

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

**BEATRIZ SORANZZO MOTTA**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E CRIMINOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE  
CHICAGO**

**CAMPINAS**

**2026**

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI  
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas  
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).


M921v	<p>Soranzo Motta, Beatriz</p> <p>VIOLENCIA ESCOLAR E CRIMINOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE CHICAGO / Beatriz Soranzo Motta. - Campinas: PUC-Campinas, 2026.</p> <p>131 f.</p> <p>Orientador: Fernanda Carolina de Araujo Ifanger.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2026. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Formulário. 2. Ficha catalográfica. 3. Biblioteca. I. de Araujo Ifanger, Fernanda Carolina. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito. III. Título.</p>
-------	---

# BEATRIZ SORANZZO MOTTA

## VIOLÊNCIA ESCOLAR E CRIMINOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE CHICAGO

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Direito da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 26 de fevereiro de 2026.

Documento assinado digitalmente  
 ISABELLA CHRISTINA DA MOTA BOLFARINI  
Data: 03/03/2026 09:50:11-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

DRA. ISABELLA CHRISTINA DA MOTA BOLFARINI (UEG)



---

DR. CLAUDIO JOSE FRANZOLIN (PUC-CAMPINAS)



---

DRA. FERNANDA CAROLINA DE ARAUJO IFANGER – Presidente (PUC-CAMPINAS)

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM DIREITO  
BEATRIZ SORANZZO MOTTA**

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E CRIMINOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE  
CHICAGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Carolina de Araujo Ifanger.

**CAMPINAS  
2026**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, em primeiro lugar, por ter sido meu amparo constante, presença fiel, fonte de força, sabedoria e serenidade ao longo de toda esta caminhada. Sem a Sua presença, nada disso teria sido possível. Em cada desafio enfrentado e em cada momento de incerteza, foi na fé que encontrei o consolo, a sustentação e a confiança necessárias para seguir adiante e perseverar.

À minha mãe Sandra Regina Soranzo e ao meu pai Rômulo Brigadeiro Motta, pilares da minha vida, pelo amor incondicional, pelos ensinamentos, pelo apoio irrestrito e pela confiança depositada em mim em todos os momentos. Vocês foram e sempre serão a base sobre a qual construo meus sonhos, meus valores e minhas escolhas. Ao meu irmão Guilherme Soranzo Motta, pelo companheirismo e incentivo constantes, pela presença firme e pela parceria que ultrapassa o tempo. Ao meu sobrinho Mateus Silvestre Motta, cuja presença ilumina meus dias e renova diariamente minhas motivações, lembrando-me, com sua pureza, do verdadeiro sentido de cada conquista.

À minha orientadora, Professora Doutora Fernanda Carolina de Araujo Ifanger, pela dedicação, generosidade intelectual e rigor acadêmico com que conduziu a orientação deste trabalho. Sua sensibilidade, conhecimento e compromisso com a pesquisa científica foram fundamentais para o amadurecimento deste estudo e para a minha formação acadêmica. Sou profundamente grata pela confiança, pelas reflexões provocadas e pela condução segura e ética ao longo de todo o processo.

À Pontifícia Universidade Católica de Campinas, instituição que me acolheu e proporcionou um ambiente acadêmico plural, crítico e comprometido com a produção do conhecimento, contribuindo de forma decisiva para minha trajetória no mestrado em Direito.

Às minhas amigas Viviane Fonseca, Luzia Carreira e Isabella Cruvinel, pelo apoio, pela escuta, pela compreensão nos momentos de ausência e pelas palavras de incentivo que tornaram essa jornada mais leve. A amizade de vocês foi essencial para que este percurso fosse trilhado com equilíbrio e perseverança, lembrando-me, nos momentos mais exigentes, da importância do afeto, da empatia e da partilha.

Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, minha sincera gratidão.

## RESUMO

Presente em muitas instituições, a violência também se encontra nas escolas, de modo que se faz necessária a análise de tal fenômeno comportamental a partir das contribuições advindas da Escola de Chicago, que é capaz de analisar os fatores potencializadores de diversos problemas sociais. Até mesmo porque, a partir da Escola de Chicago, inaugurou-se um novo campo de pesquisa sociológica, centrado exclusivamente nos fenômenos urbanos, sobretudo no campo comportamental, ou seja, em como o indivíduo age em sociedade depois da explosão demográfica nos grandes centros urbanos. Surge, então, a chamada criminologia ambiental, na qual se verifica que o meio social pode ser o causador ou o incentivador do crime e do criminoso. E, nesse contexto de expansão demográfica, a escola, como uma instituição tradicional, acaba sendo afetada quando floresce em cenário de violência urbana e desorganização social. Assim, nos locais urbanos onde há maior incidência de criminalidade, incide a redução da capacidade das escolas em exercer o controle social informal sobre os jovens. Desse modo, desvantagens estruturais onde determinadas escolas estão inseridas nos centros urbanos se relacionam com o aumento da delinquência e da criminalidade jovem, especialmente dentro do próprio ambiente escolar. Nesse enfoque, os comportamentos violentos observados no ambiente escolar não são interpretados como desvios isolados ou resultantes exclusivamente de falhas morais dos estudantes, mas como expressões de processos sociais mais amplos, relacionados à organização (ou desorganização) do espaço urbano, às dinâmicas territoriais e à fragilização dos mecanismos de controle social informal. Conclui-se, então, que a Escola de Chicago permite compreender a violência escolar não como fenômeno isolado ou restrito a condutas individuais, mas como manifestação de processos estruturais de desigualdade, fragmentação urbana e enfraquecimento das redes comunitárias; aspectos centrais para a formulação de políticas públicas preventivas. Em termos metodológicos, para a realização do presente estudo, foi realizada uma pesquisa documental com apoio de revisão bibliográfica sobre a violência escolar sob a ótica da Escola de Chicago.

**Palavras-chave:** criminologia; Escola de Chicago; violência urbana; violência escolar; políticas públicas.

## ABSTRACT

Present in many institutions, violence is also found in schools, which makes it necessary to analyze this behavioral phenomenon based on the contributions of the Chicago School of Sociology, as it is capable of examining the factors that intensify various social problems. Moreover, the Chicago School of Sociology inaugurated a new field of sociological research centered exclusively on urban phenomena, especially in the behavioral sphere—that is, on how individuals act in society after the demographic explosion in large urban centers. Thus emerged what is known as environmental criminology, in which the social environment is understood as a potential cause or incentive for crime and criminal behavior. Within this context of demographic expansion, the school, as a traditional institution, is ultimately affected when it develops within a scenario marked by urban violence and social disorganization. Accordingly, in urban areas with higher levels of criminality, there is a reduction in the capacity of schools to exercise informal social control over young people. In this sense, the structural disadvantages of certain schools located in urban centers are related to the increase in juvenile delinquency and youth criminality, especially within the school environment itself. Within this framework, violent behaviors observed in the school environment are not interpreted as isolated deviations or as resulting exclusively from students' moral failures, but rather as expressions of broader social processes related to the organization (or disorganization) of urban space, territorial dynamics, and the weakening of informal social control mechanisms. It is therefore concluded that the Chicago School makes it possible to understand school violence not as an isolated phenomenon or one restricted to individual conduct, but as a manifestation of structural processes of inequality, urban fragmentation, and the weakening of community networks—central aspects for the formulation of preventive public policies. From a methodological perspective, the present study was conducted through documentary research supported by a bibliographic review on school violence from the perspective of the Chicago School.

Keywords: criminology; Chicago School of Sociology; urban violence; school violence; public policies.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1. ESCOLA DE CHICAGO: SURGIMENTO, CONCEITO, METODOLOGIA E PROPOSTAS</b>	
1.1. Conceito da criminologia e seus objetos de estudo: delito, delinquente, vítima e controle social.....	17
1.2. Teorias criminológicas.....	22
1.3. Surgimento da Escola de Chicago – perspectiva histórica.....	25
1.4. Elementos conceituais da Escola de Chicago.....	30
1.5. A ecologia criminal.....	35
1.6. Propostas da Escola de Chicago quanto à prevenção da criminalidade.....	40
1.7. Metodologia utilizada pela Escola de Chicago.....	44
1.8. Contribuições da Escola de Chicago.....	52
<b>2. VIOLÊNCIA ESCOLAR SOB A ÓTICA DA ESCOLA DE CHICAGO</b>	
2.1. Violência escolar.....	55
2.2. A escola na criminologia: instituição de controle social informal.....	68
2.3. Violência escolar, controle social informal e espaço urbano na perspectiva da Escola de Chicago.....	82
2.4. Experiências de integração escola-comunidade e prevenção criminal sob a ótica da Escola de Chicago .....	92
2.5. Políticas públicas, legislação e estratégias de enfrentamento da violência escolar .....	102
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	112

## INTRODUÇÃO

O termo “violência”, de natureza polissêmica, é utilizado em muitos contextos sociais, visto que não se trata de objeto próprio de nenhum setor específico. Historicamente, a violência atinge todas as esferas da sociedade, sendo um fenômeno multideterminado e, como tal, complexo.

Presente, então, em muitas instituições, a violência também se encontra nas escolas, onde, como qualquer outro ambiente social, é um espaço no qual conflitos podem surgir e assumir a forma de atos simbólicos ou reais. Ocorre que, sob a perspectiva da Criminologia, a escola é encarada como um agente fundamental no exercício do controle social informal, sendo compreendida, com exceção da família, como a primeira instituição em relação a qual os jovens são incorporados.

Vislumbra-se, portanto, o importante papel da escola no controle social informal, tratando-se de uma instituição que passa a ser fundamental na formação das crianças e dos adolescentes, sendo imperioso garantir que este espaço seja tomado pelos que o frequentam como um local saudável de convivência, aprendizados e debates de ideias.

Diante disso, propõe-se analisar a violência escolar a partir das contribuições advindas da Escola de Chicago – uma corrente das chamadas Teorias do Consenso, que reúne estudos sociológicos sobre fenômenos urbanos (1915-1940). Nesse caso, a Escola de Chicago deu início a um novo campo de pesquisa sociológica, focado exclusivamente nos fenômenos urbanos e no comportamento humano, ou seja, na maneira como os indivíduos se comportam em sociedade após o crescimento populacional nas grandes cidades. A ideia defendida é de que a criminalidade é determinada pelo grupo ao qual as pessoas pertencem.

No contexto de expansão demográfica, questiona-se se a escola, como uma instituição tradicional, acaba sendo afetada quando floresce em cenário de intensa violência urbana e desorganização social. Ou seja: se, nos locais urbanos nos quais há maior incidência de criminalidade, incide a redução da capacidade das escolas em exercer o controle social indireto sobre os jovens. Até mesmo porque, a escola não é um meio totalmente autônomo: é uma instituição social, e, enquanto tal, depende da sociedade.

Com base nesse cenário, a presente pesquisa propõe-se a responder a seguinte pergunta de investigação: é possível aplicar as conclusões adotadas pelo estudo da Escola de Chicago para compreender a violência escolar e, assim, prevenir episódios desta natureza?

A relevância fática do referido tema se dá em razão do complexo atual cenário em que as escolas brasileiras se encontram, no qual há uma proliferação de ações violentas, sobretudo de ataques com resultado morte.

De acordo com dados reunidos pelo Instituto Sou da Paz, entre 2022 e 2024, o Brasil registrou uma escalada alarmante de ataques armados em escolas. Foi inaugurado por referida organização sem fins lucrativos, então, o Panorama Nacional de Iniciativas de Prevenção à Violência Escolar: um levantamento inédito que analisou, em âmbito nacional, as respostas adotadas pelos governos estaduais para prevenir e enfrentar esse tipo de violência. O estudo identificou 67 iniciativas públicas em curso e revelou que, após 16 ataques extremos registrados no período, a principal aposta dos estados foi o reforço do policiamento e do controle de acesso ao ambiente escolar, com aumento de 283% nas ações de vigilância e ostensividade policial, tendência mais acentuada nas regiões Norte e Centro-Oeste do país.

Ainda, de acordo com o Boletim Técnico “Escola que Protege: Dados sobre Violências nas Escolas”, produzido pelas equipes técnicas do Ministério da Educação, do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, com cooperação da Unesco no Brasil no âmbito do projeto 914BRZ1152, com dados do ObservaDH, instituído pela Portaria MDHC nº 571/2023, entre 2001 e 2018, registraram-se dez ataques a instituições escolares. Em grande parte desse intervalo, não houve qualquer ocorrência, especialmente nos períodos de 2004 a 2007, 2009 a 2010 e 2013 a 2016, o que evidencia a natureza episódica desses eventos até então.

A partir de 2019, contudo, observou-se uma mudança significativa nesse padrão, com o crescimento expressivo dos episódios de violência extrema no ambiente escolar.

À exceção de 2020, ano em que as atividades presenciais foram suspensas em razão da pandemia de SARS-CoV-2 (Covid-19), todos os anos subsequentes registraram ao menos dois ataques.

O agravamento do fenômeno torna-se particularmente evidente em 2022 e 2023, quando foram contabilizados dez e quinze ataques, respectivamente. Somente em 2023, os atentados resultaram em nove mortes e vinte e nove pessoas feridas, revelando a intensificação e a gravidade da violência dirigida às instituições escolares.

Nesse mesmo trilha, uma pesquisa do Fórum Brasileiro de Segurança Pública - FBSP e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, realizada em julho de 2023, a pedido do MEC, estimou que 12,6% das escolas brasileiras sofreram ameaça ou tentativa de ataque nos 12 meses anteriores à pesquisa (isto é, 12,6% do total, ou 16.506 escolas).

Além disso, segundo dados do relatório “Ataques de violência extrema em escolas no Brasil – causas e caminhos”, elaborado sob a coordenação da professora da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp Telma Vinha, com apoio de Cléo Garcia, os anos de 2022 e 2023 registraram uma explosão no número de episódios de violência extrema em escolas brasileiras. Segundo o relatório, ocorreram 21 casos do tipo entre fevereiro de 2022 e outubro de 2023 – contra 15 episódios em todos os 20 anos anteriores. Em 20 meses, registraram-se 58,33% do total de casos.

Por sua vez, a justificativa teórica da presente pesquisa decorre do fato de que, se desvantagens estruturais onde determinadas escolas estão inseridas nos centros urbanos se relacionam com o aumento da delinquência e da criminalidade jovem, especialmente dentro do próprio ambiente escolar, a escola passa a se tornar uma frágil estrutura de valores das instituições tradicionais, incapaz de promover uma via de inserção segura e monitorada na vida adulta.

Inclusive porque a dificuldade do acesso aos direitos constitucionalmente assegurados, situação comumente vivenciada entre as pessoas que habitam ambientes considerados degradados (aqui compreendido como locais sem infraestrutura adequada, ausente de serviços públicos, transportes público e segurança, por exemplo), leva tais indivíduos a buscarem a saída destes lugares, não estabelecendo, deste modo, laços sociais com a comunidade. Na precariedade desses vínculos, os jovens são diretamente atingidos, pois ficam alheios às referências de sociabilidades primárias, sujeitando-se, então, à busca de sentido para a vida em outros focos, como crime e drogas.

Assim, a dificuldade de acesso às estruturas urbanas de oportunidades sociais, econômicas e culturais que provêm do Estado, resultando em debilidades ou

desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos jovens alunos, repercute diretamente no bem-estar físico, mental e emocional dos indivíduos (especialmente a fragilização de pertencimento social e ambiental), gerando um evento negativo. Ocorre que um evento negativo de vida se torna um fator de risco para o jovem aluno, pois aumenta a probabilidade deste último provocar atos violentos contra outros alunos e professores, tratando-se de uma consequência negativa da desigualdade ambiental e da violência urbana.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo geral estudar, sob a perspectiva da Escola de Chicago, se desvantagens estruturais onde determinadas escolas estão inseridas nos centros urbanos se relacionam com o aumento da delinquência e da criminalidade jovem, especialmente dentro do próprio ambiente escolar.

Para alcançar tal finalidade, a presente dissertação estabelece, como objetivos específicos, analisar os objetos de estudo da criminologia (delito, delinquente, vítima e controle social) e das teorias criminológicas; abordar o surgimento, os elementos conceituais e a metodologia da Escola de Chicago; verificar as propostas da Escola de Chicago quanto à prevenção da criminalidade; apontar os estudos mais recentes acerca da criminalidade urbana; apresentar o histórico da violência escolar e os fatores de risco e vulnerabilidades sociais no contexto escolar; compreender a escola como espaço de controle social e reprodução de normas; determinar a influência do espaço urbano e da desorganização social no comportamento estudantil; discorrer sobre as reproduções de desigualdade e exclusão social através da violência escolar; indicar experiências de integração escola-comunidade e prevenção criminal sob a ótica da Escola de Chicago; e, por fim, apontar políticas públicas, legislação e estratégias de enfrentamento da violência escolar e delinquência juvenil sob a ótica da Escola de Chicago.

Em seu desenvolvimento, a presente dissertação está estruturada em dois capítulos. No primeiro capítulo, a partir da conceituação daquilo que se compreende como criminologia, que necessariamente deve ser definida como uma ciência autônoma, já que possui um método próprio, um objeto e uma função a ela atribuíveis, será abordado inicialmente o estudo de seus elementos: o delito, o delinquente, a vítima e o controle social. Dentro dessa perspectiva, serão debatidas as teorias criminológicas (Teoria do Consenso e Teoria do Conflito), que objetivam examinar as diferentes justificativas para o delito, e, assim, ofertar distintas explicações para a

criminalidade. Com efeito, já considerando que a presente pesquisa abordará uma das Teorias do Consenso, mais especificamente a Escola de Chicago, este capítulo também servirá para analisar a perspectiva histórica desta abordagem criminológica, a sua metodologia (que servirá para encontrar uma solução para o caso concreto com base na observação dos fenômenos sociais existentes), os seus elementos conceituais (como *cidade* e *mobilidade*), ponderando como referida teoria encara o fenômeno do crime com base na ecologia, ou seja, como analisa a arquitetura da cidade como formadora do comportamento delinquente, a fim de questionar qual é a proposta para controle deste fenômeno social por parte da Escola de Chicago e identificar a atualidade da discussão estabelecida por esta corrente de pensamento.

Já no segundo capítulo, a partir da abordagem acerca do histórico da violência escolar (da delinquência juvenil ao bullying contemporâneo, incluindo a análise de violências simbólicas, agressões físicas e até mesmo episódios extremos), da escola na criminologia (como uma instituição de controle social informal que transmite valores, normas e expectativas sociais), bem como da escola como espaço de controle social e reprodução de normas, serão debatidas a influência do espaço urbano e da desorganização social no comportamento estudantil e as reproduções de desigualdade e exclusão social através da violência escolar. Ao final, se concluirá se, sob a perspectiva da Escola de Chicago, a criminalidade escolar se correlaciona com as localizações das escolas nos centros urbanos, observando conexão direta entre o protagonismo juvenil nos índices de criminalidade escolar e ambientes urbanos degradados. Por fim, ainda serão comentadas políticas públicas, legislação e estratégias de enfrentamento da violência escolar e delinquência juvenil sob a ótica da Escola de Chicago.

Em termos metodológicos, a presente dissertação adota uma abordagem qualitativa, estruturada a partir de pesquisa documental e revisão bibliográfica sistemática, com o objetivo de analisar o fenômeno da violência escolar sob a ótica da Escola de Chicago, articulando seus pressupostos teóricos com o campo dos direitos humanos e das políticas públicas.

A pesquisa documental compreende a leitura manual de documentos normativos e relatórios institucionais, tais como legislações nacionais de proteção à infância e à adolescência, políticas públicas educacionais, diretrizes de prevenção à

violência no ambiente escolar, relatórios de organismos nacionais e dados produzidos por instituições públicas e privadas.

Paralelamente, a revisão bibliográfica abrange obras clássicas e contemporâneas da criminologia e da sociologia urbana (que vão desde Robert Ezra Park, Clifford Robe Shaw, Ernest Burgess, até Sérgio Salomão Shecaira), bem como a obtenção de informações por meio de bases de pesquisa como Scielo e Web of Science<sup>1</sup>, com especial atenção às contribuições da Escola de Chicago, notadamente no que se refere aos conceitos de ecologia humana, desorganização social, mobilidade social, controle social informal e dinâmica dos espaços urbanos. A literatura sobre violência escolar, direitos humanos e políticas públicas é mobilizada de forma interdisciplinar, permitindo o diálogo entre a criminologia, o Direito e a sociologia da educação.

Quanto ao método, utiliza-se o dedutivo, conforme formulado por Descartes, o qual parte de uma hipótese de caráter geral e, por meio do raciocínio dedutivo, conduz à formulação de uma conclusão ou à resolução do problema proposto.

Descartes (2003), ao formular o método dedutivo, propôs uma nova forma de condução da pesquisa científica, afastando-se de explicações de natureza sobrenatural e buscando fundamentar o conhecimento, prioritariamente, no uso da razão. Para o autor, não existe um pensamento verdadeiro inato, tampouco indivíduos dotados de uma clarividência superior capaz de conduzi-los automaticamente ao saber. O que ele denomina “bom senso” ou “razão” é distribuído igualmente entre todos os homens, sendo justamente essa faculdade que os distingue dos demais animais. As diferenças nos resultados intelectuais, portanto, não decorrem da quantidade de razão possuída, mas do método adotado para utilizá-la.

Nesse sentido, Descartes defende que o êxito do pensamento está diretamente relacionado à escolha de um caminho metodológico adequado, capaz de potencializar o uso racional. A partir dessa premissa, o autor se propõe a expor seu método com a finalidade de possibilitar que qualquer indivíduo, mesmo reconhecendo suas limitações e eventuais falhas, possa alcançar o máximo de seu potencial intelectual e cognitivo.

---

<sup>1</sup> Foram analisadas produções em português, inglês e espanhol, utilizando, para tanto, as seguintes palavras-chave: criminologia (*criminology/ criminología*); Escola de Chicago (*Chicago School of Sociology/Escuela de Chicago*); violência escolar (*school violence/ violencia escolar*); criança (*child/ niño*); adolescente (*adolescent/ adolescente*); jovem (*young/ joven*); juventude (*youth/ juventud*); e políticas públicas (*public policies/ políticas públicas*). Não houve limitação de período para a pesquisa.

O filósofo sustenta, assim, a liberdade de pensamento associada à observância de um método eficaz como instrumento de progresso no conhecimento, não sendo necessário seguir, de forma acrítica, as diretrizes previamente estabelecidas por mestres ou tradições. Todavia, tal liberdade não implica o abandono do saber sistematizado: o contato com os livros e com os eruditos permanece tão relevante quanto a observação da realidade concreta.

Inicia-se, então, com referenciais teóricos gerais (especialmente os postulados da Escola de Chicago acerca da influência do meio social e urbano sobre o comportamento desviante) para, progressivamente, analisar a sua incidência específica no ambiente escolar. Assim, parte-se da compreensão macroestrutural da cidade e de suas dinâmicas de exclusão para alcançar a análise do microcosmo escolar, enquanto espaço de socialização, reprodução de normas e exercício do controle social informal.

Essa opção metodológica permite compreender a violência escolar não como fenômeno isolado ou restrito a condutas individuais, mas como manifestação de processos estruturais de desigualdade, fragmentação urbana e enfraquecimento das redes comunitárias; aspectos centrais para a formulação de políticas públicas preventivas. Sob a perspectiva dos direitos humanos, a escola é analisada tanto como espaço potencial de violação de direitos quanto como locus privilegiado para a promoção da dignidade humana, da cidadania e da cultura de paz.

Dessa forma, a metodologia adotada possibilita uma leitura crítica e integrada da violência escolar, conectando teoria criminológica, proteção de direitos fundamentais e elaboração de políticas públicas, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de estratégias preventivas.

Além disso, não se pode deixar de mencionar que o desenvolvimento do campo metodológico desta pesquisa só se mostrou possível a partir da leitura de obras das autoras Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi, figuras centrais na metodologia científica brasileira, que, como marcos na introdução à pesquisa, definem o método científico como um processo sistemático para alcançar conhecimentos válidos e verdadeiros.

Seguindo, a presente pesquisa se insere na área de concentração “Direitos Humanos e Desenvolvimento Social” do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, uma vez que

parte da premissa de que o fenômeno da violência escolar, quando analisado sob a ótica da Escola de Chicago, transcende a mera dimensão criminológica e revela-se como questão estrutural de direitos humanos e de desenvolvimento social.

Nessa perspectiva, a dissertação se articula com o objetivo central da área de concentração, que é promover o estudo das relações entre o Direito, os direitos humanos e as dimensões sociais do desenvolvimento, propondo reflexões sobre o papel das instituições — em especial, da escola e do Estado — na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável.

Ao tratar da escola como espaço essencial de controle social informal e de promoção de valores democráticos, o presente trabalho contribui para a consolidação de um modelo de desenvolvimento humano que priorize a prevenção da violência, a inclusão social e a efetivação dos direitos fundamentais, em conformidade com as diretrizes do Programa.

Por fim, a presente dissertação vincula-se à linha de pesquisa “Direitos Humanos e Políticas Públicas” do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, porquanto se insere no campo de estudos que busca compreender a efetividade dos direitos fundamentais e o papel das políticas públicas na concretização dessas garantias no contexto social contemporâneo.

O fenômeno da violência escolar, analisado sob a ótica da Escola de Chicago, permite investigar como as condições estruturais urbanas afetam diretamente a realização dos direitos à educação, à segurança e à dignidade humana, todos assegurados pela Constituição Federal e pelos tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil.

Assim, a abordagem proposta não se limita à explicação criminológica do comportamento delinquente, mas busca compreender de que forma o Estado, por meio de políticas públicas integradas, pode prevenir a violência e fortalecer o exercício dos direitos humanos no espaço escolar. Dessa forma, o trabalho dialoga com o eixo de pesquisa do Programa ao investigar o papel do Estado e das instituições educacionais na efetivação dos direitos humanos por meio de políticas públicas de prevenção à violência escolar, ressaltando a importância da articulação entre sociedade, escola e poder público.

## **1. ESCOLA DE CHICAGO: SURGIMENTO, CONCEITO, METODOLOGIA E PROPOSTAS**

A partir da conceituação daquilo que se compreende como criminologia, que necessariamente deve ser definida como uma ciência autônoma, já que possui um método próprio, um objeto e uma função a ela atribuíveis, o presente capítulo abordará inicialmente o estudo de seus elementos: o delito, o delinquente, a vítima e o controle social. Dentro dessa perspectiva, serão debatidas as teorias criminológicas (Teoria do Consenso e Teoria do Conflito), que objetivam examinar as diferentes justificativas para o delito, e, assim, indicar distintas explicações para a criminalidade.

Com efeito, já considerando que a presente pesquisa abordará uma das Teorias do Consenso, mais especificamente a Escola de Chicago, este capítulo também servirá para analisar a perspectiva histórica desta abordagem criminológica, a sua metodologia (que servirá para encontrar uma solução para o caso concreto com base na observação dos fenômenos sociais existentes), os seus elementos conceituais (como *cidade* e *mobilidade*), ponderando como referida teoria encara o fenômeno do crime com base na ecologia, ou seja, como analisa a arquitetura da cidade como formadora do comportamento delinquente, a fim de questionar qual é a proposta para controle deste fenômeno social por parte da Escola de Chicago e identificar a atualidade da discussão estabelecida por esta corrente de pensamento.

### **1.1. Conceito da criminologia e seus objetos de estudo: delito, delinquente, vítima e controle social**

A criminologia pode ser compreendida como o campo de estudo que abrange um conjunto de temas interligados, voltados à análise e à explicação da infração penal, aos mecanismos formais e informais utilizados pela sociedade para enfrentar o fenômeno criminal, à forma como as vítimas dos delitos são acolhidas e tratadas socialmente e, por fim, à compreensão do autor das condutas desviantes.

Partindo-se, então, da ideia de que conceituar algo é *afirmar o que é determinada coisa*, tem-se que a criminologia é definida como uma ciência, uma vez que é inegável que possui método próprio, um objeto e uma função a ela atribuíveis.

Até mesmo porque, a criminologia reúne informação válida e confiável sobre o problema criminal, que se baseia em um método empírico de análise e observação da realidade.

Ressalte-se que, por se tratar de uma ciência humana e, portanto, não exata, a Criminologia produz um conhecimento dinâmico e passível de adaptação à realidade, acompanhando as transformações históricas e sociais. Dessa forma, ao contrário do que ocorre nas ciências exatas, o estudioso da Criminologia não encontra respostas previamente definidas para a análise de seu objeto, devendo observar os fenômenos sociais que influenciam a criminalidade e, a partir deles, construir soluções adequadas às especificidades de cada caso concreto.

Nesse estender, convém precisar o objeto da criminologia: ocupa-se do estudo do delito, do delinquente, da vítima e do controle social do delito, possuindo, assim, um objeto empírico e interdisciplinar. Seguindo o pensamento de Antonio García-Pablos de Molina, a criminologia é uma ciência empírica e interdisciplinar que se ocupa do estudo do crime, da pessoa do infrator, da vítima e do controle social do comportamento delitivo (2000, p. 43-44).

E, diferentemente do Direito Penal, que se trata de ciência que valora, ordena e orienta a realidade com o apoio de critérios axiológicos, a criminologia pretende conhecer a realidade para explicá-la. Enquanto a Criminologia busca compreender a realidade social do fenômeno criminal, visando explicá-lo em sua complexidade e identificar suas causas e implicações, o Direito Penal restringe-se à análise do crime enquanto fato típico, ou seja, como conduta descrita e prevista na norma jurídica, com o objetivo de determinar sua adequação ao tipo penal.

Assim, pode-se afirmar que a Criminologia procura conhecer o crime em sua dimensão concreta e social, sem os filtros impostos pela dogmática jurídica.

Especificamente para a Criminologia, que encara o crime como um fenômeno comunitário e como um problema social, um dos principais autores a enfrentar a questão de se ter um conceito pré-penal de delito foi Garofalo (1888, p. 3-4). Em seu intento de criar um conceito material de crime que pudesse sobreviver às transformações temporais e espaciais, criou uma concepção de *delito natural* como:

(...) uma lesão daquela parte do sentido moral, que consiste nos sentimentos altruístas fundamentais (piedade e probidade) segundo o padrão médico em que se encontram as raças humanas superiores, cuja medida é necessária para a adaptação do indivíduo à sociedade.

Contudo, se o objetivo do autor positivista era criar um conceito atemporal, o simples fato de circunstanciar sua definição “segundo os padrões médios das raças humanas superiores” já é suficiente para eliminar a atemporalidade do conceito.

Assim, encarando como um problema social, Shecaira, em sua obra *Criminologia* (2023), apresenta alguns critérios que são necessários para que se reconheçam, nesses fatos, condições para serem compreendidos coletivamente como delitos.

O primeiro deles consiste na *incidência massiva* do fenômeno na população: o fato não pode ser isolado ou restrito a um evento pontual, ainda que tenha despertado reprovação social; caso não haja reiteração, inexistente fundamento para sua tipificação como delito.

O segundo critério refere-se à *incidência aflitiva* do fato praticado, uma vez que é inerente ao crime causar dor, sofrimento ou perturbação à vítima ou à coletividade. De tal forma, seria desarrazoado punir criminalmente um comportamento destituído de relevância social ou incapaz de provocar efetiva lesão ao convívio coletivo.

O terceiro elemento constitutivo do conceito criminológico de delito é a *persistência espaço-temporal* do comportamento considerado delituoso: para que um fato seja reconhecido como crime, é necessário que a sua ocorrência se repita e se distribua pelo território ao longo de determinado período, demonstrando certa estabilidade e relevância social.

