobres-na-capital

87 Segundo Cellard, a “Escola dos Anais” francesa, privilegiando uma abordagem mais globalizante, possibilitou à História Social ampliar consideravelmente, a noção de documentos. Tudo o que serve de registro de uma época ou de testemunho é consideradocomo documento ou fonte. (CELLARD op. cit. 294)

88 Exemplos de noticiário no Jornal Tempo BH https://www.otempo.com.br/cidades/pbh-escolhe-90-escolas-mais-violentas-para-terem-guardas-municipais-1.1433682

formação de professores da rede e em treinamentos para preparar agentes da comunidade para atuar nas câmaras de práticas restaurativas, nas escolas.

Nós nos deparamos, assim, com uma situação, claramente, marcada, pela “divisão social do trabalho”, típica das sociedades modernas tal como foi descrita por Emile Durkheim, no final do século XIX. O que se diferencia, neste momento, são os conteúdos e os temas que irão tratar. A referida divisão social do trabalho permanece integral, na segunda década do terceiro milênio, só que, de forma mais complexa. Um dos documentos foi elaborado por profissionais da Segurança Pública, outros dois pelos técnicos e especialistas da Educação e o quarto por equipes do Ministério Público. Entretanto, os quatro documentos, embora voltados para públicos diferenciados, eles tinham em comum um grande segmento do mundo do trabalho formado por profissionais da área da educação que atuam com mais de 200 mil crianças e adolescentes, diariamente, no município de Belo Horizonte.

Trata-se, portanto, da produção coletiva de documentos públicos. Este foi um dos maiores desafios que enfrentamos para analisá-los. Ao falar sobre a importância de se conhecer a identidade do autor ou a da autora dos documentos, Cellard afirma que “não se pode pensar em interpretar um texto sem ter previamente uma boa ideia da pessoa que nele se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever”. (Idem, p. 296)

Certamente, não tivemos condições nenhuma de cumprir essa regra metodológica proposta por Cellard, por algumas razões. Uma delas, por exemplo, é que, na elaboração de todos os documentos, atuaram equipes, muitas vezes, divididas, internamente, por especialistas. E ainda, em um dos documentos, reproduzem-se dados numéricos, elaborados por agências que nós as classificamos, com base em Bruno Latour, em “centrais de cálculo”. Segundo o referido autor, dentro delas, ocorre uma imensa divisão social do trabalho, cujos agentes que dela fazem parte “acumulam amostras, mapas, diagramas, registros, questionários e formulários” (LATOUR, 1997, p. 337).

Podemos observar claramente essa complexidade, no Relatório intitulado “Prevenção à Letalidade Juvenil e de Adolescentes, em Belo Horizonte”, da SMSP, elaborado, segundo os seus coordenadores, por uma equipe de trabalho intersetorial, criada por um decreto de nº 16. 795, de 11 de novembro de 2017, integrada pelas seguintes secretarias: Segurança e

Prevenção, Educação, Esporte e Lazer, Cultura, Assistência Social, Saúde e Segurança Alimentar e Cidadania (SMSP, op. cit., p. 4).

Mas além dessa equipe intersetorial que, por si só nos impedia de identificar autores específicos de forma a conhecer os seus interesses e motivos que o levaram a elaborar o relatório, observávamos que quase 40% desse documento de 58 páginas incorporam dados estatísticos referenciados nas seguintes “centrais de cálculo”: Sistema de Informações Sobre Mortalidade (SIM), vinculado ao Ministério da Saúde, o Atlas da Violência do IPEA, Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública e do IBGE.

Os outros três documentos, embora não contenham dados estatísticos, eles foram, igualmente, produzidos por equipes, não tendo, assim, um único autor. No lugar de números e cálculos, neles encontramos uma pluralidade conceitual que precisava ser considerada, em nossa análise. Eles concentram, praticamente, conceitos-chave que estruturam a lógica interna do documento. Vale ressaltar que três desses documentos registram informações que orientam as ações que são desenvolvidas por um órgão da gestão pública, no caso a Secretaria de Educação municipal. E o quarto que foi analisado é um documento elaborado por equipes do Ministério Público/MP, órgão que, pela Constituição brasileira, não se vincula a nenhum dos três poderes da República, por isso, funciona como um fiscalizador do poder. Pelo artigo 122 da Constituição, o MP tem a função de defender: a ordem jurídica, o regime democrático, os interesses sociais e os interesses individuais indisponíveis.

Como se pode ver, todos os documentos estão inseridos no contexto contemporâneo, ou seja, no qual a presente tese e, consequentemente, o seu elaborador estão, também, mergulhados. Essa situação nos remete à observação que Cellard fez sobre o que sua análise classificou de “falta de distanciamento”, que segundo ele, “complica a tarefa do pesquisador” (op. cit. p. 299). Mas apesar de identificar essa complicação, ele não a vê como um impeditivo para análise documental. De certa forma, Cellard mostra os elementos que devem ser incluídos na análise documental capazes de reduzirem os vieses do pouco distanciamento temporal que o pesquisador tem dos vários conteúdos e representações que compõem o seu objeto de estudo.

Cellard propõe que o pesquisador, sem qualquer juízo de valor, apreenda “os esquemas conceituais que são incorporados pelos elaboradores

dos documentos” (idem). Como eles são utilizados para dar sentido às ações que seus respectivos órgãos pretendem empreender, por exemplo, como reduzir os conflitos no contexto escolar que perturbam a convivência interna? Como os locais nos quais as ações serão aplicadas são descritos e considerados nos seus respectivos documentos? Como que os grupos que estão no foco das ações intersetoriais são, neles, descritos?

Como se verá mais à frente, buscamos responder esta e outras perguntas que nos ajudaram a reconstruir, de fato, o contexto histórico tendo como referências os conceitos que são usados nos documentos traduzidos em linguagens de seus respectivos profissionais, que em geral são chamados de jargões da área, aqui representadas pela segurança pública e prevenção, pela educação e pela área do direito.

Mas o mais importante foi a recomposição da identidade desses sujeitos que elaboram os documentos. Entendemos, sim, a importante “elucidação”, como propõe Cellard, da identidade desses autores, mas não para “validar a credibilidade do texto” (idem) e, sim, para dar visibilidade à “interpretação que é dada aos fatos e à tomada de posição que transparece nas descrições que nos documentos são feitas” (ibidem).

Não podemos desconhecer que os documentos aqui analisados foram publicados, em escrita impressa e informatizados, pelos próprios órgãos nos quais os elaboradores atuam profissionalmente. Claro que se trata de uma publicação restrita a um público previamente selecionado pela própria gestão e que, por isso, são acessíveis de forma muito seletiva.

O que nos interessa ressaltar é que, hoje, nas apresentações dos documentos, há uma ficha catalográfica, na qual constam os nomes de todas as pessoas que participaram na sua elaboração. Entretanto, estas ficam, absolutamente, invisíveis no momento em que estes documentos são usados ou referenciados nas obras de terceiros. Que impacto isso tem na interpretação dos mesmos?

A nosso ver, essa invisibilidade faz com que percamos o que é mais importante na análise desses documentos que é a sua função central. Veja, eles não são obras, puramente, acadêmicas, mas, sim, documentos que, nas suas formulações, os seus autores se servem de conceitos teóricos de diferentes áreas do conhecimento para elaborá-los. O salto de qualidade que

observamos na leitura que fizemos dos documentos, aparece da seguinte maneira: os aparatos teóricos que deram suporte àqueles profissionais para formularem as ações de intervenção na realidade, se transformam em dispositivos consistentes que tinham o objetivo de orientar as políticas e os projetos de gestão pública nas áreas em que atuam profissionalmente.

O extraordinário no nosso processo de pesquisa foi termos descoberto com apoio de Cellard que os elaboradores desses documentos tinham formação acadêmica em nível superior. Alguns com especializações ou mestrado e outros até com doutorado. O que eles fazem de diferente é que eles trazem os conhecimentos acumulados ao longo de suas formações acadêmicas e enfrentam o desafio de aplicá-los às suas praticas profissionais.

Isto fez com que a leitura que fazíamos desses documentos ficasse mais atenta no tipo de aprendizado que passávamos a ter ao ler os documentos e identificar como esses aparatos conceituais adquiridos na academia iam compondo as visões que aqueles profissionais iam incluindo nas políticas públicas nas quais atuavam.

Essa era uma questão que não havíamos nos colocado no início da pesquisa, mas como ela se impôs, no momento da análise dos dados, tivemos que buscar suporte para sustentá-la como eixo do nosso estudo. Nos documentos, aparecem não, apenas, o nome dos profissionais que participaram na sua elaboração, mas, ali constam, também, os setores aos quais estavam vinculados. Isto nos mostrava que, internamente, aqueles órgãos mantinham, para falar como Durkheim, uma divisão social do trabalho. Será que ela interferiu na elaboração dos mesmos? O que fazer com essa informação?

Na literatura sobre o tema da profissionalização no sistema público, encontramos a obra "*Capacidade de Serviço Civil na Implementação de Políticas Públicas"* de Natália Massaco Koga e colaboradores (2019), na qual relatam os resultados de um ***survey*** por meio do qual mapeiam as diferentes funções que são desempenhadas no serviço público brasileiro, por profissionais que atuam, diretamente, na implementação de políticas públicas. O estudo está centrado naqueles setores que, em geral, têm uma permanência muito maior, do que a do gestor que se extingue a cada quatro anos.

Koga e colaboradores nos mostram a importância do papel dessas equipes técnicas que atuam, nos diferentes setores dos órgãos públicos que, na maioria das vezes, são a memória da instituição. Os gestores, invariavelmente, em algum momento, vão embora, mas os funcionários permanecem. Se não fossem essas equipes com suas experiências e suas memórias, tudo se acabaria com as chegadas de novas gestões escolhidas para durar quatro ou no máximo oito anos. Enquanto gestores são seres de passagem, as equipes técnicas desses órgãos permanecem, ali, mais tempo.

No ***survey*** realizado, pedia-se aos sujeitos que dele participaram que indicassem as "três principais funções que exerciam, na política pública, na qual trabalhavam e a frequência com a qual executavam atividades relacionadas à política na qual desempenhavam aquela função" (Idem).

Das 16 funções mapeadas, a partir das respostas coletadas por Koga e colaboradores, identificamos quatro delas nas fichas catalográficas dos documentos que analisamos. Conseguimos incorporar os sujeitos que aparecem nas referidas fichas catalográficas em alguma das funções (ou até em mais de uma) identificadas por Koga e colaboradores, no seu ***survey***. Reproduzimos abaixo que funções foram essas.

Duas delas são classificadas dentro do tipo que foi nomeado por Koga e colaboradores de ***relacional*****,** pelo fato de suas atividades envolverem "representação, negociação e coordenação" (op. cit., p. 173), com parceiros internos e externos à política pública, incluindo a elaboração de textos normativos que servissem de guias para orientar a implantação de politicas públicas nas áreas em que elas atuam. As duas funções que o grupo de Koga enquadrou nesse tipo são a de:

a) Gerenciar uma equipe;

b) Participar em grupos de trabalho e projetos conjuntos dentro dos órgãos ou do sistema (idem).

As duas outras foram classificadas como ***analítico-accountability*** pelo fato de que é por meio delas que os gestores podem prestar contas de seu trabalho ou mesmo mostrar soluções que sua gestão está encontrando para dar respostas às demandas dos diversos setores da sociedade (idem). E ainda,

é por meio delas que esses mesmos gestores podem justificar as razões porque agiram daquela maneira e não de outra. As duas funções que foram enquadradas nesse modelo são:

a) Operar bancos de dados e sistemas informativos que dão suportes à implantação de políticas públicas; (idem)

b) Produzir relatórios, pareceres, notas técnicas e outras informações para apoiar as tomadas de decisão. (Ibidem)

Sintetizando: os documentos por nós analisados foram elaborados por equipes formadas por profissionais que exerciam funções diferenciadas, nos seus respectivos órgãos. Isto mostra que estes órgãos, para falarmos como Durkheim, tinham, nas suas estruturas, uma divisão social interna do trabalho que, muito provavelmente, poderia estar expressa nos conteúdos dos documentos analisados. Esse foi, portanto, um dos pontos que tratamos como se verá mais à frente.

Embora, como dito acima, não nos fosse possível individualizar os autores que elaboraram o documento, o fato de tê-los enquadrado em suas funções, tal como sugerido pela equipe de Koga, conseguimos identificar pelo menos os setores nos quais alguns deles estavam vinculados.

Os resultados, cuja análise será apresentada a seguir, saíram de dados que foram coletados, em documentos elaborados por equipes vinculadas a órgãos públicos que juntos participam da Mesa Permanente de Discussões sobre a Convivência Escolar/BIG TABLE. Tais documentos emergem, em um contexto social e político, cujo tema que os unifica é o da “violência” relacionada à vida dos adolescentes em Belo Horizonte.

Embora o tema da Mesa seja único, o olhar das equipes que elaboraram os referidos documentos, certamente, buscou recortar o ângulo que lhes dizia respeito de acordo com as funções institucionais prevista nas legislações em todas as suas instâncias.

O próprio título da BIG TABLE já revela, de imediato, o ângulo com o qual o órgão – SMED - pretendia trabalhar junto aos parceiros por ela convidados para o debate. Sem dúvida nenhuma, a SMED propunha uma ação intersetorial para trabalhar o tema da “violência” relacionada à vida dos

adolescentes de Belo Horizonte, cercando que tal violência trazia para o contexto escolar.

Embora o seu foco fosse, por força institucional, pautado no convívio escolar, ficava claro que as suas equipes internas que elaboraram os documentos que analisaremos à frente, se enquadravam na segunda tipologia acima criada por Koga *et al*. Ou seja, são equipes cuja função é a de dar suporte à gestão na implantação de suas políticas, assim como a de fornecer à gestão da SMED informações que a auxilie, na tomada de decisão.

Entretanto, a detecção do enquadramento funcional ao qual chegamos com auxílio da proposta de Koga e equipe, apenas nos informa como a SMED avançou nas suas ações específicas. Mas isso não era suficiente para entendermos em que a experiência intersetorial, vivida por essas equipes estava interferindo ou não, nas elaborações de seus documentos e, consequentemente, no suporte dado a sua gestão, nas suas tomadas de decisão, reforçando as trocas entre os setores.

Na página 145 da presente tese, levantamos as questões que pretendíamos investigar, que resumimos da seguinte forma: a partir dos conhecimentos oferecidos pelos outros órgãos convidados para participar da BIG TABLE que novos elementos têm sido introduzidos pela SMED nas ações visando à redução da violência no contexto escolar? Dito isso passamos às análises, com alguns esclarecimentos. Vamos a eles.

Inicialmente pensamos começar essas análises pelos documentos produzidos pelas equipes da SMED. Mas aos poucos, fomos vendo que seria inadequado, temporalmente, em relação ao documento elaborado pela equipe da SMSP de Belo Horizonte. Este foi divulgado em novembro de 2018, com informações fundamentais sobre a violência em Belo Horizonte, focando a letalidade juvenil e de adolescentes. Naquele momento, a BIG TABLE tinha quase um ano de funcionamento, sem contar que a primeira divulgação dos dados do diagnóstico realizado pela equipe da SMSP foi realizada em uma cerimônia pública que ocorreu no Centro de Referência da Juventude/CRJ que é um equipamento vinculado à Subsecretaria de Direitos e de Cidadania/SUDC de Belo Horizonte, com a presença de várias organizações juvenis e outras vinculadas às lutas dos direitos humanos. Entre estas últimas, encontravam-se representantes de uma associação de mães que haviam perdido seus filhos,

vítimas de homicídios, inclusive pela ação policial, sobre a qual falaremos mais à frente.

Nos nossos diários de campo, temos registros da participação de membros da equipe da SMED que foi incluída, na mesa do debate que ocorreu na ocasião em que se divulgou o relatório da SMSP sobre a letalidade de jovens e adolescentes, em Belo Horizonte. A nosso ver, a referida representante, lá presente, se enquadrava, no primeiro tipo, ***analítico-accountability,*** acima assinalado, pois, na sua exposição, traziam-se elementos sobre a formação na SMED de uma equipe que se preparava para implantar, um plano de convivência nas escolas de Belo Horizonte. Embora ainda estivesse muito incipiente a proposta, naquele momento, deixava-se entrever que algumas escolas, nas quais estava se pretendendo implantar as ações de melhoria da ambiência escolar, haviam sido identificadas pelo diagnóstico da SMSP como instituições encoradas em regiões de alta vulnerabilidade social. Mais ainda, eram definidas como áreas como muitos registros de homicídio de adolescentes.

Vejam, essas informações já estavam presentes quando a SMED começa a elaborar o seu documento sobre a ***Escola: Lugar de Proteção***, documento que só será divulgado em junho de 2019, um ano e seis meses depois dos debates na BIG TABLE. Evidentemente que a nossa expectativa, em nossa pesquisa, era a de que esses debates ampliassem as concepções intersetoriais de cada um dos órgãos que estavam participando dessa mesa. Pretendíamos ver com quais elementos da experiência já apresentada pela SMSP, as equipes da SMED estariam dialogando na elaboração de suas novas ações. O que havia de intersetorial nas suas propostas? Vimos no primeiro capítulo desta tese, a partir da página 114, o quão complexo é o conceito de intersetorialidade. Por isso, o nosso objetivo nessa busca não é ver se as aproximações entre as duas Secretarias está certa ou errada. Estamos longe de qualquer julgamento simplista dessa natureza. O nosso intuito é detectar, nesse primeiro movimento, sobre que perspectivas de intersetorialidade a SMED se movimentou para construir uma escola como um lugar de proteção.

O que mudou nas suas formas de elaborar as suas propostas de convivência escolar? Lembrando que temos as duas propostas elaboradas pela

SMED em gestões diferentes: a atual e a que foi elaborada na gestão anterior: 2014 a 2017.

Mas para responder a essa questão vamos à análise do diagnóstico elaborado pela SMSP, sobre a letalidade de jovens e adolescentes, em Belo Horizonte. Iremos descrever as imagens que ele nos oferece sobre os adolescentes, sobre os seus espaços de convivências, sobre as escolas que frequentam e assim por diante. Esperamos que com isso possamos depois entender que imagens deixadas por esse diagnostico as equipes da SMED incorporaram nas suas formulações para assessorar a gestão a tomar decisões para se construir a escola como um lugar seguro.

3.1 Relatório da SMSP: da periferia para a central de cálculos

De imediato, revelamos o sentimento de completude que experimentamos ao terminar de analisar o **Relatório sobre a Prevenção à Letalidade Juvenil e de Adolescente/RPLJA** realizado pela equipe de Gerência de Integração de Análise e Gestão/COP-BH, com participação da Diretoria de Prevenção à Criminalidade/DPC da SMSP.

O Diagnóstico sobre os altos indicadores da letalidade de adolescentes em Belo Horizonte e o Plano de Prevenção a ela, são apresentados no mesmo relatório, mas não nesta ordem. Pode-se dizer que, de forma heterodoxa, a equipe da SMSP inverteu a lógica estrutural do texto elaborado por uma equipe que, na SMSP, tem, para si, a função de operar bancos de dados e sistemas informativos para dar suporte à tomada de decisão do gestor. Visto dessa forma, era de se esperar que se começasse apresentando os dados e os mapas estatísticos para depois mostrarem o plano de prevenção que foi elaborado para responder aos desafios apontados inicialmente pelos números. Mas não é isso que acontece.

Sendo assim, buscamos seguir as orientações de Cellard (op. cit., p. 302) que propõem um exame minucioso da lógica interna do texto documentado, como um processo metodológico importante, na análise de documentos, sobretudo, quando se trata de documentos recentes, como é o nosso caso. Nesse processo, Cellard sugere que se associe ao método de análise o uso que se faz de conceitos-chave articulando-os à estrutura textual.

Ou seja, Cellard com essa observação destaca aquilo que se chama de jargões profissionais, neste caso especifico, seria a linguagem usada pelos órgãos de segurança pública, mais especificamente da área da polícia[89]. Esse cuidado metodológico foi, por nós, observado ao analisarmos o documento elaborado pela equipe da SMSP.

Coerentemente com estrutura proposta pelos elaboradores do documento começamos a análise detalhando o plano de prevenção destacando a sua lógica e as palavras-chave que o estruturam como um todo.

Antes de apresentar as ações de prevenção à letalidade prevista pela atual gestão (2017-2020), no documento, por nós analisado, esclarece-se que essas ações são de responsabilidade da Diretoria da Prevenção à Criminalidade/DPC. O que destacamos, nessa informação, é uma mudança conceitual, que se afirma praticamente. Colocava-se o plano de prevenção à letalidade sob a responsabilidade da Diretoria da Prevenção à Criminalidade.