Por fim, o quarto critério exige a existência de um *inequívoco consenso* acerca da etiologia do fenômeno e das estratégias de intervenção mais adequadas ao seu enfrentamento, de modo que não são todos os fatos que, aflitivos e massivos, com persistência espaço-temporal, devem ser considerados como crimes.

Para se conceituar, então, um delito, se faz necessário o preenchimento de todos esses critérios (Shecaira, 2023).

No que se refere ao conceito de *criminoso*, observa-se que seu estudo sistematizado teve origem na Escola Positivista, que passou a compreender o infrator como um sujeito determinado por fatores externos ou internos, seja por sua patologia individual (determinismo biológico), seja por condicionamentos sociais (determinismo social).

Posteriormente, desenvolveu-se a corrente correcionalista, que, embora tenha tido influência limitada no Brasil, influenciou, a partir da Espanha, todos os países da

América Espanhola. Para os correccionalistas, o criminoso é um ser inferior, deficiente e incapaz de autodeterminação, cuja vontade necessita de tutela e intervenção estatal (Shecaira, 2023).

Por sua vez, a perspectiva marxista propôs uma leitura diversa ao entender que a responsabilidade pelo crime decorre das estruturas econômicas e sociais vigentes. Nessa ótica, o infrator é percebido como vítima das condições materiais de existência, enquanto a culpa recai sobre a própria sociedade, instaurando-se, assim, uma forma de determinismo social e econômico (Shecaira, 2023).

Dadas essas diferentes perspectivas, para Salo de Carvalho, o criminoso deve ser compreendido como um ser histórico, real, complexo e enigmático. Embora, na maioria das vezes, apresente-se como um indivíduo absolutamente comum, encontre-se sujeito às influências do meio social, sem que isso implique em determinismo. Trata-se de um sujeito dotado de vontade própria, apto a superar o legado que lhe foi imposto e a construir o seu próprio percurso existencial (Carvalho, 2008).

Ademais, para o autor, ainda que inserido em um contexto de consciência coletiva, o criminoso conserva a possibilidade de formar e sustentar opiniões, sendo capaz de transformar o ambiente em que vive e, simultaneamente, transformar a si mesmo. Por isso, as diferentes perspectivas não se excluem, mas, ao contrário, completam-se.

Por sua vez, a *vítima*, nos dois últimos séculos, foi quase totalmente menosprezada pelo Direito Penal, sendo que o olhar sobre esta figura somente foi resgatado com o desenvolvimento dos estudos criminológicos.

No que diz respeito ao protagonismo da vítima nos estudos penais, é possível identificar três grandes períodos históricos (Shecaira, 2023).

O primeiro corresponde à chamada “idade de ouro” da vítima, que se estende dos primórdios da civilização até o final da Idade Média. Nesse momento, contudo, com a consolidação do processo penal inquisitivo, a vítima gradualmente perde a sua posição central no processo, passando a exercer um papel secundário.

O segundo período refere-se à neutralização do poder da vítima, etapa em que o direito de reação ao delito é transferido aos poderes públicos, fazendo com que a pena assumira a função de garantia da ordem coletiva.

Já no terceiro período, tem-se a revalorização do papel da vítima; movimento iniciado há cerca de dois séculos e ainda em desenvolvimento, marcado por uma crescente preocupação com a proteção e o reconhecimento da vítima do delito.

De todo modo, o estudo acerca da vítima revela-se de extrema importância para a compreensão do fenômeno criminal, na medida em que possibilita a análise do papel por ela desempenhado no desencadeamento do delito.

Nesse contexto, a vitimologia passou a desenvolver diferentes classificações com o intuito de abarcar as múltiplas perspectivas sobre o tema. Assim, identifica-se a *vítima primária*, entendida como o sujeito diretamente atingido pela prática delituosa; a *vítima secundária*, resultante das relações estabelecidas entre as vítimas primárias e o Estado, sobretudo diante da atuação do aparato repressivo estatal; e, ao final, a *vítima terciária*, caracterizada por sofrer consequências desproporcionais ao previsto em lei, ainda que possua algum grau de envolvimento com o fato criminoso.

Por fim, o *controle social* pode ser compreendido como o conjunto de mecanismos, instrumentos e sanções por meio dos quais a sociedade busca assegurar a conformidade dos indivíduos aos valores, normas e padrões coletivos.

Para alcançar tal finalidade, as instituições sociais estruturam-se a partir de dois sistemas interdependentes e complementares, voltados à manutenção da ordem e da coesão social. De um lado tem-se o controle social informal, que passa pela instância da sociedade civil: família, escola, profissão, opinião pública etc. Do outro lado tem-se o controle social formal, identificado como a atuação do Estado; ou seja, são controles realizados por intermédio da Polícia, da Justiça, do Exército, do Ministério Público, da Administração Penitenciária e de todos os conseqüentários de tais agências.

As instâncias de controle social informal operam educando e socializando o indivíduo, de forma que são mais sutis que as formais, uma vez que atuam ao longo de toda a existência do indivíduo. Mas não se pode deixar de mencionar que a efetividade do controle social é sempre relativa. Com razão, Jeffery afirmava que (1978, p.149-169):

(...) mais leis, mais penas, mais policiais, mais juízes, mais prisões significam mais presos, porém não necessariamente menos delitos. A eficaz prevenção do crime não depende tanto da maior efetividade do controle social formal, senão da melhor integração ou sincronização do controle social formal e informal.

A pena surge, então, justamente quando fracassam todos os controles sociais e, por esta razão, simboliza mais que um controle: é a expressão absoluta de seu caráter repressivo. Não é por outra razão que somente se deve utilizar os mecanismos formais de controle social, entre os quais as penas, quando falharem as demais formas de controle social.

## 1.2. Teoria criminológicas

Nessa perspectiva, emergem as teorias criminológicas, voltadas à análise das diversas justificativas para a prática delitiva, com o propósito de oferecer múltiplas explicações acerca do fenômeno da criminalidade.

O pensamento criminológico pode ser agrupado em duas grandes vertentes interpretativas do delito que, sejam elas de natureza explicativa ou crítica, não se limitam à análise da interação entre indivíduos ou pequenos grupos sociais. Pelo contrário, essas abordagens buscam compreender a sociedade em sua totalidade, investigando seu sistema estrutural de funcionamento, bem como seus conflitos e crises. Dessa forma, por meio do estudo do fenômeno delituoso, pretende-se alcançar diferentes interpretações e respostas teóricas acerca da criminalidade.

A primeira perspectiva é denominada *Teoria do Consenso*. Segundo essa abordagem, a finalidade primordial da sociedade é alcançada por meio do adequado funcionamento de suas instituições, de modo que os indivíduos compartilham objetivos comuns e aceitam as normas vigentes e dominantes. Configura-se, essencialmente, como associações voluntárias de indivíduos que compartilham determinados valores e estabelecem instituições com a finalidade de garantir a regularidade e a estabilidade da cooperação social.

Segundo Dahrendorf, a Teoria do Consenso tem como base um certo número de premissas (1982, p. 148):

(...) toda sociedade é uma estrutura de elementos relativamente persistente e estável; toda sociedade é uma estrutura de elementos bem integrada; todo elemento em uma sociedade tem uma função, isto é, contribui para a sua manutenção como sistema; toda estrutura social em funcionamento é baseada em um consenso entre seus membros sobre valores. Sob várias formas, os mesmos elementos de estabilidade, integração, coordenação funcional e consenso reaparecem em todos os enfoques funcionalista-estruturalistas de estudo da estruturação social. Estes elementos são,

naturalmente em geral, acompanhados de afirmações no sentido de que a estabilidade, integração, coordenação funcional e consenso são apenas 'relativamente' generalizados'.

Dessa forma, observa-se que, para a Teoria do Consenso — geralmente associada a uma perspectiva conservadora —, as funções sociais correspondem às atividades desempenhadas pelas estruturas sociais com vistas à manutenção do sistema. As disfunções, por sua vez, são compreendidas como ações que se contrapõem ao funcionamento do sistema social, sendo a mudança social interpretada como uma falha ou disfunção, resultante da incapacidade do sistema de continuar integrando os indivíduos em torno de seus objetivos e valores (Sabadell, 2000, p. 68).

Para a Teoria do Consenso, a finalidade da sociedade é atingida quando há um perfeito funcionamento das suas instituições, de forma que os indivíduos compartilham os objetivos comuns a todos os cidadãos (Shecaira, 2023). Existindo, assim, harmonia entre as instituições, de modo que a sociedade compartilhe de objetivos comuns e aceitem as normas vigentes, a finalidade da sociedade será atingida.

Contudo, se o indivíduo infringe alguma norma, automaticamente ele se torna o único responsável pelo comportamento delincente, devendo ser punido pelo mal causado.

Como exemplos desse viés teórico tem-se a Teoria da Anomia, a Teoria da Subcultura Delincente, a Teoria da Associação Diferencial e a Escola de Chicago.

Por outro lado, sob a perspectiva da *Teoria do Conflito*, a coesão e a ordem social não se fundamentam no consenso ou na cooperação voluntária, mas, sim, na força, na coerção e nas relações de dominação e sujeição que estruturam a sociedade. Nessa visão, a estabilidade social decorre da imposição de poder por determinados grupos sobre outros, e não da existência de acordos ou valores compartilhados. (Gonzaga, 2023).

Um dos principais autores na defesa dessa ideia, segundo a qual a sociedade está fundada no conflito, foi Marx, que assim dispôs (p. 22):

Até hoje, a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira ou pela destruição das suas classes em luta.

No que se refere à Teoria do Conflito, observa-se que Marx não conferiu especial relevância ao estudo do direito, tampouco ao exame do Direito Penal. Tal posicionamento decorreu de sua compreensão no sentido de que a transformação da sociedade exigia, prioritariamente, a análise e a superação dos aspectos estruturais, e não dos elementos superestruturais — categoria na qual se insere o direito. Isso porque seu propósito central estava voltado à promoção da transformação social.

Como aspecto positivo do conflito, destaca-se que o dissenso social constitui elemento essencial à mudança, integração e conservação dos grupos sociais. O conflito interno a um grupo, longe de representar mera desordem, contribui para a revitalização das normas existentes ou mesmo para o surgimento de novos padrões normativos. Nesse sentido, o conflito social atua como um mecanismo de ajustamento e adaptação das normas às transformações do meio social.

E uma sociedade flexível é capaz de beneficiar-se dos conflitos, na medida em que estes possibilitam a criação e a modificação de regras sociais, assegurando, assim, a continuidade e a estabilidade do sistema sob novas condições históricas.

Em contrapartida, sistemas excessivamente rígidos, ao suprimirem os conflitos, tendem a potencializar o risco de rupturas abruptas e estruturais, comprometendo sua própria capacidade de adaptação e sobrevivência. (Coser, 1956, p. 154).

A Teoria do Conflito, que quase sempre remete a uma ideia de mudança social, admite, então, existir uma permanente luta pelo poder dentro da própria sociedade, que só se mantém pela coerção. Desse modo, a coesão e a ordem social estão assentadas na força e na coerção, isto é, na imposição de determinados valores e na subordinação de outros, desconsiderando-se a existência de consensos sociais em torno de valores compartilhados.

São exemplos desse conceito: Teoria Crítica e Teoria do *Labelling Approach*.

A presente pesquisa abordará uma das Teorias do Consenso, mais especificamente a Escola de Chicago: a sua perspectiva histórica, a sua metodologia, os seus elementos conceituais e as suas propostas quanto à prevenção da criminalidade.

### 1.3. Surgimento da Escola de Chicago: Perspectiva histórica

Quando a Universidade de Chicago foi fundada, em 1892, a cidade já havia se consolidado, ao lado de Nova York e Filadélfia, como um dos três principais centros urbanos dos Estados Unidos, apresentando um crescimento populacional vertiginoso. O antigo povoado, que, em 1840, contava com apenas 4.470 habitantes e representava a fronteira oeste do país, alcançou, em 1890, cerca de 1,1 milhão de habitantes, chegando a aproximadamente 3,5 milhões em 1930 (Burgess; Newcomb, 1931, p. 5).

Já na segunda metade do século XIX, Chicago passou a receber um intenso fluxo de migrantes oriundos das áreas rurais do Middle West, além de um expressivo contingente de imigrantes, entre eles alemães, escandinavos, irlandeses, italianos, poloneses, lituanos e judeus. Em 1900, mais da metade da população da cidade era composta por pessoas nascidas fora dos Estados Unidos.

Nesse cenário de acelerada expansão demográfica, Chicago consolidou-se como uma cidade industrial e um importante polo comercial. O desenvolvimento do capitalismo intensificou as transformações sociais, fazendo com que a cidade passasse a vivenciar frequentes conflitos trabalhistas, como tumultos e greves operárias. Ao mesmo tempo, tratava-se de um centro de efervescência cultural e artística, fortemente influenciado pela religião protestante, que valorizava o ensino e a difusão do conhecimento por meio dos livros. Era, portanto, uma cidade moderna, marcada pela construção dos primeiros arranha-céus dos Estados Unidos e pelo surgimento de um movimento arquitetônico de caráter modernista, posteriormente denominado Escola de Chicago.

Desse modo, em 1890, nasceu a Universidade de Chicago, graças à doação de John D. Rockefeller (35 milhões de dólares e, posteriormente, uma doação de 10 milhões de dólares em 1910, sem exigir em troca qualquer poder de gestão), que confiou a William Harper, um ex-pastor batista, a tarefa de levar o projeto de uma nova universidade.

O presidente Harper, que havia sido professor de grego e hebraico na Universidade de Yale, tinha uma grande ambição para a Universidade de Chicago. Assim, criou imediatamente uma Graduate School dedicada à pesquisa e à formação de estudantes de doutorado; uma iniciativa inovadora, em uma época em que as

universidades americanas privilegiavam o ensino em detrimento da pesquisa, que não era valorizada.

Nessa perspectiva, já a partir do segundo ano de existência da universidade, foi instituído um trimestre de estudos durante o verão. Tal divisão do ano universitário em quatro semestres permitia, por um lado, que os estudantes mais motivados obtivessem seu diploma em menos de quatro anos e, por outro lado, que se acolhesse uma nova população de estudantes que preparavam as suas teses em tempo parcial, fato pouco comum na época. Desse modo, estudantes de idade madura, ou mesmo trabalhadores sociais, foram atraídos à Chicago e motivados a retomarem seus estudos. Pela primeira vez no mundo, a organização dos estudos iria permitir que estudantes de pós-graduação combinassem uma vida profissional com uma vida de pesquisador (Eufrásio, 2013).

O departamento de sociologia e antropologia (as duas disciplinas formariam um único departamento até 1929) de Chicago rapidamente se tornou, desde o início da década de 1910, o principal centro de estudos e de investigação sociológica dos Estados Unidos e, durante mais de duas décadas, foi o mais prestigiado. Em 1913, oferecia uma centena de cursos de sociologia e de antropologia.

Graças à fundação da Graduate School, o departamento desenvolveu um caráter investigativo, bem de acordo com o posicionamento de Harper, que considerava que só quem se dedicou à pesquisa poderia ensinar aos demais como pesquisar (Goodspeed, 1916, p. 145-146). Harper também idealizou um meio para difundir os resultados das pesquisas realizadas, criando a editora da Universidade de Chicago.

Em 1892, quando a Universidade de Chicago foi inaugurada, o presidente Harper pediu a Albion Small que fundasse e dirigisse o novo departamento de antropologia e sociologia, que seria o primeiro nos Estados Unidos.

Small (1854-1926) teve um grande papel na instalação da sociologia, não apenas em Chicago, mas, também, nos Estados Unidos. Após ter iniciado os seus estudos de teologia, foi estudar em Berlim, onde conheceu o então estudante Georg Simmel, que viria marcar a sociologia europeia de 1879 a 1881. Voltou posteriormente aos Estados Unidos, onde, na Universidade Johns-Hopkins, concluiu o seu doutorado em História em 1889, tornando-se professor do Colby College, onde começou ensinando sociologia, principalmente a alemã; cargo que ocupou até 1892.

Em 1890, de forma independente, publicou uma obra que, durante vinte anos, seria lida por todos os estudantes de sociologia dos Estados Unidos (Small, *An introduction to the study of society*, 1854-1926) , cujo título seria retomado em 1921, por Robert Park e Ernest Burgess em sua obra de introdução à sociologia (*Introduction to the Science of Sociology*), de modo que, ao se passar da primeira para a segunda geração dos sociólogos de Chicago, o projeto de conhecimento científico da sociedade se transforma na construção de uma teoria que permitiria estudar essa sociedade.

Na obra que publicou em colaboração com George Vincent, em 1894, Small, que chamava seu próprio livro de “guia de laboratório”, consagrou dois capítulos à conduta empírica da sociologia. Ao enfatizar a relevância do habitat para a compreensão das relações sociais, incentivou os estudantes a observarem as comunidades em que estavam inseridos, a investigarem sua história e a elaborarem mapas de suas características. Ademais, sugeriu aos colegas do departamento de sociologia que a cidade de Chicago fosse adotada simultaneamente como objeto e como campo de pesquisa; proposta que antecipou os princípios dos estudos urbanos que, cerca de vinte anos mais tarde, seriam desenvolvidos de forma mais sistemática por Park e Burgess.

Um dos méritos intelectuais de Small foi insistir sobre a necessária objetividade para a qual deveriam tender as investigações sociológicas, pois considerava que a sociologia, de forma interdisciplinar, deveria conhecer a estrutura da sociedade. Para ele, a sociologia era uma ciência que se baseava nas pesquisas empíricas, ainda que o próprio Small não as realizasse.

Frisa-se que Small não foi o único a insistir nesse critério de objetividade, que lhe parecia dever garantir a cientificidade da sociologia. Isso porque, Thomas, Faris e Burgess tiveram a mesma preocupação, bem como Park, que posteriormente passou a se opor às visões humanitárias que se podiam imprimir à sociologia.

De todo modo, a influência decisiva de Small sobre a sociologia foi, sobretudo, de ordem institucional, sendo um talentoso administrador e organizador. Além de dirigir o departamento de sociologia desde a sua criação, em 1892, até se aposentar, já em 1924 (data em que a sociologia já tinha se implantado em Chicago como uma disciplina necessária), seguiu os conselhos do presidente Harper e fundou, em julho de 1895, o *American Journal of Sociology*, do qual seria redator-chefe por 30 anos,

mais especificamente até 1925. Trata-se da primeira revista sociológica do mundo e, durante algum tempo, a única existente nos Estados Unidos.

Por fim, Small também contribuiu para a fundação, em 1905, da American Sociological Society, que se transformaria, em 1935, na American Sociological Association. Esse elo estabelecido por Small, entre a associação nacional de sociologia e a revista de sociologia de Chicago, teria uma influência considerável sobre a sociologia americana, fundamentando por muito tempo a liderança da Escola de Chicago; circunstância que culminou no fato de que mais da metade dos presidentes da Associação Americana de Sociologia, da sua fundação até 1971, foram estudantes ou professores em Chicago (Coulon, 1995).

Nesse ponto, é preciso assinalar outras influências sobre certos pensadores da Escola de Chicago, tais como as ideias de Darwin sobre a evolução das espécies em Park (1936, p. 1-15). Por outro lado, desde a fundação da universidade, Harper criou um departamento de teologia com o qual o departamento de sociologia mantinha laços estreitos. Inclusive, como já visto, os primeiros fundadores do departamento de sociologia fizeram estudos de teologia antes de serem atraídos pela sociologia.

Essas conexões com o protestantismo são fundamentais para compreender o porquê de os primeiros sociólogos da Escola de Chicago demonstrarem uma forte inclinação ao trabalho social e às reformas sociais inspiradas na caridade cristã.

Contudo, gradualmente, os vínculos entre a sociologia e o trabalho social foram sendo enfraquecidos, permitindo que a sociologia adquirisse maior autonomia enquanto disciplina. Ainda assim, essas tendências reformadoras exerceram papel decisivo no desenvolvimento da sociologia, ao impulsioná-la para a realização de pesquisas de campo, para a compreensão da realidade urbana e para a busca de soluções aos problemas sociais da cidade.

Esses elementos constituíram os precursores do florescimento de ideias e de investigações urbanas que Thomas, Park e Burgess desenvolveriam como representantes da segunda geração de sociólogos da Escola de Chicago. Verifica-se, assim, a transição de um primeiro momento, caracterizado por uma sociologia de cunho humanista e fortemente marcada por valores religiosos, para uma segunda fase orientada por uma perspectiva mais científica que, sem abdicar da preocupação com a ação social, buscava afastar-se desses valores em prol da investigação empírica.

E não se pode deixar de mencionar a orientação deliberadamente multidisciplinar da sociologia de Chicago. Os vínculos estabelecidos entre a sociologia e outras áreas do conhecimento foram amplos e sistemáticos.

Destacam-se, inicialmente, as relações com a antropologia — representada por Edward Sapir e Robert Redfield —, com a qual compartilhou um único departamento até 1929; com as ciências políticas, por meio de Charles Merriam; e com a psicologia, campo no qual James Angell desenvolveu uma psicologia funcionalista baseada em métodos experimentais, formando importantes psicólogos, como John Watson e Louis Thurstone. Ressalta-se, ainda, a estreita relação mantida, de modo especial, com a filosofia (Coulon, 1995).

Em 1915, a liderança de Chicago na sociologia americana já estava estabelecida, embora existissem outros centros universitários importantes de desenvolvimento, como Yale, Wisconsin, Michigan e Columbia. Nas duas décadas seguintes, o papel de Chicago na sociologia se tornou ainda mais importante, uma vez que é justamente sobre este período, situado entre 1915 e 1935, que se costuma chamar de Escola de Chicago.

Ocorre que, em dezembro de 1935, durante a reunião anual da American Sociological Society, o grupo opositor ao expressivo domínio exercido pela Escola de Chicago organizou-se e conseguiu afastar os dirigentes que vinham conduzindo a sociologia norte-americana desde seus primórdios. Na mesma ocasião, deliberou-se que a revista da associação, o *American Journal of Sociology*, então editada pela Universidade de Chicago — e cujos editores-chefes eram, até aquele momento, professores do departamento de sociologia da instituição — deixaria de ser o único periódico oficial da entidade. Paralelamente, foi criada uma nova revista, editada diretamente pela associação: a *American Sociological Review* (Coulon, 1995).

Ainda para Coulon (1995), alguns interpretaram essa ruptura como uma divergência quanto aos métodos de pesquisa adotados, traduzida no confronto entre dois modelos de sociologia: de um lado, uma sociologia quantitativa e positivista, marcada pelo funcionalismo; de outro, uma sociologia qualitativa e humanista, representada pela pesquisa de campo desenvolvida pela Escola de Chicago.

De qualquer maneira, se tratou de uma tomada de poderes políticos por aqueles que julgavam que a associação e a sua revista não deveriam ser eternamente dirigidas pelos sociólogos de Chicago. Entre os conjurados, liderados por L. Bernard

(que anos antes não conseguiu o posto de professor titular que cobiçava em Chicago), havia sociólogos de outras universidades, mas, também, muitos ex-estudantes de Chicago que tinham feito o doutorado na universidade.

A partir dessa rebelião é que se pode datar o início do declínio daquela que ficou conhecida como a Escola de Chicago. Contudo, é válido ressaltar que a sociologia de Chicago não foi, por essa razão, isolada ou rejeitada. Isso porque, já em 1936, seus representantes retomaram a direção da American Sociological Society e continuaram exercendo uma grande influência sobre a sociologia americana. Mas a revolta de 1935 marcaria o início de um realinhamento na sociologia americana (Eufrásio, 2013).

#### **1.4. Elementos conceituais da Escola de Chicago**

Conforme já mencionado, os autores da Escola de Chicago elaboraram um método investigativo que consiste em relacionar a criminalidade à sua distribuição no espaço urbano. Nesse sentido, este tópico propõe discutir como a Escola de Chicago analisa múltiplos aspectos da vida humana, todos vinculados à dinâmica da cidade, entendida como o elemento responsável pela produção das diferenças sociais nela observadas. Assim, torna-se imprescindível considerar, como ponto de partida dessa análise, a estrutura ecológica urbana.

Diante disso, muito se debate a respeito de um conceito ou a definição do termo *cidade*, já que ele nasceu em um contexto histórico e social em que a cidade de Chicago se tornou um laboratório vivo para entender as transformações da vida urbana moderna.

Nesse caso, discute-se o termo *cidade*, sob a ótica da Escola de Chicago, porque é o espaço privilegiado das transformações sociais modernas; é o ambiente onde se manifestam e se explicam os fenômenos sociais como criminalidade e desorganização, de modo que estudar a cidade é compreender como o espaço urbano molda o comportamento e as relações humanas.

Alguns autores se contentam com critérios meramente estatísticos para definir o que é uma cidade. Contudo, como tais parâmetros variam de um país para outro,

acabam se revelando insuficientes, pois podem levar, por exemplo, à classificação de uma aglomeração rural desprovida de características urbanas como cidade.

Diante disso, Pelletier e Delfante sustentam que a principal característica urbana reside na existência de um conjunto mínimo de funções de relação, também denominadas funções terciárias. Assim, toda cidade deve configurar-se como um espaço de trocas, comércio e prestação de serviços (Pelletier; Delfante, 2000, p. 15).

Para Karpinski, as cidades se justificam pelas necessidades das pessoas que naquele território desempenham suas atividades. Isso inclui morar, trabalhar, negociar, passear e viver. Toda essa dinâmica é mais percebida nos ambientes públicos, semipúblicos e demais edificações, quando as pessoas estão fora de suas casas, ou seja, quando estão expostas em ambientes externos (Karpinski, 2016, p. 31).

Acontece que, para a Escola de Chicago, a cidade não se resume a um simples aglomerado de indivíduos nem ao conjunto de convenções sociais resultantes da vida em comum. Tampouco se limita à sua infraestrutura física, como ruas, parques, linhas de ônibus, metrô ou redes de esgoto. Ao contrário, Park define que (p. 29):

(...) a cidade é um estado de espírito, um corpo de costumes e tradições, e dos sentimentos e atitudes organizados inerentes a esses costumes e transmitidos por essa tradição. Em outras palavras, a cidade não é meramente um mecanismo físico e uma construção artificial. Está envolvida nos processos vitais das pessoas que a compõem.

Como consequência desse processo, aquilo que antes se configurava apenas como um aglomerado humano, uma mera concentração geográfica de população, transforma-se em uma comunidade dotada de identidade própria, marcada por sentimentos de pertencimento, tradições e uma história compartilhada. Dentro de cada vizinhança ou localidade, observa-se a manutenção da continuidade dos processos históricos, de modo que o passado exerce influência sobre o presente, orientando as formas de convivência e organização social. Assim, a vida coletiva passa a desenvolver-se com dinâmica e ritmo próprios, apresentando certa autonomia em relação ao contexto social mais amplo e aos interesses externos que a circundam (Eufrásio, 2013, p. 51).

Desse modo, cada cidade possui uma cultura própria, com seus estatutos, normas, usos, costumes e identidade, configurando-se como um produto não intencional do trabalho acumulado de sucessivas gerações de indivíduos. Trata-se de

uma instituição que transcende a mera estrutura física do espaço urbano, pois incorpora uma ordem moral resultante das manifestações culturais daqueles que nela vivem.

Ademais, é importante destacar que uma mesma cidade pode apresentar diferentes representações de um mesmo fenômeno ao longo de distintos períodos históricos. Sua própria configuração física transforma-se em razão das demandas humanas, uma vez que surge e se reorganiza em resposta às necessidades de seus habitantes, os quais definem aquilo que é singular e característico do espaço urbano.

Além disso, a vida em sociedade no ambiente urbano estabelece uma relação específica denominada cidadania, marcada pela ideia de participação e contribuição coletiva.

Conforme apontam os estudos sociológicos desenvolvidos em Chicago, no contexto das multidões, sentimentos e comportamentos tendem a se propagar de forma contagiosa, levando o indivíduo, muitas vezes, a subordinar seus interesses particulares aos da chamada “alma coletiva”. A articulação entre o espaço físico e a ordem moral que permeia a cidade dá origem a essa relação singular, na qual a individualidade cede lugar à dinâmica própria da massa

Com a expansão das cidades, os hábitos dos indivíduos passam a apresentar traços específicos conforme as diferentes áreas urbanas. Os bairros incorporam características e qualidades próprias de seus moradores, de modo que cada parte da cidade, considerada isoladamente, acaba por refletir os sentimentos e modos de vida peculiares de sua população.

Esses círculos de convivência formam-se a partir de interesses comuns e podem emergir em contextos de segregação, envolvendo populações pobres, dependentes químicos, indivíduos socialmente desajustados ou envolvidos com a criminalidade.

Uma característica recorrente da vida urbana é a busca do indivíduo por uma identidade própria, entendida como forma de proteção e de fortalecimento de sua postura individual. A associação com pessoas que compartilham essa identidade oferece não apenas estímulo, mas, também, suporte moral aos traços comuns do grupo.

Sobre o tema, Park observa que “o pobre, o viciado e o delinquente, comprimidos uns contra os outros em uma intimidade mútua, doentia e contagiosa,

acabam por conviver exclusivamente entre si, em corpo e alma”. É nesse contexto que emergem as chamadas regiões morais (1967).

Em *The ghetto*, tese defendida em 1928, publicada e republicada no livro de Louis Wirth (1997) – aluno de Park -, esclarece-se que *ghetto* foi originalmente um bairro judeu de Veneza que se transformou em categoria universal, exprimindo uma “área natural” como função social. De acordo com a obra, as grandes cidades são um mosaico de pessoas segregadas que se diferem em termos de raça, cultura e religião, e que cada uma delas tenta preservar a sua concepção de vida, acabando, assim, por impor a seus membros um tipo de isolamento moral, que não é estabelecido apenas pela lei.

Conforme destaca Shecaira, em sua obra *Criminologia* (2023), um conceito de especial relevância para a compreensão do fenômeno urbano é o da *mobilidade*. Toda organização ecológica encontra-se em constante processo de transformação, cujo ritmo está diretamente relacionado ao dinamismo do progresso cultural.

Nesse contexto, a mobilidade constitui o indicador do grau de mudança social, manifestando-se por meio de deslocamentos residenciais, alterações de emprego, processos de ascensão ou de decadência social, os quais refletem a dinâmica evolutiva e adaptativa da vida urbana.

A respeito do tema, Burgess (1948, p. 365) sustenta que a elevada mobilidade característica das grandes cidades tende a gerar confusão e desorganização no indivíduo. Quanto maior essa mobilidade, menor se mostra o controle social informal exercido nas relações de vizinhança. Não por acaso, tais áreas de intensa mobilidade correspondem justamente àquelas em que se verifica maior incidência de delinquência.

Conforme o entendimento do referido autor, o fenômeno da mobilidade social acarretou a desintegração das formas tradicionais de controle social, historicamente exercidas pela família, pela vizinhança e pelos grupos comunitários locais. A dissolução dos vínculos de proximidade e o enfraquecimento das restrições impostas pelos grupos primários, em decorrência das dinâmicas próprias do ambiente urbano, contribuem diretamente para o incremento das condutas delitivas nos grandes centros.

Dessa forma, observa-se que os índices de criminalidade se manifestam de maneira mais acentuada nas metrópoles, justamente porque o elevado grau de

mobilidade social inviabiliza a atuação efetiva dos mecanismos informais de controle social, tradicionalmente presentes nas pequenas comunidades.

Cumprido destacar, ainda, que as pesquisas desenvolvidas na cidade de Chicago revelaram uma distribuição desigual das taxas de doenças mentais entre os diferentes bairros. Verificou-se que as áreas marcadas por condições socioeconômicas mais precárias apresentavam não apenas maiores índices de criminalidade, mas, também, maior incidência de distúrbios mentais (Shecaira, 2023).

Tais constatações evidenciam que fatores estruturais, como a precariedade das habitações coletivas, a insuficiência de tratamento adequado e a omissão estatal na adoção de políticas de prevenção e de intervenção, contribuem significativamente para o agravamento dessas condições, reforçando a correlação entre desorganização social, vulnerabilidade e saúde mental nas grandes cidades. Sobre o tema, Ernest R. Mowrer afirma que (1948, p. 435):

(...) esta exposição estabelece definitivamente o fato de que a insanidade, como outros problemas sociais, adapta-se à estrutura ecológica da cidade. Como tal, a distribuição da insanidade parece ser uma função do crescimento e expansão da cidade e mais especificamente de certos tipos de processos sociais.

Conseqüentemente, o crime e as desordens mentais são mais pronunciados nas cidades do que nas comunidades rurais.

Conclui-se, assim, que a cidade não atua propriamente como reguladora das interações sociais, mas, muitas vezes, cria obstáculos a elas, promovendo simultaneamente processos de exclusão e inclusão.

A atribuição de uma função de controle ao espaço urbano está diretamente vinculada aos pressupostos da Escola de Chicago, cuja perspectiva central reside na compreensão de que a criminalidade se encontra intrinsecamente associada ao conglomerado urbano, frequentemente estruturado de forma desordenada.

Desse modo, a Escola de Chicago atribui especial relevância à desorganização urbana, concebendo-a como um fator criminológico determinante e reconhecendo que o meio ambiente exerce influência direta sobre a conduta criminosa.

## 1.5. A ecologia criminal

Sob a perspectiva de que a cidade configura uma verdadeira instituição social — um laboratório em que se manifestam e se transformam as relações humanas —, observa-se que as interações de proximidade típicas dos grupos primários, como a família, a escola e a igreja, foram progressivamente enfraquecidas. Tal enfraquecimento decorre da própria mobilidade característica da cidade moderna e das profundas transformações por ela impostas.

Nesse contexto, a ordem moral que outrora sustentava essas instituições foi gradualmente dissolvida, de modo que elas passaram a sofrer sucessivas modificações em razão das influências desagregadoras inerentes à vida urbana.

E aqui cumpre esclarecer que a Escola de Chicago não considera todas as cidades, em qualquer tempo e lugar, como objeto de estudo. Seu foco principal recai sobre as cidades modernas, especialmente as grandes metrópoles industriais, como Chicago (nos Estados Unidos), que foi o laboratório empírico dos pesquisadores (Shecaira, 2023, p. 158-159):

A cidade moderna, em face da sua mobilidade, caracteriza-se pela ruptura dos mecanismos tradicionais de controle. Normalmente os processos de desorganização e organização estão em uma relação dialética de reciprocidade. A desorganização social, como preliminar à reorganização de posturas e condutas humanas, é uma experiência pela qual passa o recém-chegado à cidade com uma rejeição de hábitos e concepções morais, acompanhados do conflito interior e do seu sentimento de perda pessoal.

Nota-se que, com transformações muito profundas na cidade, o papel desempenhado pela vizinhança — de controle social informal — acaba por perder-se. Não há mais instâncias efetivas que possam desincumbir-se dessa tarefa. A família, a igreja, a escola, o local de trabalho, os clubes de serviço não mais conseguem refrear as condutas humanas. Isso debilita os vínculos que mantinham as pessoas nas pequenas cidades, o que dá origem a um fator potencializador da criminalidade. É de observar que, nos locais de onde provieram os imigrantes e migrantes, eles não possuíam um passado criminoso, comportamento que só vem a existir quando da chegada à cidade. Nos seus países originários, estavam todos sob os efeitos do controle social informal, característicos das pequenas comunidades rurais, cujos padrões são perdidos nas grandes cidades. Assim, provavelmente, a ruptura das uniões locais e o enfraquecimento das restrições e inibições do grupo primário, sob a influência do meio urbano, é que são grandemente responsáveis pelo aumento do crime nas grandes cidades.

Nas condições impostas pela vida nos centros urbanos, em que os indivíduos coexistem em um contexto de intensa interdependência, as bases do controle social sofrem profundas transformações.

A organização social pode ser compreendida como o conjunto de normas, valores e convenções que orientam a conduta coletiva e prevalecem sobre os interesses individuais, assegurando a coesão do grupo (Shecaira, 2023).

Em sentido oposto, a desorganização social caracteriza-se pela redução da influência dos grupos primários sobre os indivíduos, resultando no enfraquecimento dos valores comunitários e na ampliação das condutas individualistas. Nesse cenário, a influência do ambiente urbano, marcada pela ruptura dos vínculos locais e pela atenuação das restrições sociais impostas pelos grupos primários, revela-se fator determinante para o aumento das taxas de criminalidade nos grandes centros urbanos. (Valladares, 2018).

Para a Escola de Chicago, a partir da análise das chamadas “áreas criminais” e do processo de crescimento desordenado da cidade de Chicago — que se expandiu progressivamente do centro para as regiões periféricas —, constatou-se que diversos fatores sociais, econômicos e culturais contribuíram para a formação de um ambiente propício ao surgimento e à consolidação da criminalidade, sobretudo em razão da ausência de mecanismos eficazes de controle social.

Conforme observa Fraga (2021), nas áreas urbanas em que os indivíduos compartilham valores e concepções comuns acerca das normas sociais, verifica-se maior coesão comunitária e, conseqüentemente, um controle social mais efetivo, o que tende a reduzir os índices de criminalidade.

Em contrapartida, nas regiões caracterizadas por elevados níveis de desorganização social, nota-se a fragilidade ou mesmo a inexistência dessas instâncias informais de controle, circunstância que contribui para a compreensão das maiores taxas de criminalidade nesses espaços urbanos.

a Escola de Chicago, também compreendida como Ecologia Criminal, recebeu tal denominação uma vez que a ecologia é o estudo dos seres vivos inseridos em uma complexa rede de organismos conexos. De tal forma, os sociólogos de Chicago tratavam dos seres humanos inseridos em todo seu contexto social, a fim de demonstrar que a cidade e seu movimento acabam por mobilizar os próprios indivíduos, que não podem ser analisados em separado, mas em conjunto com este grande organismo social.

Conforme destaca Fraga (2021, p. 21-22), foi Robert Park quem introduziu o termo “ecologia humana”, concebendo-o como uma forma de aplicar aos

relacionamentos humanos o mesmo tipo de análise antes utilizado para estudar as interações entre plantas e animais. Sob essa ótica, a ordem social decorre da competição e é por ela mantida, à semelhança do que ocorre nos ecossistemas naturais.

Ainda segundo Fraga (2021), Park dedicou-se a investigar os mecanismos por meio dos quais os equilíbrios social e biótico são preservados, bem como os processos de ruptura que comprometem essa estabilidade em virtude de perturbações externas. Inspirado na teoria darwiniana acerca da interdependência e da interrelação entre as espécies, Park defende a existência de uma “cooperação competitiva”, mecanismo que regula as comunidades simbióticas e assegura o equilíbrio necessário à manutenção da identidade e da integridade da ordem social.

Dessa forma, a Ecologia Humana propõe o estudo dos seres humanos como integrantes de uma rede de organismos interligados e interdependentes. A partir dessa perspectiva, desenvolvem-se os conceitos de *dominância*, entendida como a disputa pelas áreas urbanas de maior valor e prestígio, e de *sucessão*, caracterizada pelas transformações cíclicas nas zonas de ocupação em função da valorização ou desvalorização imobiliária (Fraga, 2021).

Assim, os fenômenos de competição, sucessão e dominância revelam-se determinantes na configuração e na dinâmica dos espaços urbanos, permitindo compreender como se estruturam e se reorganizam as cidades ao longo do tempo.

Castells aborda a discussão sobre esses fenômenos da seguinte maneira (2014, p. 186):

A organização urbana explica-se então por um conjunto de processos que moldam, distribuem e correlacionam as “unidades ecológicas”. Os principais processos ecológicos são: a *concentração* – o aumento da densidade de uma população num certo espaço num dado momento; a *centralização* ou especialização funcional de uma atividade ou rede de atividades num mesmo espaço, com suas articulações, hierarquizada no conjunto do território regional; a *centralização*, com seu corolário, a *descentralização*, está na base dos processos de mobilidade da estrutura urbana, e, conseqüentemente, das funções de circulação, no sentido amplo do termo; a *segregação* refere-se ao processo pelo qual o conteúdo social do espaço torna-se homogêneo no interior de uma unidade e se diferencia fortemente em relação às unidades exteriores, em geral conforme a distância social derivada do sistema de estratificação; enfim, a *invasão-sucessão* explica o movimento pelo qual uma nova população (ou atividade) se introduz num espaço previamente ocupado, sendo rejeitado pela anterior, sendo integrada ou finalmente sucedendo-lhe como dominante da unidade ecológica visada.

Desse modo, os estudos desenvolvidos no âmbito da Ecologia Humana evidenciaram que a ordem social se estrutura com base na competição entre os indivíduos que compõem o meio urbano. A cidade, nesse contexto, apresenta-se como um espaço naturalmente propenso à disputa — seja pela apropriação de seus recursos, seja pela ocupação de seu território —, refletindo as dinâmicas de concorrência e adaptação que permeiam as relações sociais nas grandes aglomerações humanas.

A partir dessa perspectiva, observa-se que os modelos ecológicos buscam compreender a natureza multifacetada da violência, bem como identificar os fatores que influenciam o comportamento humano e aumentam o risco de o indivíduo praticar ou ser vítima de atos violentos.

Dentre as principais teorias que se propõem a explicar o fenômeno da ecologia do crime, destacam-se as teorias da *desorganização social* e das *áreas de delinquência*.

No que se refere à desorganização social, verifica-se que, nas cidades em constante processo de expansão, a presença de zonas comerciais e industriais provocam o afastamento das camadas sociais de maior poder aquisitivo, que tendem a concentrar-se em áreas estritamente residenciais.

Em contrapartida, as regiões industriais passam a ser ocupadas por famílias de baixa renda, que precisam conviver com condições ambientais adversas, como a poluição, o odor desagradável e a precariedade sanitária (Shecaira, 2023).

Essa dinâmica urbana gera espaços degradados, que se tornam propícios à proliferação de condutas delitivas em virtude da fragilidade dos vínculos comunitários e da ausência de coesão social. Nessas localidades, marcadas por elevados níveis de desorganização, a presença estatal é rarefeita, o que contribui para a sensação de anomia e para o surgimento de grupos criminosos que, em muitos casos, passam a exercer funções típicas do Estado, como o controle social e a imposição da ordem.

Conforme expõe Karpinski (2016), a teoria da *desorganização social*, formulada por Clifford Shaw e Henry McKay na década de 1920, refere-se à incapacidade das comunidades locais de promover a integração de seus membros em torno de valores compartilhados ou de solucionar coletivamente os problemas que as afetam.

Nessa perspectiva, o grau de organização social de uma comunidade está diretamente relacionado ao nível de engajamento e de participação de seus

integrantes na gestão dos desafios públicos e na manutenção da coesão social do grupo.

Por sua vez, o conceito de *áreas de delinquência* fundamenta-se na concepção de que a cidade se organiza a partir de círculos concêntricos, compostos por zonas ou anéis dispostos em torno de uma área central.

No núcleo urbano situava-se o *Loop*, região comercial que concentrava grandes bancos, armazéns, lojas de departamento, fábricas e estações ferroviárias.

A segunda zona, denominada *zona de transição*, localiza-se entre a área central (primeira zona) — voltada ao comércio e à indústria — e a terceira zona, de caráter predominantemente residencial. Por sua posição intermediária, essa zona sofre constantes processos de invasão e transformação decorrentes da expansão do centro urbano, o que a torna um espaço de degradação física e social. Em razão dessas condições, a zona de transição tende a abrigar populações de menor poder aquisitivo, que se veem obrigadas a conviver com bordéis, pensões e habitações coletivas superlotadas, dando origem aos chamados guetos urbanos.

A terceira zona caracteriza-se como área residencial de trabalhadores pobres e imigrantes, que, embora busquem se afastar das áreas mais degradadas, necessitam permanecer próximas ao centro devido à facilidade de acesso ao trabalho.

A quarta zona é composta por famílias de classe média, residindo em grandes blocos habitacionais ou em casas unifamiliares, já com maior distanciamento dos problemas sociais do núcleo urbano.

Por fim, a quinta zona corresponde às áreas ocupadas pelos estratos sociais mais elevados, com moradias amplas e alto padrão de urbanização.

Essa estrutura concêntrica evidencia a segregação socioespacial como elemento definidor da configuração urbana. Conforme observa Shecaira (2023), tal divisão natural dos agrupamentos socioeconômicos atribui aos grupos sociais — e, conseqüentemente, aos indivíduos que os integram — um lugar e uma função na organização mais ampla da vida na cidade, refletindo as dinâmicas de desigualdade e exclusão que influenciam diretamente a distribuição da criminalidade no espaço urbano.

Sobre essa questão, expõe Gonzaga (2023), analisando a obra *Delinquência Juvenil e Desorganização Social*, de Clifford Shaw, que os estudos conduzidos pela Escola de Chicago concentraram-se justamente nas áreas urbanas anteriormente

descritas, evidenciando que os problemas sociais, psicológicos, de saúde pública e criminais guardavam estreita relação com a forma como a população se distribuía no espaço urbano.

Assim, a concentração de casos de delinquência em determinadas zonas da cidade indica a existência de uma correlação entre o ambiente comunitário e a formação de padrões delinquentes de comportamento.

Todavia, Gonzaga (2023) ressalta que, para Shaw, a delinquência não decorre exclusivamente da localização geográfica de uma comunidade, mas está associada às características estruturais e sociais presentes em determinados tipos de áreas. Desse modo, não se pode falar em um determinismo ecológico, uma vez que não existem “áreas naturalmente delinquentes” condenadas, por sua mera configuração espacial, a gerar taxas fixas e permanentes de criminalidade ou reincidência.

O que se observa, portanto, é que certos contextos urbanos, em virtude de sua desorganização social e fragilidade institucional, favorecem a reprodução de comportamentos delituosos, sem que isso represente uma causalidade inevitável. (Gonzaga, 2023).

## **1.6. Propostas da Escola de Chicago quanto à prevenção da criminalidade**

Diante da constatação de uma correlação direta entre os índices de criminalidade e os ambientes urbanos degradados, coloca-se o questionamento acerca de qual seria a proposta da Escola de Chicago para o controle desse fenômeno social.

Nesse contexto, a Escola de Chicago sustenta que os métodos de caráter estritamente individual não se mostram suficientes para a redução efetiva da criminalidade, uma vez que o enfrentamento do problema requer uma intervenção em âmbito comunitário.

Assim, tanto o tratamento quanto a prevenção da criminalidade dependem da implementação de programas amplos e integrados, que mobilizem recursos humanos e incentivem a participação ativa dos cidadãos em torno das forças construtivas da sociedade (Fraga, 2021, p. 34).

Dessa forma, instituições locais como escolas, igrejas e associações de bairro assumem papel essencial na recomposição do tecido social, devendo direcionar esforços para restabelecer a solidariedade comunitária e aproximar os indivíduos no exercício do controle social.

O combate à criminalidade, portanto, ultrapassa a dimensão meramente repressiva ou urbanística e deve priorizar o fortalecimento dos mecanismos de controle social informal, capazes de consolidar os valores culturais e prevenir sua ruptura.

Em síntese, a prevenção eficaz da criminalidade requer uma atuação conjunta e contínua da comunidade, pautada na reconstrução dos vínculos sociais e na promoção da coesão moral como instrumentos de contenção da desorganização social.

O planejamento e a gestão dos projetos comunitários devem ser realizados a partir de delimitações territoriais precisas, de modo a garantir a efetividade das ações. Para tanto, recomenda-se a formação de comitês locais integrados por representantes das instituições mais significativas da comunidade — como igrejas, associações civis, sindicatos, clubes esportivos e entidades laborais —, que assumam a responsabilidade pela administração e pelo controle das iniciativas.

Essa comunhão de esforços tende a fortalecer a solidariedade social e a unidade de propósitos, estimulando o engajamento coletivo em prol de objetivos comuns.

Conforme assinala Eufrásio (1999), é essencial promover o envolvimento direto dos trabalhadores locais, por serem os que melhor conhecem a realidade da cidade. As famílias também devem participar desse processo por meio da criação de comitês de apoio de pais e mães, voltados ao fortalecimento do vínculo comunitário e à integração das instituições e grupos locais.

Nesse contexto, a implementação de programas comunitários de caráter recreativo e sociocultural mostra-se estratégica para a ocupação construtiva do tempo dos jovens, contribuindo para a formação cidadã e para a redução de comportamentos desviantes.

Ademais, torna-se imprescindível a busca pela melhoria das condições sociais, econômicas e educacionais, sobretudo no que se refere à juventude, como forma de

mitigar os fatores estruturais de vulnerabilidade e de inibir o surgimento de padrões de conduta desviantes característicos das grandes cidades.

Shaw e McKay (1934) defendem a necessidade de se envidar esforços voltados ao aprimoramento das condições habitacionais, à conservação física dos edifícios e à melhoria sanitária dos bairros urbanos degradados. Para os autores, o planejamento urbano deve contemplar medidas estruturais capazes de promover melhores condições de vida comunitária, favorecendo o fortalecimento dos vínculos sociais e a redução dos fatores que contribuem para a desorganização social.

Nesse sentido, propõe-se que o desenho das cidades contemple a criação de grandes escolas primárias como polos de referência em cada bairro, de modo que as vias públicas sejam planejadas para contornar, e não atravessar, as áreas verdes dessas instituições, preservando, assim, o caráter essencialmente residencial e comunitário do entorno. O comércio local deve ser mantido, mas restrito aos pontos de circulação periféricos, a fim de garantir a harmonia entre os espaços de convivência e de moradia.

Além disso, Shaw e McKay (1934) ressaltam a importância da preservação de áreas públicas e coletivas, como parques, playgrounds, igrejas, escolas e espaços associativos, elementos fundamentais para a reconstrução da coesão social e para o fortalecimento das relações comunitárias dentro do ambiente urbano.

Entende-se que o desenho urbano e arquitetônico favorece o crime: seja porque permite o fácil acesso a estranhos, seja porque os próprios habitantes do local contam com limitadas possibilidades de vigilância e observação das áreas públicas adjacentes.

Ademais, as janelas dos edifícios devem ter um desenho que permita vigiar o exterior das casas e das áreas interiores anexas, sem que as pessoas de fora possam visualizar aqueles que vivem nas casas. Também devem ser adotadas formas arquitetônicas de edificação que evitem a imagem de vulnerabilidade e isolamento dos moradores da residência.

Por fim, os edifícios devem estar localizados em áreas urbanas mais seguras e ativas, onde o próprio movimento sirva de fator inibidor à prática de delitos patrimoniais.

O viés reformista da Escola de Chicago materializou-se, de forma mais expressiva, no *Projeto da Área de Chicago (Chicago Area Project)*, idealizado por Clifford Shaw e Henry McKay em 1934.

Essa iniciativa representou uma aplicação prática das concepções teóricas desenvolvidas pela Escola, ao propor um modelo de intervenção comunitária voltado à redução da criminalidade e da desorganização social.

O projeto baseava-se na premissa de que o controle social informal — exercido pela própria comunidade — é mais eficaz e duradouro do que o controle formal, desempenhado pelas instituições estatais. Assim, buscava-se minimizar a atuação repressiva do Estado, priorizando ações locais voltadas ao fortalecimento dos vínculos sociais e à reconstrução do sentimento comunitário.

Entre suas principais características, destacava-se a formação de grupos comunitários compostos por moradores das próprias vizinhanças, coordenados por adultos da região, de modo a evitar a imposição de valores externos ou de uma cultura dominante. Por meio desses grupos, implementavam-se diversas estratégias de enfrentamento à desorganização social, como a organização de atividades recreativas e educativas, a reabilitação física dos bairros degradados, o apoio e acompanhamento de jovens em conflito com a lei, bem como o aconselhamento de famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade.

Dessa forma, o Projeto da Área de Chicago consolidou-se como um modelo pioneiro de prevenção comunitária da criminalidade, reforçando o papel da coesão social e da participação cidadã como instrumentos fundamentais de controle e equilíbrio nas dinâmicas urbanas.

A principal proposta da teoria ecológica é, então, priorizar a ação preventiva, minimizando a atuação repressiva. Qualquer intervenção na cidade deve ser planejada.

Nesse sentido, torna-se essencial o desenvolvimento de políticas públicas e sociais que promovam a articulação entre as ações estatais e as iniciativas comunitárias, de modo a possibilitar intervenções efetivas sobre o território e suas dinâmicas sociais. Ainda que a reorganização do ambiente físico urbano demande investimentos significativos, tais medidas mostram-se necessárias para a reconstrução do tecido social e para o fortalecimento dos mecanismos de controle

social informal, contribuindo, assim, para a prevenção da criminalidade e a promoção de uma convivência urbana mais coesa e solidária.

Contudo, o tempo necessário para o planejamento, aprovação do projeto e sua execução não deve ser desconsiderado na implementação de soluções exclusivamente urbanísticas para a criminalidade.

Além disso, não se pode esquecer do custo humano decorrente do deslocamento de famílias para a execução dos projetos. Não retirar famílias inteiras dos locais onde vivem é algo que deve ser cuidado para que não se perca a própria sociabilidade criada por anos de convivência na área ocupada.

Dessa maneira, devem ser amplamente adotados projetos que priorizem o fortalecimento da convivência social, sem promover o afastamento das pessoas das áreas em que residem, com o objetivo de resgatar as condições de cidadania dos estratos sociais mais vulneráveis e, conseqüentemente, reduzir os índices de criminalidade.

Por fim, cabe ressaltar que, conforme sustentam Shaw e McKay (1972), não é possível alcançar uma redução efetiva da criminalidade sem a promoção de mudanças concretas nas condições econômicas e sociais que envolvem os jovens. Em outras palavras, torna-se imprescindível modificar o percurso social que viabiliza e sustenta o desenvolvimento das carreiras delinquentes.

### **1.7. Metodologia utilizada pela Escola de Chicago**

Na sua acepção etimológica, o método é o caminho pelo qual se atinge um objetivo (do grego *méthodos* = caminho para se chegar a um fim). Considerando, então, que a metodologia pode ser definida como o uso de processos padronizados e sistemáticos na procura do conhecimento, é preciso se debruçar sobre a discussão acerca da divergência existente em relação à Escola de Chicago: quanto ao método utilizado por esta corrente de pensamento, que servirá para encontrar uma solução para o caso concreto com base na observação dos fenômenos sociais existentes.

Autores clássicos defendiam que o método adequado à investigação criminológica deveria ser o lógico-dedutivo, enquanto os positivistas sustentavam a primazia do método experimental. Em qualquer hipótese, subjaz a essas posições o

questionamento acerca do objeto a ser analisado pela investigação científica (Shecaira, 2023).

Para que a criminologia se aproxime do fenômeno delitivo de forma isenta, buscando obter informações diretas da realidade com vistas à sua compreensão e explicação, torna-se indispensável o domínio efetivo dessa realidade. Nesse sentido, a investigação tem por finalidade identificar a etiologia do fato, sua estrutura interna e sua dinâmica. Não há política criminal, seja repressiva ou preventiva, que possa prescindir de um conhecimento sólido e aprofundado da realidade sobre a qual se pretende intervir.

No trabalho que dedicou à obra de William Thomas, Morris Janowitz (1966, p. 8) afirma que “se existiu uma Escola de Chicago, ela foi caracterizada por uma abordagem empírica que se propunha estudar a sociedade em seu conjunto”.

De fato, as pesquisas desenvolvidas em Chicago eram caracterizadas pelo seu conhecimento prático e direto. Na introdução da obra *The Jack-Roller*, de C. Shaw, H. Becker sintetiza a perspectiva de pesquisa de campo desenvolvida pela Escola de Chicago ao afirmar que, para compreender a conduta de um indivíduo, é necessário conhecer a forma como ele percebia a situação vivida, os obstáculos que entendia enfrentar e as alternativas que lhe pareciam disponíveis (Shaw, 1966).

Não é possível apreender adequadamente os efeitos do campo de possibilidades, das subculturas da delinquência, das normas sociais e de outras explicações sociológicas sem considerar o ponto de vista do próprio agente.

Essa concepção de pesquisa conduziu ao desenvolvimento de técnicas específicas de investigação empírica, reunidas sob a denominação de sociologia qualitativa, voltadas à compreensão dos significados que os próprios atores sociais atribuem às suas ações e experiências. Passaram a ser reconhecidos, como fontes legítimas de dados científicos, documentos pessoais, como autobiografias, correspondências, diários e relatos produzidos pelos próprios indivíduos pesquisados.

A utilização desses materiais introduziu na sociologia a noção de que a subjetividade não constitui um obstáculo, mas um elemento constitutivo da objetividade científica, uma vez que compreender o social exige partir das experiências concretas e das interpretações dos sujeitos que o compõem.

Além disso, destacou-se o trabalho de campo — também denominado estudo de caso pelos pesquisadores da Escola de Chicago —, fundamentado em diversas

técnicas, como a observação e a entrevista, que possibilitam uma análise minuciosa e contextualizada dos fenômenos sociais, oferecendo uma compreensão aprofundada de suas relações com o meio urbano.

Vê-se, então, que a Escola de Chicago é amplamente reconhecida por sua contribuição metodológica inovadora ao estudo das ciências sociais, sobretudo ao propor uma ruptura com os paradigmas positivistas e ao valorizar a empiria qualitativa, a observação direta e o trabalho de campo.

No contexto do desenvolvimento da criminologia, as suas práticas metodológicas inauguraram uma forma distinta de compreender a realidade social por meio da interpretação simbólica das ações humanas no ambiente urbano.

Por sua vez, para examinar o conjunto de métodos de pesquisa utilizado pelos pesquisadores da Escola de Chicago, não se pode excluir a pesquisa do tipo quantitativo (método científico que utiliza dados numéricos e análise estatística para investigar fenômenos, testar hipóteses e obter resultados mensuráveis).

Se é legítimo caracterizar a sociologia de Chicago pela importância e a originalidade de suas pesquisas qualitativas, paralelamente, entre 1930 e 1940, também começou a se desenvolver uma sociologia quantitativa, por meio da realização de mapeamentos estatísticos de índices de criminalidade e mobilidade populacional, que viria a caracterizar os traços dominantes da sociologia americana a partir da Segunda Guerra Mundial (esses estudos permitiriam identificar correlações espaciais entre desorganização social e delinquência).

Assim, a Escola de Chicago não rejeitou o método quantitativo, mas o integrou a uma abordagem mista, que buscava compreender o social tanto em sua dimensão mensurável quanto simbólica.

A Escola de Chicago se trata, então, de uma sociologia urbana que realizou uma série de estudos sobre os problemas enfrentados pela cidade de Chicago, apresentando, como uma contribuição importante, o desenvolvimento de métodos originais de investigação (Coulon, 1995).

A marca metodológica central da Escola de Chicago é o empirismo sociológico, fundado na observação sistemática dos fenômenos sociais *in loco*, de modo que o pesquisador deveria aproximar-se da realidade social, vivê-la e observar os comportamentos em seu contexto natural.

Contudo, é válido pontuar que existem poucas reflexões metodológicas na maior parte das pesquisas da Escola de Chicago. A maioria dos estudos empíricos foi supervisionada por Park, cujo passado de jornalista, entre 1891 e 1898, o influenciou na questão dos métodos de investigação (1950, p. 8):

Escrevi sobre todo tipo de temas e foi assim que conheci intimamente diferentes aspectos da cidade. Adquiri, entre outras coisas, uma concepção da cidade, da comunidade da região, não no sentido do fenômeno geográfico, mas como organismo social.

Já em 1915, em seu famoso artigo sobre “The City”, Park afirmou estar convencido da possibilidade de utilizar métodos de etnologia no estudo das relações sociais urbanas (1984, p. 1-46):

Os mesmos métodos pacientes de observação que os etnólogos como Boas e Lowie puseram em ação para estudar a vida e os costumes dos índios da América do Norte poderiam ser utilizados, de maneira ainda mais frutífera, para estudar os costumes, as crenças, as práticas sociais e as concepções gerais da vida dos habitantes da Little Italy, na região norte de Chicago, ou para dar conta dos costumes mais sofisticados dos habitantes de Greenwich Village ou de Washington Square, em Nova York.

Foi por esse motivo que Park veio a considerar a cidade como um laboratório de pesquisas da sociologia, que deveria estudar o homem em seu ambiente natural, à maneira dos escritores naturalistas cuja leitura era recomendada por Park e Burgess.

Ao considerar a cidade como um laboratório vivo, Park introduziu uma forma de sociologia experimental, na qual os fenômenos sociais eram estudados no próprio local onde ocorriam, sem a artificialidade dos ambientes controlados. Essa postura inaugurou o que mais tarde seria reconhecido como pesquisa etnográfica urbana, voltada à compreensão dos modos de vida e das subculturas específicas das metrópoles.

Com efeito, a obra de Thomas e Znaniecki, Nota Metodológica, de 1914, representou um enorme trabalho que se propôs a estudar empiricamente a vida social dos camponeses poloneses em seu país de origem ou emigrados para os Estados Unidos. Em termos metodológicos, rompeu com as tradições anteriores e colocou em prática os diferentes conselhos que os professores de Chicago ensinavam a seus alunos.

Pela primeira vez na história da sociologia a pesquisa em biblioteca se transformou em pesquisa de campo e, por muito tempo, a obra foi vista como o modelo de sociologia americana.

Trata-se de abertura da primeira época da sociologia de Chicago – aquela em relação a qual comumente se emprega a expressão *Escola de Chicago* – encerrada com a publicação, em 1949, da obra de Stouffer, *The American Soldier*, que, por sua vez, viria a inaugurar a nova era quantitativa da sociologia americana.

Blumer, encarregado pelo Social Science Research Council de fazer uma resenha crítica do trabalho, considerou que ele não deveria ser tratado como uma monografia sobre a sociedade camponesa, mas, sim, como um verdadeiro manifesto científico, metodológico e, ao mesmo tempo, teórico, já que abordou quatro metas fundamentais: construir uma abordagem adaptada à complexa vida social moderna; adotar uma abordagem compatível com as mudanças e a interação que caracterizam a vida social; distinguir os “fatores subjetivos” e estudar a interação destes com o “fatores objetivos”; e dispor de um quadro teórico com o fim de estudar a vida social (Blumer, 1939, p. 210).

A obra de Thomas e Znaniecki marcou o início da utilização de novos tipos de documentos na pesquisa sociológica, tais como autobiografias, correspondências pessoais, diários, relatos individuais e testemunhos diretos. Trata-se de uma abordagem fundamentada no uso de fontes primárias, isto é, dados e informações ainda não submetidos a tratamento científico ou analítico, configurando-se como um importante complemento à pesquisa bibliográfica.

Esses documentos podem ser contemporâneos ou históricos, permitindo a contextualização de aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos de determinados espaços ou grupos sociais.

Além disso, tais materiais possibilitam a realização de análises qualitativas de fenômenos sociais e, em determinadas situações, também de análises quantitativas, como ocorre quando se examinam bancos de dados compostos por informações numéricas.