Embora o documento não faça nenhuma referência ao Pacto Nacional para a Redução de Homicídios, proposto, em 2014, pelo Ministério da Justiça, sobre o qual já discorremos, no segundo capítulo da presente tese (p. 157), nos parece que SMSP de Belo Horizonte incorporava aquela proposta. Lembrando que a hipótese defendida por Cerqueira e colaboradores (op. cit.) era a de que letalidade de adolescentes era extremo, era o fim da linha. Os índices de homicídio de adolescentes, para aqueles pesquisadores, aumentam, sobretudo, quando há ausência de prevenção à criminalidade. Por isso, as gestões públicas, principalmente, as municipais precisavam mobilizar ações

89 Lembrando que aqui estamos falando da Guarda Municipal, uma órgão de segurança pública recentemente criado nas gestões públicas municipais, em todo o país. No caso de Belo Horizonte, a SMSP foi criada com base na Lei 8.620 de 10 de julho de 2003. Cumpria a função de segurança patrimonial, cuidando muito mais dos delitos cometidos ao patrimônio da cidade e não entrava na seara de outras formas de crimes que eram da responsabilidade da Policia Militar e da Polícia Civil. Essa distinção dela em relação as outras duas policias era marcada por um símbolo inquestionável de poder que era o porte de arma e o uso da mesma incorporada à função. Os guardas municipais não usavam armas e a suas funções da segurança patrimonial não justificava autorização do uso da arma. Durante essa fase, ele teve presença ativa nas escolas municipais, o que exigia da gestão pública ter no seu quadro geral um contingente de guardas para atuar nas escolas. Sua lógica modifica-se, por meio da Lei 11.065 de 1 de agosto de 2017, com início da atual administração em que ela deixa de ser só patrimonial e passa a atuar na segurança pública, com o patrulhamento comunitário preventivo, somando-se às forças da policia militar, civil e federal. Nesse momento, a guarda municipal passa a ter autorização para o porte e arma, treinamento de arma de fogo e não tem mais contingentes especificamente nas escolas. Sua presença nesse contexto depende da solicitação das direções escolares ou de qualquer outro cidadão que solicitar esse tipo de atuação em vista de alguma ato ocorrido no contexto escolar.

para reduzir a entrada de adolescentes no mundo do crime.

Reproduzimos abaixo como o documento da SMPS apresentava a sua Diretoria de Prevenção Social à Criminalidade. Esta, segundo, seus formuladores

> Atua na prevenção do risco de violências doméstica, sexual e de gênero, bem como no combate à que é praticada contra crianças e contra a população de rua, visando garantir maior proteção social às vítimas. **A abordagem por territórios mais vulneráveis de cada regional é o parâmetro adotado, com o objetivo de melhorar o Índice de Vulnerabilidade Juvenil/IVJ**de Belo Horizonte (SMPS, p. 28, os grifos são nossos).

Na linguagem institucional, adotada pela equipe da SMPS, na citação acima, inicialmente a palavra crime é substituída pelo termo violência e no plural. Com essa estratégia, o discurso incorpora um conjunto de setores diferenciados, mas que compartilham um elemento comum que é o da vulnerabilidade social queatinge a cada um desses segmentos. Com ele, caracteriza-se o novo papel da Guarda Municipal. Esta não estava mais reduzida à segurança patrimonial. Outras dimensões da criminalidade passaram a fazer parte das suas atividades. E arma de fogo passa a ser umde seus instrumentos de trabalho. Aquele guarda municipal que atuava nas escolas como um guardião dos equipamentos e patrimônio público passou a ser chamado pela direção ou por qualquer agente escolar quando se sentem ameaçados, para atuar em conflitos internos, e assim por diante.

Outro aspecto importante, na citação acima, a ser destacado em nossa análise é que, naquele documento, de circulação pública, a SMSP explicita qual seria a forma institucional de atuar a partir daquele momento, a saber: **abordagem territorial.** Introduzem-se dois conceitos-chave que, na análise documental, segundo Cellard precisam ser explicados qual é uso cognitivo e conceitual que se fará deles na prática da Guarda Municipal.

Em termos estratégicos, pode-se dizer que, com a abordagem proposta, acima, se definem os espaços, na cidade, nos quais a Guarda Municipal terá uma atuação de impacto ou que se espera que tenha impacto na vida das pessoas e passe a integrar, assim, as representações coletivas, para falar como Durkheim, moldando uma imagem de valor moral pautada na ideia do **dever institucional**.

O **território e a região** se transformam, assim, em palavras-chave, incorporadas ao jargão profissional da Guarda Municipal que, como sabe, já havia sido incorporado dessa mesma forma pelos policiais militares e civis como descrito por Beato (2011) em *"Regionalização e Diversidade Criminal"*. Mas isso não significa que os conceitos não precisem ser problematizados. Eles foram, sim, apropriados por profissionais da segurança pública, mas, como todos nós sabemos, ambos surge em outro campo do conhecimento: o da Geografia. Os geógrafos são profissionais cuja área de estudo é o sistema espacial, ou mais precisamente, as interações entre diversos sistemas espaciais. Por isso, para alguns especialistas da referida área, como Suertegaray (2000) em *"Espaço geográfico uno e múltiplo"* o conceito de espaço é muito geral e até mesmo abstrato.

Daí a necessidade da área criar outros conceitos mais operacionais, de forma a aproximá-los mais à nossa compreensão de espaços no mundo em que vivemos. O conceito operacionalizado, segundo este especialistas da área da Geografia, produz imagens na nossa mente, ou seja, moldam o nosso imaginário, penetram a nossa individualidade. Com isso, o conceito de espaço ganhou uma diversidade de representações. O espaço foi operacionalizado pelos conceitos de "paisagem, lugar, região e território".

Só que, na citação acima, o conceito de território não só está localizado, como ele está classificado. Trata-se de um território que se localiza em uma das regiões geográficas (norte, sul, leste e oeste) da cidade de Belo Horizonte, que, por sua vez, agregam vários outros territórios. Entretanto, as atuações previstas para a Guarda Municipal concentrar-se-ão apenas nos **territóriosmais vulnerais**. Por essa última expressão, deixa-se, claro, que, nas diferentes regiões de Belo Horizonte encontram-se territórios (a) não vulneráveis, (b) pouco vulnerais e (c) os mais vulneráveis. Essa variabilidade entre o "sem o menos e o mais" de vulnerabilidade, certamente, foi definida pela equipe da SMSP que operam os bancos de dados e realizam cálculos estatísticos para se chegar a essa definição.

Deixa-se claro, também, que a mensuração de vulnerabilidade realizada partiu, exclusivamente, na "condição juvenil". Como já explicitamos, na introdução da presente tese (p. 34), os significados da complexidade do tema "vulnerabilidade juvenil", nos limitamos, nesse momento, apenas a ressaltar os

pontos mais centrais das medidas de prevenção à letalidade juvenil proposta pela SMSP de Belo Horizonte. Para isso, reproduzimos, na íntegra o que foi registrado no documento, ora analisado: "*A redução dos índices de homicídios de jovens (12 a 18 anos) nas zonas quentes de criminalidade está entre as metas prioritárias".*

Como se pode ver, trata-se de uma tripla escolha que indica, ao mesmo tempo: a preservação da vida, o grupo etário alvo e a área a ser atingida.

O primeiro item da escolha foi trabalhado, na introdução desta tese. Lá já se mostrou, como o homicídio foi integrado pela Organização Mundial da Saúde, como letalidade por causas externas e os desdobramentos que ocorreram a partir daí que passaram a exigir novos olhares para a prevenção desse "mal sanitário", sobretudo, nos municípios. Nesse sentido, aintersetorialidade entra a Segurança Pública e a Secretaria da Saúde parece que está se efetivando, no contexto, municipal de Belo Horizonte. Pelo menos identificamos um amplo uso que a equipe da SMSP fez dos dados do Sistema de Informação da Mortalidade/SIM do Ministério da Saúde para orientar a gestão do órgão nas suas tomadas de decisão. Como o homicídio, enquanto crime a ser observado pela Guarda Municipal de Belo Horizonte só passou a ser incorporado como uma das funções, em 2017, é muito cedo para sefazer qualquer avaliação sobre a eficácia dessa aproximação entre os dois setores. Mas mesmo, assim, apontamos como um possível indicador futuro para medir trocas intersetoriais.

O segundo item (o grupo etário alvo) atinge, diretamente, a Secretaria Municipal de Educação que recebe a maioria de estudantes do ensino fundamental que congrega a faixa de 12 a 15 anos, os pré-adolescentes. A SMSP informa no texto acima que sua meta é reduzir o homicídio nessa faixa etária e, para tanto, ela apresenta três programas e dois projetos com o objetivo de "prevenir as diferentes formas de violência" que podem levar ao homicídio de adolescentes, nos bairros de Belo Horizonte. Entretanto, em nenhum deles a escola aparece como uma parceira nesse processo. Aliás, o "ambiente escolar" é citado uma única vez, na página 29, no documento da SMSP quando a sua equipe descreve o programa que prevê reduzir a sensação de insegurança e interferir nos fenômenos que produzem violência, no interior das escolas e fora dela.

Embora a equipe da SMSP não cite, em um momento algum, o que se espera do setor educacional para atingir meta de redução da letalidade de adolescentes, apresentamos, a partir da página 35 da presente tese, os sólidos argumentos que a equipe coordenada por Cerqueira elaboraram sobre o papel da escola nessa redução pretendida. A contribuição que sua equipe espera da escola não está, de forma alguma, relacionada diretamente, à letalidade, mas, sim, a um dos fatores que levam ao homicídio de indivíduos desse grupo etário. Por isso é que, para Cerqueira et al., sem a participação da escola, a meta de redução da letalidade proposta por um órgão de Segurança Pública estaria, possivelmente, condenada ao fracasso. Mas sobre isso analisaremos mais à frente.

O terceiro item evoca as áreas nas quais as ações de prevenção serão aplicadas. Na passagem acima, a equipe da SMSP classifica tais áreas como sendo “zonas quentes”. O papel do vocabulário utilizado aqui é fundamental, sobretudo, quando o analisamos em uma perspectiva intersetorial. Espera-se que cada um dos parceiros consiga identificar como os territórios e os locais para os quais as referidas políticas estão sendo previstas são construídos no imaginário dos seus elaboradores. Será que, além da equipe da SMSP, as outras equipes vinculadas aos setores parceiros nas ações de prevenção sabem o significado de “zonas quentes”?

O referido termo mais uma vez nos remete a um conceito geográfico que está sendo utilizado pela SMSP de Belo Horizonte para informar onde pretende interferir para prevenir o acesso de adolescentes ao mundo do crime. Não há dúvida de que eles fazem um uso expressivo da técnica de georreferenciamento, cujos resultados de mapeamento de homicídios de adolescentes e jovens são distribuídos no relatório por nós analisado da seguinte forma: a) na página 40, apresenta-se o **Mapa 3** contendo homicídios distribuídos em todos aglomerados de Belo Horizonte, entre 2010 e 2017; b) na página 44, desenha-se o **Mapa 4** com os registros de homicídios de jovens pardos e pretos, em um dos bairros da região leste, entre 2013 e 2015; c) na página 45, inclui-se o **Mapa 5** que integra o homicídio juvenil em um aglomerado da região leste, distribuído nos locais de residência das vítimas, entre 2008 e 2017; d) na página 46, insere-se um **Mapa 6** composto pelos homicídios de jovens pardos e pretos da região oeste e e) na página 47, exibe-

se o **Mapa 7** da região norte com dados de homicídios de jovens pretos e pardos, entre 2013 e 2015.

A técnica do georreferenciamento é um método que permite produzir mapas de incidência de fenômenos sociais. Odenso estudo "*Sistema de Informação Georreferenciado em Segurança*" realizado pelo sociólogo Cláudio Beato em parceria com geoestatístico Renato Assunção (2008), reflete sobre essa técnica. Segundo essesautores, o uso de mapas para fazer análises criminais teve início na França na primeira metade do século XIX, tendo como precursor André-Michel Guerry, advogado e estatístico amador que escreveu uma obra que se chamava "*Estatística Moral"* (1833). Ele reunia dados sobre crimes, suicídios, jargões locais e costumes morais. Usava mapas e tabelas para analisar uma variedade de fatos sociais. Vale lembrar que Durkheim o tinha como uma de suas referências na construção de seu conceito de fato social.

Beato e Assunção entendem que o georreferenciamento evoluiu na era computacional, uma vez que pode contar com "novas técnicas e estratégias de análises de ocorrências contidas nos mapas" (op. cit. p. 17). O mais importante para eles, foi a contribuição que essas técnicas trouxeram para melhorar a qualidade informacional no âmbito da gestão da Segurança Pública. (Idem)

Segundo eles, "os mapas mais do que outras tecnologias utilizadas, traduzem a importância de ***accountability***[90] e da efetividade das operações policiais (BEATO & ASSUNÇÃO, op. cit)". Isto quer dizer que o georreferenciamento, quando usado na gestão pública, oferece à opinião pública uma imagem construída, tecnologicamente, que permite aos observadores (sejam eles especialistas ou leigos) verificar, em termos longitudinais, as frequências com a qual um fato social, por exemplo, um crime, ocorre, em uma dada área da cidade. Ou seja, consegue-se observar em um determinado intervalo de tempo, se o crime diminui, aumenta ou desaparece.

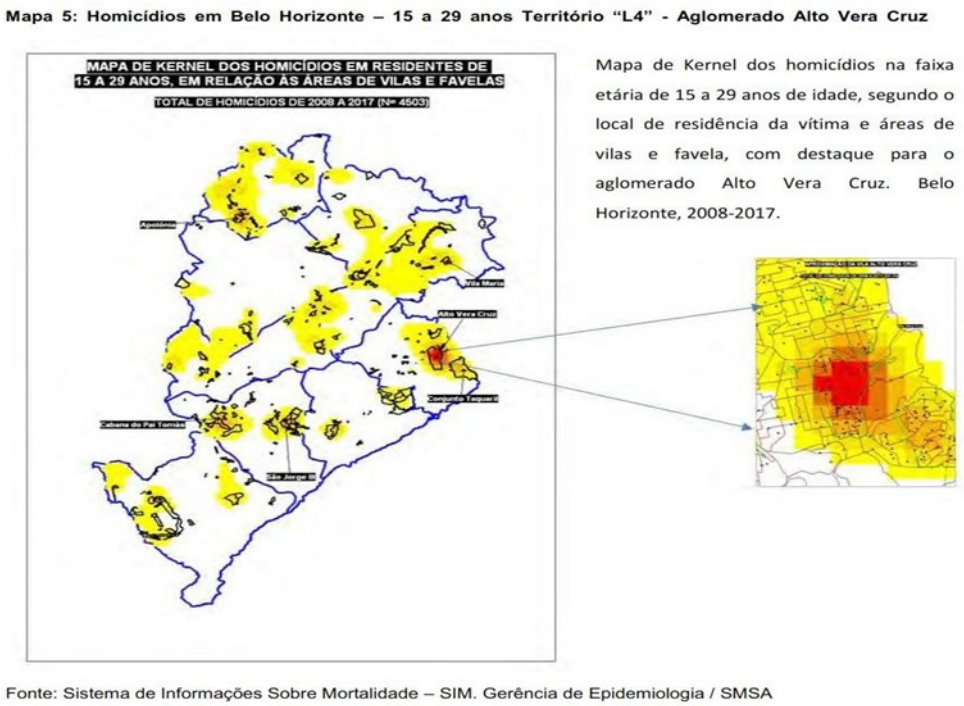
---

90 Accountability –Este termo expressa o controle do poder político. Para Guilhermo O'Donnell, politólogo argentino, há o controle ou accountabitily vertical, que se concretiza por meio do voto e da burocracia, e o controle ou accountabitily horizontal, exercido por meio da mútua vigilância entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, em que um controla o outro. Há ainda o controle ou accountability societal, que acontece por meio de plebiscitos, referendos, participação em conselhos, audiências públicas e que requer uma sociedade civil bem organizada e a existência de espaços de democracia participativa. (MIGUEL, 2005)

É isso que os autores, supracitados, apontam nas transformações pelas quais o georreferenciamento passou, sobretudo, no final da segunda metade do século XX. Lembrando que a referida técnica surge na França, como um instrumento de análise criminal. Era por meio dele que se observavam como os fatos sociais se distribuíam pelos bairros, nos territórios, nas esquinas, nas travessas. Eram esses mapas que possibilitavam aos estudiosos, calcular a temporalidade de um fenômeno e a sua densidade material.

Mas os mapas apresentados pela SMSPnão foram para mostrar o resultado de estudos deste ou daquele criminalista, mas, sim, para apresentar ao público, em geral, a situação da letalidade de adolescentes em Belo Horizonte. Possivelmente, esses mapas fazem parte de estudos de alguns pesquisadores, mas não é por causa disso que eles devem ser incorporados, tal como foram, pela SMSP de Belo Horizonte, em seu diagnóstico. São imagens possantes que atraem os olhares não só do público, mas, também, da imprensa que as divulgam em horários nobres atingindo milhões de olhares. Vejamos um exemplo abaixo; Mapa 5 (SMSP, p. 45)

Figura 1 - Mapa 05: Homicídios em Belo Horizonte



stram homicídios de jovens, de forma pontual (com muitos pontinhos pretos), de

idade entre 15 a 29 anos, ocorridos entre 2008 e 2017, em diferentes áreas geográficas da cidade, considerando bairros, vilas e favelas.

A primeira observação que fazemos sobre os dados que constam na apresentação do mapa está impressa no seu título. Trata-se do intervalo de tempo que a equipe do SMSP priorizou no mapeamento de homicídios de jovens na cidade. Como se pode ver, foram nos últimos nove anos antes do início da nova gestão, 2018, responsável pelo mapeamento acima. Ali se concretiza, a nosso ver, a importância que os mapeamentos passaram a ter, tal como destacado por Beato e Assunção, como suportes necessários e imprescindíveis para os processos de ***accountability.***

A segunda observação que fazemos ao mapa acima é mais técnica, embora não dispensemos o uso político que é feito do instrumento utilizado: **Mapa de Kernel**. A sua identidade é revelada tanto no título do mapa quanto nos dizeres colocados à esquerda do mapa e, consequentemente à direita de quem o lê.

O **Mapa de Kernel** (núcleo ou concentração), hoje, completamente digitalizado, fazparte das geotecnologias mais avançadas e é utilizado como um método estatístico de estimação da curva de densidade relacionada à presença de um dado fenômeno que pode, por exemplo, ocorrer, em diferentes áreas geográficas de uma cidade.

Observando-se o mapa, acima, identificam-se, facilmente, as regiões da cidade nas quais se registram atos criminosos entre 2008 e 2017 em Belo Horizonte. Estes estão representados pelos pontinhos pretos no mapa que, ora, estão espalhados, ora estão concentrados em uma ou outra região da cidade.

Embora se confirme que esse mapeamento, hoje, é realizado com tecnologias de ponta, vale registrar que, historicamente, ele data do século XIX, mais, precisamente, em 1854. Foi utilizado por John Snow, médico inglês, considerado pelo mundo acadêmico como o propulsor da Epidemiologia moderna descrito em “S*aneamento: os direitos humanos, a justiça ambiental e a promoção à saúde”* (SILVA *et al*., 2018, p. 15).

Diante da devastadora epidemia de cólera, com mais de 500 vítimas na Inglaterra, naquele momento, Snow decide identificar, no mapa de Londres, em quais regiões daquela cidade ocorria a **maior**concentração de óbitos. A técnica

que ele utilizou, na época, foi a de introduzir no mapa de Londres pontinhos pretos que representavam as vítimas, nos bairros em que moravam, nas casas em que habitavam e assim por diante (SILVA, idem).

Estabelecia-se, pela primeira vez, a relação entre a doença e a área geográfica em que se localizavam as maiores evidências de óbito. Isso levou Snow a introduzir nas causas da doença o fator geográfico. Foi aí que descobriu qual era o elemento que compunha a posição central na estrutura daqueles espaços geográficos determinantes para epidemia do cólera.

Em suma, Snow descobriu que o núcleo (**the kernel**) do problema era a insalubridade da água consumida pelas populações daqueles bairros. A solução apresentada pelo médico inglês, na segunda metade do século XIX, de acordo Silva e colaboradores, se resumia no seguinte imperativo: de diante de tal evidência, era fundamental e urgente a implantação de políticas públicas que garantissem àquelas pessoas pelo menos o direito de consumir água potável, de seus bairros terem tratamento público do esgoto, que suas ruas estivessem livres de lixos de dejetos que atraíam insetos eratazanas e assim por diante (ibidem).

Essa técnica de mapear o fenômeno da doença conectado com as áreas geográficas das cidades que registram o maior número de casos foi aplicada, segundo Beato e Assunção, concomitantemente, na área da Segurança Pública. Inicialmente na França, como vimos acima, com André-Michel Guerry, na segunda metade do século XIX. Depois, na década de 1930, encontram-se registros de pesquisadores da Escola de Sociologia de Chicago fazendo uso desse tipo de mapeamento, também para estudar a criminalidade. Se o procedimento é tão antigo assim, o que ele teria de diferente da forma como ela está sendo aplicada no atual contexto de Belo Horizonte?