Ressalte-se, ainda, a relevância do método biográfico ou da história de vida na compreensão da delinquência e do comportamento desviante. Nesse sentido, obras como *The Jack-Roller* (1930) recorreram à narrativa da trajetória de um jovem

delinquente como instrumento para analisar os processos de socialização, exclusão e resistência no contexto urbano.

Foi levado em conta, então, o ponto de vista subjetivo dos indivíduos, sem ignorar o projeto de construir, baseado nessas subjetividades individuais, uma sociologia científica que fosse capaz de distinguir e construir teoricamente tipos sociais.

Era essa a forma de investigação que Park exigia de seus alunos, no sentido de considerar a sociologia como uma “forma de jornalismo superior”, quando, ao mesmo tempo, tomava muito cuidado em fazer da sociologia uma atividade científica autêntica.

Esse paradoxo se explica por meio de uma dupla preocupação: por um lado, a sociologia devia a si mesma a objetividade, com o objetivo de se libertar da assistência social; por outro lado, poderia ser objetiva caso se apoiasse na subjetividade dos agentes, cujos testemunhos deveriam ser recolhidos à maneira de um jornalista (Coulon, 1995).

Do mesmo modo, contrariamente ao que poderia deixar transparecer a sua escolha metodológica qualitativa (abordagem de investigação que se concentra na compreensão profunda de fenômenos, explorando a complexidade e a riqueza dos contextos sociais, culturais e individuais, de forma a reconhecer a importância da subjetividade na compreensão da realidade), Thomas quis adotar uma abordagem distanciada, não emocional, objetiva e científica dos fenômenos sociais que estava estudando (COULON, 1995).

Nesse caso, Thomas não utilizou o método conhecido como observação participativa, mas o que chamou de “material documental”, tal como escreveu, em 1932, a Samuel Harper (filho do ex-presidente Harper, fundador da Universidade de Chicago), em um documento que explica a pesquisa que havia se iniciado quatro anos antes (1939, p. 210):

Interesso-me sobretudo por aquilo que chama de “documentos incomuns”, isto é, cartas, artigos de jornal, arquivos de tribunais, sermões de padres, brochuras de partidos políticos, notas provenientes de sociedades de agricultura e todo documento que reflita a vida mental, social e econômica dos camponeses e dos judeus.

Frisa-se que Thomas encontrou as dificuldades de todo pesquisador que desejava praticar a etnografia: conquistar a confiança daqueles que estava pesquisando.

Uma das suas grandes inovações foi, por efeito, o uso de cartas pessoais como documentos etnográficos de pesquisa (abordagem de estudo da cultura e comportamento de grupos sociais), que permitiam estudar o mundo social do ponto de vista dos agentes que viviam e atuavam no mundo. Outro tipo de dado empírico utilizado foi o histórico de vida, que permitia compreender, desde o seu íntimo, o mundo do agente (Peneff, 1990, p. 144).

Como na maior parte das pesquisas da Escola de Chicago, a utilização de documentos pessoais, que constituiu uma originalidade incontestável da obra de Thomas e Znaniecki, foi conjugada a outros métodos de coleta de dados. Além dos documentos pessoais, os autores empregaram fontes documentais mais clássicas: jornais diários, arquivos de igrejas e minutas de processos.

Contudo, as inovações introduzidas por Thomas e Znaniecki, em matéria de métodos de pesquisa de campo, se limitaram nesse sentido. Não utilizaram, por exemplo, instrumentos que hoje se tornaram usuais, como a observação e a entrevista.

Na verdade, de acordo com a sua concepção naturalista da sociologia, Thomas entendia que a entrevista era uma manipulação do entrevistado: “No conjunto, as entrevistas podem ser consideradas como uma fonte de erro se forem utilizadas como fins de comparação para observações futuras” (Thomas, 17 de maio de 1912, p. 771).

Cumprir destacar que o histórico de vida propriamente dito (técnica que permitia compreender, desde o interior, o mundo do agente) não foi utilizado de maneira usual pelos sociólogos de Chicago. Com exceção do estudo de Thomas e Znaniecki, em que as cartas são naturalmente relativas a esse método, o recurso ao histórico de vida foi pouco frequente.

Existem exemplos de pesquisas que recolhiam o testemunho de delinquentes, mas nem o próprio Thomas recorria a ele em seus estudos. Ao contrário, Thomas se serviu de documentos oficiais, tais como laudos forenses e relatórios de assistentes sociais, uma vez que é certo que o histórico nem sempre oferece garantias científicas suficientes, já que os dados se referem a fatos passados, que não podem ser posteriormente verificados pelos pesquisadores.

Por sua vez, no prefácio que escreveu para a primeira edição do livro de Clifford R. Shaw, *The Jack-roller*, Burgess comparou a função dos históricos de vida no estudo da personalidade dos indivíduos ao do microscópio nas ciências naturais.

Isso porque, essas duas técnicas permitiriam não permanecer na superfície dos fenômenos, estudando em detalhes a interação entre os processos mentais e as relações sociais.

Shaw demonstrou estar plenamente ciente dos problemas científicos relativos ao histórico de vida, mas, assim como Burgess, considerava que o histórico de vida fornece aos pesquisadores hipóteses que podem ser verificadas através de outros métodos complementares, como análises de estatísticas (Coulon, 1995).

Burgess chegou a propor que o histórico de vida fosse empregado como um meio de abordar os delinquentes e os criminosos, com o objetivo de entender a vida e as reações deles, servindo até mesmo como um meio de tratamento.

Em um momento posterior, os inquéritos sociais passaram a ser empregados como instrumento de interrogatório direto no âmbito da investigação sociológica. Geralmente realizados por equipes junto a grupos específicos de interesse do pesquisador, esse procedimento metodológico teve em Clifford R. Shaw e Henry D. McKay seus principais defensores no contexto da Escola de Chicago.

Paralelamente, ambos também recorreram a estudos biográficos de casos individuais, considerados fundamentais para a compreensão das carreiras delinquentes, na medida em que fornecem subsídios para o conhecimento das atitudes, dos interesses e da personalidade dos indivíduos.

Dessa forma, a Escola de Chicago não se limitou à realização de pesquisas em larga escala por meio de inquéritos sociais, mas também lançou mão de estudos aprofundados de casos individuais.

Ademais, Park e Burgess passaram a defender uma sociologia de campo concebida como uma investigação exploratória, voltada a identificar os padrões de comportamento do delinquente e do criminoso a partir da análise do ambiente e do habitat em que esses sujeitos surgem, vivem e se desenvolvem.

Por meio do artigo *The City*, no qual apontaram a possibilidade de aplicação dos métodos da etnologia ao estudo das relações urbanas, a cidade passou a ser entendida como um verdadeiro laboratório da pesquisa sociológica. Nessa perspectiva, ela deixa de ser concebida apenas como uma aglomeração de pessoas

e arranjos sociais, passando a ser compreendida também como uma instituição, dotada de conceito e estrutura próprios.

Assim, é a própria cidade que produz as diferenças nela observadas, razão pela qual não se pode desconsiderar o ponto de partida da análise: sua estrutura ecológica (Coulon, 1995).

A força da Escola de Chicago reside justamente na pluralidade e na integração de métodos. Seus pesquisadores não se restringiram a uma única forma de abordagem; ao contrário, combinaram técnicas qualitativas e quantitativas, empíricas e teóricas, descritivas e interpretativas.

Essa diversidade metodológica expressa uma concepção dinâmica de ciência, voltada para a compreensão complexa da vida social, e não apenas para sua mensuração.

### **1.8. Contribuições da Escola de Chicago**

Vários dos principais temas da Escola de Chicago permanecem sendo abordados pela sociologia contemporânea, tais como a delinquência, a criminalidade, o desemprego e a pobreza, bem como questões de minorias e relações raciais.

Todavia, a principal contribuição da Escola de Chicago manifestou-se no plano metodológico, uma vez que suas investigações científicas realizadas em extensas áreas urbanas inauguraram uma tradição duradoura na sociologia criminal e na criminologia. Incentivou-se o emprego de métodos de pesquisa capazes de proporcionar um conhecimento aprofundado da realidade urbana como etapa prévia à formulação de políticas criminais adequadas à intervenção estatal.

A partir da Escola de Chicago, desenvolveu-se um amplo conjunto de técnicas de pesquisa de campo, hoje reunidas sob a denominação de métodos qualitativos, que incluem a análise de documentos pessoais, autobiografias, correspondências, diários, entrevistas e outras estratégias de observação participante. Nesse sentido, no campo metodológico, a influência da Escola de Chicago consolidou o entendimento de que não há política criminal consistente que prescindia de estudos empíricos sobre a criminalidade no contexto urbano.

Além disso, a Escola de Chicago contribuiu decisivamente para o surgimento de teorias posteriores, como a da subcultura delinquente, ao introduzir novos elementos na análise dos fatores relacionados à criminalidade.

Também foi responsável por questionar a perspectiva estritamente etiológica da delinquência, oriunda do positivismo italiano de Lombroso, ao evidenciar a inadequação das respostas centradas exclusivamente no tratamento individual.

Desse modo, inaugurou-se um paradigma reformista de enfrentamento do crime, orientado por uma compreensão mais ampla e social do fenômeno criminal.

Em seu conjunto, a Escola de Chicago também desenvolveu uma visão otimista acerca da imigração, sob a forma do *homem marginal*<sup>2</sup> como um sujeito que transita entre duas culturas distintas, das quais participa de maneira íntima, embora não seja plenamente aceito por nenhuma delas. Tal condição de marginalidade, longe de ser vista como um fator negativo, é compreendida como uma expressão de hibridismo cultural que possibilita novas formas de adaptação e interação social.

Nessa perspectiva, a mestiçagem cultural é entendida, conforme observa Shecaira (2023), não como um elemento de conflito, mas como um processo de enriquecimento social, capaz de ampliar a diversidade, promover a integração e fortalecer a complexidade das relações humanas nas sociedades urbanas modernas.

No que concerne à política criminal, o foco é voltado para a comunidade local, com a mobilização das instituições internas para impedir a desorganização social, reconstituir a solidariedade humana e controlar as condutas desviadas. A absorção das pessoas que apresentavam condutas delituosas só seria possível com o envolvimento preventivo da comunidade (e não repressivo), reconhecendo que a sociedade era a própria responsável pela existência da criminalidade.

---

<sup>2</sup> Tema desenvolvido por Simmel, que foi muito citado pelos pesquisadores da Escola de Chicago e, em especial, por Park. Segundo Simmel, o homem marginal, que nada mais é do que o estrangeiro, instala-se na comunidade, mas fica à margem. Não aprende seus mecanismos íntimos e permanece exterior ao grupo social, o que lhe confere, involuntariamente, uma maior objetividade, “que não implica o distanciamento ou o desinteresse, mas resulta antes da combinação específica da proximidade e da distância, de atenção e da diferença (A tradução francesa do artigo de Simmel, “Digressions sur l'étranger”, de 1908, foi publicada por Y. Grafmeyer e I. Joseph, p. 55-59). Para Simmel, na grande cidade moderna cada um se torna estrangeiro no interior de sua própria sociedade, um “vagabundo em potencial”, um homem sem raízes. O homem marginal, ao se separar da sua cultura de origem, é sempre alguém que, aculturando-se, constrói para si mesmo uma nova identidade. Já para Park, o homem marginal é tipicamente um imigrante de segunda geração, que sofre os efeitos da desorganização do grupo familiar, da delinquência juvenil, da criminalidade etc. Definido anteriormente como mestiço, mulato ou eurasiático, foi Park quem conferiu outro sentido à expressão “homem marginal”, de modo que, em 1934, estendeu a definição aos trabalhadores negros, que viviam à margem da cultura branca.

Para o sucesso da intervenção é imperioso que todos os segmentos da sociedade estejam envolvidos com uma causa comum, de modo que é preciso, de forma inicial, resgatar a dignidade humana e assegurar qualidade de vida daqueles que habitam as áreas urbanas desorganizadas.

Nesse ponto, não se pode deixar de mencionar que, em decorrência do viés conservador da Escola de Chicago, pode-se compreender a substituição do determinismo positivista por um determinismo ecológico.

Contudo, questiona-se se tal hipótese não incide na Escola de Chicago, uma vez que, aparentemente, ela não ignora os demais fatores concorrentes para a compreensão da criminalidade. Até mesmo porque, as teorias sociológicas não excluem outras visões explicativas da criminalidade, já que apenas trazem uma vertente de análise que não pode deixar de ser considerada na perspectiva explicadora do fenômeno criminal.

Em termos legais nacionais, a proteção advinda da Escola de Chicago gerou efeitos em diversas leis. Uma das mais antigas é o Decreto-Lei 25, de 30/11/1937, que protege o patrimônio histórico e artístico nacional, punindo a exportação de coisas tombadas do país.

Mais recentemente, com o advento da Lei nº 9.605, de 12/02/1998, criou-se punições às pessoas que cometem crimes contra o ordenamento urbano e o patrimônio cultural.

A punição para tais atos decorre justamente de um interesse preservacionista vinculado às ideias da Escola de Chicago, pois pune-se um pequeno ato para reforçar a tutela de controle social informal.

Por essas razões, os ideais da Escola de Chicago permeiam-se até os dias de hoje, incluindo no território nacional, contribuindo em vários aspectos para o fortalecimento do meio ambiente urbano, especialmente no que tange ao patrimônio cultural (Barreto, 2023).

Por fim, Fraga (2021) destaca que, antes dos estudos da Escola de Chicago, a prevenção do crime era apenas pensada em como evitar a conduta indesejada a partir da intimação do agente mediante a ameaça da pena (modelo clássico) ou do reforço de validade do sistema normativo (modelo neoclássico).

Com a Escola de Chicago, a prevenção assume, pela primeira vez, o propósito de evitar que se estabelecessem as causas motivadoras da criminalidade, sem

qualquer relação direta com o sistema de justiça criminal, em especial com o Direito Penal.

Os estudiosos de Chicago passaram a criticar os modelos repressivos do Estado policialesco – que tem o caráter retributivo da pena como ideal – e voltaram os olhares para a prevenção do crime a partir de mecanismos que preservassem e valorizassem a dignidade humana.

A lição deixada pela teoria ecológica foi a de priorizar ações preventivas, minimizando a atuação repreensiva estatal (2021, p. 35-36).

## **2. VIOLÊNCIA ESCOLAR SOB A ÓTICA DA ESCOLA DE CHICAGO**

A partir da abordagem acerca da violência escolar e suas definições, bem como da escola na criminologia (como espaço de controle social e reprodução de normas), serão debatidas a influência do espaço urbano e da desorganização social no comportamento estudantil e as reproduções de desigualdade e exclusão social através da violência escolar.

Ao final, se concluirá, sob a perspectiva da Escola de Chicago, se a criminalidade escolar se correlaciona com as localizações das escolas nos centros urbanos, observando conexão direta entre o protagonismo juvenil nos índices de criminalidade escolar e ambientes urbanos degradados.

Por fim, ainda serão comentadas políticas públicas, legislação e estratégias de enfrentamento da violência escolar e delinquência juvenil sob a ótica da Escola de Chicago.

### **2.1. Violência escolar**

O termo “violência”, de natureza polissêmica, é utilizado em muitos contextos sociais, visto que não se trata de objeto próprio de nenhum setor específico. A origem do termo vem do latim, *violentia*, do verbo *violare*, que expressa o ato de violar outrem ou de se violar.

Segundo a contribuição da própria Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), a violência é compreendida como um problema de saúde pública global e a define como o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação (1996). Nessa perspectiva, por violência se entende a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra um indivíduo ou grupo (ou também contra si mesmo), ressaltando apenas que, para que haja violência, se faz necessário que a intervenção seja voluntária, resultando em uma modificação prejudicial do estado físico a partir da ação violenta.

Contudo, embora essa conceituação advenha de uma fonte de natureza muito específica, qual seja, o dicionário, não é tão simples definir o que se entende por violência. A complexidade da violência, para Hayeck (2009), aparece na polissemia do seu conceito.

Por isso aponta Abramovay (2005, p. 53):

Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais.

E essa dificuldade fica patente no texto *Sobre a violência* de Hannah Arendt (1994), no qual a autora distingue cinco palavras que comumente são utilizadas como sinônimos: poder, vigor, força, autoridade e violência, sendo que este último conceito se difere dos demais justamente pelo seu caráter instrumental: “A violência é, por natureza, instrumental; como todos os meios, requer sempre orientação e justificação através do fim que visa” (p. 55- 56).

Ademais, é preciso admitir uma violência que extrapola o âmbito físico, assim como fizeram Minayo e Souza (1997, p. 52): “qualquer ação intencional, perpetrada por indivíduo, grupo, instituição, classes ou nações, dirigida a outrem, que cause prejuízos, danos físicos, sociais, psicológicos e (ou) espirituais”.

E nessa esteira incorre a contribuição da própria Organização Mundial da Saúde (OMS), que, em 2002, divulgou o relatório mundial que compreende a violência como um problema de saúde pública global e a define como o uso de força física ou

poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação.

Por sua vez, utilizando-se referenciais teóricos da Criminologia e da Educação, tem-se que, para Castro (2005, p. 246):

(...) violência é a modificação ao que existe. É uma forma de criar desordem na ordem natural das coisas. Exerce-se violência cada vez que se faz alguma coisa e cada vez que não se faz algo que deveria ser feito.

Já Lucinda, Nascimento e Candau (2001, p. 20) asseveram que “a marca constitutiva da violência seria a tendência à destruição do outro, podendo a ação situar-se no plano físico, psicológico ou ético”.

A partir dessas conceituações, pode-se, então, compreender a violência como toda ação que se opõe à natureza de um ser, manifestando-se por meio do uso da força contra sua espontaneidade, vontade e liberdade. Trata-se de qualquer ato que implique violação de uma pessoa ou de algo que seja socialmente reconhecido como valioso. Em síntese, considera-se violento todo comportamento que transgrida bens, valores ou condutas que um indivíduo ou a coletividade reconhecem como justos e como direitos assegurados.

Com efeito, presente em muitas instituições, a violência também se encontra nas escolas, identificadas como o espaço físico destinado à aprendizagem e à transmissão formal do conhecimento humano. E sobre tal definição, Souza (2012, p. 25) estabelece:

Constitui o local arquitetonicamente definido pelos respectivos governos (federal, estaduais, distritais e municipais), além das instituições de natureza privada, para a prática do processo pedagógico de ensino-aprendizado, normalmente localizado numa determinada rua, bairro e cidade, numa configuração estrutural aparentemente universal.

Aqui cabe pontuar que, para os objetivos desta pesquisa, necessariamente será considerado apenas o espaço físico, interno e externo de uma hipotética escola, uma vez que, no ensino a distância, decorrente das tecnologias utilizadas nas recentes formas de transmissão do conhecimento, é possível estudar em locais que ultrapassam os limites geográficos do tema central aqui debatido.

Nesse caso, em termos do que se compreende como violência escolar, Debarbieux (2002, p. 19) sustenta que a adoção de uma única definição sobre o termo constitui um equívoco no âmbito científico, na medida em que o fenômeno é multifacetado, dinâmico e atravessado por distintos contextos sociais, culturais e institucionais, de modo que assim ele se expressa:

(...) não deveríamos estar realizando pesquisas sobre a violência como um todo indivisível, mas, ao contrário, estar multiplicando pontos de vista (indicadores) que nos ajudem a encontrar o que é real num conceito que é ineficaz devido à sua generalidade.

A observação de Debarbieux acerca da impossibilidade de se adotar uma definição única de violência escolar mostra-se coerente. Todavia, o próprio autor ressalta a necessidade de identificar o que há de concreto nesse conceito, delimitar seus contornos e estabelecer uma definição capaz de orientar a prática, isto é, um conceito efetivamente operacional e eficaz.

Assim, compreender as múltiplas perspectivas de um fenômeno tão complexo quanto a violência escolar é fundamental, ainda que a construção de um consenso entre as diversas áreas do conhecimento que a investigam — como Psicologia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia, História, entre outras — revele-se de difícil concretização.

Até mesmo porque, a sistematização do conceito de violência escolar torna-se imprescindível para a elaboração de instrumentos mais precisos de avaliação da violência no contexto escolar; para o fortalecimento do diálogo entre pesquisadores, bem como entre a produção acadêmica e a sociedade; e para a comparação de estudos desenvolvidos em diferentes contextos geográficos e períodos históricos.

Ademais, a categorização do fenômeno contribui para evitar distorções conceituais acerca do que se entende por violência escolar ou por termos específicos desse campo.

Em síntese, a sistematização do conceito é condição essencial para o avanço consistente das pesquisas sobre o tema.

Seguindo, tem-se que, para esta pesquisa, o primeiro aspecto da definição de violência escolar é não a limitar à localização geográfica. Desse modo, considera-se como violência escolar todos os atos que ocorrem dentro do espaço físico escolar, mas, também, a violência virtual que se iniciou na própria escola:

Dentro desse cenário, sobre a influência do rápido desenvolvimento das tecnologias de comunicação e suas implantações no meio social, esse tipo de violência passou a se estender para fora do ambiente escolar, através das redes sociais e aparelhos de comunicação digital. Um dos pioneiros a falar sobre esse tipo de violência é Belsey (2004), denominando-o de *cyberbullying*, que é o uso de informações e de tecnologias de comunicação - como e-mail, celular, aparelhos e programas de envio de mensagens instantâneas e *sites* pessoais - com o objetivo de difamar ou apoiar de forma deliberada comportamentos, seja de indivíduo ou grupo, que firam de alguma forma outros tantos. (Schreiber e Antunes, 2015).

Um aspecto adicional da definição refere-se à identificação dos *atores* envolvidos na violência escolar. Embora alunos e professores sejam, em geral, os sujeitos mais lembrados quando se aborda a violência no contexto educacional, qualquer pessoa que atue na instituição escolar ou que mantenha vínculo com ela pode integrar esse conceito. Tal ampliação é relevante, pois a violência pode manifestar-se em qualquer relação interpessoal, ainda que tenda a ocorrer com maior frequência e intensidade em situações marcadas pela desigualdade de poder entre os indivíduos (Williams, 2003).

Os sujeitos envolvidos na violência escolar podem, assim, assumir distintos papéis enquanto atores desse fenômeno, atuando como autores de condutas violentas, vítimas dessas ações ou testemunhas dos atos e de suas consequências. Para isso, é fundamental compreender que um mesmo indivíduo pode transitar entre essas posições no contexto escolar, ora figurando como autor, ora como vítima (Watson; Andreas; Fischer; Smith, 2005) e, em outros momentos, como testemunha ou espectador (Fante, 2005; Neto e Saavedra, 2003), especialmente em ambientes marcados pela recorrência de episódios violentos.

Apesar disso, a literatura especializada tende a enfatizar os polos extremos do fenômeno (Watson; Andreas; Fischer; Smith, 2005), concentrando-se predominantemente nas categorias de vítimas ou autores. Mais recentemente, entretanto, passaram a ser discutidas as situações em que estudantes alternam entre os papéis de vítima e agressor (Pinheiro e Williams, 2009; Neto e Saavedra, 2003; Watson; Andreas; Fischer; Smith, 2005).

Cumprido destacar, ainda, que as testemunhas de atos violentos podem contribuir para a ocorrência ou intensificação da violência, seja por incentivá-la, seja pela simples observação passiva, que pode estimular o agressor a demonstrar força e poder com maior intensidade (Stueve; Dash; O'Donnell; Tehranifar; Wilson-Simmons; Slaby; Link, 2006).

E aqui cabe pontuar que testemunhas também estão sujeitas a impactos negativos em seu desenvolvimento, podendo experimentar medo de se tornarem vítimas, sentimento de culpa por não terem intervindo e a internalização da ideia de que a violência constitui uma forma legítima de resolução de conflitos (Neto e Saavedra, 2003).

Supõe-se que essa compartimentalização dos papéis decorra do fato de que a maioria das pesquisas de prevalência historicamente abordou o fenômeno por meio de inventários voltados exclusivamente à vitimização ou à autoria, negligenciando a análise simultânea dessas dimensões. Ainda hoje, são escassos os estudos que avaliam de maneira sistemática o papel da testemunha na violência escolar (Trevisol e Uberti, 2015).

Ademais, a divisão e a inter-relação entre esses papéis podem ser aprofundadas, conforme proposto por Fante (2005), que os subdivide em: *vítima típica ou passiva*, caracterizada pela baixa sociabilidade e pelo silêncio diante da violência sofrida; *vítima provocadora*, que suscita reações hostis sem dispor de habilidades para lidar com elas; *vítima agressora*, que reproduz os maus-tratos vivenciados; *agressor*, que direciona a violência aos mais vulneráveis; e, por fim, o *espectador*, que presencia os maus-tratos sem praticá-los ou sofrê-los diretamente.

No que se refere às formas de envolvimento dos indivíduos na violência escolar, é igualmente necessário considerar as situações em que a própria instituição educacional atua como produtora de violência. Nesse sentido, Finley (2006) destaca que determinadas políticas institucionais — como regras, procedimentos e práticas administrativas — podem gerar efeitos adversos sobre os membros da comunidade escolar. Muitas dessas medidas, embora implementadas com propósitos legítimos, como a ampliação da aprendizagem e a redução da violência, acabam produzindo impactos negativos não intencionais.

Sob essa perspectiva, torna-se fundamental ampliar a responsabilização pela violência que se manifesta no espaço escolar para além do plano estritamente individual, estimulando pesquisadores, a sociedade e os próprios atores escolares a refletirem sobre a necessidade de transformar as condições estruturais e organizacionais do sistema educacional, em vez de atribuir culpas isoladamente aos indivíduos.

Em consonância com esse entendimento, Charlot (2002) também reconhece esse tipo de manifestação violenta, denominando-a de *violência da escola*, a qual se relaciona estreitamente com situações em que os alunos buscam causar danos diretos à instituição e àqueles que a representam, como nos casos de vandalismo e agressões dirigidas a professores. Por sua vez, essas últimas condutas são classificadas pelo autor como *violência à escola*.

Após esses apontamentos, há que se descrever a caracterização dos atos violentos, uma vez que constitui outro aspecto relevante a ser considerado na definição de violência escolar. Cada ato violento é singular, apresentando particularidades quanto aos sujeitos envolvidos, à duração, aos motivos, ao espaço geográfico em que ocorre, às características das ações, bem como à data, ao horário e ao desfecho do episódio.

Contudo, quando determinados atos passam a apresentar traços recorrentes ou semelhantes, tendem a ser agrupados em categorias específicas, de modo a ganhar maior visibilidade e atenção por parte dos pesquisadores, das instituições escolares e da sociedade.

Sobre o tema, ainda que Abramovay (2003) denomine o fenômeno como *violência na escola*, enquanto a pesquisadora Priotto (2008) adota a expressão *violência escolar*, por entendê-la como mais abrangente, na medida em que contempla a violência *na*, *da* e *contra* a escola, para ambas as autoras, ainda que sob nomenclaturas distintas, essas manifestações podem ocorrer por meio dos seguintes eventos: violência física, agressão física, violência simbólica e violência verbal.

No que tange à *violência física*, tem-se que ela é praticada por um indivíduo ou grupo contra a integridade de outra(s) pessoa(s), de grupos ou até contra si próprio, abrangendo suicídios, diferentes formas de espancamento, roubos, assaltos e homicídios, bem como diversas modalidades de violência sexual.

Por sua vez, a *agressão física* envolve atos como homicídios, estupros, ferimentos, roubos e o porte ou uso de armas capazes de ferir, provocar sangramentos e causar a morte.

Já a *violência simbólica* caracteriza-se pelo abuso de poder sustentado em relações de consentimento socialmente construídas, que se impõem por meio de símbolos de autoridade, sendo que, inclusive, pode ser institucional, ou seja, quando se manifesta por práticas de marginalização, discriminação e assujeitamento

promovidas por diferentes instituições, as quais instrumentalizam estratégias de poder.

Charlot (2002, p. 69) ilustra esse entendimento, ao explicar que a violência simbólica é compreendida como:

(...) a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

Por fim, a *violência verbal* compreende incivildades e formas de pressão psicológica, humilhações, linguagem ofensiva, desrespeito, intimidações e práticas como o *bullying*.

Aqui cabe esclarecer que, de acordo com Runyon, Kenny, Berry, Deblinger e Brown (2006), o bullying caracteriza-se por situações em que uma criança ou estudante é submetido, de forma repetida e ao longo do tempo, a ações negativas de natureza física, psicológica ou sexual, praticadas intencionalmente por outro(s) aluno(s). Em geral, os autores do bullying são indivíduos ou grupos que se encontram em uma posição de desigualdade de poder em relação à vítima, a qual pode decorrer de fatores como popularidade, força ou estatura física, habilidades sociais, extroversão, inteligência, idade, sexo, etnia ou condição socioeconômica.

Por sua vez, Avilés (2006, p. 82) define o bullying no seguinte sentido:

Chamamos *bullying* a intimidação e o maltrato entre escolares de forma repetida e mantida no tempo, sempre longe dos olhares dos adultos/as, com a intenção de humilhar e submeter abusivamente uma vítima indefesa por parte de um abusador ou grupo de valentões através de agressões físicas, verbais e/ou sociais com resultados de vitimização psicológica e rejeição grupal.

Nesse contexto, destaca-se a Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying) em todo o território nacional (Brasil, 2015). A norma define o bullying de forma ampla e estabelece diretrizes para ações preventivas, educativas e de conscientização, enfatizando a participação da comunidade escolar, das famílias e da sociedade. Tal orientação dialoga diretamente com os pressupostos da Escola de Chicago, ao reconhecer que a violência escolar

não pode ser enfrentada de maneira isolada, mas exige a mobilização de redes sociais e comunitárias no entorno da escola:

Para a Lei nº 13.185/2015, considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (Brasil, 2015).

Nessa perspectiva, não se configura bullying em relações assimétricas previamente estabelecidas, como aquelas entre professor e aluno ou entre pais e filhos, uma vez que se trata de uma forma de violência que ocorre exclusivamente entre pares. Ademais, conforme destacam Orpinas e Horne (2006), conflitos pontuais entre grupos com condições equivalentes de poder, bem como agressões isoladas que não se repetem ao longo do tempo, também não caracterizam bullying.

Cabe salientar que, no contexto brasileiro, as expressões “intimidação por pares” ou “violência entre pares” têm sido utilizadas como sinônimos do termo bullying (Pinheiro e Williams, 2009; Williams, 2004).

O *cyberbullying*, por sua vez, constitui uma extensão do bullying tradicional, manifestando-se quando um indivíduo ou grupo busca causar dano a outro de forma reiterada por meio do uso de tecnologias eletrônicas, como celulares e computadores. Nessa modalidade, os limites de tempo e espaço são superados, pois as agressões podem ocorrer a qualquer momento e em qualquer local, por meio do envio ou compartilhamento de mensagens, imagens, vídeos e e-mails (Patchin e Hinduja, 2006).

Além disso, o uso das tecnologias digitais possibilita maior anonimato ao agressor, a permanência do conteúdo ofensivo ao longo do tempo e sua rápida disseminação entre outros usuários (Li, 2006).

No *cyberbullying*, a desigualdade de poder entre agressor e vítima — real ou percebida — tende a estar associada, sobretudo, à maior habilidade no uso das tecnologias para intimidar, e não necessariamente a características físicas, de popularidade ou outros atributos comumente relacionados ao bullying tradicional (Patchin e Hinduja, 2006).

E, como extensão do bullying, Ristum e Ferreira (2023) definem o *cyberbullying* da seguinte maneira:

Boa parte dos estudos de cyberbullying provém de pesquisas sobre o bullying por considerarem o fenômeno digital uma extensão do que ocorre presencialmente. Todavia, não há um consenso na literatura: enquanto alguns consideram uma extensão do bullying, outros entendem como assédio digital, agressão on-line ou ainda como um fenômeno novo.