Beato e Assunção atribuem a diferença, entre esses momentos históricos, à “evolução tecnológica de softwares e de hardwares tornando-a mais ágil, potente e barata, possibilitando o processamento de uma ampla gama de informações de natureza distinta e de um grande número de eventos simultaneamente” (idem, p. 15).

Mas o mais importante, a nosso ver, é o aprofundamento que os autores fazem de como o sistema de informação da polícia de Chicago se estruturava enquanto órgão de segurança pública para reduzir a criminalidade na sua

cidade. Segundo Beato e Assunção, para construir o **Mapa de Kernl,**o sistema de informação da cidade estava sendo alimentado pelas seguintes fontes:

> **a) não policiais** formadas por órgãos da administração pública que cuidava dos parques, **das escolas**, do trânsito, das habitações e dos prédios, das igrejas e etc., b) **fontes policiais** referentes às bases de dados sobre as quadrilhas e gangues, serviço de inteligência, arquivos de homicídios, mapas de diversos tipos de crime, dados de outros órgãos da justiça criminal e etc.; c) **fontes de grupos comunitários** eram informações resu**l**tantesde encontro formais e informais com a comunidade, informações obtidas de outras agências e associações de grupo de prevenção. Todas essas informações são processadas pelo sistema, que as encaminha a uma unidade de análise, encarregada de identificar os ***hots/posts***. Esta informação é disseminada posteriormente para o encarregado do policiamento de unidades especiais da Polícia e para os órgãos de administração municipal, envolvendo além da comunidade, as associações e organizações da sociedade civil (BEATO e ASSUNÇÃO, op. cit., p. 21, os grifos são nossos).

Na descrição supracitada, registra-se, de forma magistral, a complexidade das fontes de informações necessárias para a elaboração de um Mapa de Kernl. Não imaginávamos a pluralidade de entrelaçamentos que um dispositivo dessa natureza exige dos seus formuladores para que ele possa cumprir a função para a qual ele foi construído que é a de identificar os ***hots/posts* (*zonas quentes*)** na cidade.

Alisson Eustáquio Gonçalves (2002) em "*Geocodificação e análise do mapeamento da criminalidade na cidade de Ipatinga*", examina as "Diretrizes para a Produção dos Serviços da Segurança Pública do Estado de Minas Gerais", faz um detalhamento do significado do termo "zonas quentes". Segundo ele:

> As **zonas quentes** são áreas com alta incidência de criminalidade,que tem servido de base para o planejamento conjunto entre diversas agências públicas. São produzidas a partir da montagem e superposição de mapas temáticos de diferentes fontes, com informações a respeito de dados censitários e registros de ocorrências policiais atendidas num setor preestabelecido (...). As **zonas quentes de criminalidades são reconhecidas quando em um determinado local, existe uma grande concentração de delitos numa curta distância.**Através destas zonas quentes podemos verificar como elas as vezes migram de um local para outro (GONÇALVES, p. 22).

Gonçalves descreve o significado de um jargão profissional que foi incorporado pela Polícia Militar. E o que tudo indica foi incorporado, também,

pela SMSP de Belo Horizonte. O Mapa 5 acima mostra como essa zona está, integralmente caracterizada no conjunto das regiões, ao ponto de ela ser destacada, em outro desenho, com a cor vermelha.

Com isso descrevemos o Mapa 5 com todas as suas nuances de cor ede significados específicos da área da segurança. As cores utilizadas para representá-lo não são aleatórias. A elas são atribuídos significados que não podem ficar despercebidos na descrição.

O fundo do mapa de Belo Horizonte está em branco o que dá, à enorme quantidade de pontinhos negros distribuídos em todas as suas regionais, uma grande evidência. Esses pontinhos representam crimes ocorridos na cidade, naqueles lugares onde eles estão colocados no mapa. Já as suas divisões regionais e todo o seu contorno que marca as divisas com os outros municípios, estão todas desenhadas com linhas azuis bem finas, destacando ainda mais a distribuição dos pontinhos pretos. No conjunto desse cenário, veem-se, claramente, sinais em amarelo pintados sob a forma de manchas que se localizam, às vezes integralmente dentro de uma das divisões geográficas, mas também nas fronteiras, não só das suas regiões geográficas como também, nos limites de Belo Horizonte, com os outros municípios que formam, com ele, a área metropolitana.

As manchas amarelas todas retratam a presença de crimes nas diferentes regiões de Belo Horizonte. Todos os amarelos foram reproduzidos com a mesma intensidade, salvo o amarelo da Região Leste. Embora ela tenha no mapa menos pontinhos do que as regiões de Venda Nova e do Barreiro, o seu amarelo, tal como foi apresentado, na imagem ao lado, fica mais intenso quanto mais se aproxima ao núcleo vermelho: esta é a zona quente, identificada como **L4.**

Embora todas essas nuances estejam visivelmente claras no Mapa 5, no relatório, não há uma única explicação para o porquê dessas diferenças. Informações que, a nosso, ver são necessárias para as equipes dos outros setores com os quais a SMSP está se conectando.

De fato, faltou explicitar a especificidade do Mapa deKernl, cuja característica mais decisiva que leva os gestores da área da segurança a utilizá-lo para orientar suas ações preventivas é a de que essa técnica de mapeamento não leva só em consideração as regiões em que os crimes

ocorrem. Aliás, estas estão muito bem caracterizadas com as do Mapa 5 acima com as manchas amarelas. A técnica do Mapa de Kernl leva em conta o peso que é atribuído à gravidade do crime cometido que está sendo localizado geograficamente. Tecnicamente, pode haver uma variação em até três níveis: gravidade 1, 2 e 3. Por exemplo, em um mesmo bairro, pode haver o registro de um adolescente que roubou uma galinha da casa do vizinho e um adolescente que matou outro adolescente usando arma de fogo. Veja aqui se registram ao mesmo tempo três delitos: roubo, o uso de arma de fogo e o homicídio. Como o diagnóstico da SMSP centrou-se no homicídio de adolescentes em Belo Horizonte, este passou a ter o maior peso no critério de gravidade. É isto que explica o porquê a L4, embora tenha registrado menos crimes do que as regiões de Venda Nova e a do Barreiro, ela é a região geográfica que figura no mapa como **zona quente**. Mas isso não é nenhuma novidade. Em diagnósticos anteriores ao realizado pela SMSP, a L4 já aparecia com essa característica de alta periculosidade, embora não estivesse sozinha nessa situação como se pode ver, no Mapa de Kernl, realizado pela equipe do CRISP entre 1995 e 1996 no estudo "*Sistema de informação Georreferenciados em Segurança"*, (p.25) abaixo:

Figura 2 - Mapa da Concentração de homicídios em Belo Horizonte

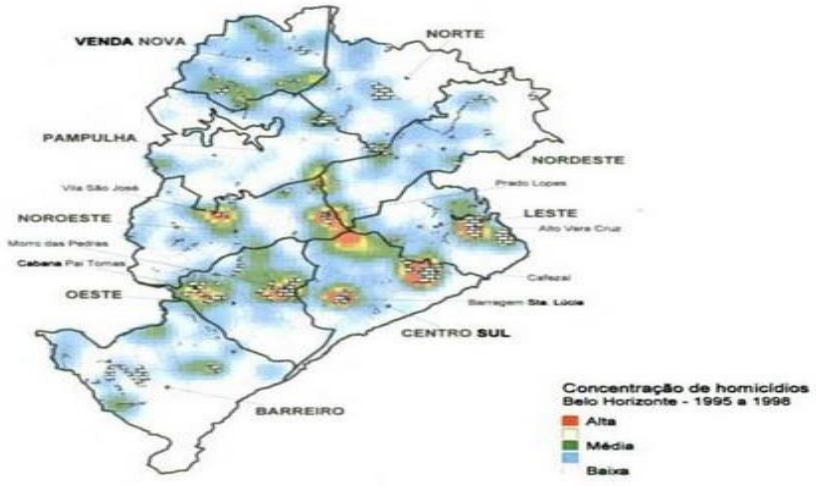


Figura 8 – Mapa da concentração de homicídios em Belo Horizonte - Período: 1995-1998
Fonte: CRISP/UFMG

Naquele momento histórico, como se pode ver na Figura 2 acima, a Região Centro-Sul, as Zonas Oeste e Noroeste tinham o dobro de zonas quentes que não aparecem no Mapa 5, acima reproduzido. O que teria sido feito para haver eliminação de “zonas quentes” nessas duas regiões. Este, talvez, seja um ponto que vai exigir outras pesquisas que, certamente, vão revelar resultados de ações intersetoriais que não temos condições de realizar nesse momento.

Rendemo-nos, assim, às limitações que nos são impostas nas análises documentais, tal como Cellard indica na sua proposta metodológica. Para ele, “o documento analisado traz informações que circulam em sentido único, por isso, não é possível exigir dele precisões suplementares” (CELLARD, op. cit., p, 295-296).

Mas, embora o diagnóstico da SMSP não nos traga precisões suplementares, o documento apresentado por Beato e Assunção que usamos acima para mostrar como o Mapa de Kernl foi usado para desenhar as áreas geográficas de Belo Horizonte com os indicadores de homicídios, entre 1985 e 1986, nos as trouxeram. Por essa razão, nós as reproduzimos a seguir, pois elas trazem, a nosso ver, informações importantes para os outros setores da política pública que atuam como parceiros na redução da letalidade.

Como vimos nos parágrafos acima, o Mapa de Kernl para ser desenhado, o órgão que o irá plotar necessita de inúmeras fontes de informação, sem as quais ele não terá os dados para construir os “núcleos” que o ajudem a compreender o fenômeno que está ocorrendo no espaço geográfico da cidade em questão.

Embora o seu foco tenha sido o número de homicídios ocorridos em diferentes lugares da cidade de Belo Horizonte, entre 1995 e 1996, Beato e Assunção mostram que os formuladores do Mapa de Kernl incluíram na sua composição não só outros crimes, como, também, outras informações nesse mesmo espaço que afetavam as instituições que ali se abrigavam de forma diferenciada. Reproduzimos abaixo um dos registros feito pelos referidos autores que mostram como as violências ocorridas nos bairros impactavam diretamente as escolas locais. Segundo eles:

> A pesquisa sobre a violência, realizada em Belo Horizonte, mostrou que, nas escolas nas quais a desordem é muito alta, a chance de

> ocorrer alto índice de violência é 39% maior do que nas regiões em que a desordem é baixa. Ou seja, existe uma **relação direta da desordem na região da escola**(lotes vagos, pichações, lixo jogados pelas ruas etc.) **com a ocorrência de atos violentos contra a escola, orientando políticas públicas que busquem quebrar essa relação**. O mesmoocorre em seu interior. Quanto maior o índice e desordem na escola, maior a chance (25,7%) de ocorrência de um alto índice de violência na escola. **As análises, também, mostram uma correlação positiva entre violência contra a escola** –medida por meio de fatores como: escola vítima de roubo, pichação, vítima de vandalismo e depredação, alvo de tiros **e a vitimização do aluno na escola, ou seja, as escolas nas quais um número maior de alunos afirmou ter sido vítima de assalto, roubo, agressões ou ter presenciado brigas de gangues também são aqueles que mais sofrem com a violência contra eles próprios** (BEATO & ASSUNÇÃO, idem p. 19).

O que Beato e Assunção mostram como muita clareza é que a partir de um estudo que utilizou a técnica de georreferenciamento para investigar a violência que ocorre nos bairros de periferia de Belo Horizonte, emergem diferentes formas de violência que não se resumem aos crimes previstos no código penal. O poder público, quando não cuida dos serviços que é de sua exclusiva responsabilidade, produz, também, violência que afeta a qualidade de vida nos bairros e pode, também, interferir no clima escolar. Sendo assim, pode-se dizer que atos de violência contra a escola como pichações, roubo, vandalismo, etc. se relacionam com variáveis relativas às características da região em que a escola se encontra (existência de lotes vagos, pichações, lixos nas ruas etc.).

Se isso procede, cabe fazer a seguinte pergunta: as escolas quando fazem os seus diagnósticos para avaliar a qualidade do clima escolar e do seu ambiente de convivência, incluem as variáveis relativas às características da região em oposição aos fatores que perturbam a convivência interna, nos seus formulários? Dito de outra forma, a SMED tem, também, pautado as sua ações no georreferenciamento?

Beato e Assunção justificam o uso que as gestões modernas fazem desses georreferenciamento da seguinte forma:

> A atratividade do uso de mapas está na facilidade da apresentação de dados e de informações na forma de imagens que valem mais do quepalavras. A simples visualização de informações em um mapa nos permite uma compreensão mais fácil, apresentando, consequentemente, melhor possibilidade de compartilhar informações. Essa propriedade é essencial para quem quer desenvolver projetos e programas de prevenção de crimes, pois mapas podem ser uma maneira fácil de conceber, visualizar e

analisar um problema difícil (BEATO & ASSUNÇÃO, op. cit., p 16).

Dito isso, passamos agora para as propostas de prevenção que SMSP de Belo Horizonte vem desenvolvendo para reduzir a entrada de adolescentes no mundo do crime.

3.1.1 Prevenção ao risco (i)minente de morte de adolescentes

Embora no título da seção 6.2 do relatório da SMSP, se diga que as ações dessa Secretaria estariam voltadas para a prevençãode adolescentes em risco (e)minente de morte, entendemos que não era da eminência que se falava, mas sim de alguma coisa que estava preste a acontecer na vida deles. Riscos iminentes de morte estão carregados de fatores que precisam ser detectados e, se possível, afastados dos cenários nos quais esses adolescentes interagem com uma diversidade de experiências.

A SMSP tem uma Diretoria de Prevenção que congrega todas as atividades para esse fim. Mas traz no escopo do documento outras ações que estão previstas para a atuação da Guarda Municipal. Lembrando que esta foi reformulada, deixando de ser uma ação exclusiva de defesa patrimonial, prevendo-se ações de intervenção nas áreas de vulnerabilidade social da cidade de Belo Horizonte. Com essa nova missão, declara-se no documento que o “objetivo é promover uma intervenção qualificada em fatores de risco à violência e de proteção” (SMSP, op. cit., p. 28). Reforça-se a ideia de que serão ações locais, ou seja, realizadas nos bairros, nas vilas, na cidade. Elas nãoestarão centradas apenas na prevenção aos homicídios, mas, também, a outras formas de violência. Declara-se que ela estará articulando “redes de proteção e ofertas de serviços para adolescentes em territórios de vulnerabilidade social” (idem). Deixa claroque, no foco dessas intenções protetivas, estão “os fatores de risco de violências domésticas, de gênero, sexual e racial”. (Ibidem)

O mais importante a ressaltar é que a SMSP, antes de apresentar os seis programas de ação, sua equipe informa que está ofertando “Programas de Prevenção à Criminalidade” (ibidem). Com isso, ela retira a letalidade e coloca a criminalidade no foco das suas ações? Ou será que a SMSP incorpora a

proposta do Pacto Nacional de Redução da Letalidade Juvenil, do Ministério da Justiça de 2014, embora não o cite em nenhum momento no seu documento. O certo é que, como vimos anteriormente, os formuladores do Pacto Nacional entendem que para reduzir a letalidade juvenil será preciso políticas públicas municipais de prevenção à criminalidade. É preciso afastar os adolescentes do mundo do crime em áreas de vulnerabilidade, só assim evitaremos lhes dar adeus tão cedo.

No documento analisado, encontram-se dois blocos de ações: um voltado à proteção dos adolescentes e o outro à proteção dos territórios.

Na proteção dos adolescentes, a SMSP propõe criar um acompanhamento aos jovens e adolescentes que estão em risco de morte por causas violentas. Declara-se que esse acompanhamento será feito por “uma pessoa de referência da comunidade na qual os jovens ou os adolescentes habitam” (idem, p. 27). A estratégia prevista é de que esse acompanhamento será feito no território. Acredita-se que esse acompanhamento possa reverter a vulnerabilidade que esse ou aquela adolescente esteja encontrando.

Há, entretanto, uma segunda entrada para explicitar a ação de prevenção à letalidade de jovens e de adolescentes na qual a equipe elaboradora do documento da SMSP indica a presença de “mentores de jovens em risco de letalidade”. Trata-se de um mentor social que é definido no documento como um profissional que para ser aceito para trabalhar com essa função precisa mostrar que tem uma vivência profunda nesse território. O máximo que se esclarece sobre o perfil desejado para esse mentor é que se identifique com trabalho social (op. cit., p. 29). De preferencia, espera-se que ele tenha formação superior, de preferência em Psicologia. Aumenta-se a sua chance de ser escolhido para atuar como mentor, se, além dos critérios já citados, ele tiver alguma experiência anterior com o público alvo (Idem).

As metas a serem atingidas pelos mentores são: a) praticar uma escuta ativa com esses jovens; b) fazer um diagnóstico dessa prática junto a eles, e c) fazer um projeto junto com esse adolescente ou jovem “um projeto de vida personalizado, destacando as suas singularidades” (ibidem). Espera-se que ele seja, também, “um mediador de conflitos familiares, sociais e profissionais” e que esteja atento à “saúde mental dos envolvidos nas suas ações” (ibidem).

Embora o documento analisado não faça menção alguma às obras de especialistas que estudaram a importância das politicas de prevenção à criminalidade dirigida especificamente a adolescentes, não há dúvida que o modelo apresentado segue padrões de projetos que já foram experimentados no Brasil desde década de 1990.

Nesse sentido, recorremos aos estudos que trataram do tema da prevenção à criminalidade tendo como foco os adolescentes, de forma geral. E, em particular, nos contextos escolares. Um dos trabalhos que contemplava essa dimensão foi organizado por Marília Pontes Spósito (2007) na obra "*Espaços Públicos e Tempos Juvenis: um estudo das ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*". Neste, a autora reúne estudos de autores que investigaram ações do poder público com vistas à prevenção à criminalidade envolvendo adolescentes em áreas metropolitanas brasileiras. Nesse conjunto, encontram-se experiências nas quais a gestão pública propõem projetos intersetoriais com participação de associações comunitárias, comapoio de organizações internacionais.

Spósito, entretanto, problematiza o papel assumido, na atualidade, pelas organizações sociais, na formulação e implementação de políticas públicas, sobretudo aquelas direcionadas aos segmentos juvenis (op. cit. p, 7). Com essa observação, Spósito mostra o quão importante é nas análises documentais distinguir tipos diferentes de organizações sociais que passaram a dar visibilidade para o que ela chamava de "distintas juventudes", no Brasil, sobretudo, no final do séculoXX e a sua grande repercussão no século XXI.

Muitas vezes utiliza-se o conceito de organização social para caracterizar atores coletivos que atuam em contextos concretos, com ações voltadas para públicos vulneráveis, sem se preocupar em distinguir a diversidade dessas organizações. Embora o público alvo, de todas elas, seja o mesmo, elas podem ter interesses muito diferentes.

Spósito questiona, no Brasil, a "intervenção na cena pública das agências multilaterais que elegem as juventudes como o alvo de ações governamentais" (idem). Sim, elas, deram visibilidade aos jovens, mas não se pode esquecer que essas organizações associaram a juventude à violência.

Mas existem outras organizações sociais que vão aparecer nesse mesmo contexto que buscam quebrar com esse paradigma. Estudos sobre

essa quebra paradigmática passaram a ser apresentados nos Grupos de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pesquisas da área da Educação (ANPEd). Por exemplo, em 2012, Rosana Tenório Cavalcante apresenta no GT Movimento Sociaise Educação, um trabalho intitulado "*Reflexões acerca do papel mediador das organizações sociais nas políticas públicas de juventude no Brasil*" em que ela analisa a experiência de organizações da sociedade civil que tem outra entrada no tema da prevenção àletalidade juvenil, questionando a referida associação direta entre juventude e violência. Por exemplo, autora destaca a atuação do Observatório das Favelas[91] que constitui, em 2003, em uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Esta foi formada por pesquisadores, muitos deles oriundos, das chamadas "zonas quentes", que se articula com organismos públicos, nacionais e internacionais, e teve como um de seus projetos a prevenção da letalidade da juventude negra[92]. Mas o mais importante, na nossa investigação, foi encontrar outros projetos[9394] da mesma OSCIP que se não desconstrói, pelo menos problematiza as imagens das zonas quentes desenhadas nos Mapas de Kernl.

Identificamos outros grupos, entretanto de pesquisa, vinculados às universidades que apresentam propostas de prevenção à criminalidade juvenil cujos trabalhos ofereceram referências conceituais importantes que utilizamos em nossa análise documental. Embora identificássemos pelos menos quatro grupos de pesquisas que vêm trabalhando com o tema da prevenção à criminalidade, desde de 1990, decidimos centrar nos trabalhos que refletiam sobre o programa mineiro FICA VIVO, (ANDRADE, 2007[95]; SIMÕES, 2009[96]; SOUZA, 2018[97]) por uma razão simples e prática. Este programa foi implantado em 2003.

Em suma, esse material reforça a nossa proposta metodológica orientada por Cellard de buscar identificar nos documentos analisados como

---

91 Sobre Observatório das Favelas cf. http://of.org.br/categoria/projetos/

92 Projeto Rotas de Fuga cf: http://of.org.br/projetos/direitos-humanos-projetos/rotas-de-fuga/

93 Projeto sobre o Direito à Comunicação e Jusitiça Racial cf: http://of.org.br/categoria/projetos/

94 Projeto Mídias e Favelas cf: http://of.org.br/projetos/comunicacao-projetos/midia-e-favela-3/

95 ANDRADE, Mônica Viegas. *Avaliação econômica do Programa de Prevenção e Controle de Criminalidade no Brasi*l, BH: CEDPLAR/UFMG,2007

96 SIMÕES, Kátia Silva. *Programa de Controle de Homicídio –FICA VIVO,*BH: Diretoria da Promoção Social/SEC. DEF. SOC de Minas Gerais, 2009

97 SOUZA, Aline C.C de.*Fica Vivo! Imperativo da Vida, Cotidiano da Morte*, Brasília: DH/UNB, 2018

estes dialogam ou não com as concepções teóricas que circulam no contexto em que eles são elaborados.

3.2 Conflitos nocontexto escolar: Por que apelar por Justiça Restaurativa?

Seguindo as orientações de análise documental feitas por Cellard, pode-se dizer que os dados tratados nesta seção foram coletados de documentos públicos não arquivados, produzidos pela Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte. Em geral, são manuais dirigidos a grupos que atuam com essas práticas nas comunidades, em unidades de serviços abertos à comunidade, incluindo as escolas públicas municipais e as estaduais desde que se localizem no município de Belo Horizonte. Sendo assim o material analisado se enquadra na categoria de documentos públicos de ampla circulação, inclusive muitos deles estão disponíveis nos sites[98] ampliando assim o acesso de todos os cidadãos às informações que o referido órgão tem produzido.

Por isso, entendemos ser importante detalhar algumas dessas informações para se compreender o alcance delas e a forma de como se inserem na proposta de intersetorialidade que vem se processando no contexto de Belo Horizonte.

Recorremos mais uma vez a Cellard, sobretudo, às sugestões que ele nos faz acerca de como evitar as “armadilhas” que podem escamotear as informações nos documentos. Uma delas seria garantir a credibilidade e a representatividade do documento (op. cit., p. 296). Uma forma de garanti-la é identificando os autores que o redigiram, aplicando ao resultado as seguintes questões: que tipo de percepções eles exprimem? São percepções de frações particulares da população? Outra forma de evitar as armadilhas, segundo Cellard, cabe à perspicácia do analista de documentos. Este deve buscar entender os sentidos da mensagem que está sendo transmitida, naquele documento sob a sua lente analítica.

Em quase todos os documentosrelacionados às praticas restaurativas que consultamos não aparecem os nomes dos autores que os redigiram. Em

98 Programa NÓS -Núcleo de Orientação e Solução de Conflitos | Prefeitura de Belo Horizonte (pbh.gov.br)

geral, os documentos de instituições públicas não são personalizados. Identifica-se o órgão público ao qual ele está ligado e, no máximo o nome, do responsável pela unidade de onde o documento saiu que não é, necessariamente, o seu redator. Entretanto, entre os documentos, encontramos um que fugia a regra, Com um título bastante sugestivo: **"Justiça Restaurativa na Escola: Formando Cidadãos por meio do Diálogo e da Convivência Participativa"[99],** que daqui para frente será tratado como *Nós***.**

Foi o *Nós* que tomamos como referência para a análise pelo fato de nele se detalharem com precisão todas as intenções que o Ministério Público estadual tinha ao lançar as propostas de Justiça Restaurativa no Estado de Minas Gerais.

O *Nós* foi redigido por Fernando Gonzaga Jayme e Mayara de Carvalho Araújo, conjuntamente, vinculados à Comissão de Justiça e Prática Restaurativa do Fórum Permanente do Sistema de Atendimento Socioeducativo de Belo Horizonte. Acedemos a seus respectivos currículos e identificamos que ambos têm formação na área do Direito e atuam no ensino universitário. Jayme leciona Direito Processual Civil e Araújo coordena, na universidade em que atua como professora, o curso de especialização em Justiça Restaurativa.

Na introdução do *Nós*, os referidos autores esclarecem, logo de início, que o Fórum Permanente do Sistema Socioeducativo de Belo Horizonte foi criado em 24 de fevereiro de 2014. Já, no segundo parágrafo do documento, os seus redatores informam que o Fórum Permanente, com objetivo de "realizar um trabalho mais eficaz" criou a Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas, com "90 participantes vinculados a instituições públicas e privadas e é composta, também, por pessoas físicas" que, "desde o início das suas atividades, ele é coordenado pelo Ministério Público Mineiro" (op. cit. p. 1).

Embora o documento não registre a data em que a Comissão de Justiça e Práticas Restaurativas foi criada em Minas Gerais, imaginamos que a sua criação respondia a uma norma jurídica posta pela Resolução de n° 225 de 31 de maio de 2016, assinada pelo Presidente do Conselho Nacional de Justiça

99 Conferir: cartilha-nos-versao-final.pdf (ufmg.br)

(CNJ) que dispunha sobre a “Política Nacional de Justiça Restaurativa no Âmbito do Poder Judiciário” (CNJ, 2016)[100].

Essa informação da data da implantação da Justiça Restaurativa no Brasil como uma norma jurídica que o poder judiciário incorporou para orientar os seus operadores de justiça é importante para contextualizar como essas práticas restaurativas foram sendo expandidas para outras instâncias da sociedade que não estão vinculadas ao poder judiciário.

Elas chegam às escolas. Por quê? O que fez o Ministério Público mineiro enxergar as escolas públicas como um espaçoprivilegiado para desenvolver essa prática na educação de crianças e adolescentes, com mediadores formados por eles, contando com a participação de docentes, familiares e até membros das comunidades, onde as escolas estão inseridas?

Especialistas como Almeida e Pinheiros (2017) ao escreverem sobre o tema, vêm buscando esclarecer a emergência de elementos das práticas restaurativas em ações propostas e desenvolvidas por tribunais em diferentes partes do mundo registram a década de 1970 com sendo aquela que inaugura à referida prática tendo os Estados Unidos da América do Norte como sendo o primeiro país a adotá-las em alguns de seus tribunais estaduais, tal como se pode ver citação abaixo:

> Nos anos de 1977 e 1978 programas de mediação vítima-ofensor (...) foram implantados no Estado de Indiana nos Estados Unidos. Em 1980 na Austrália foram estabelecidos três Centros de Justiça Comunitária experimentais em Nova Gales do Sul. E logo dois anos depois em 1982, foi fundado o primeiro serviço de mediação comunitária do Reino Unido. Em 1988, oficiais da condicional implantaram a mediação vítima/agressor na Nova Zelândia (ALMEIDA & PINHEIROS, 2017, 186).

Quando buscamos as referências estadunidenses para compreender que tipo de pressupostos teria orientado os seus tribunais, naquele país, ao implantarem a justiça restaurativa como uma forma de corrigir, segundo eles, os erros e desvios que vinham sendo praticados pelajustiçapunitiva-retributiva, nós encontramos o nome Albert Eglash (1958). Psicólogo, professor da Wiscosin University na cidade de La Crocce. Mas ele não era só um acadêmico no sentido clássico do termo, Eglash, entre 1954 e 1956, fazia parte da

100 https://www.stj.jus.br/internet_docs/biblioteca/clippinglegislacao/Res_225_2016_CNJ.pdf

Comissão que tratava de crianças e adolescentes da cidade de Detroit. Foi nesse contexto que ele criou um programa de “ajuda mútua” para adolescentes infratores. E é partir dessas experiências que ele desenvolve o seu conceito de prática restaurativa que vai influenciar um grande número de juízes estadunidenses que incorporaram em suas decisões elementos da teoria Eglash com vistas a fortalecer o conceito de restauração como um elemento inovador na prática jurídica daquele país.

Mas não foram apenas os juízes dos Estados Unidos que vão referenciá-lo em suas ações. Outros magistrados de países diferentes vão reconhecê-lo como um dos primeiros a tratar do conceito de práticas restaurativas, em processos de mediação de conflitos (MARUNA, 2014; AMJAD & RIAZ, 2019).

Mas não foi pela ideia de pioneirismo do termo restaurativo que agregamos obra de Eglash em nossa tese. Aliás, segundo Maruna,

> Muitos defensores públicos sabem que as ideias e princípios na base da justiça restaurativa contemporânea têm suas raízes em sociedades antigas, em numerosas religiões mundiais e nas práticas tradicionais de culturas nativas ou indígenas em todo o mundo (BRAITHWAITE, 1999; HADLEY, 2001; WEITEKAMP & KERNER, 2002)

Além desse reconhecimento da existência de práticas ancestrais utilizadas na solução de conflitos comunitários, fomos atraídos pelas reflexões produzidas por AlbertEglash enquanto psicólogo que atuou no tratamento e na recuperação de adolescentes que estavam reclusos em instituições prisionais por terem praticados atos que foram considerados como infracionais.

Eglash cunhou o conceito de ***Creative Restitution***. Entretanto, ele afirma logo, no início de seu ensaio, que o seu objetivo era ampliar o conceito de restituição, inserindo nele elementos que permitissem tratar os adolescentes acusados de atos infracionais como seres humanos capazes de tomarem decisões restauradoras. Eglash questionava, naquele momento, o sistema judiciário estadunidense ao tratamento que este dava a adolescentes e jovens que cometiam atos infracionais. Todas as ações, segundo ele, ficavam centradas exclusivamente no infrator, para o qual se dispunham ações punitivas e restritivas, ausentes de qualquer iniciativa de restituição dos laços

que foram rompidos com o ato considerado infracional. Pior ainda, o sistema judiciário, na visão crítica de Eglash, não tinha nenhuma disposição de acolhimento para as vítimas e, consequentemente, afastava a comunidade mais ampla do processo restaurativo dos laços sociais.

Para restaurar criativamente os laços da sociedade, era preciso não reduzir ou mais precisamente “distinguir o conceito de restauração dos de reparação e indenização” (EGLASH, op. cit. p. 619). O ato restaurador ou se se preferir restaurativo tal como se diz na linguagem jurídica, é um “ato construtivo, criativo e ilimitado” (idem). Ele pode ser “guiado de fora para dentro ou pode ser, também, autodeterminado (...) e, ainda, ele pode estar baseado em grupos” (ibidem).

O mais importante na prática restauradora formulada por Eglash, em 1955, é de que ele colocava no centro de sua reflexão não apenas os infratores, mas, também, as vítimas dos atosconsiderados como infrações penais. Essa outra centralidade que fora observada com muita acuidade pelo psicólogo da juventude teve um impacto significativo no mundo jurídico ao ponto de sua contribuição ter sido considerada como um suporte fundamental para a mudança de olhares de magistrados estadunidenses ao tomarem suas decisões em julgamentos que envolviam atos praticados, sobretudo, por adolescentes e jovens.

Mas a obra do referido autor teve impacto decisivo, também, no mundo educacional, no qual, a nosso ver, as estratégias propostas por ele para resolução de conflitos eram fundamentais para se conseguir restaurar os laços sociais que estavam difíceis de serem construídos nas complexas sociedades modernas.

Lembrando que o público que Eglash atuava como psicólogo no Programa de Prevenção em Detroit era com adolescentes que haviam praticado atos considerados como infrações, com trajetórias escolares interrompidas. Este era um indicador de fracasso escolar. A escola, instituição social responsável pela Educação formal cujo papel previsto para ela desempenhar no mundo moderno, tal como destacamos nos capítulos anteriores ao recuperar a ideia de sociabilidade prevista na Sociologia da Educação de Emile Durkheim, estava sendo posta em questão pela teoria restauradora de Eglash. Diante do fracasso escolar, corria-se o risco de

transferir essas funções de restauração dos laços sociais ao sistema judicial e seus programas de justiça restaurativa.

Nas referências bibliográficas que encontramos analisando as contribuições de Eglash destacamos publicações que recuperam textos que dialogam, diretamente, com a teoria da mediação conflitos, restauradora de laços sociais que haviam se quebrado (MaCFAUL, 2017; FEIN, 2004). Mostram a complexidade de uma sociedade que, também, resultou do colonialismo europeu. Fora os nativos indígenas, todos os outros que constroem os Estados Unidos da América do Norte vieram de outros continentes, falando outras línguas, trazendo outras culturas. Em suma, esses seres diferentes tinham que construir outros laços sociais na nova terra.

McFaul (op. cit.) analisa os procedimentos que as escolas estadunidenses adotavam para garantir a convivência de crianças e adolescentes, descendentes de uma infinidade de povos que vinham para as suas salas de aula com todas as marcas culturais que as distinguiam, a partir de suas origens. Com o confronto racial que marcou várias regiões dos Estados Unidos da América do Norte, geraram-se escolas segregadas pela cor dos estudantes. Já no final do século XIX, existiam escolas só para negros que eram impedidos de frequentar os mesmos espaços que os brancos. Mas mesmo esses dois espaços separados não ficaram livres da chamada “cultura escolar”. É, por meio dela, que vão se introduzirem nas escolas os métodos disciplinares aplicados para corrigir as práticas de indisciplina com “suspensões e até expulsões” de estudantes considerados insubordinados e indisciplinados.

Com introdução da proposta restauradora de Eglash, essas estratégias que as escolas estavam aplicando para corrigir o comportamento dos estudantes foram consideradas, também, ineficazes. As escolas, com esses procedimentos, pautados na punição e na exclusão de estudantes não conseguiam produzir o essencial que era criar nas novas gerações um espírito capaz de compreender os significados dos conflitos, na vida entre seres humanos. Que experiências eles precisam apreender nos contextos escolares que os auxiliem a restaurar laços sociais quando esses se rompem ou até mesmo os ajudem a criar vínculos entre grupos que se encontram pela primeira vez? Tomava-se consciência que a escola era a única instituição nas

sociedades modernas que tem a função de receber anualmente milhares de crianças e adolescentes em levas que se renovam inevitavelmente.

Graças às críticas que o nosso autor fez aos procedimentos ineficazes do sistema jurídico estadunidense, os ensinamentos proporcionados por suas reflexões atingiram diretamente as gestões escolares. No fundo, o recado chegou a quem precisava chegar. São os que estão na base da formação de crianças e adolescentes que precisavam começar a explorar formas de solucionar conflitos que os ajudem a compreender os significados que importam para a restauração dos os laços sociais.

Foi, nesse contexto, que surgiram, na década de 1950, nos Estados Unidos o que, hoje, conhecemos como “círculos de mediação de conflitos” nas escolas que tinham como estratégia de funcionamento a “comunicação real, em nível presencial”. Por meio dela, buscava-se fortalecer as relações entre os participantes que circulavam, nas escolas, enfatizando o respeito e a compreensão das diferenças que cada um trazia consigo para dentro da ambiência escolar e com as quais todos teriam que conviver (estudantes, pais, funcionários que ali atuam e membros da comunidade, nas quais as escolas estavam inseridas).

O que se colocava como objeto de discussão era o próprio conceito de conflito e o seu papel na constituição ou na ruptura dos laços sociais. As referências para esse debate era de natureza sociológica e não jurídica. As correntes sociológicas norte-americanas tiveram um papel importante nessas reformulações. Entre elas haviam divergências significativas.

Por exemplo, de um lado, havia estudos que buscavam compreender os conflitos nas relações internas nas escolas observando apenas os instrumentos de coerção que eram usados para coibi-los. Apoiavam-se, em geral, como destaca Donald Levine (1997), na teoria da ação social, de recorte funcionalista, de Talcott Parsons (1949).

Para este sociólogo da universidade deHarvard, as estratégias de socialização (ou de aprendizado para a vida social) e a sua correta aplicação nas diferentes gerações que acedem aos sistemas de ensino são os pilares que sustentam a convivência pacífica livre de conflitos que podem perturbá-la.

Isso ocorre porque, na concepção de Parsons (op. cit.), haveria uma correspondência mútua, quase natural que, segundo ele, pautavam as interações sociais da seguinte maneira:

> No interior de uma relação social estabelecida e em que a socialização se revelou bem sucedida, o indivíduo ganha uma parada na resposta de atitude favorável dos outros e age igualmente de modo a satisfazer-lhes as expectativas morais interiorizadas e relativas à sua própria conduta. E tais sanções morais externas e internas determinam um interesse generalizado pela conformidade com os' modelos normativos que regem essas relações. Assim, quando se diz "que um indivíduo procura o seu próprio interesse", segue-se que ele não o pode fazer senão se conformando, mais ou menos, com a definição institucionalizada da situação. (PARSONS, *op cit.* pág. 170).

Como se pode ver, Parsons admite, na sua investigação sociológica, apenas conflitos que são definidos normativamente. O seu ponto de partida é analisar conflitos internos a partir de uma ampla descrição do quadro institucional, ou seja, só consideram aqueles conflitos que já se encontram inscritos nas normas institucionais. Foram daí que surgiram as críticas a seu pensamento. Sua teoria desconsiderava conflitos reais e concretos que permeiam as relações humanas que não se inscrevem normativamente.

Quem vai incorporar essa outra visão de conflito na produção sociológica estadunidense, em especial a Escola de Chicago, é o alemão Georg Simmel, contemporâneo de outro sociólogo alemão Max Weber edo sociólogo francês, Emile Durkheim. Em um de seus ensaios, intitulado “O conflito como Sociação” (1986), “Der Streit”, em alemão, publicado originalmente em 1908, além de Simmel divergir dos seus dois contemporâneos quanto ao conceito de conflito, ele utiliza o conceito de **sociação** no lugar do conceito de **socialização.** Mas em que residia a diferença?

Como já dito acima, na página 73 da presente tese, aos nos referirmos às contribuições de Emile Durkheim sobre a constituição das normas sociais que instauram as sociedades humanas, destacamos que para esse fundador da Sociologia oprocesso de **socialização**definia-se como sendo **a assimilação que um determinado indivíduo ou grupo pequeno, faz de hábitos, características comportamentais e culturais do grupo social no qual está inserido.**

Socialização, nos preceitos sociológicos de Durkheim compreendia, obrigatoriamente, o aprendizado de regras e de normas de condutas sociais que regem uma dada sociedade. Significa que para haver socialização é preciso que essas regras e normas já estejam constituídas e façam parte dos mecanismos dos sistemas encarregados de transmiti-las aos indivíduos quando estes vêm ao mundo, ou seja, quando eles nascem.

Era assim que se justificava o não cumprimento imediato das regras de convivência por parte das crianças pequenas. Tinha-se a certeza de que ninguém nascia sabendo tais regras. Elas não caíam do céu por um descuido. Elas são aprendidas. Inicialmente a instituição familiar era única responsável por essa transmissão. Mas como, também, destacava Durkheim, a religião já ocupara esse papel. Foi exatamente com a entrada da modernidade no mundo europeu que a escola pública passou a ser vistas pelos poderes políticos constituídos como sendo a instância que deveria cumprir esse papel formador.

Acreditava-se que, na modernidade, eram as escolas públicas e não mais as famílias e os cultos religiosos que se constituiriam como o primeiro espaço a agregar uma infinidade de crianças e de adolescentes para o aprendizado da convivência entre osdiferentes indivíduos que compõem o todo social, respeitando as regras comuns determinadas pelas instâncias superiores, distribuídas hierarquicamente com poder de exigir o cumprimento de todos às normas vigentes. Já naquele momento as escolas criaram interiormente comissões formadas por membros do corpo docente para tratara das questões disciplinares. Foram assim chamadas as regras de comportamento de regras disciplinares para todos e com punição para aqueles que não as cumpriam.

Nessa perspectiva o conflito não tinha lugar no todo social. Ao contrário, ele era descrito e incorporado às mentes das pessoas como algo estranho à unidade social, algo que deveria ser evitado a todo custo por ser um destruidor da ordem social.

Já o conceito de sociação de Simmel, construído nesse mesmo momento histórico em que se consagrava o conceito de socialização, define o conflito como algo que faz parte da sociação. Esta, diferentemente, da socialização não é definida, de forma alguma, pelo aprendizado das normas sócias e de condutas. Sociação para Simmel é um processo que surge nas

interações vividas intensamente pelos indivíduos humanos ao entrarem em contatos mútuos.

Para Simmel, a sociação ocorre, exclusivamente, por meio das interações de dois ou mais indivíduos. É nessas condições interativas que os indivíduos se tocam corporalmente, apalpam-se e se ouvem, se olham, se beijam, se abraçam, se reconhecem e se estranham. É só nessas interações que é possível reconhecer que entre as pessoas há diferenças de sexo, de idade, de cor da pele, de cabelo, de formato do rosto, de tamanho corporal.