O cyberbullying costuma associar-se a outras violências, como o racismo, a gordofobia, LGBTQIfobia, entre outras. Em momento de elevada polarização nas redes sociais digitais, discursos de ódio são facilmente disseminados e, por vezes, mal interpretados como liberdade de expressão: se há ofensa, desrespeito à dignidade e à honra de uma pessoa, constata-se a presença de violência.

Com o progresso tecnológico, novas práticas de violência passaram a se manifestar em ambientes de sociabilidade digital – o cyberbullying – que ocorre entre pares e é praticado com o uso de dispositivos eletrônicos com acesso à internet, como smartphones e tablets, para compartilhamento de conteúdos depreciativos.

As dinâmicas de cyberbullying ocorrem quando: perfis, sites, imagens e vídeos são criados/publicados para difamar uma pessoa ou um grupo de pessoas; quando há xingamentos, bloqueios, roubo de benefícios em jogos on-line; quando meninos e meninas são provocados para praticar algum ato que é registrado por meio de fotografias e filmagens, forjadas com recursos tecnológicos, tudo com o objetivo de divulgá-las na internet, de forma a expor os colegas a situações humilhantes e vexatórias.

Inclusive, mais recentemente a Lei nº 14.811/2024 promoveu a criminalização do cyberbullying (Brasil, 2024), definindo este conceito como a conduta de intimidação sistemática que é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos on-line ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real:

Outra forma recorrente de categorização distingue a violência direta da violência indireta ou emocional. A *violência direta* abrange condutas de natureza física — como chutes, agressões, empurrões e roubos — ou verbal, a exemplo de apelidos pejorativos e insultos. Já a *violência indireta* refere-se a ações voltadas à discriminação e/ou exclusão de um indivíduo de seu grupo social, frequentemente por meio da propagação de rumores ou da disseminação de boatos (Neto e Saavedra, 2003)

Outro ponto frequentemente debatido na definição de violência escolar refere-se ao grau de gravidade e à recorrência dos atos praticados. Segundo Debarbieux (2002), a avaliação do que se entende por violência escolar deve considerar um contínuo que vai desde a compreensão restrita do fenômeno, limitada apenas aos atos passíveis de sanção penal e associados às formas mais explícitas e severas de

violência; até a interpretação ampliada, que inclui toda e qualquer forma de transgressão, incivilidade ou conduta desviante.

Caso se adote exclusivamente o primeiro extremo, corre-se o risco de não reconhecer adequadamente as vítimas de violências mais sutis, como agressões físicas de menor gravidade ou agressões psicológicas cotidianas, a exemplo de apelidos depreciativos e disseminação de fofocas (Debarbieux, 2002).

Por outro lado, a adoção irrestrita do segundo extremo pode resultar no cerceamento da liberdade de expressão individual e favorecer a implementação de políticas excessivamente repressivas e de controle sobre comportamentos cotidianos no ambiente escolar.

Nesse contexto, estabelece-se o debate acerca de até que ponto transgressões, incivildades e provocações devem ser incorporadas ao conceito de violência escolar.

Segundo Charlot (2002, p. 437), a *transgressão* refere-se a comportamentos que contrariam as normas internas da escola sem, contudo, configurarem infrações legais, como o absentismo e a não realização de atividades escolares.

A *incivilidade*, por sua vez, diz respeito a condutas que não violam a lei nem o regimento interno da instituição, mas afrontam as regras básicas de convivência, manifestando-se em desordens, empurrões e atitudes grosseiras. De acordo com Roché (1996), as incivildades consistem em comportamentos e atitudes que provocam rupturas na ordem do cotidiano, sem possuírem um enquadramento jurídico preciso, razão pela qual não são necessariamente classificadas como crimes ou delitos (p. 121).

Já a *provação* caracteriza-se como um ato ambíguo e paradoxal, situado entre a agressividade e a brincadeira, no qual o provocador busca gerar tensão emocional na vítima — como ansiedade, frustração, raiva, vergonha ou humilhação —, ainda que de forma a permitir que esta, em alguma medida, possa se esquivar ou escapar da situação (Land, 2003).

Diante desse debate, entende-se ser relevante incluir essas situações mais corriqueiras na definição de violência escolar, uma vez que o seu acúmulo pode gerar sentimento de insegurança e desrespeito no ambiente institucional, afetando negativamente a identidade dos sujeitos que dele participam e, por isso, merecendo a denominação de violência (Charlot, 2002).

Ademais, de acordo com o autor, o estresse resultante da repetição de pequenos incidentes cotidianos pode produzir efeitos tão desestabilizadores quanto os provocados por um único episódio grave de violência. Nesse caso, em determinadas circunstâncias, situações limítrofes envolvendo ameaças, brigas, provocações e discussões verbais tendem a se intensificar, culminando em episódios de maior potencial lesivo, o que dificulta a contenção e a reparação desses eventos por parte da escola (Abramovay e Rua, 2002).

Outro argumento relevante para a incorporação dessas condutas ao conceito de violência escolar reside no fato de que o comportamento agressivo é, em grande medida, aprendido. Assim, quando tais condutas são reforçadas por benefícios como a aprovação dos pares, tendem a se manter e a aumentar em intensidade e frequência, deixando de ser percebidas como de “menor gravidade” para assumirem contornos mais severos (Goldstein e Conoley, 2004).

Greene (2005) também assinala que, via de regra, formas menos graves de violência antecedem manifestações mais severas, intensificando-se ao longo do desenvolvimento, de modo que comportamentos como arranhões em séries iniciais podem evoluir para agressões físicas mais contundentes, como socos e chutes, em etapas posteriores da escolarização.

Desse modo, há fundamentos consistentes para defender a inclusão de transgressões, incivildades e provocações na definição de violência escolar, ainda que se reconheça que o tratamento e as estratégias de intervenção devam variar conforme a gravidade dos atos, sendo naturalmente distintos os encaminhamentos para episódios extremos, como esfaquear um colega, e para condutas de menor gravidade, como virar as costas ao professor durante uma crítica.

Com base nas características da violência escolar anteriormente apresentadas, em 2002, Charlot propôs, então, um sistema de classificação dos episódios de violência no contexto escolar, no qual identifica três formas de manifestação: *violência na escola*, *violência da escola* e *violência contra a escola*:

Violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e as atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Violência da escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violência que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência

contra a escola deve ser analisada com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas). (Charlot, 2002, p. 434).

Tem-se, então, que, em termos analíticos, quando se trata da violência que ocorre no ambiente escolar, é possível identificar, essencialmente, três tipos distintos de manifestações: a violência contra a escola, a violência da escola e a violência na escola.

A *violência contra a escola* inclui a prática de condutas que afetam a qualidade do serviço prestado pela escola, tais como a depredação de suas instalações, a falta de reflexão sobre a estratégia de ensino, a falta de qualificação e os baixos salários pagos aos professores, entre outras condutas.

Por sua vez, a chamada *violência da escola* consiste no “reflexo das violências existentes na sociedade onde ela se insere. Incluem-se aqui conflitos entre as gerações, diferenciações de raça, de status, de religião, a exclusão social e do mercado de trabalho” (Ifanger, 2014, p. 41).

Por fim, a *violência na escola* contempla, por exemplo, bullying, agressões verbais e físicas, furtos e ameaças praticadas neste ambiente.

Por isso, sobre essa questão, Abramovay (2005, p. 79) afirma que:

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

De tal forma, vê-se que a literatura especializada tem afirmado que a escola também gera a sua própria violência, em razão das peculiaridades de sua estrutura e seu funcionamento. Defende-se, nesse sentido, que:

(...) a escola não é nem um duplo da sociedade, nem um meio totalmente autônomo: é uma instituição social, e, enquanto tal, depende da sociedade; mas é também uma instituição especializada, que se dá finalidades culturais, e que, enquanto tal, reinterpreta sua função social em termos culturais que lhe permitem reivindicar uma autonomia com relação à sociedade (Charlot, 2002, p. 152-153).

Assim, a violência escolar pode ser compreendida como uma construção social, produzida no interior das interações entre os diferentes sujeitos que compõem o espaço escolar.

Nessa perspectiva, a violência configura-se como um processo social que envolve simultaneamente relações externas e internas à instituição, bem como dimensões institucionais, especialmente no que se refere às relações sociais estabelecidas entre atores diversos.

## **2.2. A escola na criminologia: instituição de controle social informal**

Conforme foi abordado no primeiro capítulo desta pesquisa, o *controle social* pode ser compreendido como o conjunto de mecanismos, instrumentos e sanções por meio dos quais a sociedade busca assegurar a conformidade dos indivíduos aos valores, normas e padrões coletivos:

Para alcançar tais metas as organizações sociais lançam mão de dois sistemas articulados entre si. De um lado tem-se o controle social informal, que passa pela instância da sociedade civil: família, escola, profissão, opinião pública, grupos de pressão, clubes de serviço etc. Outra instância é a do controle social formal, identificada com a atuação do aparelho político do Estado. São controles realizados por intermédio da Polícia, da Justiça, do Exército, do Ministério Público, da Administração Penitenciária e de todos os consectários de tais agências, como controle legal, penal etc. (Shecaira, 2023, p. 59).

Nesse caso, as instâncias de controle social informal operam educando e socializando o indivíduo, de forma que são mais sutis que as formais, uma vez que atuam ao longo de toda a existência do indivíduo.

Para Baratta (2011), o controle social é analisado como um conjunto articulado de instâncias formais e informais, destacando que a criminalização não começa no sistema penal, mas nos processos de socialização primária e secundária, entre os quais a escola ocupa lugar central. Nesse caso, a escola atua como instância de reprodução das normas dominantes, funcionando como mecanismo de disciplina, seleção e conformação dos indivíduos aos padrões sociais hegemônicos, exercendo controle social anterior e complementar ao sistema penal.

Nesse mesmo trilho, na obra de Aniyar de Castro (2005), a autora desenvolve a noção de controle social em sentido amplo, afirmando que ele se exerce prioritariamente por meio de instituições não penais, responsáveis pela socialização dos indivíduos. A escola aparece como espaço privilegiado de formação, disciplinamento e internalização de valores, atuando como mecanismo de controle social informal antes e além da intervenção repressiva do Estado. E complementa afirmando que a educação exerce função estratégica na prevenção da violência, não por meio da punição, mas pela construção de consciência crítica, pertencimento comunitário e internalização de valores democráticos, o que a insere no campo do controle social informal.

Vê-se, então, que a escola se configura como uma instituição de controle social informal de fundamental importância para a sociedade, uma vez que, além de desempenhar o papel de promover a formação intelectual e moral dos alunos, também exerce função central no processo de socialização, uma vez que constitui um dos principais espaços de convivência social dos indivíduos, logo após o ambiente familiar (Lucinda, Nascimento e Caudau, 1999).

Sobre o tema, Canivez (1991, p. 33) aponta justamente que, logo após o núcleo familiar, a escola passa a ocupar o lugar de principal espaço de socialização do indivíduo:

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra.

De tal forma, compreende-se que a escola constitui um espaço no qual os indivíduos iniciam suas relações para além do núcleo familiar, passando a conviver com pessoas de diferentes raças, etnias, religiões e culturas.

Inclusive, para Moreira e Candau (2003), a contribuição da escola não se limita, de forma exclusiva, à transmissão do saber científico ou aos processos de construção e desconstrução do conhecimento. Ela se estende, igualmente, ao âmbito cultural, que desempenha papel fundamental, pois é por meio da cultura que se apreende a história, os valores e as ideologias de um país, de um lugar, de um grupo ou de uma sociedade. Nesse sentido, a escola favorece o aprendizado do respeito às diferenças,

contribuindo para a prevenção de atitudes preconceituosas, configurando-se como um espaço educativo essencial para a preparação da criança e do adolescente para a vida no mundo social adulto.

Assim, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 994):

A escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar.

De forma complementar, Silva (2009) afirma que a educação constitui um processo por meio do qual a sociedade forma os indivíduos que a compõem, garantindo sua reprodução e continuidade histórica. Trata-se de um processo permanente, que se estende ao longo de toda a vida, evidenciando que a sociedade é capaz de moldar os seus membros de acordo com seus próprios interesses ao transmitir significações, valores, saberes e interpretações de mundo. Nesse contexto, a escola destaca-se como o principal meio utilizado para a realização desse processo formativo.

Desse modo, Santos (1992, p. 19) afirma que o conhecimento da escola não é do senso comum, mas, sim, de um conhecimento sistematizado:

Independente das novas funções sociais que a escola assume, decorrentes da complexidade da sociedade atual, permanece a sua função precípua: socialização do saber sistematizado. A escola, como instituição social, não se encarrega daquele saber empírico, espontâneo, do senso comum, que surge da experiência cotidiana dos indivíduos. Este tipo de conhecimento é doxa e diz respeito a opinião, conseqüentemente não deve ser objeto de trabalho escolar. (...) o conhecimento que diz respeito a escola é episteme, é ciência, o conhecimento metódico, conhecimento sistematizado. Assim o papel da escola como instituição é precisamente o de socializar o saber sistematizado.

Essa compreensão também é compartilhada pelo próprio Conselho Federal de Serviço Social – CFESS (2019), ao reconhecer a educação no seguinte sentido:

Tal apoio visa à prevenção e ao enfrentamento das violências, ao acompanhamento de questões emocionais e sociais e ao fortalecimento das relações escolares, possibilitando um ambiente que respeita a diversidade e favorece o aprendizado. Dessa forma, ambas as leis convergem para a oferta de uma educação que acolhe as múltiplas necessidades das(os) educandas(os), a partir de uma concepção de educação integral, na qual os processos de ensino-aprendizagem e o tratamento do currículo escolar

reconhecem, mobilizam e articulam os contextos sociais, as práticas culturais, os afetos e as emoções produzidas pelas escolas e pelas redes de ensino.

Para Freitas (2011), cabe à escola a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seus direitos e deveres, capacitados a contribuir para a construção e/ou transformação da sociedade, orientada pelos princípios da igualdade e da justiça. Logo, a sua função não se restringe à mera transmissão de conhecimentos, mas envolve um compromisso social mais amplo, que inclui o desenvolvimento da capacidade do aluno de buscar informações de acordo com as exigências de seu campo profissional e com as demandas de seu desenvolvimento individual e social.

Ainda nesse sentido, a autora dispõe:

(...) a cada momento fazer o aluno pensar, refletir, analisar, sintetizar, criticar, criar, classificar, tirar conclusões, estabelecer relações, argumentar, avaliar, justificar, etc. Para isto é preciso que os professores trabalhem com metodologias participativas, desafiadoras, problematizando os conteúdos e estimulando o aluno a pensar, a formular hipóteses, a descobrir, a falar, a questionar, a colocar suas opiniões, suas divergências e dúvidas, a trocar informações com o grupo de colegas, defendendo e argumentando seu ponto de vista. (Freitas, 2011, p. 56)

Já Adriana Lima Neves Vieira, Eliane Luisa Ribeiro, Flavia Cristina Silva, e Marly Lima Pedro (2010) compreendem a escola como um espaço destinado à inserção do indivíduo no meio social, isto é, à integração do cidadão/aluno à sociedade por meio das relações interpessoais e coletivas. Tal processo busca prepará-lo, de forma gradual, para enfrentar os conflitos presentes no cotidiano, oferecendo-lhe uma base de conhecimentos e de cultura que possibilite a busca por melhorias no âmbito social.

Sobre essa questão, Oliveira (2000, p. 25) ressalta que o sistema educacional, “além de envolver uma gama de pessoas com características diferenciadas, inclui um número significativo de interações contínuas e complexas, em função dos estágios de desenvolvimento do aluno”. Diante disso, compreende-se que o ambiente educacional se configura como um espaço multicultural, constituído por relações sociais diversas e voltado à preparação para a convivência em sociedade.

E, de acordo com Gomes (1999), por se tratar de um espaço marcado pela diversidade de sujeitos, com histórias e realidades distintas, é possível compreender que conflitos de relacionamento entre alunos, professores e demais agentes da escola sejam frequentes. Nesse caso, diversas demandas sociais manifestam-se no

ambiente escolar, dentre as quais se destacam o preconceito, a discriminação, a indisciplina, a intolerância, a evasão escolar, a violência escolar e o bullying, entre outras.

Vê-se, então, que a educação tem sido cada vez mais influenciada por fatores socioeconômicos e políticos, e é nesse contexto participativo que se amplia o seu papel no desenvolvimento, enquanto compromisso social. Por essa razão, Gimeno Sacristán (1997, p. 25) afirma que “as reformas educacionais são referências para a análise dos projetos políticos, econômicos, sociais e culturais de seus propositores, bem como do momento histórico em que emergem”.

Na perspectiva de Silva, Vilela e Oliveira (2024), que analisam em suas pesquisas os efeitos de gênero, raça, etnia e nível socioeconômico no contexto escolar, a violência manifesta-se como reprodução das hierarquias sociais oriundas da desigualdade estrutural.

Outro fator que intensifica essa problemática no ambiente escolar é a discriminação sofrida por esses alunos por parte da sociedade, o que é definido por Abramovay e Rua (2002, p.39) no seguinte sentido:

Um outro motivo de discriminação é o estigma de morar na periferia, que é associada com miséria, violência e criminalidade. Assim, o local de moradia, por si só, é um fator de exclusão no trabalho e na escola. Tais discriminações são reforçadas por não aceitarem, os adultos e a mídia.

No que se refere ao papel reprodutor das desigualdades sociais, Bourdieu e Passeron (1978, p.76), ao publicarem *A Reprodução* em 1970, na França, e posteriormente no Brasil, em 1975, sustentam que a instituição escolar contribui para a manutenção das desigualdades existentes na sociedade, ao transmitir saberes, práticas e representações próprias das classes dominantes. Os autores reforçam, ainda, que a distribuição desigual dos bens culturais configura uma prática discriminatória, em contradição com o discurso escolar do igualitarismo formal:

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social).

Para esses autores, a reprodução das desigualdades sociais no âmbito escolar decorre da transmissão de conteúdos, metodologias e formas de avaliação alinhadas aos valores dominantes adotados pela instituição. Ao tratar de maneira igual alunos provenientes de diferentes segmentos sociais, a escola acaba por favorecer aqueles que dispõem de melhores condições socioeconômicas, em detrimento dos menos privilegiados, contribuindo para a manutenção da exclusão das classes populares.

Além disso, o sucesso escolar encontra-se fortemente associado à origem social do aluno e à sua adesão às normas instituídas, articulando os processos cognitivos às condições sociais. Desse modo, ao “tratar todos os educandos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar acaba por sancionar as desigualdades iniciais diante da cultura” (Bourdieu, 1987, p. 53).

A ampliação da oferta de vagas educacionais aponta, assim, para o surgimento de uma nova forma de exclusão, que não se dá mais pela ausência de acesso à escola, mas pela falta de condições para adquirir a escolarização ou para nela permanecer.

Nesse cenário, diante de trajetórias escolares profundamente desiguais, a escola não apenas reproduz, mas passa, também, a produzir a exclusão social latente, uma vez que: “os alunos socialmente mais favorecidos, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são igualmente privilegiados por um conjunto de mecanismos próprios do funcionamento escolar, que beneficiam os já beneficiados” (Dubet, 2003, p. 36).

Por fim, Casassus (2007, p. 25) destaca a existência de um círculo vicioso que precisa ser rompido, no qual as desigualdades sociais interferem no desempenho escolar, que, por sua vez, permanece fortemente condicionado à origem social do aluno, já que os indivíduos socialmente desfavorecidos tendem a apresentar menores níveis de aproveitamento acadêmico:

A desigualdade de renda repercute fortemente nas outras desigualdades sociais, entre as quais encontra-se a desigualdade na educação. Esta desigualdade, por sua vez, repercute na desigualdade de renda, pois faz com que os grupos que estão em melhor posição possam ter melhores oportunidades que os grupos desfavorecidos, gerando um círculo vicioso que tende a aumentar as desigualdades.

O enfraquecimento do coletivo e a conseqüente desvalorização da ação política parecem estar diretamente relacionados à reprodução dos ideais do capitalismo globalizado e à manutenção das desigualdades sociais.

Nesse entendimento, a educação pode ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo de transmissão cultural, por meio do qual são veiculados valores, normas, representações e experiências cuja finalidade é a reprodução de determinado sistema social (Abramovay e Rua, 2002).

Logo, o aprendizado do que se deve ou não fazer, inerente ao processo educativo, tem origem fundamentalmente nas relações estabelecidas com os pais, no âmbito da instituição familiar, e com os mestres, no contexto da instituição escolar. Desse modo, o processo de socialização produzido pela prática pedagógica constitui, para Bourdieu e Passeron (1978), um dos principais mecanismos de reprodução social.

Nessa perspectiva, Durkheim (1984, p. 51) afirma que a educação envolve, de maneira inevitável, uma relação social assimétrica:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que são exigências próprias da sociedade política no seu conjunto e do meio social ao qual está particularmente destinado.

E aqui cabe pontuar que, para Parsons (2010), ao interpretar o pensamento de Durkheim, a educação passa a ser compreendida como sinônimo de socialização, constituindo o mecanismo fundamental para a formação, manutenção e perpetuação dos sistemas sociais. Segundo o autor, sem esse processo de socialização, o sistema social torna-se ineficaz, isto é, incapaz de preservar a ordem, o equilíbrio e os limites necessários; elementos essenciais para a estabilidade do próprio sistema social.

Além disso, em análise ao que aponta Medeiros (2023) em sua pesquisa, vê-se que a sociedade apresenta fragilidades na estrutura familiar que, somadas a outros fatores, resultam em graves problemas sociais, incluindo a própria violência escolar.

Sobre o tema, Chechia e Andrade (2002) afirmam que os aspectos psicológicos do contexto familiar exercem influência direta sobre a educação escolar dos filhos, uma vez que estes vivenciam e internalizam, de forma positiva ou negativa, as experiências do ambiente doméstico, reproduzindo-as no espaço escolar. Assim, o aluno que convive de maneira constante com situações de violência, sejam elas

verbais ou físicas, no âmbito familiar, tende a manifestar comportamentos semelhantes no contexto da escola.

De tal forma, para Rego (2003), há um compartilhamento de funções sociais, políticas e educacionais entre a escola e a família, de modo que ambas se tornam corresponsáveis pela formação cidadã dos indivíduos. Essas instituições são consideradas fundamentais para a difusão e a consolidação do conhecimento, o qual, segundo as autoras, é culturalmente organizado no processo formativo, influenciando o funcionamento psicológico e as características individuais de cada sujeito, de acordo com o contexto social e ambiental em que estão inseridos.

Nesse caso, a família e a escola configuram-se como instituições pilares no processo de formação e desenvolvimento humano, de modo que, conforme destacam Dessen e Polonia (2007), ambas atuam como mecanismos propulsores do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social dos educandos.

Em síntese, as autoras definem que, no âmbito escolar, predomina a articulação dos conteúdos curriculares, tendo como foco central o processo de ensino-aprendizagem. Já no contexto familiar, os objetivos, conteúdos e métodos assumem natureza distinta, orientando-se pelos processos de socialização, proteção e garantia das condições básicas de sobrevivência, bem como pela responsabilidade de inserir os filhos em um contexto que assegure condições sociais, cognitivas e afetivas satisfatórias.

Diante disso, é válido destacar que, no contexto escolar, dá-se a continuidade da formação cívica e moral, assegurando-se o respeito às diferenças, bem como a capacitação do aluno para o mundo do trabalho, com vistas à formação continuada. E a utilização do termo *continuidade* decorre do fato de que a instituição escolar não constitui o primeiro nem o principal espaço de difusão da educação, cabendo esse papel primordial à família, a qual, segundo Terto e Silva (2003), é uma instituição presente em todas as sociedades e responsável pelo processo inicial de socialização.

Ainda acerca da relevância fundamental da família no processo de ensino-aprendizagem, Freinet (1974, p. 102) destaca que:

(...) não há livros, não há métodos artificiais que possam substituir a educação em família. A melhor história ou o quadro mais emocionante visto num livro são para a criança como a visão de um sonho sem vínculos, sem seguimento, sem verdade interior. Pelo contrário, o que se passa em casa, sob os olhos da criança, liga-se, naturalmente, no seu espírito, a mil outras imagens

precedentes, pertencendo à mesma ordem de ideias e, portanto, têm para ela uma verdade interior.

Entretanto, como já mencionado, à luz dos autores e do contexto econômico e social contemporâneo, verifica-se que essa relação de complementaridade entre família e escola nem sempre se concretiza, em razão de diversos fatores, dentre os quais se destacam os aspectos econômicos, políticos e sociais.

Em análise ao que aponta Keller Laine (1998), os valores e as práticas vivenciados no ambiente familiar refletem-se diretamente no contexto escolar, assim como as experiências escolares influenciam o meio familiar. Dessa forma, a depender das condições sociais e econômicas em que os indivíduos estão inseridos, os resultados no processo de construção do conhecimento podem ser positivos ou negativos.

Já Cavaliere (2015, p. 63), ao abordar a construção social do aluno e a relação entre a família e a instituição escolar, estabelece uma analogia com um “fio condutor” que conecta a escola ao mundo do educando em toda a sua amplitude, recorrendo ao conceito de educabilidade. A autora acrescenta que:

(...) a questão educacional vai muito além da instituição ‘escola’, envolvendo a família, a vizinhança e outros órgãos, tornando-se imprescindível um conhecimento mais qualificado e criterioso dos fenômenos que ocorrem no interior de cada escola.

O referido problema educacional decorre do fato de que, com as transformações ocorridas no âmbito econômico, a estrutura familiar tem sido progressivamente modificada. Nesse cenário, os pais passam a dedicar-se cada vez mais ao meio externo (sociedade, trabalho, aquisições materiais e realização profissional) em detrimento do tempo que deveria ser investido na convivência familiar. Desse modo, a economia encontra-se intimamente relacionada às transformações sociais e, conseqüentemente, aos aspectos educacionais (SANTOS, 2008).

Ademais, é possível compreender que o elemento comum entre a família e a escola reside no fato de ambas prepararem o indivíduo para a inserção na sociedade, possibilitando que aprenda a conviver no contexto social em que estará inserido. A atuação de cada uma dessas instituições, ainda que por vezes pareça simples, revela-se de fundamental importância para a formação do indivíduo enquanto cidadão:

Tal perspectiva compartilha do fundamento de teorias sociológicas para as quais quanto maior a identificação dos indivíduos com o sistema social, seus valores e normas, maior o interesse desses indivíduos em mantê-lo, maior o seu senso de pertencimento comunitário e maior o temor da exclusão, da perda da estima e do afeto, da vergonha e da culpa que decorreriam do rompimento com os padrões morais, via cometimento de um crime. Dessa forma, o crime ocorreria quando do enfraquecimento dos laços que unem o indivíduo à sociedade e da não internalização dos padrões morais da comunidade. As chamadas teorias do controle social pressupõem que quanto mais estreitas e intensas as relações do indivíduo nas esferas tradicionais da vida, como na escola, no trabalho, na família e na rede de amigos, menores serão as chances de que ele incorra em atos desviantes. (Mourão e Silveira, 2014).

Destaca-se, então, a clara relação de interdependência e influência mútua entre família e escola, sendo a família o agente primário e o principal parceiro da instituição escolar nesse processo formativo.

Portanto, diante do que foi aqui apresentado, mais especificamente sob a ótica da criminologia, a escola não pode ser compreendida apenas como uma instituição educacional, mas, também, como um importante mecanismo de controle social informal, cuja atuação se insere diretamente nos processos de prevenção da delinquência juvenil e de contenção de comportamentos desviantes.

Ao promover a internalização de normas, valores e padrões de conduta socialmente aceitos, a instituição escolar exerce função estratégica na regulação do comportamento dos indivíduos, especialmente durante a infância e a adolescência, fases cruciais do processo de socialização:

(...) o mau funcionamento dos mecanismos de controle social na escola abre espaço para comportamentos de inconformidade. Assim, acreditamos que a delinquência nas escolas será explicada por fatores que apontam para a não adaptação dos alunos agressores ao contexto normativo da comunidade escolar, e ainda, possivelmente, a influência de fatores ambientais que podem colaborar para que esses jovens adotem comportamentos desviantes. (Guadalupe, 2007).

A criminologia, em especial a partir das contribuições da Escola de Chicago, reconhece que o comportamento delituoso não decorre exclusivamente de características individuais, mas está profundamente relacionado às condições sociais, espaciais e institucionais nas quais o sujeito se desenvolve (Shaw e Mckay, 1942).

Quando inserida em contextos marcados por desorganização social, fragilidade das relações comunitárias e ausência de políticas públicas eficazes, a escola tende a assumir um papel ainda mais relevante no campo da criminologia preventiva. Isso

porque, conforme apontam os estudos ecológicos, a fragilização das instituições tradicionais, como família, igreja e comunidade, amplia o risco de envolvimento dos jovens com práticas desviantes, transferindo à escola uma parcela significativa da responsabilidade pelo controle social informal.

Sob essa perspectiva, a escola passa a ser compreendida como um espaço de mediação entre o indivíduo e a ordem social, funcionando como um elo entre o controle exercido no âmbito familiar e aquele desempenhado pelo Estado por meio de suas instâncias formais, como o sistema penal. Sua atuação cotidiana, por meio de regras disciplinares, rotinas institucionais, sanções simbólicas e processos pedagógicos, contribui para a conformação dos comportamentos e para a construção de trajetórias sociais menos propensas à criminalização:

Já os teóricos do controle social (exemplificados por Hirschi, 1969) nomeiam para as escolas um papel crítico na contenção do comportamento delincente. As escolas provêm oportunidades, incentivos para os jovens desenvolverem uma ligação social a outros jovens e compromisso com comportamentos convencionais. Assim, elas provêm instrução e reforço para que o estudante desenvolva seu autocontrole, embora a família seja o primeiro e mais importante sistema de auxílio. No entanto, quando as escolas falham no seu papel de agente socializador, é mais provável que esses jovens ajam através de seus impulsos naturais para comportamentos "autogratiíficantes" e delinquentes. (Guadalupe, 2007).

Do ponto de vista criminológico, a falha ou o enfraquecimento da escola enquanto instituição de controle social informal pode favorecer o surgimento de trajetórias marcadas pela delinquência juvenil e, posteriormente, pela criminalidade adulta. A ausência de vínculos escolares sólidos, a evasão, o fracasso escolar e a ruptura dos processos de socialização institucional são frequentemente associados pela literatura criminológica, ao aumento da exposição dos jovens a grupos desviantes e a ambientes propícios à prática de atos infracionais:

A Teoria da Desorganização Social (exemplificada por Shaw e Mckay, 1969) também une o lugar e o sistema econômico à raiz do problema da criminalidade. Isso acaba ocorrendo quando as cidades crescem e as indústrias "invadem" zonas habitacionais, as áreas mistas de residência e indústria são as mais acessíveis para um segmento mais pobre e móvel da população. Nestas áreas não há estabilidade residencial nem recursos financeiros para criar as ligações e associações que fornecem o controle social para a comunidade, ainda mais porque o padrão de uso de solo das cidades norte-americanas prevê a migração para outras áreas mais periféricas da cidade assim que seja financeiramente possível para uma família fazê-lo, fazendo esta criação de laços e associações ainda mais difícil nas áreas centrais da cidade. Uma mobilidade populacional acontece, com

residentes com recursos se orientando aos arredores da cidade, e os novos imigrantes ou outras populações em desvantagem os substituem nas cidades. A troca rápida de população diminui a capacidade de organização da comunidade - inclusive nas escolas - para socializar efetivamente a população. As barreiras culturais, de idioma, e um relativo anonimato, impedem a comunicação entre os vizinhos da comunidade, ou seja, sua capacidade de resolução de problemas diminui, assim como, o potencial de um controle social efetivo. De acordo com esta perspectiva, as escolas só fazem parte de um processo maior de desintegração de uma comunidade que permite à delinquência florescer. (Guadalupe, 2007).

Nesse sentido, a violência escolar não deve ser analisada apenas como um problema pedagógico ou disciplinar, mas como um fenômeno criminológico relevante, que sinaliza disfunções nos mecanismos de controle social informal. A escola, ao perder sua capacidade de regular comportamentos e de produzir integração social, deixa de cumprir uma de suas funções centrais no sistema de prevenção primária da criminalidade, abrindo espaço para a intensificação de conflitos, práticas violentas e processos de rotulação:

Estas perspectivas no estudo das causas de delinquência sugerem que o papel das escolas, na geração de comportamento delincente, seja complexo. A educação poderia levar indiretamente a delinquência através da alienação de certos jovens, de suas fontes de recompensa e satisfação; por outro lado, poderia diminuir a delinquência provendo fontes adicionais de controle social. Em particular, a escola pode fazer aumentar a delinquência, reunindo os ofensores incentivados no tempo e espaço, sem uma guarda efetiva; ou pode fazer diminuir, provendo ambientes vigilantes e estruturados para minimizar as oportunidades de um comportamento delincente durante o cotidiano escolar. (Guadalupe, 2007).

A criminologia crítica também alerta que respostas exclusivamente punitivas às manifestações de violência escolar tendem a reforçar processos de criminalização precoce, especialmente de jovens pertencentes a grupos socialmente vulneráveis. Assim, compreender a escola como instituição de controle social informal implica reconhecer sua importância não apenas na contenção do desvio, mas também na prevenção da seletividade penal, evitando que conflitos escolares sejam convertidos, de forma indevida, em questões de polícia ou de sistema de justiça criminal:

A teoria de controle sugere que aqueles que estão bem integrados e ligados às instituições básicas de socialização tais como a escola, estão menos suscetíveis a desviar-se das normas convencionais, e mais suscetíveis a obedecer às regras escolares e evitar punição.

Quanto mais fortes são esses laços com as instituições escolares, menor a tendência à atividades delinquentes pelos jovens. Além disso, a construção desses laços se relaciona com as perspectivas que esses jovens possuem

em relação ao seu futuro, ou seja, quanto menor ela for, menos terão a perder na violação das regras da escola. Por outro lado, quanto maior a crença nessas regras, o envolvimento e comprometimento dos alunos mais distantes estarão da delinquência escolar. (Guadalupe, 2007).

Em síntese, à luz da criminologia, a escola deve ser compreendida como uma instituição estratégica no arranjo social de contenção do desvio e de prevenção da delinquência, justamente por operar no plano do controle social informal, onde se formam as primeiras referências normativas, os vínculos de pertencimento e os padrões de convivência socialmente aceitos:

Tratamento e prevenção, para terem sucesso, demandam amplos programas que envolvam recursos humanos junto à comunidade e que concentrem esforços dos cidadãos em torno das forças construtivas da sociedade. Isto é, instituições locais, grupos, igrejas, escolas, associações de bairro, para obviar à desorganização social precisam envidar esforços para reconstituir a solidariedade social e aproximar os homens no controle da criminalidade. (Shecaira, 2023, p. 163).

Ao atuar por meio de rotinas, regras, sanções simbólicas, práticas pedagógicas e interações cotidianas, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também modela condutas, organiza expectativas e promove a internalização de valores essenciais à coesão social, funcionando como ponte entre a socialização familiar e as instâncias formais do Estado:

Definição essa que alcança o objetivo principal da escola, não só de transmissora de conhecimentos científicos, mas que como coloca o autor em seu livro, educação entendida como um instrumento de mediação entre homem e também valores éticos, desenvolvendo em seus alunos sua consciência e sua existência para uma vida em sociedade. (Soares e Junior, 2016).

Diante disso espera-se que a educação, como um desses instrumentos de mediação, consiga mudar alguns paradigmas pedagógicos e curriculares para promover a formação humana integral de modo a contribuir na construção da cidadania.

Dessa forma, a relevância criminológica da escola não reside apenas na sua capacidade de responder a conflitos internos, mas sobretudo na sua aptidão para produzir integração social, reduzir vulnerabilidades e fortalecer mecanismos de controle comunitário, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais (Kassar, 2016).

Quando a instituição escolar se mostra capaz de construir vínculos, promover reconhecimento e assegurar condições mínimas de inclusão, tende a reduzir a exposição de crianças e adolescentes a trajetórias de ruptura institucional, evasão e aproximação de grupos desviantes - fatores recorrentemente associados pela literatura criminológica ao aumento do risco de envolvimento com práticas infracionais (Lucinda, Nascimento e Candau, 2001).

Por outro lado, quando a escola se enfraquece enquanto espaço de socialização e regulação informal (seja por precarização, perda de legitimidade, fragmentação comunitária ou ausência de políticas públicas de suporte) tende a ocorrer uma dupla consequência criminológica: de um lado, ampliam-se as condições para o surgimento de conflitos e violências no ambiente escolar; de outro, aumenta a probabilidade de que tais conflitos sejam deslocados para a esfera do controle formal, favorecendo processos de rotulação e de criminalização precoce, sobretudo sobre estudantes pertencentes a grupos historicamente vulnerabilizados:

Nesse contexto é que ocorre o princípio da judicialização dos atos cometidos pelos jovens estudantes, tomados pela escola como ações violentas e tratados como atos infracionais, os quais, posteriormente, transformam-se em objeto da aplicação de medidas socioeducativas.

As circunstâncias de violência que se dão no âmbito da escola estão sendo encaminhadas para o Sistema de Justiça, repassando as imputações da escola para o sistema judicial. Esse cenário nos permite uma reflexão sobre a escola não estar disposta pedagogicamente e respaldada juridicamente para o enfrentamento das situações de conflito no cotidiano escolar. Na tentativa de solucioná-las, acaba judicializando as relações escolares.

A judicialização dos conflitos escolares pode ser sugestiva de uma fragilidade da escola no tocante à resolução de conflitos e problemas cotidianos, bem como pode apontar falhas ou deficiências na interlocução com as demais instituições da rede de atendimento a crianças e adolescentes. Essas dificuldades, entre outras, conduzem às intervenções do Poder Judiciário, configurando uma saída para os problemas conflitivos e uma falácia, como ficou claro na análise e na discussão dos processos judiciais. Vimos que não há entendimento e/ou resignificação dos atos praticados pelos jovens no contexto da escola. (Goethel e Polido, 2020).

Assim, reconhecer a escola como instituição de controle social informal implica compreender que sua atuação preventiva não se confunde com repressão, mas com a capacidade de estruturar relações, produzir pertencimento e conter a escalada de comportamentos desviantes sem recorrer, como primeira resposta, à lógica penal:

Partimos do pressuposto de que a escola constitui espaço privilegiado e potencializador para o desenvolvimento socioeducativo de crianças e

adolescentes, principalmente para aqueles que se envolvem em situações de conflito. Nessa perspectiva, a educação pode se configurar como possibilidade para reduzir o envolvimento de jovens em atos infracionais. No entanto, é necessário que a escola assuma seu papel e que se organize para conhecer e compreender os alunos que atende, buscando observar necessidades e interesses de crianças e adolescentes, o que pode passar pela ressignificação do processo de escolarização para aqueles que já passaram por ela. Esse movimento só se estabelece, trabalhando preventiva e significativamente para aqueles que estão em seu cotidiano. Necessidades e interesses são aqui compreendidos como social e historicamente produzidos, ou seja, como importante recurso na educação, ao produzirem, dialeticamente, nos estudantes, novas curiosidades e buscas pelo conhecimento e pelo que a escola pode oferecer para sua formação humana. (Goethel e Polido, 2020).

Portanto, a escola ocupa, no campo criminológico, um lugar central: ela é simultaneamente espaço de socialização, regulação comportamental e prevenção primária, cuja eficácia depende de sua articulação com a família, com a comunidade e com políticas públicas capazes de fortalecer o tecido social ao seu redor. Nessa perspectiva, a análise criminológica da violência escolar exige compreender a instituição escolar não como cenário isolado de conflitos, mas como expressão e termômetro das dinâmicas sociais mais amplas, sendo decisiva a avaliação de como — e em que medida — a escola consegue exercer, no território em que se insere, sua função de controle social informal e de integração comunitária (Aniyar de Castro, 2005).

Por fim, conforme será abordado no próximo tópico, à luz da Escola de Chicago, a análise da escola enquanto instituição de controle social informal permite compreender que sua eficácia está diretamente vinculada ao contexto urbano em que se insere. Em áreas caracterizadas por alta mobilidade residencial, pobreza, fragmentação comunitária e enfraquecimento dos laços sociais, a escola tende a enfrentar maiores dificuldades para exercer sua função reguladora, reproduzindo, em seu interior, as mesmas dinâmicas de desorganização presentes no território.

### **2.3. Violência escolar, controle social informal e espaço urbano na perspectiva da Escola de Chicago**

A compreensão da violência escolar a partir da ótica da Escola de Chicago exige o deslocamento da análise do plano estritamente individual para uma perspectiva estrutural e ecológica, própria da criminologia sociológica. Nesse enfoque,

os comportamentos violentos observados no ambiente escolar não são interpretados como desvios isolados ou resultantes exclusivamente de falhas morais dos estudantes, mas como expressões de processos sociais mais amplos, relacionados à organização (ou desorganização) do espaço urbano, às dinâmicas territoriais e à fragilização dos mecanismos de controle social informal (Kubrin e Mioduszewski, 2019).

Conforme desenvolvido no capítulo anterior, a Escola de Chicago parte do pressuposto de que o crime e a delinquência juvenil estão profundamente vinculados ao meio social em que os indivíduos se desenvolvem. Autores como Robert Ezra Park, Ernest Burgess, Clifford Shaw e Henry McKay demonstraram, a partir de pesquisas empíricas, que determinados contextos urbanos apresentam maior propensão à produção e reprodução de condutas delituosas em razão da desorganização social, da instabilidade residencial, da pobreza estrutural e do enfraquecimento das instituições comunitárias (Coulon, 1995).

Ao invés de questionar *quem cometeu o ato*, a Escola de Chicago indaga *onde e por que tais atos ocorrem com maior frequência em determinados contextos urbanos*. Segundo essa teoria, a criminalidade e a delinquência juvenil se concentram em áreas urbanas marcadas por condições como mobilidade residencial elevada, pobreza estrutural, heterogeneidade social<sup>3</sup> e enfraquecimento das instituições

---

<sup>3</sup> Embora a Escola de Chicago tenha desempenhado papel fundamental na consolidação de uma abordagem socioecológica da criminalidade, especialmente ao deslocar a análise do delito do plano individual para o contexto comunitário, parte significativa da literatura criminológica aponta limites relevantes em seu tratamento da heterogeneidade social. Nos estudos clássicos desenvolvidos por Clifford Shaw e Henry McKay, a diversidade étnica e cultural aparece frequentemente associada à fragilização dos vínculos comunitários e ao enfraquecimento do controle social informal, elementos considerados centrais para a explicação da delinquência juvenil. (Coulon, 1995).

Segundo Shaw e McKay, áreas marcadas por intensos processos migratórios e pluralidade cultural tenderiam a apresentar maior dificuldade na consolidação de valores comuns, o que comprometeria a capacidade coletiva de regulação social. Nesse sentido, afirmam os autores que “a desorganização social decorre, em grande medida, da incapacidade da comunidade em realizar uma ação coletiva eficaz em prol de valores compartilhados” (Shaw; McKay, 1942). Tal compreensão, contudo, acabou por vincular de forma quase automática a heterogeneidade social à produção da criminalidade, reduzindo a complexidade dos processos sociais subjacentes.

A crítica contemporânea a essa perspectiva ganha força, sobretudo, com os estudos de Robert Sampson, que revisitam a teoria da desorganização social e demonstram que a diversidade social não implica, necessariamente, ausência de coesão. Ao contrário, Sampson sustenta que comunidades heterogêneas podem desenvolver formas próprias de organização e controle social, desde que disponham de capital social e mecanismos de confiança mútua. Para o autor, “a heterogeneidade étnica não deve ser confundida com desorganização; o que importa é a capacidade coletiva de mobilização em torno de objetivos comuns” (Sampson, 2012).

Essa releitura é particularmente relevante quando se transpõe a teoria da Escola de Chicago para o campo da violência escolar. A interpretação segundo a qual escolas situadas em territórios socialmente heterogêneos estariam mais propensas à violência corre o risco de reforçar estigmas territoriais e educacionais, desconsiderando o papel ativo da instituição escolar na mediação de conflitos e na

comunitárias e redes de controle informal. Essas *zonas de transição* apresentam uma capacidade reduzida de manutenção da ordem social por meio de vínculos e normas compartilhadas (Bursik, 1988).

Sobre o tema, Freitas se manifestou no seguinte sentido:

O ponto-chave é que certos tipos de crime se tornavam uma norma cultural dentro da zona de transição. Eles relacionaram a delinquência juvenil à teoria de desorganização social. Afirmavam que havia uma probabilidade maior da prática de crime numa comunidade com ausência de suporte comunitário, havendo probabilidade menor de sua ocorrência se os adolescentes tivessem apoio de seus pais, escola e/ou igreja. A alta mobilidade verificada na área central da cidade fazia com que os residentes tivessem uma tendência a não se interessarem pelo que ocorria à sua volta, já que não pretendiam ficar ali por muito tempo. (2002, p. 85).

Ao transpor essa lógica para o campo da criminologia educacional, torna-se possível pensar a violência escolar como uma manifestação específica desses mesmos processos:

A violência na escola está relacionada às normas de interação que são determinadas e compartilhadas pelo grupo social mais amplo ao qual os alunos pertencem. Desta forma, as explicações para violência remetem a características consideradas próprias da cultura juvenil e da comunidade em que vivem. (SALLES, SILVA e CASTRO, 2014, p.152).

---

reconstrução de laços sociais. Como observa Shecaira, ao analisar criticamente a tradição ecológica, “não se pode atribuir à diversidade social, de forma simplista, a responsabilidade pelo aumento da criminalidade, sob pena de ocultar fatores estruturais muito mais determinantes” (Shecaira, 2023, p. 162).

Além disso, a crítica à centralidade da heterogeneidade social aproxima-se das contribuições da criminologia crítica, especialmente de Alessandro Baratta, que questiona os pressupostos consensuais das teorias tradicionais. Para Baratta, modelos explicativos que partem da ideia de consenso normativo tendem a ignorar as relações de poder e os processos de exclusão social que atravessam as instituições. Nesse sentido, adverte o autor que “as teorias que explicam a criminalidade a partir da ausência de integração social frequentemente deixam de problematizar as desigualdades estruturais que produzem a própria marginalização” (Baratta, 2002).

No contexto da violência escolar, essa crítica revela-se essencial. A escola não pode ser compreendida apenas como reflexo passivo da desorganização comunitária, mas como espaço de disputa simbólica, reprodução de desigualdades e, ao mesmo tempo, de potencial reconstrução do controle social informal. Reduzir a violência escolar a um efeito automático da heterogeneidade social significa desconsiderar fatores como a precarização das políticas educacionais, o racismo estrutural, a seletividade institucional e a insuficiente atuação do Estado (Lucinda, Nascimento e Candau, 1999).

Dessa forma, embora a Escola de Chicago ofereça contribuições decisivas para a compreensão da relação entre território, comunidade e criminalidade, sua abordagem da heterogeneidade social exige releitura crítica. Para a análise contemporânea da violência escolar, torna-se imprescindível integrar essa tradição teórica a perspectivas que reconheçam a diversidade não como sinônimo de desorganização, mas como elemento que, quando adequadamente mediado por políticas públicas e práticas institucionais inclusivas, pode fortalecer a coesão social e a prevenção da violência.

Sob essa perspectiva, a desorganização social aplicada ao contexto escolar revela-se como um elemento central de análise. Escolas localizadas em territórios marcados por alta mobilidade populacional, precariedade habitacional, ausência de equipamentos públicos e fragilidade das redes comunitárias tendem a enfrentar maiores dificuldades para exercer suas funções de socialização e controle. Nessas áreas, os mecanismos tradicionais de controle social informal (família, vizinhança, associações locais e instituições religiosas) encontram-se enfraquecidos, transferindo à escola uma responsabilidade ampliada pela regulação do comportamento juvenil. Quando essa sobrecarga institucional não é acompanhada de recursos materiais, humanos e simbólicos adequados, a escola passa a reproduzir, em seu interior, as mesmas tensões, conflitos e práticas violentas presentes no território em que se insere:

A vida na periferia impõe uma existência marcada pela rotina, com graves limitações às atividades de lazer, seja por precárias condições de infraestrutura das cidades, seja em virtude da falta de dinheiro. De fato, esses jovens contam com poucas possibilidades de diversão, de praticarem esportes e de utilizarem, de maneira geral, as suas criatividade. Frequentemente, restam poucas alternativas, além da prática de atos ilícitos e do consumo de drogas e bebidas alcoólicas que, ao mesmo tempo, representam uma forma de diversão e, por outro lado, são constitutivos de um ambiente de violência que coloca novas restrições ao exercício do lazer. (Abramovay, 2022, p. 49-50).

As interações estudantis, nesse cenário, devem ser compreendidas como produtos diretos da ecologia urbana. A criminologia ecológica demonstra que os padrões de sociabilidade juvenil são fortemente influenciados pelas experiências cotidianas vivenciadas fora da escola, especialmente nos bairros e comunidades de origem dos alunos. Rivalidades territoriais, disputas por status, códigos de honra e práticas de afirmação identitária frequentemente observadas no espaço urbano tendem a ser transportadas para o ambiente escolar, manifestando-se sob a forma de agressões físicas, violência simbólica, intimidação entre pares e conflitos reiterados. Assim, a escola não cria a violência de forma autônoma, mas atua como espaço de condensação e visibilização de conflitos sociais preexistentes (Cardia, 1997).

E aqui cabe pontuar que, conforme observa Carla Coelho de Andrade (2007, p. 133–136), em pesquisa desenvolvida nas periferias de Brasília, a convivência cotidiana com a violência em contextos urbanos degradados contribui para a sua naturalização, fazendo com que práticas violentas sejam frequentemente percebidas

como comportamentos triviais. De modo geral, os jovens tendem a compreender a violência como um recurso justificável, atribuindo-lhe legitimidade em determinadas circunstâncias, tais como a extrema pobreza, a ausência de condições mínimas de subsistência, o desemprego, sentimento de vingança, o uso de drogas, entre outros fatores que integram esse universo de representações sociais.

Nesse sentido, de acordo com Arnold e Terrance (1983), a escola pode ser analisada, à luz da Escola de Chicago, como uma verdadeira “microvizinhança”, dotada de regras próprias, relações de poder, hierarquias simbólicas e mecanismos internos de controle social. Tal como ocorre nas comunidades urbanas, a eficácia do controle social no interior da escola depende da existência de laços de pertencimento, normas compartilhadas e reconhecimento da legitimidade da autoridade institucional. Quando esses elementos se encontram fragilizados, o ambiente escolar tende a tornar-se permeável à consolidação de subculturas juvenis violentas, que passam a disputar o controle simbólico do espaço escolar.

A noção de “microvizinhança” permite compreender que a violência escolar não se distribui de maneira homogênea entre todas as instituições de ensino, mas incide com maior intensidade em escolas situadas em espaços urbanos degradados. Nesses contextos, a escola frequentemente assume funções que extrapolam o campo pedagógico, atuando como espaço de proteção social, alimentação, acolhimento emocional e mediação de conflitos comunitários. Essa ampliação funcional, embora socialmente relevante, expõe a instituição a pressões constantes, aumentando sua vulnerabilidade à violência e ao desgaste institucional:

É fato público e notório que nas escolas públicas menos protegidas pelas ações do governo, das autoridades e pelas próprias famílias ainda existem várias situações degradantes, as quais exigem inadiáveis providências da família, da sociedade e do Estado.

Aliás, mesmo nas melhores e/ou mais ricas escolas – públicas ou privadas – persistem os problemas enfrentados pelos alunos, e situação de risco social ou familiar.

Por exemplo, por melhor que seja o projeto pedagógico, a escola, a turma e o(a) professor(a), eventuais crianças abusadas sexualmente por pais, padrastos, familiares etc. exigem tratamento diversificado e que, obviamente, foge dos limites da competência escolar, embora seja no ambiente estudantil que as consequências decorrentes dos maus-tratos normalmente deveriam ser notadas pelo corpo docente, sobretudo quando são as famílias dos alunos que praticam ou contribuem para a ilicitude civil, penal e administrativa (Souza, 2012, p. 126-127).

A relação entre território, vizinhança e violência escolar mostra-se, portanto, indissociável. A criminologia ecológica evidencia que a localização da escola no espaço urbano influencia diretamente sua capacidade de exercer controle social informal. Territórios caracterizados por segregação socioespacial, ausência de coesão comunitária e elevada circulação de pessoas dificultam a construção de vínculos duradouros entre alunos, famílias e instituição escolar. Como consequência, reduz-se a vigilância social difusa e enfraquece-se o sentimento de pertencimento, elementos fundamentais para a prevenção de comportamentos desviantes (Gerell, 2015; Chadd e Wilson, 2011).

Outro fator relevante nessa análise é a mobilidade urbana e residencial, apontada por Burgess como um dos principais indicadores de desorganização social (Coulon, 1995). A rotatividade constante de estudantes, professores e famílias compromete a continuidade dos processos educativos e a consolidação de normas compartilhadas no ambiente escolar. Do ponto de vista criminológico, essa instabilidade favorece o surgimento de conflitos juvenis, na medida em que dificulta a internalização de regras institucionais e estimula relações sociais marcadas pela transitoriedade, pela desconfiança e pela baixa responsabilização coletiva:

Outro conceito relevante concernente à cidade é o da mobilidade. Qualquer organização ecológica está em constante processo de mudança, cujo ritmo depende do dinamismo do progresso cultural. É a mobilidade que mede esse ritmo de modificação; ela é representada pela mudança de residência, de emprego, a ascensão social ou a decadência. Difere da fluidez, que é o movimento sem modificação da posição ecológica, facilitado pelo desenvolvimento dos meios de transporte. Burgess afirma que a mobilidade das grandes cidades, com o seu aumento de estímulos em número e intensidade, tende inevitavelmente a confundir e desmoralizar a pessoa. Quanto maior a mobilidade, menos é o controle social informal exercido pelo cidadão em face das relações de vizinhança. Estas áreas de mobilidades são exatamente aquelas onde se desenvolvem áreas de promiscuidade, vício, onde há maior delinquência juvenil, meio número de menores abandonado etc.

(...) a mobilidade social, assim como a divisão do trabalho, destruíram as formas clássicas de controle social, tal como estabelecia a família, a vizinhança, os grupos comunitários locais. A ruptura dos vínculos locais e a debilitação das restrições do grupo primário, sob a influência do ambiente urbano, é em grande medida a responsável pelo aumento das condutas delituosas nas grandes cidades. (Shecaira, 2023, p. 154-155).

A mobilidade também contribui para a intensificação de conflitos entre grupos de estudantes oriundos de diferentes territórios, muitas vezes envolvidos em disputas externas à escola. Nessas situações, a instituição escolar passa a funcionar como

palco de conflitos que extrapolam sua esfera de atuação, evidenciando a permeabilidade do espaço escolar às dinâmicas urbanas.

A violência escolar revela-se, assim, como um fenômeno relacional, situado na interseção entre trajetórias individuais, organização institucional e contexto territorial, conforme indicam as abordagens ecológicas do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2002), os estudos sobre vitimização escolar (Foster; Brooks-Gunn, 2012) e as análises sobre efeitos de vizinhança e eficácia coletiva (Sampson; Raudenbush; Earls, 1997; Sampson, 2012).

De fato, os jovens figuram simultaneamente como vítimas e, em determinadas circunstâncias, como autores da violência escolar, realidade que não pode ser invisibilizada, especialmente porque todos nós, de alguma forma, integramos e reproduzimos esse processo social. Inclusive, em sua obra “Em busca das penas perdidas”, Zaffaroni sustenta que os papéis de vítima e autor não são estanques, especialmente em contextos de violência estrutural e institucional (2010).

Aqui cabe apenas pontuar que é evidente que, mesmo inseridos em contextos marcados pela degradação social, não se pode generalizar ou afirmar que todos os jovens que ali residem se tornarão criminosos. O que se pretende ressaltar, em síntese, é que esses jovens são significativamente impactados pelos problemas estruturais presentes nesses ambientes, especialmente no que diz respeito às dinâmicas da criminalidade (Tavares e Silva, 2025).

Até mesmo porque, a teoria formulada pela Escola de Chicago foi concebida a partir de um contexto sociocultural específico, inserido em uma realidade histórica própria daquela região. Inclusive no que se refere à organização espacial da cidade (notadamente na Teoria das Zonas Concêntricas de Burgess) torna-se imprescindível proceder às devidas adaptações quando se pretende aplicá-la à realidade brasileira. Desse modo, com as necessárias ressalvas, recorreremos aos conceitos e pressupostos da ecologia social como instrumentos analíticos voltados à compreensão do objeto de estudo, sem a pretensão de esgotá-lo.

Assim, sob a ótica da Escola de Chicago, a violência escolar deve ser compreendida como um indicador de falhas nos mecanismos de controle social informal, tanto no âmbito comunitário quanto no escolar. A criminologia preventiva, inspirada nessa corrente teórica alerta que respostas exclusivamente punitivas tendem a reforçar processos de rotulação e criminalização precoce, sobretudo de

jovens provenientes de contextos socialmente vulneráveis. Em contrapartida, a reconstrução da coesão social, o fortalecimento dos vínculos comunitários e a integração entre escola, família e território configuram estratégias centrais para a contenção da violência e da delinquência juvenil.

Sobre esse ponto de vista, Sorrentino ainda dispõe:

Este método de autoajuda cooperativa para os problemas da comunidade local tem sido um poderoso estímulo aos residentes. Recursos humanos até então inexplorados no bairro são mobilizados para um ataque concentrado e coletivo sobre os problemas humanos. Os cidadãos e os líderes locais conhecem sua comunidade intimamente, têm contatos e relações significativos com o mundo social e pessoal do delinquente e podem, portanto, fazer uma contribuição distinta para a solução de problemas locais.

(...) era a esperança de que um método mais efetivo para a prevenção da delinquência e do tratamento de delinquentes nas áreas economicamente pobres e fisicamente deterioradas da cidade poderia ser desenvolvido por intermédio dos esforços organizados dos moradores dessas áreas. O programa é baseado na convicção de que os residentes locais – os pais, as mães e os líderes nativos – constituem o ambiente humano primário da criança e do mundo social significativo, por meio do qual ela é socializada. (1959, p.40).

Nesse caso, a escola, enquanto instituição social, alcançaria resultados mais expressivos à medida que fosse reconhecida pela comunidade como parte integrante de seu tecido social, e não apenas como um ente autônomo e isolado.

A respeito da família, vale asseverar a importância da sua participação nas atividades dos jovens, pois observava-se “que a delinquência juvenil como fenômeno social continha em si um elemento de ausência de supervisão paterna (...) O processo educativo é uma das formas essenciais de exercício do controle social informal” (Tangerino, 2007, p. 101).

Diante disso, a análise da violência escolar sob a ótica da Escola de Chicago evidencia que a escola não pode ser compreendida isoladamente, mas como parte integrante de um ecossistema urbano mais amplo. A efetividade de sua função enquanto instituição de controle social informal depende diretamente das condições sociais, econômicas e territoriais que a circundam. Assim, enfrentar a violência escolar implica, necessariamente, enfrentar a desorganização social dos territórios, reafirmando a centralidade da escola como espaço estratégico de prevenção criminológica e de promoção da integração social.

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permite, então, consolidar a compreensão da violência escolar como um fenômeno essencialmente relacional, situado na intersecção entre dinâmicas individuais, institucionais e territoriais.

Segundo Lucinda, Nascimento e Candau:

Uma aproximação a esta temática exige que se tenha como ponto de partida a convicção de que a violência na escola não pode ser analisada como um fenômeno isolado; ela é parte de um processo mais amplo, que vai além da escola, pois implica uma série de fatores que dizem respeito ao contexto social como um todo.

De acordo com tal perspectiva, é possível destacarmos alguns aspectos especialmente agudos que têm caracterizado nossa sociedade nos últimos anos: o intenso processo de urbanização, as migrações internas com suas consequências de desenraizamento social, cultural, afetivo e religioso, a acelerada industrialização, o impacto das políticas neoliberais, a expansão das telecomunicações, a cultura do consumo, a escandalosa concentração de renda, a crise ética, o aumento da exclusão e do desemprego. (1999, p. 14).

Ao adotar o referencial teórico da Escola de Chicago, desloca-se o olhar da responsabilização estritamente subjetiva dos jovens para uma leitura estrutural, que privilegia o papel do espaço urbano, da organização social e da fragilização dos mecanismos de controle social informal na produção e reprodução das práticas violentas no ambiente escolar.

Para Dimenstein (1997), no contexto da sociedade brasileira, observa-se com crescente preocupação a intensificação dos processos de complexificação e banalização da violência. Elementos como a atuação ineficiente ou corrupta das forças policiais, a pobreza estrutural, a desigual distribuição de renda, o desemprego, a expansão do narcotráfico e a descrença nas instituições de justiça figuram como fatores determinantes para a persistente dificuldade de enfrentamento e erradicação da violência no ambiente escolar.

Nesse sentido, a violência escolar revela-se menos como um evento isolado ou episódico e mais como um sintoma de processos sociais amplos, vinculados à segregação socioespacial, à precariedade das condições de vida, à mobilidade residencial e à erosão dos vínculos comunitários. A escola, longe de constituir um espaço neutro ou impermeável, insere-se plenamente nesse contexto, funcionando como local de condensação, visibilização e, por vezes, amplificação de conflitos que se originam no território.

A leitura ecológica evidencia, ainda, que a capacidade da instituição escolar de exercer controle social informal encontra-se diretamente condicionada à densidade das redes de sociabilidade que a circundam. Onde há enfraquecimento das relações de vizinhança, ruptura dos laços familiares e ausência de coesão comunitária, a escola tende a assumir funções que extrapolam sua finalidade pedagógica, sendo convocada a suprir déficits estruturais do Estado e da própria comunidade. Tal sobrecarga institucional, quando desacompanhada de suporte adequado, contribui para o aumento de sua vulnerabilidade frente à violência:

Portanto, um ambiente escasso de recursos que sustentem uma vida minimamente digna, agravado pela grande mobilidade de pessoas, ocasiona o enfraquecimento das instituições básicas da sociedade – como a família, a escola, dentre outras. Assim, uma vez fragilizados, esses indivíduos tornam-se potencialmente suscetíveis à perda de objetivação social; saliente-se, que o grande anseio dos que habitam essas áreas degradadas, nada mais é do que deixar tal situação, canalizando todos os seus esforços para uma modificação de tal realidade. (Catão e Pereira, 2015, p. 9).

Velho (1996) sustenta que uma das variáveis centrais para a compreensão do crescimento da violência escolar na sociedade brasileira reside no progressivo esvaziamento de conteúdos culturais, especialmente de natureza ética, no âmbito das relações sociais. Tal processo encontra nas grandes cidades seu cenário privilegiado, espaços nos quais os intensos contrastes entre os diferentes modos de vida atuam como fatores potencializadores das desigualdades e da iniquidade social.