São nessas interações sociais que emergem divergências e conflitos e é no estudo delas que era preciso reconhecer o que Simmel chama de "relevância sociológica do conflito", ou mais, precisamente, o reconhecimento do "caráter positivo" dos conflitos. Pois, só assim, todas as formas sociais que estavam ocorrendo no mundo moderno, nos contextos metropolitanos "ganhariam nova luz". Foi isso que, a nosso ver, Simmel buscou mostrar em seus ensaios analisando as formas de vida nas grandes metrópoles que se constituíram no final da segunda década do século XIX, formadas não só por infinidade de indivíduos diferentes origens e de condições econômicas, mas, também, de diferentes raças, culturas, linguagens, hábitos alimentares, formas de vestimentas e assim por diante.

Perguntar se o conflito, em si mesmo, é uma forma de sociação, era para Simmel uma pergunta retórica pelo seguinte fato:

> Se todas as interações entre os homens é uma sociação, o conflito (...) uma das mais vividas interações e que, além disso, não pode ser exercido por um indivíduo apenas, deve, certamente, ser considerado uma sociação (SIMMEL, op. cit. p. 122).

Mas será uma sociação que se origina em diferentes interações sociais. Por exemplo, podem ser gerados nas relações amorosas, fruto de ciúmes. Há conflitos nas relações familiares, nas disputas entre os filhos pela atenção do pai ou da mãe. Há conflitos no ambiente de trabalho movido pelas competições de cargo, de aumento de salários. Há conflitos no contexto escolar que podem emergir em seus diferentes espaços que vão desde a chegada, na sua entrada, passando pelos corredores, chegando, na sala de aula, nos laboratórios, na biblioteca e se estendendo ao pátio na hora do recreio.E ainda há conflitos que

ocorrem na saída na porta da escola. Há inúmeros conflitos que não se traduzem por atos infracionais previstos no código penal.

Ao ressaltar essa multiplicidade de conflitos que existem nas nossas interações sociais cotidianas, Simmel refletia, naquele momento, a diversidade cultural que compunha as grandes cidades que passaram a se proliferar na modernidade em diferentes partes do mundo. Simmel as identificava como metrópoles, ou seja, áreas em que havia um grande centro urbano emtorno do qual se articulavam várias outras unidades urbanas entre quais circulavam, diariamente, milhares de pessoas, advindos de culturas diferentes, professando crenças diversas, formações profissionais múltiplas e atuando em campos específicos de trabalho.

A vida nas áreas metropolitanas caracteriza-se por fluxos constantes por meio dos quais os indivíduos que nelas circulam recebem estímulos externos. Tais caracterizações estão, segundo Simmel, presentes, “nas imagens mentais do senso comum” (op. cit.). O tamanho do grupo que cada indivíduo pertence não é mais medido, desde o início do século XIX pela extensão geográfica territorial. Mas, sim, pela multiplicidade de vínculos que cada um deles estabelece com os outros indivíduos. Há uma conexão direta entre o coletivo e o individual.

Estudos realizados, por exemplo, no Brasil, em suas metrópoles, na década de 1990, identificaram não só como vinha se proliferando essa multiplicidade de vínculos entre os indivíduos que circulam por ela, como também, asformas criativas de mediação de conflitos que adolescentes das periferias criavam dando novos significados às suas disputas. (MAGNANI, 1992; COSTA, 1993)

Marília Pontes Spósito (1993) analisa como as interações sociais estabelecidas por adolescentes nas periferias da cidade de São Paulo “expressavam conflitos multifacetados capazes de oferecer novas possibilidades de apropriação do tecido urbano” (op. cit. p. 169). Mas esses conflitos geravam novas formas de sociabilidade que não eram vistas com “bons olhos” pelos defensores das teorias funcionalistas da Sociologia da Educação, lembrando que, para estes, formas associativas que expressem questionamentos às normas estabelecidas pelos sistemas precisariam ser eliminadas. Diferentemente de Simmel, eles nãos asviam como uma forma de

sociação. Mas que novas formas são essas? Spósito as descreve da seguinte forma:

> Ruas e praças da cidade são ocupadas pela presença de incontáveis agrupamentos coletivos juvenis, estruturados a partir de **galeras, bandos, gangues, grupos de orientação étnica, racista, musical, religiosos ou agressivas torcidas de futebol**. Muitas vezes a violência sem significação aparente surge como parceira inseparável dessas manifestações, que se exprimem nos bairros periféricos, mas se deslocam para o centro da cidade (SPÓSITO, op. cit. p. 162. os grifos são nossos).

Mas a investigação de Spósito inaugurava, naquele momento, outra leitura das novas sociabilidades juvenis que se instauravam nas metrópoles, no final do século XX, Dos grupos apontados na citação acima, a autora seleciona, para aprofundar nas suas reflexões, aqueles em que os jovens articulavam, ou quem sabe, construíam novas identidades por meio da música. Como tais grupos não eram simples executores, mas, também, eram produtoresde novas composições, podemos perguntar que papel a arte musical desempenhava nas suas múltiplas interações quando eles se apresentavam nas ruas, dançando e cantando.

Spósito identificou um desses papéis que é o de criar estratégias para lidar com os conflitos que surgem nas interações sociais, de forma a não deixar que, no lugar de só destruírem laços sociais, eles os inovem ou até mesmo possibilitem a criação de novos laços sociais. Sobre isso nos diz a referida autora:

> Se as galeras ou tribos urbanas aparecem com um potencial altamente conflitivo intergrupos, o RAP não apresenta, de imediato, essa caraterística embora algumas disputas, com outros grupos, possam ocorrer (...). Entre os *rapper*s os conflitos também são frequentes e podem se estabelecer emtorno de divergências quanto às formas de conduta, ao estilo e à qualidade da produção. **Mas essas questões ocorrem no âmbito de uma solidariedade forte no interior de cada grupo e o reconhecimento da liberdade de o outro escolher o seu próprio caminho** (SPÓSITO, op. cit. p.173, os grifos são nossos).

Sem utilizar diretamente a expressão mediação de conflitos, Spósito na citação acima, exemplifica como que grupos de RAP, formado por jovens marginalizados, em uma das maiores metrópoles brasileiras, lidavam com eles.

O antagonismo que marcava as relações desses grupos era transformado em composições musicais complexas. As letras das músicas, de acordo com Spósito, “espelhavam o aqui-agora daqueles jovens que viviam da realidade do mundo da rua, dobairro e da cidade” (idem, p. 173). Spósito conclui dizendo que as letras denunciavam “a violência policial, das crianças e do extermínio, da ausência dos direitos” (ibidem).

Diante de seus dados, Spósito admite que essa interação que os jovens adolescentes demonstravam nas suas experiências com o RAP, permitiria que eles “compartilhassem nesse espaço interativo uma autoimagem não mais marcada pelo medo, pela humilhação ou pelo estigma de marginalidade” (idem). Poderia essa estratégia ser utilizada no contexto escolar no qual muitos desses adolescentes estão matriculados ou foram excluídos?

Spósito deixa explicitamente sugerida a ideia de que se as gestões escolares se dispusessem a dar espaços para pelo menos ouvir as experiências vividas por esses estudantes que as experimentam em outros contextos sociais, se abriria um “horizonte promissor de uma nova forma de interação do universo escolar com a, cultura e as práticas de jovens que nascem na rua” (ibidem, p. 175).

O desafio para as escolas públicas, naquele momento histórico, estava relacionado não só com a transmissão de conhecimentos práticos, teóricos e científicos exigidos para formação das novas gerações que ali chegavam. Exigia-se das instituições escolares públicas a formulação e aplicação de projetos e programas capazes de promover novos laços sociais entre os diferentes grupos de estudantes e docentes que passavam a constituir o cenário escolar nacional, naquele momento.

A pluralidade desses grupos tendem a se multiplicar nas metrópoles, já nos dizia Simmel. Com ela, novos conflitos emergiriam e, com eles, iríamos encontrar novas formas de sociabilidade e, consequentemente, desenvolveríamos novas estratégias de mediação conflitos. Como o conflito faz parte dos processos de sociação de cada um dosindivíduos, certamente, os diferentes grupos aos quais eles pertencem desenvolvem medidas para resolução de conflito.

Partindo dessa premissa, buscamos conhecer, historicamente, as estratégias que a esfera do poder executivo, em Belo Horizonte, vinha

utilizando para solucionar problemas de relacionamento no interior das escolas sob suas responsabilidades. Problemas esses que poderiam afetar não só o aprendizado de milhares de crianças e adolescentes como também a tranquilidade necessária da convivência nesses espaços públicos coletivos. O que os documentos desse setor diziam sobre isso e o que as pesquisas da área da Educação que já há anos investigam o fenômeno das relações internas das escolas falavam sobre as questões que poderiam perturbar a convivência no contexto escolar.

Marília Spósito (2001), em um breve estado da arte, onde ela examina um conjunto de diagnósticos realizados entre 1980 e 2000, de dissertações e teses em Educação defendidas nesse mesmo período destacou o quadro que essa produção traçava sobre os conflitos que ocorriam nos contextos escolares ou em seu entorno. Naquele momento, já se registravam pichações e depredações nos prédios escolares (GUIMARÃES, 1990, PINTO,1992) assim como formas de agressões interpessoais, sobretudo entre estudantes, dentro do contexto escolar (AQUINO, 1996; ARAÙJO, 2000). E o que as Secretarias da Educação propunham naquele momento às escolas que estavam sob a sua gestão e orientação?

Para responder a essa questão centramos nosso olhar em Belo Horizonte e fizemos uma busca no site do Ministério da Educação com vistas a encontrar propostas e projetos realizados no Brasil, entre 1980 e 2000. Entramos com as palavras-chave “inclusão escolar”, “escolas na periferia”, e encontramos, na *Série Inovações* n°5 que constam nos *Cadernos de Educação Básica*, documento que apresentava detalhadamente a propostas que foi desenvolvida pela gestão pública, a partir de 1994, no âmbito municipal naquele momento. Tal programa se intitulava “Escola Plural” (MEC, 1994)[101].

Começamos examinando o que estaria sendo considerado plural pela gestão educacional naquele momento. Recortamos algumas definições que foram descritas nos seguintes trabalhos SOARES, 1998, ARROYO, 1999, CASTRO, 2000; DALBEN 2000 e, a partir deles conseguimos reunir elementos que permitiram sintetizar os diferentes significados que cada um deles conseguiu detectar no projeto “Escola Plural” de Belo Horizonte.

---

101 . Ver escola_plural_proposta_politico_pedagogica_mec_sef_brasiliasef_1994.pdfMEC. Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica, Brasília: Secretaria da Educação Fundamental/MEC 1994.

A gestão municipal naquele momento se dispunha a promover um processo educativo aberto à heterogeneidade da população escolar (CASTRO, op. cit. p.4 e 5). Para isso, implantaram-se programas que visavam à construção de uma escola multi-referenciada (DALBEN, op, cit, p. 12; SOARES, op. cit., p. 7). Caracterizava-se, assim, naquele momento a democratização da escola pelo respeito à diversidade e pelo direito à individualização que expressasse a equidade no tratamento de todos (ARROYO, op. cit. 146).

O documento, ora, analisado apresenta oito eixos norteador do programa Escola Plural (op. cit. p. 14-22) que não usam, em momento algum, o conceito de conflito, menos ainda o de mediação. Entretanto selecionamos só dois deles pelo fato de ambos estarem apresentando conceitos que os seus formuladores utilizaram para lidar com os diferentes fatores que vinham sendo apontadospela literatura, naquele momento, como elementos geradores de conflitos no interior das escolas públicas.

Quais eixos são esses? Trata-se do terceiro e do quarto sobre os quais falaremos a seguir. Ambos trazerem, a nosso ver, elementos que poderiam, de acordo com Spósito, ajudar as gestões públicas abrirem um “horizonte promissor de uma nova forma de interação do universo escolar com a, cultura e as práticas de jovens”. Mas não seriam só daqueles que vêm das ruas. Incluíam-se, também, aqueles que estavam imersos nas periferias da cidade de Belo Horizonte, marcadas por uma ampla multiplicidade cultural.

3.3 A Escola como espaço de convivência

O terceiro eixo norteador do documento, ora em análise, se intitula: “**A Escola como um Tempo de Vivência Cultural**”. (op. cit. p.16-17). Nele, chama-se a atenção da gestão e de docentes das escolas públicas municipais de Belo Horizonte para “sensibilidade do momento histórico” que marcava a década de 1990. Nesta, exigia-se que a educação escolar explorasse estratégiaspara formar crianças e adolescentes como “sujeitos culturais” (idem). Para isso, propunha-se que a “Escola Plural” se aproximasse das “vivências culturais que o seu corpo discente trazia para o contexto escolar”,

com o objetivo de compreender não só a “sua produção assim como a suas manifestações” (ibidem).

Isso não significa que os formuladores do documento, ora em questão, não reconhecessem que essas manifestações culturais que marcavam a pluralidade do corpo discente já se manifestavam nas primeiras séries das escolas públicas municipais, de certa forma, desde década de 1980, com a constituição de 1988. Entretanto, reconhecem, também, que, não raro, se tratavam essas manifestações de forma marginal, considerando as “vivências culturais” trazidas pelo corpo discente e recuperadas como atividades educativas no contexto escolar como sendo “tempos perdidos, roubados ao escasso tempo de ensino e aprendizagem” (idem).

Diante desse quadro, o documento ora analisado problematiza o distanciamento que era observado entre a escola e ambiente na qual ela estava inserida. Buscam enfatizar o fato de que a instituição escolar está localizada em contextos concretos que se interconectam com ela. Os formuladores do documento apresentam a crítica desse distanciamento da seguinte maneira:

> A escola está fechada em si mesma, em seus rituais de transmissão, promoção –retenção, enquanto a cidade recria sua cultura, seus valores éticos e cria novos tempos espaços e novos rituais públicos de vivências culturais. Uma das demandas mais atuais é por espaços públicos que permitam a vivência coletiva, recriação e expressão de cultura (EP, op. cit. 16).

Para que a instituição escolar não se fechasse, exclusivamente, em seus rituais de transmissão de conhecimento, a proposta da Escola Plural convocava todo o corpo docente, não importando qual conteúdo estivesse ministrando, para articular em suas práticas pedagógicas às “diferentes dimensões da cultura”. Propunha-se vincular:

> O cotidiano e o lúdico, arte e biblioteca, criatividade e alegria, arte **e** alfabetização, cultura e folclore, literatura, teatro e expressão corporal, cultura e higiene bucal, aprendizagem e valores sociais da criança, identidade e **percepção do espaço social, cultura e consciência negra, arte e reciclagem do lixo, oficinas de artes — textos, matemáticas, fantoches, jogos —projeto integrado de literatura infantil** —educação física, educação artística, etc. (E. P. idem, p. 17, os grifos são nossos).

Mesmo que, na citação acima não apareça o nome de George Simmel, muitos dos conteúdos previstos para compor o programa da Escola Plural, evocam inúmeros elementos que compõem a ideia de sociação. A começar pela ludicidade, ou mais precisamente, o ato de “brincar” nas interações que crianças e adolescentes estabelecem, evidentemente, em seus contextos naturais, mas que podem se repetir dentro do ambiente escolar.

É, absolutamente, comum ocorrer entre crianças, pré-adolescentes e adolescentes, nas relações interescolares, jogos e brincadeiras com disputas que envolvemas coisas mais variadas possíveis. Nesse cenário, há representações improvisadas nas quais um ou dois alunos ou alunas imitam a fala ou a postura de um professor e criam cenas, nas quais eles tomam consciências de seus papéis dentro da escola. Nessas situações, podem-se produzir risos ou desabafos das pressões que são sofridas, nas relações internas. Mas essas brincadeiras podem tomar rumos diferentes que precisam ser observados com muita atenção pelo corpo docente, pelas consequências negativas e suas repercussões nas experiências do corpo discente. Nestes casos, será preciso a mediação de um terceiro, em geral um ou uma docente ou orientador para evitar essas repercussões negativas.

Outro elemento que está destacado, também, acima é arte que Simmel utilizou para descrever na sua teoria da sociação um tipo de estratégia que pode, sim, funcionar nas questões interativas sujeitas a conflitos. Cita-se o teatro e a expressão corporal e garante-se a possibilidade de se criar “oficinas de arte”, abrindo-se outras modalidades que podem estar vinculadas a experiências de crianças e adolescentes em seus contextos naturais. Por exemplo, a música, a dança, o desenho, o grafite e assim por diante.

Ainda na citação acima, destacamos um elemento que nos pareceu “novo”, naquele momento histórico, por ser uma proposta que emergia da gestão do sistema público belo-horizontino que incorporava uma demanda do ativismo dos movimentos negros brasileiros que propunham às gestões escolares de Belo Horizonte um olhar mais atento para as questões da **identidade**relacionadas à **cultura e à consciência negra**. Indiretamente, propunha-se à gestão escolar um olhar proativo com vistas à equidade racial e à prevenção de conflitos na área da identidade étnico racial.

A nosso ver, o documento, ora em questão, mostra que os formuladores da proposta da Escola Plural, naquele momento histórico, pretendiam estabelecer estratégias concretas para darem conta dos conflitos da grande metrópole belo-horizontina que adentravam os contextos escolares. Entendia-se que a escola tinha, sim, um papel protagonista a desempenhar. Ela era a instituição que agregava, na maior parte do dia, ao longo de todas as semanas, o maior contingente de crianças, pré-adolescentes e adolescentes do município. Nenhuma outra instância pública competia com ela nessa agregação desse recorte etário da população.

Como dito acima, propunha-se que a escola se abrisse como “espaço cultural da comunidade”. Essa abertura pressupunha, entre outras ações, “jogos entre pais, alunos e professores, o resgate da história e da cultura da comunidade, na qual a escola está inserida e a extensão da educação artística à comunidade” (op. cit., p. 17)

A nosso ver, a Escola Plural se dispunha a enormes desafios, tais como: a) ser uma escola que “multiplica os tempos culturais” (MEC, op. cit., p. 17), b) uma escola que “abre os seus currículos às dimensões culturais que os transpassam” (op. cit.); c) uma escola que não aceita mais a cultura “encerrada em um horário da grade curricular e nem nas habilidades de um único profissional” (idem). Na concepção de seus formuladores, a totalidade da Escola Plural passa a ser cultural (ibidem)

Com essa última concepção, construiu-se o quarto eixo a que nos referimos acima, que se intitula: “**Escola experiência de produção coletiva”**. Todos os seus procedimentos, das normas disciplinares, passando pelas construções curriculares e pela produção de material pedagógico, compreendendo textos e livros; tudo isso estava sendo programado para ser uma produção coletiva.

Pode-se dizer que se pretendia com essa proposta da Escola Plural criar estratégias que permitissem a todos aqueles que vivenciassem experiências no interior das escolas e que seguissem o referido programa, conseguissem compreender a importância dos conflitos na construção da nossa sociabilidade. No lugar de tratar conflitos inevitáveis que emergiam da realidade múltipla da metrópole belo-horizontina apenas como pura constatação das diferenças individuais, culturais, sociais, a Escola Plural buscava dar outro tratamento a

eles, mas que produzisse resultados criativos e educativos na formação das crianças e dos adolescentes.

Entretanto para a execução dessa desafiadora tarefa, previa-se a participação das pessoas que circulavam efetivamente em toda atividade das escolas que, embora não lhes fosse exclusiva, não havia dúvida de que se esperava que os estabelecimentos de ensino que participassem do programa Escola Plural desenvolvem-se com os agentes que neles atuavam competência técnica ao longo dos anos para gestar os conflitos ali presentes.

Conseguimos identificar alguns estudos de caso que buscavam levantar dados, em campo, com objetivo de entender se os diferentes pontos que o Programa “Escola Plural” pretendia atingir estavam, de fato, sendo considerados pelas gestões escolares.

Alguns estudos investigavam, por exemplo, se as escolas estavam, de fato, implantando as assembleias permanentes com pais, docentes, discentes, funcionários da escola, como espaços participativos, nos quais não só todos que, ali, estivessem, pudessem opinar sobre questões que lhes dissessem respeito, bem como responsabilizarem-se por monitorar os resultados (FREITAS, 2000; FERNANDES, 2002; CARNEIRO, 2002). Outros estudos examinavam como as oficinas realizadas na formação de docentes trabalhavam com divergências de opiniões de forma construir consensos provisórios com a participação de cada um (FADIN, 2003). Encontramos, também, estudos de caso que, a partir da posição expressa nos diálogos entre os integrantes da escola plural, analisavam como os territórios, sejam aqueles nos quais as escolas estavam instaladas ou aqueles nos quais os discentes residiam, interferiam nas dinâmicas internas das escolas.