Outro aspecto central diz respeito à compreensão da juventude não apenas como protagonista das estatísticas de violência, mas como grupo social profundamente afetado pelas desigualdades estruturais. A ambivalência do jovem enquanto vítima e, eventualmente, autor de práticas violentas impõe uma abordagem que rejeite soluções simplistas ou meramente repressivas: “Para os jovens que têm baixa-estima, que não conseguem se vincular com a escola devido aos repetidos fracassos, vandalizar a escola é se apropriar dela e de certo modo vencê-la” (Cardia, 1997, p. 56).

Com isso, encerra-se o presente capítulo reafirmando a atualidade e a relevância do pensamento da Escola de Chicago para a análise da violência escolar no contexto brasileiro, desde que observadas as devidas adaptações históricas, sociais e territoriais. O referencial ecológico, longe de esgotar o tema, oferece um instrumental teórico consistente para a compreensão crítica do fenômeno e para a

formulação de políticas públicas comprometidas com a promoção dos direitos humanos, da justiça social e da prevenção da violência no ambiente escolar.

#### **2.4. Experiências de integração escola-comunidade e prevenção criminal sob a ótica da Escola de Chicago**

A análise da violência escolar a partir da perspectiva da Escola de Chicago conduz, de forma coerente, à centralidade das experiências de integração entre escola, família e comunidade como estratégia privilegiada de prevenção criminal. No campo da criminologia sociológica, especialmente sob o enfoque ecológico, a contenção da delinquência juvenil não se realiza prioritariamente por meio de respostas repressivas ou punitivas, mas pela recomposição dos mecanismos de controle social informal, fragilizados em contextos de desorganização social (Shecaira, 2023, p. 163):

Em primeiro lugar, nenhuma redução de criminalidade é possível se não houver mudanças efetivas das condições econômicas e sociais das crianças. Isto é, há que alterar o caminho que fornece condições para a existência das carreiras delinquentes.

Os métodos individualizados não serão suficientes para diminuir substancialmente a criminalidade. O enfoque, como primeira grande teoria científica na área sociológica, pressupõe uma macrointervenção da comunidade.

Tratamento e prevenção, para terem sucesso, demandam amplos programas que envolvam recursos humanos junto à comunidade e que concentrem esforços dos cidadãos em torno das forças construtivas da sociedade. Isto, é, instituições locais, grupos, igrejas, escolas, associações de bairros, para obviar à desorganização social precisam envidar esforços para reconstituir a

Conforme demonstrado nos capítulos anteriores, a Escola de Chicago parte do pressuposto de que a criminalidade juvenil emerge, sobretudo, em territórios nos quais os vínculos comunitários são instáveis, a mobilidade residencial é elevada e as instituições tradicionais de socialização (como família, vizinhança, igreja e escola) encontram-se enfraquecidas (Eufrásio, 1999).

Nesse cenário, a escola assume papel estratégico na criminologia preventiva, não apenas como espaço de transmissão do conhecimento formal, mas como instituição mediadora entre o indivíduo e a ordem social, capaz de articular redes de proteção, pertencimento e regulação social (Durkheim, 1978; Charlot, 2002).

A integração entre escola, família e comunidade revela-se, assim, elemento essencial para o fortalecimento do controle social informal.

Do ponto de vista criminológico, quanto maior o grau de envolvimento das famílias e da comunidade com a vida escolar, maior tende a ser a eficácia dos mecanismos de vigilância social difusa, de internalização de normas e de resolução não violenta de conflitos. Para Tangerino, “o processo educativo é uma das formas essenciais de exercício do controle social informal” (2007, p. 101).

Freitas ainda complementa (2002, p.85):

O ponto-chave é que certos tipos de crime se tornavam uma norma cultural dentro da zona de transição. Eles relacionaram a delinquência juvenil à teoria de desorganização social. Afirmavam que havia uma probabilidade maior da prática de crime numa comunidade com ausência de suporte comunitário, havendo probabilidade menor de sua ocorrência se os adolescentes tivessem apoio de seus pais, escola e/ou igreja.

Assim, a escola, inserida em um território específico, deixa de atuar de forma isolada e passa a integrar um ecossistema social mais amplo, no qual responsabilidades, valores e expectativas são compartilhados: “No plano da educação, a razão maior da existência das escolas consiste na necessidade de transmissão dos conhecimentos, valores e princípios à sociedade” (Souza, p. 178).

Essa concepção encontra respaldo direto nas experiências desenvolvidas a partir do *Chicago Area Project*, idealizado por Clifford Shaw e Henry McKay na década de 1930, como desdobramento direto de suas pesquisas sobre delinquência juvenil, desorganização social e ecologia urbana. O projeto, que não foi sistematizado em uma obra única, mas desenvolvido a partir das pesquisas empíricas e das propostas de intervenção comunitária apresentadas, sobretudo, em *Delinquency Areas* (1929), *The Jack-Roller* (1930) e *Juvenile Delinquency and Urban Areas* (1942) – posteriormente publicados por meio de relatórios internos e documentos institucionais, emerge no contexto da Grande Depressão, marcado por intensos fluxos migratórios, pobreza urbana, instabilidade residencial e fragilização dos laços comunitários em determinadas áreas da cidade de Chicago.

Diferentemente de iniciativas meramente repressivas ou assistencialistas, o *Chicago Area Project* foi concebido como um programa comunitário de prevenção, orientado pela compreensão de que o crime juvenil não é resultado de falhas morais individuais, mas de condições sociais estruturais presentes em determinados

territórios urbanos. Nesse caso, o referido projeto constituiu uma aplicação prática dos pressupostos teóricos da Escola de Chicago, ao propor intervenções comunitárias voltadas à prevenção da delinquência juvenil em áreas urbanas marcadas por elevados índices de desorganização social. Em vez de concentrar esforços na repressão penal, o projeto priorizou a mobilização da comunidade local, o fortalecimento das instituições de base e a criação de espaços de convivência capazes de reconstruir os laços sociais fragilizados (Coulon, 1995).

A experiência do *Chicago Area Project* parte do pressuposto central da teoria da desorganização social: áreas caracterizadas por pobreza persistente, instabilidade residencial, heterogeneidade cultural e enfraquecimento das instituições locais tendem a apresentar maior incidência de delinquência juvenil, independentemente das características individuais dos jovens que nelas residem. Diante disso, Shaw e McKay sustentavam que intervenções eficazes deveriam atuar no nível comunitário, fortalecendo os mecanismos de controle social informal e reconstruindo os vínculos sociais fragilizados (Shaw, 1929; Shaw, 1930; Shaw e McKay, 1942).

No âmbito dessas experiências, a escola desempenhou papel central como polo de articulação comunitária. As iniciativas do *Chicago Area Project* incluíam a criação de comitês locais formados por moradores, líderes comunitários, educadores e famílias, responsáveis por organizar atividades recreativas, culturais e educativas voltadas à juventude. Tais ações buscavam ocupar o tempo livre dos jovens, reduzir sua exposição a ambientes criminógenos e reforçar o sentimento de pertencimento à comunidade, elementos considerados fundamentais para a prevenção da delinquência juvenil (Cardoso e Soares, 2022).

Essa abordagem refletia a convicção de Shaw e McKay de que a prevenção da delinquência juvenil exige intervenções duradouras, capazes de alterar o ambiente social no qual os jovens estão inseridos, e não apenas respostas pontuais voltadas ao indivíduo (Shaw, 1929; Shaw, 1930; Shaw e McKay, 1942).

Nessa perspectiva, Sorrentino afirma que, para seus autores, o *Chicago Area Project* (1959, p.40):

(...) era a esperança de que um método mais efetivo para a prevenção da delinquência e do tratamento de delinquentes nas áreas economicamente pobres e fisicamente deterioradas da cidade poderia ser desenvolvido por intermédio dos esforços organizados dos moradores dessas áreas. O programa é baseado na convicção de que os residentes locais – os pais, as

mães e os líderes nativos – constituem o ambiente humano primário da criança e do mundo social significativo, por meio do qual ela é socializada.

Sobre o tema, Schlossman, Shavelson e Zellman complementam (1984, p. 17):

(...) Uma das características mais importantes que distinguiram o Chicago Area Project de outras agências sociais era a sua vontade de trabalhar com jovens persistentemente difíceis e delinquentes. (...) O CAP não virou as costas para jovens mais velhos que, por uma razão ou outra, ignoraram o conselho de funcionários e voluntários e persistiram na conduta criminosa ao ponto onde foram cometidos para reformar escolas e prisões. A lógica do projeto, na verdade, o obrigava a fazer esforços especiais para incorporar o jovem adulto ex-presidiário em programas do CAP (...).

Sob a ótica da criminologia ecológica, essas práticas evidenciam que a prevenção do crime está diretamente relacionada à capacidade de uma comunidade em exercer controle social informal (Gonzaga, 2023).

A escola, ao funcionar como espaço de referência territorial, favorece a aproximação entre famílias, vizinhança e instituições locais, contribuindo para a construção de normas compartilhadas e para a legitimação da autoridade institucional. Quando a escola é reconhecida como parte integrante da comunidade (e não como um ente externo ou imposto), a sua capacidade de regular comportamentos e mediar conflitos é significativamente ampliada:

Para enfrentar uma cultura de violência escolar, é necessário promover, em todos os âmbitos da vida, individual, familiar, grupal e social, uma cultura de direitos humanos. Somente assim acreditamos ser possível construir uma sociabilidade que tenha seu fundamento na afirmação cotidiana da dignidade de toda pessoa humana. (Lucinda, Nascimento e Candau, 1999, p. 98).

Ainda para Lucinda, Nascimento e Candau (1999, p. 49):

Neste sentido, salientamos a importância de buscar alternativas para a organização escolar que permitam maior aproximação com os pais e mães, e com a comunidade na qual se insere a escola, bem como a realização de outras atividades além das que se realizam na sala de aula, não só porque estas atividades tornam o cotidiano escolar mais agradável, melhorando os vínculos entre os alunos e a escola, mas também porque evitam, inclusive, que os espaços ociosos do prédio escolar sejam ocupados de forma caótica, o que contribui, muitas vezes, para um aumento das manifestações de violência.

Além disso, a integração escola-comunidade permite enfrentar um dos principais fatores apontados pela Escola de Chicago como propulsores da

criminalidade: a mobilidade social e residencial excessiva. Ao promover vínculos estáveis entre alunos, famílias e território, a escola contribui para a redução da transitoriedade das relações sociais, fortalecendo a coesão comunitária mesmo em contextos urbanos marcados por instabilidade. Esse aspecto é particularmente relevante em áreas vulneráveis, nas quais a fragmentação social tende a enfraquecer os processos de socialização e a ampliar o risco de envolvimento juvenil com práticas desviantes:

A violência na escola está relacionada às normas de interação que são determinadas e compartilhadas pelo grupo social mais amplo ao qual os alunos pertencem. Desta forma, as explicações para violência remetem a características consideradas próprias da cultura juvenil e da comunidade em que vivem. Ao ter como referência a cultura juvenil, os jovens evidenciam que as relações com os seus pares são altamente competitivas; os jovens competem entre si por prestígio, honra e respeito. Ganhar o respeito significa estar por cima e ter os outros embaixo (Salles., 2014, p.152).

Do ponto de vista do controle social informal no ambiente escolar, a integração com a comunidade permite que a disciplina e a regulação do comportamento não se limitem às sanções formais ou administrativas. Ao contrário, normas e valores passam a ser reforçados por múltiplas instâncias sociais, criando um ambiente de corresponsabilidade coletiva. A família, ao participar ativamente da vida escolar, reforça as expectativas de conduta; a comunidade, por sua vez, amplia a vigilância social e o suporte aos jovens; e a escola atua como mediadora desses diferentes espaços de socialização:

Este método de auto-ajuda cooperativa para os problemas da comunidade local tem sido um poderoso estímulo aos residentes. Recursos humanos até então inexplorados no bairro são mobilizados para um ataque concentrado e coletivo sobre os problemas humanos. Os cidadãos e os líderes locais conhecem sua comunidade intimamente, têm contatos e relações significativos com o mundo social e pessoal do delinqüente e podem, portanto, fazer uma contribuição distinta para a solução de problemas locais. (Sorrentino, 1959, p.40).

A criminologia inspirada na Escola de Chicago também alerta que a ausência dessa integração tende a produzir o efeito inverso: escolas isoladas, inseridas em territórios desorganizados, tornam-se mais vulneráveis à violência, à indisciplina grave e à criminalização precoce de conflitos escolares:

(...) salientamos que em um ambiente degradado, devido à escassez de recursos e fragilidade do controle social, a parcela mais atingida, sobretudo pela violência urbana, é a da população jovem – compreendida a faixa etária entre 15 e 29 anos. Realmente, haja vista que própria comunidade onde estes jovens estão inseridos encontra-se com suas instituições fragilizadas, comprometendo os referenciais mais básicos da vida em sociedade (família, escola, vizinhança etc.), em virtude de fatores sociais, culturais, econômicos, dentre outros, levam essas pessoas a buscarem a sensação de pertencimento em outro loco. Assim, o futuro que terão, muitas vezes, estará diretamente associado a uma realidade de violência, criminalidade e exploração. (Catão e Pereira, 2015, p. 147).

Nessas situações, práticas punitivas tendem a substituir estratégias preventivas, reforçando processos de rotulação e ampliando a seletividade penal, sobretudo em relação a jovens oriundos de contextos socialmente vulneráveis. Para Schecaira, “a primeira – e principal – consequência da teoria ecológica é priorizar a ação preventiva, minimizando-se a atuação repressiva” (2023, p. 178).

Nesse caso, sob a perspectiva estritamente criminológica, as experiências de integração escola-comunidade analisadas neste capítulo inscrevem-se no campo da prevenção primária da criminalidade, tal como concebida pela criminologia sociológica. Diferentemente das estratégias repressivas, que atuam *a posteriori* ao cometimento do delito, a prevenção primária busca intervir nas causas estruturais e ambientais da violência, incidindo sobre os fatores sociais que antecedem a formação das trajetórias delinquentiais:

O estudo dessa Teoria ecológica aponta como soluções para a violência o foco de investimento no controle informal, a melhoria da infraestrutura básica como acesso a água potável, eletricidade, escola, lazer, trabalho, saneamento básico, diminuição das disparidades sociais, saúde, pavimentação. De maneira que se torna, a partir da Escola de Chicago, muito mais válido o investimento na prevenção do crime que na repressão a ele. (Basílio, 2014, p. 47).

A Escola de Chicago, ao deslocar o foco do indivíduo isolado para o território, inaugura uma compreensão do crime como fenômeno ecológico, isto é, condicionado pelas características do espaço urbano, pela organização comunitária e pela capacidade das instituições locais de exercer controle social informal. Nesse sentido, a delinquência juvenil (inclusive aquela manifestada no interior das escolas) não pode ser compreendida como simples resultado de desvios morais ou falhas individuais, mas como expressão de processos de desorganização social, nos quais normas, valores e vínculos comunitários perdem força regulatória (Abramovay e Rua, 2002).

E, conforme exposto por Leila Maria Ferreira Salles, Joyce M. A. De Paula Silva e Juan Carlos Castro (2014, p.152):

A violência na escola está relacionada às normas de interação que são determinadas e compartilhadas pelo grupo social mais amplo ao qual os alunos pertencem. Desta forma, as explicações para violência remetem a características consideradas próprias da cultura juvenil e da comunidade em que vivem.

Dessa forma, as experiências de integração escola-comunidade, à luz da Escola de Chicago, evidenciam que a prevenção da violência escolar exige intervenções que ultrapassem o espaço físico da instituição educacional. A escola deve ser concebida como parte de um projeto territorial mais amplo, no qual políticas públicas, ações comunitárias e práticas educativas atuem de forma articulada para reconstruir os vínculos sociais e fortalecer o controle social informal:

(...) outro espaço a ser alcançado, e não menos importante, é o Estado, pois também é dever dele garantir a educação. O Estado é responsável pelo fornecimento e financiamento dos serviços públicos, onde a educação é uma das vertentes. Mas não somente isso, também deve garantir os princípios fundadores da escola, entre eles: a universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares. Visto que dentro das salas de aula, os alunos aprendem que o Estado deve garantir seus direitos e que também possuem deveres a serem cumpridos, porém ao sair da sala de aula, se deparam com uma realidade totalmente diferente, contradizendo com tudo aquilo que aprendera, o que podem causar consequências negativas, em vez de positivas. Sendo assim, o Estado deve contribuir também para que a sociedade em que os alunos serão incluídos seja um lugar que proporcione uma vida digna. (Silva e Ferreira, 2014, p. 13).

Tem-se, então, que a integração escola-comunidade não substitui a responsabilidade estatal, mas a complementa. O Estado, ao apoiar e financiar políticas territoriais de prevenção, fortalece o controle social informal e reduz a dependência de respostas penais seletivas e pouco eficazes. Assim, a criminologia ecológica reafirma que quanto mais sólida for a atuação preventiva no território (com a escola como eixo articulador), menor será a necessidade de intervenção repressiva, em consonância com o princípio da mínima intervenção penal:

Segundo a criminologia moderna, a violência não é somente um problema da polícia e os esforços no seu combate não devem ser direcionados somente ao infrator. Falar sobre combate à criminalidade é falar principalmente sobre prevenção. A melhor forma de se combater ou diminuir a criminalidade é alcançando o crime em suas causas, suas raízes, não suas consequências. (...) a moderna criminologia aceita a possibilidade de diminuir a delinquência

através de diversas outras formas que não exclusivamente o delinquente, destacando as formas de prevenção primária, secundária e terciária. A prevenção primária ressalta a educação, a habitação, o trabalho, a inserção do homem no meio social, a qualidade de vida, como elementos essenciais para a prevenção do crime, elementos estes que operam sempre a longo e médio prazo e se dirigem a todos os cidadãos. São estratégias de política econômica, social e cultural, cujo objetivo primário seria oferecer qualidade de vida ao cidadão, e último seria dotar o cidadão de capacidade social para superar eventuais conflitos de forma produtiva. (Birol, 2007).

Essa lógica aproxima-se, ainda, da noção de controle social difuso, segundo a qual a regulação do comportamento não depende exclusivamente de sanções formais impostas pelo Estado, mas de uma rede de expectativas sociais, práticas educativas e vínculos de pertencimento que operam cotidianamente no território. Quanto mais densas e estáveis essas redes, menor tende a ser a necessidade de intervenção penal e menor a probabilidade de criminalização precoce de conflitos juvenis, inclusive no ambiente escolar:

O menosprezo a prevenção primária, deixa o Estado fadado ao fracasso no combate à criminalidade, já que quando o Estado deixa de assegurar os direitos fundamentais do seu povo, surge o caos, e, portanto, o crime inevitavelmente passa a ser uma situação corriqueira na sociedade.

Portanto, é preciso que autoridades públicas olhem com mais atenção para a proteção primária, na formação psicológica de jovens e crianças, com o objetivo de formar uma mentalidade de combate a corrupção e a criminalidade violenta, de modo que no futuro, haja redução do encarceramento por crimes violentos, e a formação de novas gerações comprometidas com boas práticas. (Silva e Nascimento, 2022).

Em síntese, a criminologia ecológica demonstra que a efetividade da prevenção criminal no ambiente escolar está diretamente associada à capacidade de integração entre escola, família e comunidade. Inspiradas nas experiências do *Chicago Area Project*, tais estratégias reafirmam a centralidade da ação comunitária, da corresponsabilidade social e da valorização das instituições locais como caminhos privilegiados para a contenção da delinquência juvenil e para a promoção de uma convivência escolar menos violenta e mais inclusiva.

Diante disso, a escola integrada à comunidade atua como instância estratégica de contenção do risco criminógeno, pois interfere diretamente nos mecanismos de socialização primária e secundária. Ao articular-se com famílias, vizinhança, associações locais e demais instituições comunitárias, a escola contribui para a reconstrução de padrões normativos compartilhados, reduzindo a influência de

subculturas desviantes e enfraquecendo a transmissão intergeracional da criminalidade — aspecto central nos estudos clássicos de Shaw e McKay (Fraga, 2021).

Ao promover a ocupação do tempo livre, a ampliação do repertório cultural e o fortalecimento do sentimento de pertencimento territorial, tais experiências atuam diretamente sobre fatores classicamente reconhecidos pela criminologia como criminógenos, tais como o ócio desassistido, a ausência de supervisão adulta, a fragmentação familiar e a precariedade dos vínculos comunitários. Trata-se, portanto, de intervenções que não apenas previnem a violência escolar, mas, também, interrompem o percurso que poderia conduzir à delinquência juvenil e, posteriormente, à criminalidade adulta (Cara e Gauto, 2007).

Para além da experiência paradigmática do *Chicago Area Project*, a literatura criminológica e as políticas públicas contemporâneas revelam que os pressupostos da Escola de Chicago inspiraram (direta ou indiretamente) diversas iniciativas de integração escola-comunidade voltadas à prevenção da violência juvenil, tanto no plano internacional quanto no contexto brasileiro (Shecaira, 2023).

No cenário internacional, destacam-se programas de *community schools* desenvolvidos nos Estados Unidos a partir da segunda metade do século XX, especialmente em áreas urbanas marcadas por pobreza persistente e instabilidade social. Tais iniciativas retomam a lógica ecológica ao conceber a escola como um polo comunitário multifuncional, no qual se articulam educação formal, serviços sociais, atividades culturais, esportivas e apoio às famílias. A escola deixa de ser apenas um espaço de instrução e passa a atuar como eixo territorial de reorganização comunitária, fortalecendo vínculos sociais, ampliando redes de apoio e reforçando mecanismos de controle social informal (Dryfoos, 1994; Warren, 2005).

Experiências semelhantes podem ser observadas no Reino Unido, com os *Extended Schools*, e em países escandinavos, nos quais a escola é integrada a políticas urbanas, de assistência social e de juventude. Em todos esses casos, a prevenção da delinquência juvenil não se estrutura a partir da lógica repressiva, mas da recomposição das condições sociais do território, em consonância com o entendimento da Escola de Chicago de que o crime é um fenômeno socialmente situado e ambientalmente condicionado (UNITED KINGDOM, Department for Education and Skills 2005; Cummings, Dyson e Todd, 2011).

No contexto latino-americano, merecem destaque iniciativas de *escolas abertas à comunidade*, especialmente em países como Colômbia, Chile e México, voltadas à ocupação do espaço escolar nos finais de semana e no contraturno, com atividades culturais, esportivas e educativas. Tais programas buscam reduzir a exposição de crianças e adolescentes a contextos criminógenos, ampliar o sentimento de pertencimento e reforçar a presença de adultos significativos no território, atuando diretamente sobre fatores associados à desorganização social urbana (Abramovay, 2002).

No Brasil, uma das experiências mais emblemáticas de integração escola-comunidade sob uma lógica territorial e preventiva é o Projeto dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), implementado no Município de São Paulo a partir dos anos 2000. Inspirados em concepções intersetoriais de política pública, os CEUs foram concebidos como equipamentos públicos integrados, reunindo, em um mesmo território, escola, cultura, esporte, lazer e serviços comunitários, especialmente em regiões periféricas marcadas por elevados índices de vulnerabilidade social (Centro Educacional Unificado, 2003).

Sob a ótica da criminologia ecológica, os CEUs materializam diversos pressupostos da Escola de Chicago. Ao integrar a escola a equipamentos culturais, bibliotecas, teatros, centros esportivos e espaços de convivência comunitária, o projeto contribui para a reorganização do espaço urbano e para o fortalecimento dos vínculos sociais locais. A escola deixa de ser um espaço isolado e passa a atuar como referência territorial, favorecendo a construção de normas compartilhadas, a vigilância social difusa e a internalização de valores coletivos, elementos centrais do controle social informal.

Além disso, o Projeto CEUs dialoga diretamente com a lógica preventiva ao promover a ocupação qualificada do tempo livre de crianças e adolescentes, reduzir a exposição a contextos de risco e ampliar as oportunidades de socialização positiva. Ao envolver famílias, moradores e lideranças locais na dinâmica cotidiana do espaço escolar, o programa reforça a corresponsabilidade comunitária pela formação dos jovens, mitigando os efeitos da mobilidade social, da fragmentação familiar e da ausência de instituições reguladoras — fatores classicamente associados à desorganização social urbana (Centro Educacional Unificado, 2003).

Outras experiências brasileiras, como os programas de *escola de tempo integral*, os projetos de *territórios educativos* e as iniciativas de articulação entre escolas, conselhos tutelares, unidades de saúde e organizações da sociedade civil, também se inserem nessa mesma racionalidade ecológica (Catão e Pereira, 2015). Ainda que nem sempre façam referência explícita à Escola de Chicago, tais políticas operam a partir da compreensão de que a violência escolar não pode ser enfrentada exclusivamente por medidas disciplinares internas ou pela judicialização dos conflitos, exigindo intervenções integradas no território.

Essas experiências reforçam a atualidade e a capacidade explicativa da criminologia ecológica ao evidenciar que a prevenção da violência escolar depende, em larga medida, da densidade das redes comunitárias, da estabilidade dos vínculos sociais e da capacidade das instituições locais (com destaque para a escola) de exercer controle social informal. Ao atuar de forma articulada com famílias, comunidade e políticas públicas territoriais, a escola reafirma seu papel como instância estratégica de prevenção primária da criminalidade, em consonância com os fundamentos teóricos inaugurados pela Escola de Chicago.

## **2.5. Políticas públicas, legislação e estratégias de enfrentamento da violência escolar**

A articulação entre escola e comunidade, conforme evidenciado pelas contribuições da Escola de Chicago, constitui um eixo central para a compreensão e formulação de políticas públicas eficazes no campo da segurança e da educação. Os estudos de Shaw e McKay demonstraram que a delinquência juvenil não decorre primordialmente de características individuais, mas de contextos sociais marcados pela desorganização comunitária, pela fragilidade dos laços sociais e pelo enfraquecimento das instituições locais, dentre as quais a escola ocupa posição estratégica (Shaw e McKay, 1942).

Nesse sentido, a prevenção da criminalidade exige intervenções estruturais que fortaleçam os mecanismos de controle social informal, especialmente por meio da cooperação entre escola, família e comunidade, em substituição a respostas exclusivamente repressivas:

De nada adianta reforçar-se o sistema punitivo de natureza criminal, se os governos e a sociedade, sobretudo a rede municipal de proteção infantojuvenil, não criarem mecanismos hábeis e suficientes para garantir a integral defesa dos direitos e interesses jurídicos das crianças e dos adolescentes. (Souza, 2012, p. 297).

Essa perspectiva foi posteriormente incorporada pela criminologia contemporânea, que reconhece a centralidade das políticas públicas integradas como instrumento de contenção da violência. Conforme observa Shecaira, a redução consistente da criminalidade juvenil demanda programas amplos, territorializados e interdisciplinares, capazes de incidir sobre as condições sociais que alimentam as trajetórias delinquentes, sendo insuficientes as abordagens individualizadas ou estritamente penais: “Deve-se buscar a melhoria das condições sociais, econômicas, educacionais das crianças (em especial) para eliminar o padrão referencial desviante provido pelas cidades.” (2023, p. 164).

A escola, enquanto instituição de controle social informal, revela-se espaço privilegiado para a implementação dessas políticas, sobretudo quando articulada a iniciativas comunitárias e a ações estatais no campo educacional e de segurança pública:

A violência escolar é um problema nacional. A prática de atos infracionais graves nas escolas existe. Urge que se discuta o tema na perspectiva jurídica sem, contudo, descurar das demais instâncias sociais, imprescindíveis na busca de solução dos problemas causados pela violência escolar. (Souza, 2012, p. 308/309).

Sob essa ótica, a integração escola-comunidade ultrapassa o plano pedagógico e assume relevância jurídica e institucional, dialogando diretamente com o Direito na formulação de políticas públicas orientadas pelos princípios da prevenção, da proteção integral e da promoção de direitos:

(...) uma ação de estado sozinha não pode combater a violência escolar; tal feito requer a participação efetiva de toda a comunidade escolar e da sociedade, mas cabe aos poderes públicos articular as contribuições, realizar os estudos e formular políticas públicas para atuar no caso da inexistência de prática educativa. Assim se existirem práticas educativas eficazes que oportunize melhorar o respeito humano, o resgate dos valores e como resultado e também, a diminuição da violência, a política pública seria um apoio à instituição escolar (Priotto, 2008, p. 11140).

E cabe aqui esclarecer que as políticas públicas devem ser compreendidas como medidas que servem ao propósito de materializar os objetivos do Estado, insculpidos em sua legislação interna ou nos tratados e convenções do qual é signatário, cujo custo está autorizado por lei orçamentária (Mastrodi e Ifanger, 2019, p. 3-16).

Com efeito, quando implementadas de forma adequada, as políticas públicas voltadas à integração entre escola e comunidade demonstram elevada eficácia no contexto escolar, especialmente pela redução de episódios de violência e pela melhoria do clima institucional. Conforme assinala Ferreira (2022, p. 93), a adoção de programas escolares de prevenção à violência, amparados por políticas públicas consistentes, resultou em expressiva diminuição dos casos de bullying e de outras formas de agressão entre estudantes. Tal constatação evidencia a relevância do suporte institucional como elemento determinante para a efetividade dessas iniciativas.

Fonseca (2025) ressalta que:

No entanto, para que as políticas públicas sejam realmente eficazes, é necessário monitorar e avaliar continuamente os programas implementados. Isso não só garante a fidelidade da execução, mas também permite ajustes e melhorias com base em feedback concreto e resultados mensuráveis. Avaliações regulares são fundamentais para compreender o que funciona ou não em cada contexto escolar específico, permitindo ajustes oportunos para maximizar a eficácia das intervenções.

A possibilidade de replicar essas políticas em outras escolas também depende de uma compreensão clara de seu impacto e das condições necessárias para seu sucesso. A troca de melhores práticas e lições aprendidas é essencial para expandir essas iniciativas, permitindo que escolas em diferentes contextos adaptem e implementem estratégias de prevenção à violência que atendam às suas necessidades particulares.

Do ponto de vista jurídico, essa abordagem encontra respaldo no próprio desenho constitucional do Estado Social, que atribui ao poder público o dever de formular políticas integradas capazes de assegurar direitos fundamentais, entre eles a educação, a segurança e a dignidade da pessoa humana: “Os direitos fundamentais sociais reclamam do Estado prestações normativas e materiais, cuja efetivação se dá, em regra, por intermédio de políticas públicas estruturadas.” (Sarlet, 2023, p. 285).

Já Canotilho vincula o Estado Social à atuação integrada do poder público na promoção de direitos fundamentais: “O Estado Social de Direito caracteriza-se pela

assunção, por parte do poder público, de tarefas de promoção ativa de direitos fundamentais, especialmente por meio de políticas públicas coordenadas.” (2003, p. 473).

Por sua vez, Barroso reforça o papel constitucional das políticas públicas como instrumento de efetivação de direitos fundamentais: “A Constituição impõe ao Estado o dever de formular e executar políticas públicas destinadas à realização concreta dos direitos fundamentais notadamente os direitos sociais.” (2023, p. 376).