Tais estudos apontavam o território como um potencia local que não podia mais ser considerado apenas como um cenário ou pano de fundo para se compreender as políticas de melhoria do clima escolar, em Belo Horizonte. Incorporavam-se, também, nas pesquisas, o conceito de território, muito próximo daquele formulado por George Simmel, em sua obra intitulada “Sociologia do Espaço” (1903/2013).

Como nos lembra o referido autor, são nos espaços territoriais que nos movimentamos e nos estabilizamos corporalmente (SIMMEL op. cit., p. 75). São nesses espaços que exercitamos os nossos cinco sentidos (idem, p. 95).

Neles, nos aproximamos e nos distanciamos entre nós humanos e protagonizamos ou sofremos ações diferentes (ibidem, p. 79). Simmel reforça em suas reflexões que precisamos dos espaços territoriais para exercer a sociação ou a coesão social. Para o autor supracitado, tudo o que se aprende sobre o sentimento de pertencimento ou de estranhamento passa pela espacialização (idem, p. 82).

Se o conceito de “boa convivência” significa “sentir-se bem” nos espaços nos quais convivemos, era preciso que os estudos que buscavam diagnosticar esse estado de humor ou de disposição emocional nos comportamentos dos indivíduos, se debruçassem, em algum momento, nas figurações espaciais das coisas e dos gestos nas interações sociais dos contextos escolares.

Por exemplo, encontramos estudos que destacavam, nos conflitos, subordinações que guardam relações de poder entre grupos que sobreviviam em um mesmo contexto territorial fora do ambiente escolar (ARAÚJO, 2000). Outros buscavam analisar os territórios na sua materialidade, a saber: descrevia-se a qualidade das calçadas das ruas nas quais as escolas estavam localizadas, as poeiras que invadiam as salas de aula (GLÓRIA, 2002), os muros quebrados ou pichados (ARROYO, 2004) ou então os muros altos para protegerem as fachadas escolares do mundo da criminalidade (BEATO *et al*., 2001), os pontos de ônibus próximos da escola que facilitavam o acesso de quem lá precisasse aceder e os horários de funcionamento dos transportes coletivos relacionado ao atendimento do público que frequentava a escola (COSTA, 2005), o tráfico de drogas na porta das escolas e no bairro (RUTH, 2002) e os serviços e as organizações de proteção e defesa das crianças e adolescentes garantindo o percurso e frequência escolar diariamente (ABREU, 2002; GONÇALVES, 2010).

Com a leitura do documento acima apresentado sobre o programa da Escola Plural proposto para funcionar em todas as escolas municipais de Belo Horizonte e com o acesso aos estudos supracitados, analisando os efeitos do referido programa, conseguimos sintetizar os seguintes pontos: primeiramente os seus avanços e, posteriormente, os questionamentos que emergiram com a sua implantação.

Nos seus avanços, destacou-se a possibilidade de se constituírem espaços escolares abertos tanto para a inserção mais eficaz de crianças e

adolescentes das classes populares, assim como para interatividade mais efetiva das suas diversidades étnico-raciais, religiosas e outras pouco observadas pelas gestões públicas na época.

Quanto aos questionamentos, identificamos, como um dos pontos críticos da proposta da Escola Plural, a inexistência de uma política intersetorial, abrangendo todos os níveis institucionais, no momento de sua implantação, na década de 1990, para dar conta dos diferentes conflitos que emergiam no contexto escolar e no seu entorno com impacto direto na sociabilidade do corpo estudantil.

Entretanto, é preciso deixar claro que, embora não houvesse uma política envolvendo, ao mesmo tempo, outros setores da prefeitura, além do da educação, havia programas que estavam sendo articulados por secretarias estaduais e municipais com ações voltadas para as escolas das periferias de Belo Horizonte. Por exemplo, Marília Spósito e Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2002), analisando as iniciativas políticas de redução da violência escolar, refletiram sobre a experiência de três capitais brasileiras, dentre elas Belo Horizonte. Sem desconhecerem o importante papel desempenhado pelas secretarias de educação –municipal e estadual –do referido município, suas análises focalizaram "as ações desencadeadas pela polícia militar do Estado de Minas Gerais". Segundo eles,

> O fato de setores da polícia terem saído na frente, na redução da violência escolar, não significou que os setores educacionais não tenham também reagido. Em setembro de 1998, há um movimento de professores que redunda em uma carta aberta, na qual são definidas algumas prioridades em relação à **construção de uma escola segura.**Como era de se esperar, **a maior preocupação posta pelos docentes referia-se à busca de estratégias que ajudassem a combater a disseminação e o uso de drogas (**Carta dos Educadores Mineiros, 1998[102]). **Entendiam os educadores que qualquer política pública de redução da violência teria de começar a combater, em primeiro lugar, a disseminação das drogas entre os alunos** (Gonçalves & Sposito, 2002, p.124, os grifos são nossos).

Entendemos que a "carta dos educadores mineiros", acima citada, era um documento importante para ser destacado nesse momento da presente tese em que analisamos como os conflitos, no interior das escolas ou em seus

102 A carta dos educadores dos ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO. In: INDEC. *Anais do Fórum Mineiro de Educação*. Juiz de Fora (MG), set./1998.

entornos, estavam sendo tratados, na década de 1990, com criação do programa: “Escola Plural”.

A carta deixa evidente o protagonismo do corpo docente naquele momento histórico. Embora estudos sempre destaquem o papel da gestão e, consequentemente, do sistema educacional para explicar as transformações pelas quais as instituições de ensino estavam passando, era preciso mostrar que sem os atores sociais que reivindicavam uma maior democratização da escola pública possivelmente não teríamos muito o que comentar sobre esse assunto.

Lembramos que a “carta dos educadores mineiros” foi referendada, em Belo Horizonte em 2 de setembro de 1998, dez anos depois da Constituição de 1988 e oito anos após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescentes (ECA, 1990). A referida carta, segundo Dias (2007), foi assinada por “quatro mil profissionais da educação que estiveram nas reuniões regionais ocorridas em Juiz de Fora, Varginha, Montes Claros, Governador Valadares, Uberlândia e Belo Horizonte” (op cit. p. 102). Sem rodeios, os quatro mil missivistas declaravam o seguinte:

> o Fórum foi concebido para atender a um princípio norteador da nova política educacional preconizado pelo **pensamento majoritário dos educadores mineiros: o de dar voz às comunidades regionais e aos diversos segmentos da sociedade civil** (nos quais os profissionais da Educação têm participação importante, porém não exclusiva) (CARTA p. 52, os grifos são nossos).

De certa forma, nos anais do Fórum de 1998, há passagens que esclarecem que aspectos do pensamento majoritário dos educadores mineiros os missivistas queriam dar visibilidade em nível nacional. O texto abaixo sintetiza alguns deles. São eles:

> A importância intrínseca da Educação em tempos de mundialização, às portas do século XXI, está ressaltada em uma série de documentos de organismos internacionais, de amplo conhecimento dos educadores mineiros. Para o estado e para o país, a Educação é vital (...). **Primeiro é direito fundamental da pessoa humana, a quem confere cidadania e, no caso dos mineiros, a identidade sociocultural, própria e indissociável do caráter e da personalidade (...). A educação está intimamente ligada às questões do ambiente, à preservação dos valores, prevenção contra a violência, as drogas, as doenças sexualmente transmissíveis etc.** Sobretudo, é vital na busca da felicidade, do bem comum, nas relações humanas, na promoção do Humanismo (Anais

> do Fórum Mineiro, 1998, p. 15 e 16, os grifos são nossos).

Elas não foram restritivas, ou seja, não se limitavam a cumprir um policiamento ostensivo" (SPOSITO & GONÇALVES, op. cit. p.). Ofato de não haver uma preocupação intersetorial não impossibilitava a existência de ações junto e na escola. A violência era e continua sendo uma experiência na qual a escola não escapa, sobretudo nas regiões e bairros pobres de Belo Horizonte. Pode-se dizer que o Programa Escola Plural trazia em seu bojo um projeto que pretendia tratar os conflitos na perspectiva de Simmel, ou seja, como um dos componentes da convivência escolar.

Em seguida, os redatores informam ao público leitor qual era o objetivo da criação do fórum. Este, segundo eles, foi criado "para debater questões do Sistema de Atendimento Socioeducativo e para promover uma política de atendimento socioeducativo humano e transparente" (idem). Esclarecem que a atuação da comissão estará pautada em seis ramos distintos assim descritos:

> **a)** a Justiça Restaurativa no CIA - Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional (onde aportam os adolescentes depois que há a apreensão em flagrante de ato infracional ou a instauração de investigação policial, por portaria);
> **b)** a Justiça Restaurativa na Polícia Civil, projeto que está em fase de desenvolvimento e que permitirá a instauração e a condução de processos restaurativos antes mesmo de os casos serem judicializados;
> **c)** a Justiça Restaurativa nas unidades de internação e semiliberdade, onde são cumpridas as medidas socioeducativas privativas de liberdade, aplicadas pelo Juiz da Infância e da Juventude;
> **d)** a Justiça Restaurativa nas unidades de acolhimento, onde se encontram crianças e adolescentes que, por estarem numa situação de risco, estão afastados de suas famílias de origem;
> **e)** a Justiça Restaurativa nas medidas socioeducativas em meio aberto, que visa ao uso da Justiça Restaurativa na elaboração e na execução do Plano Individual de Atendimento das medidas de liberdade assistida e de prestação de serviços à comunidade;
> **f)** a Justiça Restaurativa nas escolas, que visa à aplicação da Justiça Restaurativa nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte e nas escolas públicas estaduais com base territorial neste município.

O que nos chamou a atenção nos seis ramos citados no *Nós*, sobre os quais a Comissão de Justiça e Práticas restaurativas tem se debruçado é que os cinco primeiros estão, diretamente, relacionados ao sistema judiciário, exceto, evidentemente, as instituições de segurança pública, em especial a Polícia Civil do Estado de Minas Gerais que, por força da lei,é a instituição

responsável pelos registros dos boletins de ocorrência, que é um documento público fundamental e obrigatório para que se inicie qualquer ação no âmbito do judiciário. Mas o que nos intrigava, de fato, era a introdução direta da Justiça restaurativa nas escolas públicas, instâncias de responsabilidade total do poder executivo. Estaria havendo intervenções de poderes?

Para seguir as exigências da análise documental, buscamos ampliar a descrição de cada um dos ramos acima citados para que os nossos leitores possam acompanhar os motivos que nos levaram a indagar o sentido da presença da justiça restaurativa nas escolas.

O primeiro ramo, acima citado, propõe a prática restaurativa no Centro Integral de Atendimento ao Adolescente Autor de Ato Infracional, a ser executada, na última instância de decisão. Ali, está se propondo que a prática restaurativa ocorra na presença do juiz, promotoria pública, adolescente ator do ato infracional e seus familiares, a vítima e um defensor indicado pelo sistema. Nesse caso, a prática restaurativa é um ritual que o corre dentro da “tribo” jurídica, não há nada a ser explicado, pois foi o próprio sistema judicial que criou toda essa ritualística, sobre os procedimentos que ali são adotados.

O segundo ramos está, hierarquicamente, conectado à última instância de decisão tratada acima. Neste caso, o poder judiciário autoriza aplicar as práticas restaurativas, no âmbito das delegacias de polícia, como uma possibilidade de evitar que o conflito envolvendo adolescentes chegue ao juiz (a última instância). Se conseguirem mediarem os conflitos, naquele espaço, possivelmente, reduzir-se-ia o grande número de processos que chegam ao judiciário. Indiretamente, propunha-se que a polícia civil não se limitasse aos aspectos investigativos próprios de suas funções e fosse mais proativa.

O terceiro, o quarto e o quinto ramos já representam os resultados das medidas tomadas pelo juiz. Entre os profissionais que atuam nesses três ramos, há aqueles que fazem parte do sistema judiciário e outros que estão subordinados às regras estabelecidas pelo poder judiciário brasileiro. Os três ramos se orientam pelas regras do poder judiciário. A intersetorialidade entre eles é guiada por uma linguagem que todos que ali atuam compartilham de forma consensual. O que não significa que haja um entendimento naturalmente homogêneo à medida que nela atuam profissionais de outras áreas que não só as do Direito, mas, também, do Serviço Social, da Psicologia e da Psiquiatria.

Embora sejam áreas específicas, nesses três ramos em que elas atuam, elas estão conectadas aos problemas identificados com as medias socioeducativas determinadas pelo Juizado da Infância e da Adolescência a quem elas podem e devem responder.

Já o sexto ramo propõe a prática de justiça restaurativa na escola pública. É sobre este ramo que iremos tratar na presente seção por ser uma instituição que não se vincula diretamente ao poder judiciário. Daí nos perguntarmos sobre a prática de justiça restaurativa em uma instituição que é gerada por outra esfera do poder, a saber: o executivo, seja este municipal, estadual ou federal.

Um dos primeiros passos por nos adotado foi identificar, no próprio *Nós*, como os dois redatores, Jayme e Araújo, justificavam as razões de se levar a prática da justiça restaurativa para as escolas públicas. Reproduzimos a seguir o que dizem eles sobre isso:

> Pretende-se com isso que o **novo paradigma de tratamento do conflito penal ou infracional p**ossa de maneira escalonada permear **os conflitos desde suas primeiras manifestações** e servir, assim, para **prevenir a escalada destrutiva dos naturais conflitos que surgem nas interações humanas** (JAYME & ARAÚJO, op. cit. p. 3-4, os grifos são nossos).

Orientamo-nos, primeiramente, pela palavra conflito que, no texto acima, aparece três vezes, com significados diferentes. Inicialmente, ele é adjetivado em termos judiciais pelo código penal. É por meio deste instrumento que o poder judicial define se o conflito examinado pelo magistrado constitui um ato infracional. Na segunda aparição, o termo conflito não é adjetivado, mas, sim, temporalizado de forma a mostrar que as primeiras manifestações de um conflito podem não o constituir como um ato infracional definido pelo código penal. Já a terceira utilização do termo nos remete para uma ideia que distinguia um dos construtores da Sociologia, na segunda metade do século XIX, que já naquele momento identificava o conflito como um dos componentes das interações sociais.

Quando observamos, nos atuais instrumentos analisados, a maneira como temos dado respostas ao complexo problema da violência, percebemos que nos faltou, enquanto sociedade, e continua nos faltando, o entendimento

sobre o poder do conflito. Fugir dele, ou delegar a agências e instituições a função de resolver os conflitos, evitando ou encerrando-os, de alguma maneira, revela nossos limites e a incapacidade de encontrarmos soluções coletivas, a partir das experiências de quem vive os conflitos. Para não ter que te dizer adeus, título deste capítulo, é uma provocação sobre o que ainda pode ser feito, por meio de ações e políticas públicas intersetoriais capazes de evitar violências e mortes. A educação sozinha não resolverá os problemas de violência no território, mas a militarização e a judicialização dos conflitos escolares e territoriais também não. Encarar os conflitos e se desafiar a soluções coletivas, a construções compartilhadas de soluções locais é um passo fundamental para superá-los.

CONCLUSÃO

“Olhe para trás e ponha sentido” (Aprendizado do Congado Mineiro)
O ideograma Sankofa ensina que
“Nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás;”
“Regressar ao passado para recuperar o perdido e seguir adiante.”

Encerro esta tese em um momento ainda muito estranho à humanidade, onde os conflitos internos às instituições e territoriais têm ficado encobertos pela emergência do problema mundial ocasionado pela pandemia da COVID19. Ainda é prematuro compreender os impactos dessa experiência na vida social e política das brasileiras e brasileiros, sobretudo de crianças, jovens, mulheres e idosos, mas o tempo dá sinais da manutenção de padrões de comportamento que discriminam esses segmentos, expõe corpos e territórios, mesmo quando o problema é mundial.

A política nunca se revelou tão necessária, as ações coordenadas e estratégicas revelam quanto o Estado é, ainda, importante e necessário para esse formato de sociedade. As lideranças mundiais mais comprometidas com seu povo e sensatas antecipam-se para cuidar de sua população e de seus territórios.

No caos dessa experiência coletiva e global, retorno ao capítulo I, penso em minha identidade catrumana, geraizeira, norte mineira, para não me perder na universalidade desse problema social, que prioriza assistência e cuidados e discrimina coletivos específicos, impactando uns mais do que outros. Penso o território como unidade, como força capaz de produzir soluções simples e eficazes, espaços que pulsam por soluções, pois a complexidade dos problemas não os permitem aguardar o Estado. Esquecidos e fora das ações estratégicas e coordenadas dos governos locais, as pessoas, em suas comunidades, fortalecem e constroem suas redes de cuidado e proteção,

produzem ações coletivas intersetoriais, ensinando às lideranças políticas que se dispõe a ver.

Os esforços em estudar as práticas intersetoriais da experiência política da cidade de Belo Horizonte/MG chega a esse momento dos meus estudos estranha, a realidade dos impactos que parou as instituições sociais e atinge diferentemente capitais e cidades do interior. Embora, creches, escolas, universidades e até o comércio e as igrejas tenham sido obrigadas a fecharem suas portas e pensar em novas formas de ofertas e atendimentos, as redes de sociabilidade, suporte e proteção territorial nos cantos mais esquecidos desse país e da cidade de Belo Horizonte se revelam indispensáveis ferramentas em tempo de pandemia e isolamento social, e amenizam a tragédia anunciada.

Embora a contradição das desigualdades estarem expostas onde os países mais ricos munidos por uma ganância desmedida com seus recursos compram os insumos necessários para passarem a pandemia, não importando que falte ao resto do mundo, e os grupos mais ricos fazem da pandemia oportunidade para ampliar seus negócios e se tornarem mais ricos, nos territórios mais pobres, a manutenção da rotina de sobrevivência se intensifica, mesmo que isso exponha ao vírus e leve milhares a morte.

No âmbito familiar os conflitos tem ficado a vista, e encarar as diferenças não parece ser mais uma escolha. Para mim que tornei-me pai na travessia desse doutoramento, percebo a importância de pensar o conflito, como parte constituinte da minha experiência como homem negro, em uma sociedade racista, agora como pai de uma menina em uma sociedade machista, e como estudioso crítico de um tema ainda estranho e com pouca ressonância na educação.

Seria um equívoco não contextualizar esse momento do encerramento dessa tese. Penso nas escolhas que fiz, e nas que simplesmente fui forçado a cumprir, nos caminhos que trilhei e nos que fui empurrado durante esse processo, e como tudo isso se alterou, com essa ainda curta experiência pandêmica. Prioridades se revelam fúteis, certas análises parecem ser irrelevante diante de uma brutal pedagogia excludente que contabiliza infectados e mortos pela pandemia. É ainda constituinte e estruturante em nossa sociedade essa colonialidade da morte, que tarda a descoberta de

respostas eficazes que estanque a violência seletiva de grupos específicos e historicamente desprivilegiado, como é o caso da população negra.

Talvez, o pouco tempo de uma sociedade que se pensa descolonizada e ex-escravocrata, acalante a emergência por respostas definidas e capazes de orientar outros caminhos para políticas públicas articuladas, que se desafie em um desenho intersetorial. Penso, que talvez seja ainda tempo de fazer perguntas.

As dificuldades em aproximar o tema das violências, sobretudo a violência homicida a área da educação, de pensar o lugar da escola na estratégia intersetorial de cuidado e proteção a vida se dê pela falta de compreensão da oportunidade que os conflitos desses temas produz. A falta de disponibilidade para interlocução e de interesse de colegas em refletir comigo, provocar, e ajudar a pensar as proximidades existentes que potencializam outros caminhos analíticos para o tema estudado, de certa maneira, nesse momento, possibilita conforto, pois, a essa altura entendo que o debate não se encerra com esta tese, e que na realidade tratada até aqui, os estudos e análises realizados cumpre com a tarefa de manter abeto o debate, de fazer dessa tese um instrumento de continuidades.

Em outras palavras, o presente estudo não almeja dar conta, exaustivamente, de todas as ideias e autoras citadas nessa tese, mas pode oferecer um caminho que permita uma travessia crítica, a realidade absurda que ainda se faz presente neste país, sobretudo no interior das estratégias públicas. É desejado que ao caminhar comigo até aqui, o silenciamento em torno das amarras que ainda aprisionam as instituições públicas, a posturas isoladas de políticas egoísta e ineficazes, possam ser rompidos e denunciadas quebrando um ciclo vicioso a favor da discriminação racial, e inspire com base na realidade, outras perguntas.

Encerro retornando a nota inicial, sentindo-me particularmente estranha e incomodada a quantidade de intelectuais homens, em sua maioria brancos que fui apresentado durante esse período, sem a opção de desconsiderar seus pensamentos e ideias. Essa realidade é vergonhosa, pois o pouco fôlego e tempo que me resta não são suficientes para encontrar mulheres que me ajudasse a pensar, teorizar e estruturar essa tese.

A academia ainda é um ambiente hegemônico, que obriga o consumo de ideias do interior de territórios específicos, de cidades e países específicos e prioriza os pensamentos de pessoas/ homens específicos. As instituições são estruturada s e profundamente marcadas por lógicas e ideologias específicas, embora negue peremptoriamente. Buscar as ideias catrumanas, as experiências do sertão que preenchem meu pensar, meu agir e inscrever nessa tese é um ato de (re)existência.

Como catrumano de um território específico do sertão das gerais do norte de minas, questiono o que consigo apresentar nesse texto, também como um lócus específico e que pode de alguma maneira ser compreendido por pessoas específicas.

Azoilda Loretto Trindade (2005) ensinou-me a busca com certa parcimônia, a questionar minhas percepções de finitude e conclusão e a me colocar diante da continuidade, o que faz desta tese um trabalho com “portas abertas”, para acolher o entendimento de que nem todas as experiências podem ser cartesianamente aferidas, e nem tudo se encerra no alcance dos objetivos. Ensinou-me a pensar, a partir dos *valores civilizatórios afro-brasileiros*. Instruiu e inspirou-me como pedagogo pensar a **circularidade** das ideias e teorias, componente vital ao meu modo de pensar e agir. Ensinou a olhar para minha **corporeidade** e encontrar os elementos necessários para potencializar meu **axé, minha energia vital**. Apresentou outras **memórias**, **musicalidades** e a **religiosidade** como elemento fundante da experiência negra. Convenceu-me de que no **território** está a fortaleza negra, pois é lá que o **cooperativismo comunitário** se manifesta. Também nele, está a **ancestralidade** e as heranças físicas e simbólicas, a **ludicidade** necessária para compreender melhor a vida e transformar em palavras nossos conhecimentos, **oralmente** ou em forma de escrita.

A crítica cabível a mim mesmo no encerramento desse texto, e que possibilita outras perguntas sobre o tema, é que embora eu descreva o lugar de onde falo e penso essa tese, a vivência e a experiência acadêmica modelou-me, programou-me, deformou-me fazendo-me “*nem uma coisa nem outra”*, nem só catrumano, nem só acadêmico, um ser em fronteiras, sitiado no entre lugar dessa sociedade contraditória. O interior sertanejo que habita em mim, especializou-se em olhar para a capital, e suas ações estratégicas de

iniciativas políticas intersetoriais, contradições que me faz humano, e não super humano, apresentando um ser ainda em construção e em desconstrução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Ramón Correa de. *Famílias das Camadas Populares e Programa Escola Plural, as lógicas de uma relação*. Dissertação, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2002.

ACEMOGLU, Daron and ANGRISTA, Joshua**.** *"*How Large Are Human Capital Externalities? Evidence from Compulsory Schooling Laws." in B. Bernanke and K. Rogoff, eds. *NBER macroeconomics annual,* Vol. 15. Cambridge, MA: MIT Press, 2000, pp. 9–5.

ALMEIDA, Cristiane Roque de & PINHEIROS, Gabriela Arantes. Justiça Restaurativa como prática de Resolução de Conflitos, *Revista Desafios*, vol 4; no 4, 2017, pp. 180- 203.

AMJAD, Sohal & RIAZ, Nagina. The concept and scope of restorative justice system: Explaining history and development of the system for the immediate need of society, *International Journal os Law,* v. 5, n. 5. September, 2019, pp 106-109.

ANDRADE, Renato Júdice & SOARES, José Francisco. O Efeito da Escola Brasileira, *Estudos em Avaliação Educacional*, v.19, n. 14, set/dez. 2008.

AKERMAN, N. M.; *et al*.. Intersionalidade? IntersionalidadeS!. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.19, n.11, p. 4291- 4300, 2014.

AKERS, Ronald L. *Deviant Behavior:* A Social Learning Approach, 2nd ed. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 1997.

AQUINO, Julio Groppa. *Confrontos na Sala de Aula*: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, Maria Carla de Ávila. *Vivências Escolares de Jovens de um Bairro da Periferia de Belo Horizonte*: Um Estudo Exploratório das Marcas da Violência na Constituição de suas Identidades. 2000. Dissertação (Mestrado emEducação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000.

ARCURI, Sylva Helena de Carvalho. Roda de Samba "Mandala" que (en)canta o samba: um território de anunciação. In. *Sambo logo Penso. Afroperspectivas filosóficas para pensar o samba*. Hexis Editora. Rio de Janeiro, 2015.

ARLÉ, Danila de Guimarães Germano (coord) *et al*., *Justiça Restaurativa na Escola: Formando Cidadãos por Meio do Diálogo e da Convivência*, Belo Horizonte: Ministério Público de Minas Gerais, 2018.

ARROYO, Miguel González Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, ano XX, n. 68, p.143-62, dez. 1999.

_____. Im*agens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestre*, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ASSIS, Simone G.; DESLANDE, Suely F. & SANTOS, Nilton C dos. A violência na Adolescência: sementes e frutos de uma sociedade desigual. In: Brasil/Ministério da Saúde, *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*, 2005. Pág. 80-105.

AUGUSTO, M. H. O. G. *A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais: o desafio da inspeção escolar.* 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

AZEVEDO, Lydiane Aparecida. *Juventude e segurança pública: interpretando os sentidos constitutivos e avaliações técnicas do Programa Fica Vivo*. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BANDURA, Albert. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall,1997.

BARCELOS, M. R. B.; VASCONCELLOS, L. C. F.; COHEN, S. C. Políticas públicas para adolescentes em territórios vulneráveis*. Revista Brasileira de Promoção da Saúde*, Fortaleza, v. 23, n.3, p. 284-299, jul./set. 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Mal Estar da pós-modernidade*, Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

_____. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro, Zahar, 2007.

BEATO, Cláudio. *Impacto do Programa Fica Vivo na redução dos homicídios em comunidade de Belo Horizonte. Rev. Saúde Públic*a vol.44.no.3 São Paulo June 2010.

_____. *et al*.. Conglomerados de homicídios e o tráfico de drogas em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, de 1995 a 1999. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 17, n.5, p. 1163-1171, set./out. 2001.

_____ & SILVA, G. Confiança na polícia em Minas Gerais: o efeito da percepção de eficiência e do contato individual. *OPINIÃO PÚBLICA,* Campinas, vol. 19, nº 1, junho, 2013, p. 118-153.

_____. Regionalização e Diversidade Criminal. In: SHWARTZMAN, Simon & BACHA, Edmar Lisboa (orgs). *Brasil*: a nova agenda social, Rio de Janeiro: LTC, 2011, pp 319-325.

_____ & ASSUNÇÃO, Renato. Sistema de Informação Georreferenciado em Segurança. In: BEATO, C. (org.) **Compreendendo e Avaliando:** Projeto de Segurança Pública, BH: Editora UFMG, 2008, pp. 11-62

BENEDETTI, Ivone, C de. "*Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora"*, traduzida para a língua portuguesa pela editora da UNESP em 1997.

BONALUME, C. R. O Paradigma da Intersetorialidade nas Políticas Públicas de Esporte e Lazer. LICERE - *Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, Belo Horizonte, mar. 2011. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/viewFile/511/403>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BOURGUIGNON, J. A. *Concepção da Rede Intersetorial, 2013* http://www.uepg.br/nupes/intersetor.htm, acesso em 25/11/2019.

BRAITWAITE, John. Restorative justice: assessing optimistic and pessimistic accounts. *Crime and Justice*, 1–127, 1999.

BRASIL. Diagnóstico dos Homicídios no Brasil: Subsídios para o Pacto Nacional para a Redução de Homicídios, Brasília: *Ministério da Justiça*/SENASP (2015).

BRASIL. *Estatuto da Igualdade Racial*. Dispositivos Constitucionais Pertinentes Lei nº 12.288, Brasília/DF, de 20 de julho de 2010.

BRONZO, C. Intersetorialidade, Autonomia e Território em Programa Municipais de Enfrentamento à Pobreza: Experiência de Belo Horizonte e São Paulo. *Planejamento e Políticas Públicas* [PPP], n.35, p. 119-159, jul./dez. 2010.

CASTRO, Maria Ceres F S. Escola Plural: Função de uma Utopia, Caxambu: 23ª Reunião da ANPEd, 24 e28 set 2000 http://23reuniao.anped.org.br/textos/te13.PDF

CANO, I.; RIBEIRO, E. Homicídios no Rio de Janeiro e no Brasil: dados, políticas públicas e perspectivas. In: CRUZ, M.V.G.; BATITUCCI, E.C. (Orgs.). *Homicídios no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2007. p. 51-78.

_____; SANTOS, N. *Violência letal, renda e desigualdade social no Brasil*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.

_____; *Homicídios na adolescência no Brasil:* IHA 2005/2007/Unicef; Secretaria de Direitos Humanos; Observatório de Favelas; Laboratório de Análise da Violência; Programa de Redução da Violência Letal; – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

_____; SOARES, Gláucio. *As teorias sobre as causas da criminalidade.* Rio de Janeiro - RJ: IPEA, 2002.

CARNEIRO, Gláucia Conceição, O Oficial-Alternativo: Interfaces entre o discurso dos protagonistas das mudanças e o discurso da Escola Plural, dissertação, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2002.

CARVALHO, J. D. de; CANDIDO, A. L.; ROCHA, B. M. Como trabalhar na tensa trama juventude-educação-segurança?. In: Encontro Nacional ABRAPSO, 2011, Recife. *Anais eletrônicos.* Recife: ABRAPSO, 2011. Disponível em: <www.encontro2011.abrapso.org.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=3293&impressão>. Acesso em: 03/'08/2019.

CASTRO, T. E. de. *Avaliação de impacto do Programa Fica Vivo! sobre a taxa de homicídios em Minas Gerais*. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Departamento de Economia Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

CARMO, M. E.; GUIZARDI, F. L. Desafio da Intersetorialidade nas políticas públicas de saúde e assistência social: uma revisão do estado da arte. PHYSIS: *Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 27, n.4, p. 1265-1286, 2014.

CAVALCANTI, Rossana Tenório. Reflexões acerca do papel mediador das organizações sociais nas políticas públicas de juventude no Brasil. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas /PE. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Recife / PE: UFPE, 2012. v. 1. p. 1-16.

CECCHETTO, F. R. Galeras funk cariocas: os bailes e a constituição do ethos guerreiro*.* In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (Orgs.). *Um Século de Favela*. Rio de Janeiro: FGV, 1994. p. 145-165.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al*. (Orgs). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro. *Causas e Consequências do Crime no Brasil,* tese, Rio de Janeiro: Economia/PUC/Rio, 2014.

_____. *et al*.. Indicadores Multidimensionais de Educação e Homicídio nos Territórios Focalizados pelo Pacto Nacional pela Redução de Homicídios. *Nota Técnica Nº18* - IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília, maio de 2016. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6518/1/Nota_n18_Indicadores_multidi mensionais.pdf>. Acesso em: 18 de fev. 2019.

_____; Coelho, D. S. C (2017): *Democracia racial e homicídios de jovens negros na cidade partida*, Texto para Discussão, No. 2267, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília 2017.

CHIRINEA, A. M & BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e a legitimação da qualidade: em busca de significado, *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

CLARK, J. W.; NASCIMENTO, M. N. M.; SILVA, R. A. da. A administração escolar no período do governo militar. *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, n. especial, p.124–139, ago. 2006.

CLAVES/FIOCRUZ. *Relatório Final Projeto Articulação Nacional Juventude Viva.* Fevereiro de 2015.

COHN, Gabriel. Entrevista de vídeo: Karl Marx e Émile Durkheim. *Video UNIVESP* 2016. https://www.youtube.com/watch?v=xliI9XEujGk. Assistido dia 14/08/2019.

COLEN, C. M. L.; GODINHO, L. *Homicídio de Jovens em Minas Gerais: padrões inter e intrarregionais*, Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2016.

CORRÊA, A. C. U. *Desafios e revisões do programa Fica Vivo à luz dos seus anos de existência*. 2008. 77 f. Monografia (Curso Superior de Administração Pública) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2008.

COSTA, A. A.; FORTES, Francielli, S & GROSSMANN, Lurdes A. Violência e Delinquência Juvenil: Os Desafios das Políticas Públicas no Estado Contemporâneo, Santa Cruz do SUL: *XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e de Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea,* UNISC, 2 -7 maio de 2014.

COSTA, Marcia Regina. Os Carecas do Subúrbio, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

CRENSHAW, Kimberle. *Documento para o Encontro de Especialista em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero.* Estudos Feministas, 171-177. 1/2002.

CRUZ, Isabel CF da. Direitos humanos e saúde negra brasileira. *Revista Brasileira de Enfermagem Online*. [S.l.], v. 8, n. 1, apr. 2009. ISSN 1676-4285. :http://dx.doi.org/10.5935/1676-4285.20092277. Conferência proferida no IV

COPENE, Salvador – Bahia, 13 e 16/09/ 2016. Acesso em 13 de fevereiro de 2017.

CUNILL-GRAU, N. *A intersetorialidade nas novas políticas sociais: uma abordagem analítico-conceitual*. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate: Intersetorialidade nas políticas sociais: perspectivas a partir do Programa Bolsa Família. Brasília: MDS, 2016. n. 26, p. 35-66.

DAL MOLIN, Fábio. Redes Sociais e Micropolíticas da Juventude. In: SANTOS, José Vicente T, dos; TEIXEIRA, Alex Niche & RUSSO, Maurício (org.). *Violência e Cidadania: Práticas Sociológicas e Compromissos Sociais*, Porto Alegre: Sulina, 2011, pp. 77-104.

DANZY, Jasmine. Adinkra Symbols: An ideographic writing system. Thesis the master of Arts in English Stony *Brook University*. 2009. Disponívelhttps://dspace.sunyconnect.suny.edu/bitstream/.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). *Singular ou plural***?**: eis a escola em questão. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, 2000.

DIAS, Paulo Roberto Oliveira. *A Produção de Currículos em Minas Gerais*: o Projeto Veredas na Escola Sagarana, tese, Rio de Janeiro: Educação/UFRJ, 2007.

DIMOULIS, Dimitri. *Manual de introdução ao estudo do direito*. Rio de Janeiro, Editora Revista dos Tribunais, 4º Edição, 2003.

DRIDY, Claude. *Durkheim et le droit, ouvertures, et limites d´une découverte sociologique.* HALSHS-00178043, version 1 – 10, Oct, 2007. Disponível in: https://www.researchgate.net/publication/32227358_Durkheim_et_le_droit_ouverture_et_limites_d'une_decouverte_sociologique.

DURKHEIM, Émile. *L´Éducation:* Sa Nature et Son Rôle, Paris: Librerie Félix Alcan,1922.

_____. *Le Suicide*. Paris: Librirei Félix Alcan, 1.

_____. *Éducation et Sociologie*. Cf. Original completo no seguinte site:http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html.

_____*De la Division du Travail Social*, 1889 cf. Original completo no seguinte site: http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/division_du_travail/division_travail.html.

EGLASH, Albert., Creative Restitution: A Broader Meaning for an Old Term. *Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science,* vol. 48: pp. 619-622.

ENGEL, Cintia Liara ETA al (org.). *Diagnóstico dos Homicídios no Brasil: Subsídios para o Pacto Nacional para a Redução de Homicídios*, Brasília: Ministério da Justiça/SENASP, 2015.

FACCI, Marilda Gonçalves D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. *Fracta*l: *Revista de Psicologia*, v. 31, n. 2, p. 130-142, maio-ago. 2019.

FADIN, Vinicius L. Tecendo análise sobre o trabalho desenvolvido nos ciclos de formação da Escola Plural, dissertação, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2003.

FALUDI, Susan. *Stiffed: The Betrayal of American Man*, New York, William Morrow Ed., 1999.

FEIN, Robert *et al*.. *Threat assessment in schools*: a guide to managing threatening situations and to creating safe school climates, Washington; US Department Education, 2004.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERNANDES, Rubens César. *Brasil: as armas e as vítimas.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

FERNANDES, Gounnerson Luiz. *Participação de Direitos das Escolas da Prefeitura de Belo Horizonte no Desenvolvimento da Escola Plural*, dissertação, Pedro Leopoldo: Fundação Pedro Leopoldo, 2002.

FEREJOHN, John e PASQUINO, Pasquale**.** A teoria da escolha racional na ciência política: conceitos de racionalidade em teoria política. *RBCS nº 45,* fev 2001.

FINOTO, Denise & CÁRIA, Daise Pena. O Trabalho do Inspetor Escolar em Minas Gerais. *Revista Gestão Universitária.* Rede Mebox. 2011.

FONTOURA, Natalia de O.; RIVERO, Patrícia S. RODRIGUES. *Segurança Publica na Constituição Federal de 1988: Continuidades e Perspectivas.* In: repositorio.ipea.gov.br/.../4327/1/bps_n.17_vol03_segurana_publica.pdf.

FONSECA, Débora Cristina; SALLES, Leila Maria Ferreira & PAULA e SILVA, Joyce Mary Adam de. Contradições de processo de disciplinamento escolar: os "Livros de Ocorrências" em análise. São Paulo: *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educaciona*l, vol. 18, número 1, jan/abr. 2014, p 35-44.

FOUCAULT, M. *La gouvernementalité, cours du Collège de France, année 1977-1978*: << Sécurité, Territoire et population >>, 4e leçon, 1er février 19878, Au-Aut,nos 167-168, septembre-décembre, 1978, pp.12-29, disponível in http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http%3A%2F%2F1libertaire.free.fr%2FMFoucault136.html.

FREITAS, Elias José Lopes. *A Instrumentação da Política Escola Plural nas Representações dos Pais sobre seus princípios de avaliação*, dissertação, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2000.

GLORIA, Dília M. Andrade da. *A escola dos que passam sem saber*: a prática da não-repetência escolar na narrativa de professores, alunos e familiares, dissertação, Belo Horizonte: Faculdade de Educação. PUC/MINAS, 2002.

COSTA, Paulo Roberto da, Multiplicando os pontos de vista sobre a violência nas escolas: estudo comparativo do clima escolar em duas escolas públicas de Belo Horizonte. Dissertação, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2004.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais. In: MAZZOTTI, Alda-Judith Alves e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa,* 2ª edição, Porto Alegre: Bookman, 2001.

GOAZIOU, Véronique. *La violence des jeunes: punir ou éduquer?* Bruxelle: Yapaka.B. 2016.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a Manipulação da Identidade deteriorada.* Rio de Janeiro: Zaahar, 1963.

GONÇALVES, Alisson E. Geocodificação e análise do mapeamento da criminalidade na cidade de Ipatinga, monografia, BH: Depto de Cartografia-Geo/UFMG, 2002.

GONÇALVES. Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*, 6ª ed. Belo Horizonte, 2009.

_____. Diálogo com Docentes acerca da Violência em Meio Escora: Brasília: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento, Pesquisas Atuais, novembro, 2010, pp 1- 15.

GUIDDENS, Anthony. *Sociologia,* 6ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbemkian, 2008.

GUIMARÃES, Maria Eloísa. *Escola, galera e narcotráfico.* Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *A depredação escolar e a dinâmica da violência.* Campinas; 1990. 471 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UNCAMP.

GUERRY, André-Michel. Essay sur la Statistique Morale em France, Paris: Chez Crochard, 1833.

GUSMÃO, Paulo D. *Introdução ao Estudo de Direito*, 20ª. Ed, Rio de Janeiro, 1997.

HADLEY, Michel. (ed.). *The spiritual roots of restorative justice*. Albany: SUNY Press., 2001.

HALBWASH, Maurice. *La statistique en sociologie*, Paris: les Presses universitaires de France, 7e semaine internationale de synthèse, 1944 (date de parution), pages 113 à 134.

HAWKINS, J. David & WEIS, Joseph .G. The social development model: An integrated approach to delinquency prevention, *Journal of Primary Prevention*, n.6, p 73-97, 1985.

HECKMAN, James and Klenow, Peter**.** *“HumanCapital Policy.” Working paper,* University of Chicago, 1999.

HIRSCHI, T. *Causes of Delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.,1969.

HOLLAND, John Henry. *A Ordem Oculta: como a adaptação gera a complexidade*. Trad. de José Luís Malaquias. Lisboa: Gradiva, 1995.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Atlas da Violência 2018.* Disponível em: < http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432>. Acesso em 04/07/2017.

IPEAFRO, Instituto de Pesquisas e Estudos Afro Brasileiros. *Abdias do Nascimento, 90 anos, memória viva*, 2006.

INOJOSA, R. M. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade, São Paulo: *Cadernos FUNDAP, nº. 22,* pp.102-110, 2001.

JANOTTI, Junior Jeder Silveira. *Heavy metal: o universo tribal e o espaço dos sonhos*, Dissertação (Mestrado - Artes), Campinas: UNICAMP, 1999.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Prática*, SP: Martins Fontes, 2002.

_____. *Crítica da Razão Pura,* RJ: Vozes, 2003

_____. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, SP: Companhia Editorial Nacional, 1964.

KEMPF, Kimberly L. "The Empirical Status of Hirschi's Control Theory." In *New Directions in Criminological Theory:* Advances in Criminological Theory, edited by Freda Adler and William S. Laufer, Vol. 4. New Brunswick, NJ: Transaction. 1993.

KOGA, Natália M, *et al*.. Capacidade de Serviço Civil na Implementação de Políticas Públicas. Resultados de Survey na Administração Federal Brasileira. In: LOTTA, Gabriela (org.) *Teorias e Análise sobre a implantação de políticas públicas no Brasil*, Brasília: CENAP, 2019, pp. 153-192)

KROHN, Marvin D., MASSEY, James L & SKINNER William Fr. "A Sociological Theory of Crime and Delinquency: Social Learning Theory." In *Behavioral Approaches to Crime and Delinquency:* A Handbook of Application, Research, and Concepts, edited by Edward K. Morris and Curtis J Braukmann. New York, NY: Plenum Press. 1987.

KURY, L. B. A sereia amazônica dos Agassiz: zoologia e racismo na viagem ao Brasil, *Revista Brasileira de História, ano/vol.21*, número 41, pp. 157-172, 2001.

LATOUR, B. (1987) *Science in Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press (2nd edn, 1987, Milton Keynes: Open University Press).

LEVINE, Donald N.. 1997 [1995] *Visões da tradição sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

LOCHNER, Lance & MORETTI, Enrico. *The Effect of Education on Crime:* Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports, American Economic Review 94, 155-80. Outubro.

LOEBER R, FARRINGTON, D.P, STOUTHAMER-LOEBER, M, WHITE, HR. *Violence and Serious Theft:* Development and Prediction from Childhood to Adulthood. New York: Routledge; 2008.

LOPES, R.E & MALFITANO, A.P.S. Ação Social e intersetorialidade; relato de uma experiência na interface entre saúde, educação e cultura. *INTERFACE-comum. Saúde*, educ, 2008, jul-dez, 10(20):5, o5-10.

MACHADO, Daniele de Almeida & ABAID, Josiane L. Wathie. *Registros de Indisciplinas e Queixas Escolares sobre Adolescentes*: uma análise documental, Interações, n. 45, pp-43-58, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes>.

MACHADO DA SILVA, Luiz A. *Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano*. Sociedade e Estado, 2000, 19(1): 53-84.

MAGNANI, José Guilherme. Da Periferia a o Centro: pedaços e trajetos, *Revista de Antropologia*, São Paulo: Depto de Antropologia FFLCH/USP, vol 35, 1993, pp 193-203.

MAIA, Ana Paula *et al*.. A escola na rede de proteção dos direitos de crianças e adolescentes: guia de referência. São Paulo: *Ação Educativa*, 2018.

MARTUCCELLI, Danilo. *Gramáticas del Individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007.

MARUNA, Shaad, The role of wounded healing in restorative justice: an appreciation of Albert Eglash, *Restorative Justice*, vol, 2, no.1, · April 2014, pp. 9-23.

MATTOS, L.A. *Primórdios da Educação no Brasil: período heroico (1549-1570)*, Rio de Janeiro: Autora 1958.

MAUSS, Marcel. *La réligion et les origines du droit penal après un livre récent*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1969 (1ª edição1896).

McFAUL, Heath J. "The Redesign Of School Discipline: One School's Approach To Rethink And Redesign Discipline Practices Through The Restorative Justice Model" (2017).

MELO, Doriam. Luiz B. de. & CANO, Ignácio (org), *Índice de Homicídios da Adolescência: IHA: 2012*, Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2014.

MELLO JORGE, M.H.P,, LAURENTI, R. & GOTLIEB, S.L.D. *Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM, Concepção, Implantação e Avaliação.* In: Ministério da Saúde. A experiência brasileira em informações no sistema de saúde**.** MS/OPAS, Fundação Oswaldo Cruz, Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2009, V 1.

MERTON, Robert K. *Social Theory and Social Structure*. 1968 enlarged edition. New York/London: don: The Free Press, 39-72, 1968.

MIGUEL, Luís Felipe. Impasses da Accountability: Dilemas e Alternativas da Representação Política. *Revista de Sociologia e Política.* Curitiba, UFPR, nº 25, nov. 2005.

MINAYO, M. C. de S. *et al*.. *Fala galera. Juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 7-18, 1994.

MISSE, Michel. "Crime e pobreza: velhos enfoques, novos problemas". In: M. A. Gonçalves; G. Villas-Boas (orgs.), *O Brasil na virada do século*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 1995, pp: 79-89.

MORETTI, Enrico. Estimating the Social Return to Higher Education: Evidence from Cross-Sectional and Longitudinal Data. *Journal of Economitrics",* 2004, pp.34-56.

MORIN. Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Editora Sulina 2005, na pag 6.

_____. *Ciência com Consciência*, Rio de Janeiro, Bertrand, 2014.

MORO, Neiva de Oliveira: *O Livro Preto: Como eram tratadas a disciplina e a indisciplina nas escolas da Região dos Campos Gerais – Sua base legal, conteúdo e representações sociais que produzem.* In; acesso em 02 de outubro de 2019 http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Neiva_de_Oliveira_Moro_artigo.pdf.

MUSUMECI, Leonarda. *Violência, criminalidade e segurança. Relatório de Desenvolvimento Humano do Município do Rio de Janeiro,* capítulo 5, IPEA/PNUD/Prefeitura Municipal, Rio de Janeiro 2000.

NASCENTE, Renata Maria Mochen; LUZ Maria Cecília & FONSECA, Débora Cristina. Conflitos e Livros de Ocorrência no Cotidiano da Escola Pública: Alguns Caminhos de Investigação, Florianópolis: *37ª Reunião da ANPEd*, 4-8 outubro, 2015.

NASCIMENTO, Elisa Larkin & GÁ, Luis Carlos (Org) *Adinkra: Sabedoria em Símbolos Africanos,* Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

NJAINE, Kahtie e MINAYO, Maria C. de Souza. A violência na mídia como tema da área da saúde pública: revisão da literatura, *Ciência & Saúde Coletiva 9* (1): 201-211, 2004.

NOGUEIRA, Quéfren Weld C. Esporte, Desigualdade, Juventude e Educação, *Rev. Bras. Esporte*, v, 33.n1, p. 103-1017, jan/mar, 2011.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. Do conceito de "Periferia": Primeiras aproximações teóricas. In: Brito, Cristiane M.D *et al*. (org) *Entrelaçando Redes:* Reflexões sobre a atenção aos usuários de álcool, crack e outras drogas. Jundiaí: Paco, 2017. Disponível:https://pt.scribd.com/document/384844545/Livro-CRR-Entrelacando-Redes.

OLIVEIRA, Windson Jefferson Mendes. *A policialização em meio escolar,* tese, Belo Horizonte, FaE/UFMG, 2008.

ONAI LUJ, J. G. P. *À Flor da Pele: A Juventude Negra Feminina na Agenda Política de Juventude no Século XXI*. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, 2013.

PAIVA, Luiz Flávio S de. "Aqui não tem gangue, tem facção": as transformações sociais do crime em Fortaleza, Brasil, *Cad. CRH vol.32 no.85* Salvador jan./abr. 2019Epub 03-Jun-2019.

PAIXÃO, Antônio Luiz. Crimes e Criminosos em Belo Horizonte, 1932-1978. In: PINHEIRO, Paulo Sérgio (org.) *Crime Violência e Poder*, São Paulo: Brasiliense,1983, pp 11-44.

PAUGAN, Serge. Durkheim e o vinculo aos grupos: uma teoria social inacabada, *Sociologias*, vol.19, n. 44, pp, 128-160, Porto Alegre, 2017.

PEDROSO, Michele Cristina, SALLES, Leila Martins Ferreira & FONSECA Débora Cristina. Análise dos Registros realizados pelos professores no livro de ocorrência: Estudo de uma prática de uma escola de periferia do município de Montes, Águas de Lindóia: *Congresso Nacional de Formação de Professores, 2010* Claro https://repositorio.unesp.br/handle/11449/139917?locale-attribute=es.

PERALVA, Angelina. Juvenização da Violência e Angústia de Morte, XX Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 22ª 26 de outubro, 1996, p. 20-39.

PEIXOTO, Betânia Totino. *Avaliação econômica do Programa Fica Vivo: o caso piloto*, Belo Horizonte: CEDPLAR/UFMG, 2008.

PINTO, Teresinha Cristina Rekis. *A questão da de predação escolar*. In: Conferência Brasileira de Educação, Anais 6. São Paulo: Papirus, 1992.

PRVL – *Programa de Redução da Violência Letal Contra Adolescentes e Jovens.* 2010. Disponível em: <http://prvl.org.br/>. Acesso: 08/07/2018.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Cenários Criminosos e Pecaminosos nos Livros de Ocorrência de uma Escola Pública, São Paulo: *Revista Brasileira de Educação, n. 20*, p.95-106, 2002.

REALE, Miguel. *Filosofia do Direito*, 19ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira: *Organização Escolar,* 12ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 1992.

RIBEIRO, Ruth. Droga, juventude. Os significados atribuídos ao consumo de drogas ilícitas por jovens, alunos de escola pública, dissertação, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2002.

ROCHA, Bárbara Maria, *Como trabalhar na tensa trama juventude-educaçãosegurança? Encontro Nacional ABRAPSO – 2011* – Recife; www.encontro2011.abrapso.org.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=3293&impressão.

ROCHA, José Manuel de Sacadura. *Sociologia Jurídica*, Rio de Janeiro: Elsivier, 2018.

ROGERS, C. (1983). *Um jeito de ser* (M. Kupfer, H. Lebrão, & Y. Patto, Trads.). São Paulo, Brasil: EPU. (Trabalho original publicado em 1980).

ROSE, Nikolas. *Governing by Numbers: Figuring Out Democracy*, Accounting Organizations and SocieQ, Vol. 16, No. 7. pp. 673-692. 1991.

ROSENFELD, R., WHITE, H. R., & ESBENSEN, F-A. (2012). Special categories of serious and violent offenders: Drug dealers, gang members, homicide offenders, and sex offenders. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *From juvenile delinquency to adult crime*: Criminal careers, justice policy and prevention. New York: Oxford University Press.

SALOMÂO, Waly, Dias. Algaravias: *Câmara de ecos*. 1º Edição. 1996.

SANTOS, Boaventura S. *Epistemologia do Sul*, São Paulo: Cortez, 2011

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.* 3.ed. São Paulo:Cortez, 2002. P. 13-38.

SCHILLING, Flávia. Violência nas escolas: explicitações, conexões. *Série cadernos temáticos dos desafios educacionais contemporâneos, v,4*. Curitiba: SEED, 2008.

SCULOS, B.W. "Who"s Afraid of Toxic Masculinity"?," Class, *Race and Corporate Power: V.5*, 2017.

SILVA, Fabrine Leonard da. *Atos Infracionais e Delitos em Contextos Escolares em Belo Horizonte e em Bogotá,* tese, Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2019.

SILVA, Lucas Eustáquio de Paiva. *Estigma e Escola: Um estudo socioantropológico da Família Marley*, Curitiba: Brazil Publishing, 2019).

SILVA, Maria Gracirene Lima; SOARES, Gladys Maria Rosa Saraiva; SILVA, Jovina da. *Violência Escolar: Implicações no Processo Ensino-aprendizagem*. 2006. Disponível em: Acesso em: 18/08/2015.

SILVA, Priscila Neves *et al*.. *Saneamento:* os direitos humanos, a justiça ambiental e a promoção à saúde, Rio de Janeiro: FioCruz, 2018.

SILVEIRA, Andréa Maria. *Prevenindo homicídios: avaliação do Programa Fica Vivo no Morro das Pedras em Belo Horizonte*, tese, Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, 2007.

SILVEIRA, A. M.; ASSUNCAO, R. M.; SILVA, B. A. F.; BEATO FILHO, C. C. Impacto do Programa Fica Vivo na redução dos homicídios em comunidade de Belo Horizonte. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, v. 44, n.3, Jun. 2010.

SIMMEL, George. Sociologia do Espaço, *Estudos Avançados*, (27) 79, pp. 75-112, 2013.

SPÓSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ações coletivas na cidade. Tempo Social, 5 (1-2); pp161-178, 1993.

_____; (coord.), (1997). Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação,* São Paulo, no 5/6, p. 37-52, maio-dezembro. (Número especial sobre Juventude e Contemporaneidade).

_____; (2002). *Juventude e escolarização* (1980/1998).

_____; Carvalho e Silva, H.H.; SOUZA, N.A. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. *Rev. bras. educ., v. 11*, n. 32, p. 238-257, ago, 2006.

_____ (org). *Espaços Públicos e Tempos Juvenis:* um estudo das ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras, SP: Global, 2007.

_____; Um Breve Balanço das Pesquisas sobre Violência Escolar no Brasil, *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 27, n. 1. pp 87-103, jan-jun 2001.

SOARES, Cláudia C. A construção dos significados da Escola Plural no universo docente Caxambu, *21ª Reunião da ANPEd*, setembro de 1998.

SOARES, S. S. D. *Desigualdades Raciais, Racismo e Políticas Públicas 120 anos após a Abolição*. Brasília, 2009.

SOUZA, Edinilsa Ramos de. *Pesquisa: Mortes Violentas de Jovens: um Olhar Compreensivo para uma Tragédia Humana e Social,* Rio de Janeiro: CLAVES/FioCruz, 2016.

SOUZA; Mauro Wilton. Recepção e comunicação: a busca do sujeito, pp. 35. In MW Sousa (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor.* Ed. Brasiliense, São Paulo, 1995.

_____; A recepção mediática e a perspectiva da "dupla mediação", Significação: *Revista da Cultura Áudio Visual, v. 36,* n. 32, PP. 83-99, 2009.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira. Segurança pública na Constituição Federal de 1988: conceituação constitucionalmente adequada, competências federativas e órgãos de execução das políticas. Atualidades Jurídicas (*Revista eletrônica da OAB*), n. 1, mar./abr. 2008.

SOUZA, Ricardo Alexandre Santo de. A extinção dos brasileiros segundo o conde de Gobineau. *Revista Brasileira de História da Ciência*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 21-34, jan | jun 2013.

SUERTEGARAY, D. M. A. Espaço geográfico uno e múltiplo. In: *Ambiente e lugar urbano*: a Grande Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 13-34.

TRINDADE, Azoilda Loretto. (2005a). "Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil". Revista Valores Afro-brasileiros na Educação. Acessado em: 20/04/2017 e disponível em http://gruel.com.br/wpcontent/ uploads/2011/10/Valores_a...pdf.

_____. (2005b). A formação da imagem da mulher negra na mídia. Tese (Doutorado em Comunicação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. *Mapa da violência dos municípios brasileiros 2008.* Brasília: RITLA, 2008.

WEISS, Raquel. Émile Durkheim: de ideólogo da laicidade percursor das teorias pósseculares, Florianópolis, *Política ε Sociedade, vol.16,* n. 36, pp. 428-448, maio/agos, 2017.

WEITEKAMP, Elmar & KERNER, Hans-Jürgen (eds.). *Restorative justice: theoretical foundations*. Cullompton: Willan Publishing, 2002.

WELSH, B. C. *et al*. (2012). Promoting change, changing lives: Effective prevention and intervention to reduce serious offending. In R. Loeber, & D. P. Farrington (Eds.), *From juvenile delinquency to adult crime*: Criminal careers, justice policy and prevention. New York: Oxford University Press.

WU, Xun; RAMESH, M; HOWLETT, Michel & FRITIZEN Scott. *Guia de Políticas Públicas:* Gerenciando Processos, Brasília: ENAP, 2014.

VEIGA, Laura & BRONZO, Carla. Estratégias Intersetoriais de Gestão Municipal de Serviços de Proteção Social: a Experiência de Belo Horizonte, *Rev. Adm. Pública,* RJ, (48) 3, 595-620, mai-jun, 2014.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola:* uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. Campinas: Papirus, 1998, pp.11-35.

YIN, R.K. *Estudos de Caso: Planejamento e Métodos*, Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta*. Rio de Janeiro: Brasiliense., 1985.

_____. *Condomínio do diabo.* Rio de Janeiro: Editora Revan, 1994.

_____. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas.* Rio de Janeiro:Fundação Getúlio Vargas, 2004.

_____ & LEAL, M.C. Violência Extra e Intramuros, *RBCS v 16*, n 45, fev 2001, p. 145-161.

_____. A globalização do crime e os limites da explicação local. In: VELHO, G., ALVITO, M. (orgs.) *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, Editora da FGV (1996).

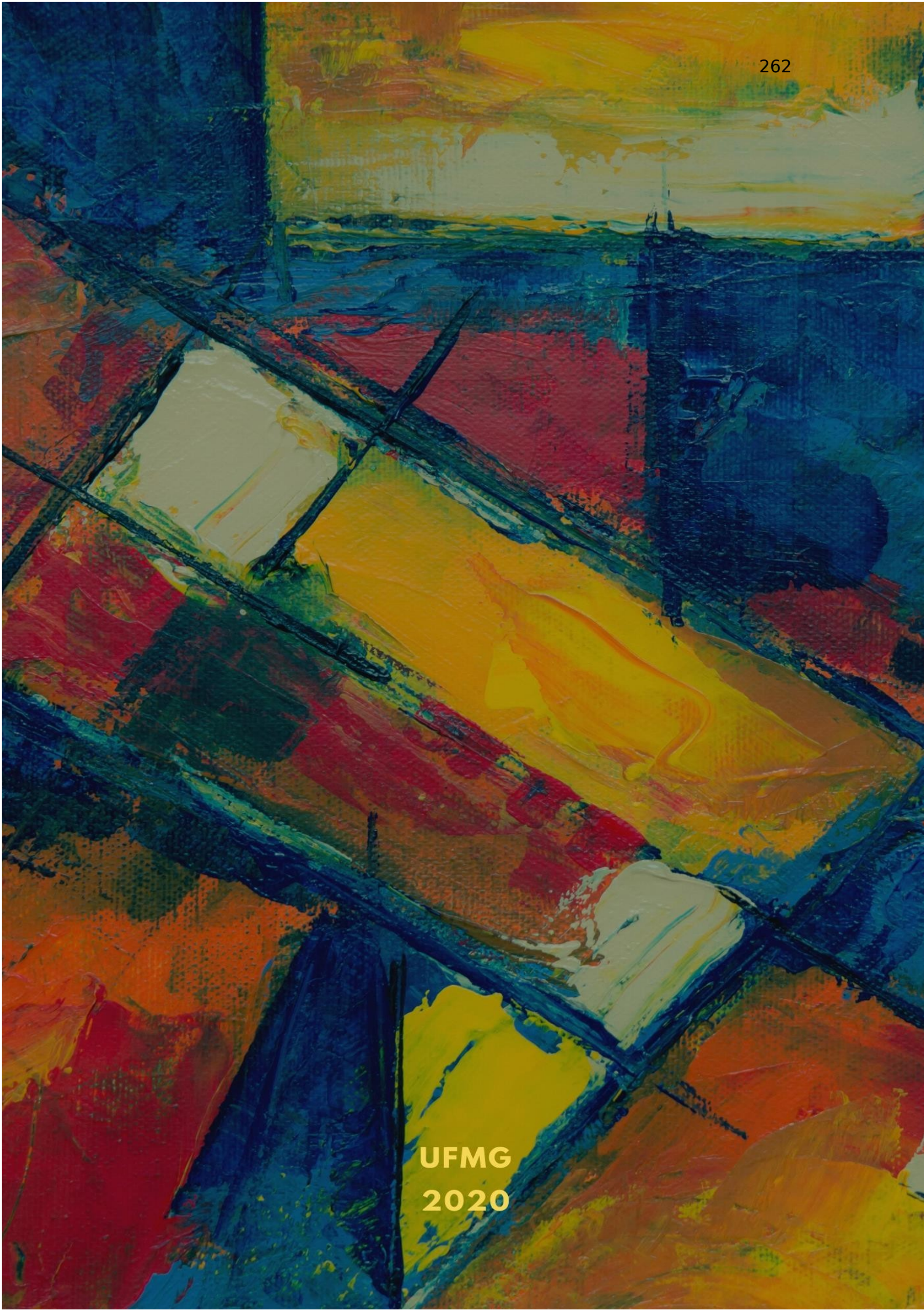
_____. *Cem anos de favela* (co-org. com Marcos Alvito). Rio de Janeiro, Ed. da FGV, 1998b.

_____. (Org.). *Drogas e cidadania: repressão ou redução de riscos.* São. Paulo:Brasiliense, 1994.

_____. O Condomínio do Diabo (1981), *Jornal do Brasil*, 1º de março de 1981 cf::https://www.researchgate.net/publication/330449352.

_____. (1996). *Da revolta ao crime S.A*. São Paulo, Moderna.

_____. (1998a). Desafios para a educação no próximo milênio. Trabalho apresentado no *Seminário Brasil 500 anos* — Como se muda um país através da educação, São Paulo.


UFMG
2020