Para isso, a Constituição Federal de 1988 assegura o direito fundamental à educação (art. 205), a proteção integral da criança e do adolescente (art. 227) e a promoção da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III), impondo ao poder público o dever de formular e executar políticas públicas capazes de garantir ambientes escolares seguros, inclusivos e socialmente integradores (BRASIL, 1988). Sob essa perspectiva, o enfrentamento jurídico da violência escolar revela-se plenamente compatível com a leitura criminológica da Escola de Chicago, ao reconhecer que a prevenção efetiva da delinquência juvenil passa, necessariamente, pelo fortalecimento das instituições comunitárias e pela atuação coordenada do Estado:

Compreender, pois, a lógica que orienta as relações sociais na atualidade e sua repercussão na organização das políticas públicas educacionais é condição para explicitar as relações que se constroem no interior das próprias instituições de ensino, os projetos formativos e os interesses que os determinam.

Insta, ainda, que a efetiva aplicabilidade da norma, muitas vezes, fica comprometida em decorrência da falta de investimentos públicos, que perfazem o ambiente escolar e refletem na infraestrutura, tecnologia, formação continuada dos professores, entre outros problemas aqui discutidos. (Shimada, Komuro e Mattos, 2024).

Nesse mesmo sentido prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990 – BRASIL, 1990), que consagra o princípio da proteção integral e impõe ao Estado, à família e à sociedade o dever de prevenir qualquer forma de violência, discriminação, negligência ou opressão contra crianças e adolescentes (arts. 4º e 5º). Ainda que o ECA não trate especificamente da violência escolar, seus fundamentos irradiam efeitos diretos sobre o ambiente educacional, legitimando políticas públicas preventivas e interdisciplinares (Rossato, Léopore e Cunha, 2022).

Inclusive, para Benevides, Daniel e Berwig (2014):

Sabe-se que somente com a consolidação do ECA que as crianças e os adolescentes tornam-se sujeitos de direitos, ou seja, eles começam a ser considerados cidadãos. Além disso, o Estatuto vem assegurar todas as oportunidades e facilidades, com a finalidade de facultar o desenvolvimento físico, moral, mental, espiritual e social, como também quebrar velhos paradigmas que orientavam as ações sobre o tema.

A incorporação da perspectiva ecológica da Escola de Chicago ao campo jurídico encontra respaldo concreto no arcabouço normativo federal brasileiro, que, ao longo das últimas décadas, vem estruturando um conjunto de leis voltadas especificamente à prevenção e ao enfrentamento da violência no ambiente escolar. Essas normas evidenciam uma mudança paradigmática: da resposta meramente repressiva para uma abordagem preventiva, educativa e integrada, alinhada à lógica do fortalecimento dos vínculos comunitários e dos mecanismos de controle social informal:

Uma aproximação a esta temática exige que se tenha como ponto de partida a convicção de que a violência na escola não pode ser analisada como um fenômeno isolado; ela é parte de um processo mais amplo, que vai além da escola, pois implica uma série de fatores que dizem respeito ao contexto social como um todo. (Lucinda, Nascimento e Candau, 1999, p. 14).

Nesse contexto, destaca-se a Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying) em todo o território nacional (Brasil, 2015). A norma define o bullying de forma ampla e estabelece diretrizes para ações preventivas, educativas e de conscientização, enfatizando a participação da comunidade escolar, das famílias e da sociedade. Tal orientação dialoga diretamente com os pressupostos da Escola de Chicago, ao reconhecer que a violência escolar não pode ser enfrentada de maneira isolada, mas exige a mobilização de redes sociais e comunitárias no entorno da escola:

O modelo punitivo não prevalece nas legislações identificadas. A Lei Nacional n.º 13.185/2015 privilegia mecanismos e instrumentos alternativos para promoção da responsabilização e da mudança de comportamento hostil, em detrimento das medidas punitivas. Nas legislações estaduais, apenas 28% delas incluem aspectos punitivos. (Pereira e Fernandes, 2022).

Complementarmente, a Lei nº 13.277/2016 institui o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência nas Escolas (Brasil, 2016), celebrado em 7 de abril, em homenagem às vítimas do Massacre de Realengo (2011). Embora de caráter simbólico, a criação dessa data reforça o papel do Estado na promoção de uma cultura

de paz, ao estimular campanhas educativas, debates públicos e ações articuladas entre os sistemas de ensino, segurança e assistência social, funcionando como instrumento de sensibilização coletiva e fortalecimento do controle social informal.

Já a Lei nº 13.663/2018, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), confere densidade normativa às estratégias preventivas ao impor às instituições de ensino a obrigação de incluir, em seus Projetos Político-Pedagógicos, ações voltadas à promoção da cultura de paz e à prevenção da intimidação sistemática (Brasil, 2018). Trata-se de medida que reconhece a escola como espaço central de socialização e prevenção primária da violência, coerente com a leitura ecológica que atribui às instituições locais papel decisivo na contenção da delinquência juvenil:

A Lei n.º 13.663/2018, de natureza preventiva, altera a Lei n.º 9.394/96 (LDBEN), incluindo nos deveres da escola, a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz. (Pereira e Fernandes, 2022).

Avanço relevante ocorre com a Lei nº 14.643/2023, que cria o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE). O sistema estabelece uma estrutura intergovernamental de monitoramento, produção de dados e articulação de políticas entre União, estados e municípios. Essa iniciativa aproxima-se diretamente da lógica territorializada defendida pela Escola de Chicago, ao permitir diagnósticos mais precisos dos contextos locais e a formulação de respostas ajustadas às especificidades de cada comunidade escolar (Shaw e McKay, 1942).

Mais recentemente, a Lei nº 14.811/2024 promoveu a criminalização do bullying e do cyberbullying (Brasil, 2024), tipificando essas condutas no ordenamento jurídico penal. Embora represente um endurecimento normativo, a criminalização não afasta a necessidade de políticas preventivas, mas reforça o papel do Direito como instância complementar às estratégias educacionais e comunitárias, especialmente nos casos de maior gravidade. Sob a ótica criminológica, trata-se de instrumento que deve operar de forma subsidiária, em consonância com políticas públicas estruturais:

A Lei nº 14.811/2024, para além de suas alterações nas normativas do Código Penal (CP), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Lei dos Crimes Hediondos, assume uma abordagem abrangente na salvaguarda da integridade de crianças e adolescentes. Uma das expressões de seu compromisso com a proteção infantojuvenil é a introdução de medidas específicas contra a violência em estabelecimentos educacionais ou

similares. Essas medidas visam proporcionar um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes, reconhecendo a importância do espaço educacional em seu crescimento.

Além disso, a referida lei institui a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente, reforçando o compromisso do legislador em lidar proativamente com questões sensíveis e promover ações preventivas e repressivas efetivas contra formas graves de violência que impactam essa parcela da população.

Embora algumas alterações promovidas pela Lei 14.811/2024 não tenham sido primorosas quanto a técnica legislativa penal, inegável que ela representa um avanço significativo na proteção de crianças e adolescentes, instituindo medidas concretas para prevenção e combate à violência, além da criação de uma política nacional específica para o enfrentamento do abuso e exploração sexual. Resta aguardar a efetiva implementação e avaliação dessas medidas para aprimorar e assegurar a proteção integral desses segmentos vulneráveis da sociedade (Souza, Pipino e Carneiro, 2024).

No plano das políticas públicas, merece destaque o programa “Escola que Protege”, desenvolvido pelo Ministério da Educação. A iniciativa prioriza a formação continuada de profissionais da educação, o apoio psicossocial, a promoção da convivência democrática e a integração das escolas com as redes de saúde, assistência social e segurança pública. Essa abordagem intersetorial reflete, de maneira clara, os pressupostos da criminologia ecológica, ao compreender a violência escolar como fenômeno multidimensional, enraizado em contextos sociais mais amplos.

Além disso, encontra-se em tramitação a Política Nacional de Enfrentamento à Violência nas Escolas, prevista no Projeto de Lei nº 5.669/2023 (Prever), aprovado na Câmara dos Deputados em 2025 e atualmente em análise no Senado Federal (Brasil, 2023). O projeto propõe a consolidação de uma política nacional articulada entre os entes federativos, voltada à prevenção, ao monitoramento e à resposta integrada à violência escolar, fortalecendo a atuação coordenada do poder público em consonância com os princípios do Estado Social.

No plano legislativo, observa-se a tramitação de projetos de lei que buscam responder ao aumento da violência no ambiente escolar por meio da formulação de diretrizes nacionais de segurança.

Nesse contexto, destaca-se o Projeto de Lei nº 5.671/2023, atualmente aguardando apreciação pelo Senado Federal, que institui diretrizes para a implementação de equipamentos e de medidas de segurança voltadas à prevenção e ao combate da violência no âmbito escolar (Brasil, 2023). A proposta prevê a adoção

de mecanismos de proteção física e organizacional nas instituições de ensino, com o objetivo de mitigar riscos e ampliar a capacidade de resposta a episódios de violência. Embora represente um avanço no reconhecimento do problema como questão de política pública, o projeto suscita reflexões, à luz da Escola de Chicago, acerca da necessidade de que tais medidas não se limitem a soluções meramente estruturais ou de vigilância, devendo ser acompanhadas de ações educativas, comunitárias e preventivas, capazes de fortalecer os vínculos sociais no território escolar.

De igual modo, o Projeto de Lei nº 2.036/2023, em tramitação no Senado Federal, propõe a instituição da Política Nacional de Segurança Escolar, ao mesmo tempo em que agrava as penas para crimes cometidos no interior de escolas e tipifica os massacres escolares como crimes hediondos (Brasil, 2023). O projeto evidencia uma resposta legislativa mais incisiva, ancorada no endurecimento penal, especialmente diante de episódios de violência extrema.

Sob a perspectiva criminológica, entretanto, tal iniciativa reforça o debate sobre os limites da política criminal repressiva como estratégia central de enfrentamento da violência escolar. A leitura ecológica da Escola de Chicago indica que o agravamento de penas, embora possa exercer função simbólica e dissuasória, revela-se insuficiente para enfrentar as causas estruturais da delinquência juvenil, relacionadas à desorganização social, à fragilidade institucional e à ruptura dos mecanismos de controle social informal.

Dessa forma, a análise desses projetos legislativos permite identificar uma tensão recorrente entre respostas normativas de caráter punitivo e a necessidade de políticas públicas integradas e preventivas. À luz da Escola de Chicago, a efetividade de uma Política Nacional de Segurança Escolar depende da articulação entre medidas normativas, ações estatais coordenadas e iniciativas comunitárias, de modo que a escola seja compreendida não apenas como espaço a ser protegido, mas como instituição central na reconstrução de vínculos sociais, na promoção da cidadania e na prevenção da violência juvenil:

O governo estadual e o poder executivo municipal, gestores dos primeiros anos de distensão democrática, diante da pressão da população para melhoria da segurança nas escolas, tentaram encontrar respostas que oferecessem alternativas ao tom dominante dessas demandas advindas dos profissionais da educação, pais e alunos.

Hoje a instituição escolar já não teme apenas os que estão além dos muros, mas enfrenta o pânico interno. As possibilidades do convívio democrático se

esgarçam, acentuando o medo, a desconfiança e a necessidade de medidas que reforcem a vigilância e o controle. Nesse caso, pode haver uma reinvenção perversa da escola: mais do que espaço educativo voltado para o desenvolvimento humano, torna-se lugar do medo, da sociabilidade cindida e da ausência da tolerância. Projetos e programas especiais deverão empreender esforços para lidar com essas questões substantivas, se quiserem fomentar a transformação da cultura escolar.

Jovens e adolescentes são sujeitos de direitos em processo de desenvolvimento e devem ser protagonistas importantes das ações e não apenas eventuais usuários de programas que, embora em suas formulações busquem a promoção da cidadania, podem, de fato, consolidar os mecanismos de tutela e subordinação social. (Spósito, 2002).

Somam-se a essas iniciativas os protocolos e diretrizes ministeriais, frequentemente recomendados pelo Ministério da Educação, que orientam as instituições de ensino a adotarem procedimentos preventivos e de resposta à violência escolar em conformidade com a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e a legislação antibullying. Tais instrumentos reforçam a dimensão jurídica da prevenção e a necessidade de atuação integrada entre escola, família, comunidade e Estado:

A adoção de práticas baseadas em evidências, com foco na construção de relações respeitadas e solidárias, aliada à escuta ativa dos estudantes, pode transformar a escola em um espaço de proteção e pertencimento. Investir em ações preventivas e no fortalecimento das redes de apoio é fundamental para garantir que todos os estudantes possam aprender, conviver e crescer com dignidade e segurança. (GOVERNO FEDERAL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Edição: 1ª edição Local: Curitiba-PR – Ano: 2025).

Desse modo, a interdisciplinaridade entre criminologia, educação e Direito revela que a prevenção da violência escolar deve ser compreendida como política pública transversal, na qual a escola exerce papel central, mas não isolado. A efetividade dessas políticas depende da articulação entre normas jurídicas, ações administrativas e iniciativas comunitárias, reafirmando que a segurança no ambiente escolar não se constrói pela ampliação do controle penal, mas pela consolidação de redes de proteção social, educativas e territoriais:

Então, nesse sentido, a transversalidade consiste na busca da integração de áreas compartimentadas nos setores de política social, isto é, trata-se de uma tentativa de reunir e articular diferentes setores ensejando a participação de múltiplos atores e mantendo relações de interdependência, reciprocidade e colaboração entre eles. (Nogueira e Forte, 2019).

Complementando, segundo Oliveira (2014, p. 22):

(...) ser transversal não é somente articular diferentes secretarias, é trazer uma nova forma de se pensar a gestão e permitir que resultados sejam atingidos, compreendendo a multidimensionalidade das problemáticas envolvidas nesses temas.

O arcabouço normativo brasileiro demonstra a incorporação progressiva dessa lógica ecológica e interdisciplinar, ao reconhecer que a violência escolar é fenômeno complexo, enraizado em contextos de desorganização social, desigualdade e fragilidade institucional. As leis federais, os programas governamentais e os instrumentos jurídicos de proteção à criança e ao adolescente evidenciam uma orientação preventiva, educativa e integrada, compatível com os pressupostos teóricos desenvolvidos por Shaw e McKay e pela criminologia sociológica contemporânea (Kubrin e Mioduszewski, 2019).

Nesse sentido, o Direito, ao dialogar com a criminologia e com a educação, assume papel fundamental na estruturação de políticas públicas capazes de promover ambientes escolares seguros, inclusivos e socialmente integradores. Para Hirschi (1969), a efetividade dessas políticas, contudo, depende não apenas de sua previsão normativa, mas de sua implementação territorializada, de seu monitoramento contínuo e da participação ativa da comunidade escolar, reafirmando a centralidade do controle social informal como elemento estruturante da prevenção da violência.

Conclui-se, portanto, que o enfrentamento da violência escolar, sob a ótica da Escola de Chicago, exige a superação de modelos centrados exclusivamente na punição, em favor de estratégias que articulem normas jurídicas, ações estatais e iniciativas comunitárias. Essa abordagem reafirma que a escola não é apenas palco de manifestações da violência urbana, mas também espaço potencial de reconstrução de vínculos sociais, promoção da cidadania e prevenção da delinquência juvenil, consolidando-se como elemento central na construção de políticas públicas eficazes e socialmente legitimadas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO no Brasil, 2005. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>. Acesso em: 2 de janeiro de 2026.

\_\_\_\_\_. *Escola e violência*. Brasília: UNESCO no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

\_\_\_\_\_; RUA, M. das G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO no Brasil.

ANDRADE, C. C. de. *Entre gangues e galeras: juventude, violência e sociabilidade na periferia do Distrito Federal*. Brasília, 2007. Tese de Doutorado em Antropologia Social, UNB.

ANIYAR DE CASTRO, Lola. *Criminologia da libertação*. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1994.

ARNOLD, William R.; TERRANCE M. Brungardt. *Juvenile Misconduct and Delinquency*. Boston: Houghton Mifflin, 1983.

AVILÉS, J. M. *Bullying: guia para educadores*. Coleção Psicologia e Educação em Debate. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BARATTA, Alessandro. *Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal*. 6. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

BARRETO, Leandro da Costa. *A arquitetura do medo e os contrastes sociais e urbanos*. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

BARRETO, Tobias. *Estudos de direito*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1892.

BARROSO, Luís Roberto. *Curso de direito constitucional contemporâneo*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2023.

BASÍLIO, Jessyka. Urbanização, favela e violência: a teoria da Escola Sociológica de Chicago sob a ótica social brasileira. *Revista Transgressões – Ciências Criminais em Debate*, p. 33-49, 2014.

BECKER, H. S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENEVIDES, Jamille; DANIEL, Rosangela Daniel; BERWIG, Solange Emilene. *Políticas públicas e Estatuto da Criança e do Adolescente – Materialização dos direitos das crianças e adolescentes*, 2014. Disponível em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciapolitica/files/2014/06/Artigo-para-o-III-Buscando-Sul.pdf>. Acesso em: 13 de janeiro de 2026.

BIROL, Aline Pedra Jorge. *Políticas públicas de prevenção da violência e a prevenção vitimária*. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/politicas-publicas-de-prevencao-da-violencia-e-a-prevencao-vitimaria/>. Acesso em: 12 de janeiro de 2026.

BLUMER, Hebert, *Critiques os Research in the Social Sciences 1: Na Appraisal of Thomas and Znaniecki's The polish peasant in Europe and America*, Nova York, Social Science Research Council, Boletim 44, 1939.

\_\_\_\_\_. Social psychology. In: SCHMIDT, E. P. (org.) *Man and society*. Nova York: Barnes & Noble, 1937.

BOURDIEU, P. *Reprodução cultural e reprodução social*. in MICELI (org.): *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectivas, 1987.

\_\_\_\_\_; PASSERON, J. C. *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa, Vega, 1978.

BRASIL, Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2025. *Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm). Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

\_\_\_\_\_. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. *Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14811-12-janeiro-2024-795244-publicacaooriginal-170834-pl.html>. Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2025. *Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm). Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.277, de 29 de abril de 2016. *Institui o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola*. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13277.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13277.htm). Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. *Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.* Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm). Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

\_\_\_\_\_. Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023. *Autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar.* Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/l14643.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14643.htm). Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

\_\_\_\_\_. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. *Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).* Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14811-12-janeiro-2024-795244-publicacaooriginal-170834-pl.html>. Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 5.671, de 23 de novembro de 2023. *Institui diretrizes de implementação de equipamentos e de medidas de segurança voltadas à prevenção e ao combate à violência em âmbito escolar.* Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2406248>. Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 2.036, de 2023: *Estabelece normas gerais sobre segurança escolar e dá outras providências.* Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/157013>. Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BURGESS, Ernest W. *O crescimento da cidade: introdução a um projeto de pesquisa. Estudos de ecologia humana*. Tradução de Raoni Borges Barbosa. Sociabilidades Urbanas – Revista de Antropologia e Sociologia, v. 1, n. 2, julho de 2017.

\_\_\_\_\_. Introduction. In: SHAW; MCKAY. *Juvenile delinquency and urban areas*. Chicago: The University of Chicago Press, 1942.

\_\_\_\_\_. The growth of the city. In: PARK, Robert E. et al. *The city: suggestions for the investigation of human behavior in the urban environment*. Chicago: University of Chicago Press, 1925.

\_\_\_\_\_; NEWCOMB, Charles. *Census Data of the City of Chicago*. Chicago: University of Chicago Press, 1931.

BURSIK, R. J., Jr.; GRASMICK, H. G. *Neighborhoods and crime: The dimensions of effective community control*. Lexington Books, 1993.

CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus, 1991.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CARA, D; GAUTO, M. *Juventude: percepções e exposição à violência In: Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Unesco, 2007.

CARDIA, N. *A violência urbana e a escola*. In: Contemporaneidade e Educação, ano II, n. 2, Rio de Janeiro: IEC, 1997).

CARDOSO, Franciele Silva; SOARES, Ronaldo Pereira. *Teoria ecológica do crime: considerações e potencialidades da sua aplicação nos estudos sobre a criminalidade em municípios de pequeno porte*. Revista Humanidades e Inovação - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.9, n.17, 2022.

CARVALHO, Salo. *Antimanual de criminologia*. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CASTELLS, Manuel. *A questão urbana*. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. *Problemas de investigação em sociologia urbana: ensaios reunidos*. Presença/MARTINS Fontes, Lisboa, 2ª ed, 1979.

CASTRO, Lola Aniyar de. *Criminologia da libertação*. Tradução de Sylvia Moretzsohn. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

CATÃO, Marconi do Ó; PEREIRA, Mariana Cavalcanti. *Juventude e Criminalidade sob a Perspectiva da Escola de Chicago*. Revista da Faculdade de Direito-RFD-UERJ- Rio de Janeiro, n. 28, dez. 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. *A construção social do aluno: desafio da escola, da família e da vizinhança*. Desidades vol.7 Rio de Janeiro jun. 2015.

CEU: *Centro Educacional Unificado – Concepção e Diretrizes*. São Paulo, 2003.

CFESS. *Documentos de subsídios para a implementação da Lei 13.935/2019*.

Disponível

em:

<https://www.cfess.org.br/uploads/revista/5065/qhcl9S8rXI36D3sjYZ2XviiqC->

R\_P5mwQ.pdf. Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

CHADDHA, A.; WILSON, W. J. "Way Down in the Hole": Systemic urban inequality and *The Wire*. *Critical Inquiry*, 38(1), 2011, p. 164-188. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/661647>. Último acesso em: 7 de janeiro de 2026.

CHARLOT, B. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. *Sociologias*, 4(8), 2002.

CHECHIA, V. A; ANDRADE, A. dos Santos. *Representação dos pais sobre a escola e o desempenho escolar dos filhos*. 2002. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001296597>. Acesso em 6 de janeiro de 2026.

COSER, Lewis A. *The functions of social conflict*. Nova York: The Free Press, 1956.

COULON, Alain. *A Escola de Chicago*. Tradução: Tomás R. Bueno – Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CUMMINGS, Colleen; DYSON, Alan; TODD, Liz. *Extended Schools and Children's Centres: Integrating Services for Children, Young People and Families*. London: Routledge, 2011.

DA SILVA, Darcy Rodrigues; LIMA, Laís Leni Oliveira. *Sei que existe, mas não quero acreditar: bullying na educação*. *Itinerarius Reflectionis*, v. 11, n. 1, p.1-15,2015. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/37262>. Acesso em: 6 de janeiro de 2026.

DA SILVA, Jorge Luiz; BAZON, Marina Rezende. *Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel dos professores*. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 59, p. 615-628, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28082>. Acesso em: 6 de janeiro de 2026.

DA SILVA, Maria do Socorro Pereira; MEDEIROS, Maria Gessi-Leila; DO BONFIM, Maria do Carmo Alves. *Violência na Escola e a Colonialidade do Poder Concepção Epistêmica de Cultura de Paz na Descolonização do Saber*. *Linguagens, Educação e*

Sociedade, n. 32, p. 161-182, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1291>. Acesso em: 6 de janeiro de 2026.

DA SILVA, Pedro Fernando; CASCO, Ricardo. *Violência escolar e responsabilização*. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 9, n. 1, p. 213-235, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11621/8502>. Acesso em: 6 de janeiro de 2026.

DEBARBIEUX, Eric. *Violências nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político*. In E. Debarbieux & C. Blaya (Orgs.), *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

\_\_\_\_\_; BLAYA, Catherine. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

DE MEDEIROS, Cícera Rita Rogerio. *Violência nas séries Iniciais da Escola Pública Municipal*. RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar -ISSN 2675-6218. v. 4, n. 1, p. e412720-e412720, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/2720>. Acesso em: 6 de janeiro de 2026.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*, 2003. Disponível em: <http://ateus.net/artigos/filosofia/discurso-do-metodo>. Acessado em: 25 de dezembro de 2025.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. *Família e Escola*. Pandeia, 21-32, 2007.

DIMENSTEIN, G. *Aprendiz do futuro: cidadania hoje e amanhã*. São Paulo: Ática, 1997.

DRYFOOS, Joy G. *Full-Service Schools: A Revolution in Health and Social Services for Children, Youth, and Families*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

DURKHEIN, E. *Educação e sociologia* 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978

EUFRASIO, Mário *A estrutura urbana e ecologia humana: a escola sociológica de Chicago (1912-1940)*. São Paulo: Ed. 34, 1ª Edição - 1999.

\_\_\_\_\_. *A estrutura urbana e ecologia humana: a escola sociológica de Chicago (1912-1940)*. São Paulo: Ed. 34, 2ª Edição - 2013.

FANTE, C. A. Z. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus Editora, 2005.

FERREIRA, A. *Impacto das Políticas Públicas na Prevenção da Violência Escolar*. São Paulo: Editora Acadêmica, 2022.

FINLEY, L. L. *Examining school searches as systemic violence*. *Critical Criminology*, 14, 117-135, 2006.

FONSECA, Amazilene da Silva Aguiar. *Políticas públicas e a prevenção da violência juvenil: impactos no contexto escolar*. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 11, n. 5, p. 5933–5947, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i5.19338. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/19338>. Acesso em: 13 de janeiro de 2026.*

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *A visão da gestão escolar sobre os ataques violentos às escolas brasileiras: uma abordagem exploratória das medidas adotadas para prevenção e enfrentamento do problema*. FBSP, INEP: 2023.

FOSTER, Holly; BROOKS-GUNN, Jeanne. *Neighborhood, family and individual influences on school physical victimization*. Journal of Youth and Adolescence, New York, v. 41, n. 11, p. 1504–1519, 2012.

FRAGA, Mauricio. *Urbanismo Social e Criminalidade: reminiscências da Escola de Chicago, o Modelo Medellín e a redução da violência*. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2021.

FREITAS, Ione Campos. *Função social da escola e formação do cidadão*. 2011. Disponível em: <https://democracianaescola.blogspot.com/2011/10/cabe-escola-formar-cidadaos-criticos.html>. Acesso em: 6 de janeiro de 2026.

FREITAS, W. C. de P. *Espaço urbano e criminalidade: lições da Escola de Chicago*. São Paulo: IBCCRIM, 2002.

GARCÍA-PABLOS DE MOLINA; GOMES, Luiz Flávio. *Criminologia*. 3 ed. São Paulo: RT, 2000.

GAROFALO, Raffaele. *Criminologie*. Trad. Felix Alcan. Paris: Alcan, 1888.

GERELL, M. *Collective efficacy, neighborhood and geographical units of analysis: Findings from a case study of Swedish residential neighborhoods*. European Journal on Criminal Policy And Research, 21, 2015, p. 385-406.

GOLDSTEIN, A. P.; CONOLEY, J. C. *Student aggression: current status*. In J. Conoley e A. P. Goldstein (Orgs.), *School Violence Intervention: A Practical Handbook* (pp. 3-22). New York: Guildford Press, 2004.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferenças presentes na escola*. 1999. Artigo publicado no site: [www.mulheresnegras.org/nilma](http://www.mulheresnegras.org/nilma). Acesso em: 6 de janeiro de 2026.

GONZAGA, Christiano. *Manual de Criminologia*. 4 ed. – São Paulo: SaraivaJur, 2023.

GOODSPEED, Thomas Wakefield. *A history of the University of Chicago: The first quarter-century*. Chicago, University of Chicago Press, 1916.

GOTHEL, Elisiane Spencer Quevedo; POLIDO, Caroline. *A judicialização dos conflitos escolares*. Dossiê: juventude, educação, violência e perspectivas de futuro - Cad. CEDES 40 (110) - Jan-Mar 2020 – Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC220191>. Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

GOVERNO FEDERAL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Edição: 1ª edição Local: Curitiba-PR – Ano: 2025.

GREENE. M. B. *Reducing violence and aggression in schools*. Trauma, Violence & Abuse, 6, 2005.

GUADALUPE, Thiago de Carvalho. *Violência nas escolas: testando teorias de controle social*. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/0c46ad0a-b871-4f81-a9ad-b47b6e74de72/content>. Acesso: 14 de janeiro de 2026.

HAYECK, Cynara Marques. *Refletindo sobre a violência*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais - RBHCS, São Leopoldo, ano 1, n. 1, 2009.

HIRSCHI, Travis. *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press, 1969.

IFANGER, Fernanda Carolina de Araujo. *A intolerância ao diferente: o problema do bullying escolar*. 222f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito – Universidade de São Paulo, 2014.

JANOWITZ, Morris. *Introduction, W. I. Thomas, On social organization and social personality*, 1966.

JEFFERY, C. P. *Criminology as an interdisciplinary behavioral Science*. Criminology, n. 16, 1978.

KARPINSKI, Marcelo Trevisan. *Arquitetura contra o crime: prevenção, segurança e sustentabilidade*. Curitiba: InterSaber, 2016.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. *Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano*. Educ. Soc. 37 (137) - Oct-Dec 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157049>. Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUBRIN, C. E.; MIODUSZEWSKI, M. D. *Social disorganization theory: Past, present and future*. In M. D. Krohn, N. Hendrix, A. J. Lizotte, & G. P. Hall (Eds.), *Handbook on Crime and Deviance*, 2019, p. 197-211. Springer International Publishing. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-20779-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-20779-3_11). Último acesso: 7 de janeiro de 2026.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrades. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LAND, D. *Teasing apart secondary students' conceptualization of peer teasing, bullying and sexual harassment*. *School Psychology International*, 24(2), 147-165, 2003.

LI, Q. *Cyberbullying in schools: a research of gender differences*. *School Psychology International*, 27(2), 2006.

LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. *Escola e violência*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MARX, Karl. *Manifesto do Partido Comunista. Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, (s.d.), vol. 3.

MASTRODI, Josué; IFANGER, Fernanda Carolina de Araujo. *Sobre o Conceito de Políticas Públicas*. *Revista de Direito Brasileira*. Florianópolis (SC), v. 24, n. 9, p. 3-16, setembro/dezembro de 2019. Disponível em:

<https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/5702>. Acesso em: 13 de janeiro de 2026.

MICHAELIS: *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/viol%C3%Aancia/>. Acesso em: 2 de janeiro de 2026.

MILLER, David L. *Two unpublished papers (Relative space-time and simultaneity metaphysics)*, *Review of Metaphysics*, 17, 4, 1964.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. *Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva*. *Hist. cienc. Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 4, n.3, 1997.

MOREIRA, Antônio F. B; CANDAU, V. M<sup>a</sup>. *Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos*. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, 2003.

MOURÃO, Aline Nogueira Menezes; SILVEIRA, Andréa Maria. *Controle social informal e a responsabilização de jovens infratores*. *Cad. CRH* 27 (71) – Agosto de 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792014000200011>. Último acesso: 14 de janeiro de 2026.

MOWRER, Ernest R. *Ecologia da vida familiar: Estudos de ecologia humana*. Trad. Mauro Brandão Lopes. São Paulo: Livraria Martins, 1948.

NETO, A. L.; SAAVEDRA, L. H. *Diga não para o Bullying: Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

NOGUEIRA, Cláudio André Gondim; FORTE, Sérgio Henrique Arruda Cavalcante. *Efeitos intersetoriais e transversais e seus impactos sobre a efetividade das políticas públicas nos municípios do Ceará*. *Rev. Adm. Pública* 53 (1) • Jan-Feb 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-761220170087>. Acesso em: 13 de janeiro de 2026.

OLIVEIRA, J. C.; BARBOSA, Altemir J. G. *Bullying entre estudantes com e sem características de dotação e talento*. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 25, n. 4, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/63WT3v8BhpcP97QvpFs6try/?lang=pt>. Acesso em 6 de janeiro de 2026.

OLIVEIRA, M. C. *Transversalidade em políticas públicas para a juventude: a experiência de trabalho de campo no Plug Minas*. Revista NAU Social, 5(8), 21-28, 2014.

OLSSON, Gabriella et al. *School collective efficacy and bullying behaviour: a multilevel analysis*. International Journal of Environmental Research and Public Health, Basel, v. 14, n. 12, p. 1–13, 2017.

Organização Mundial da Saúde. *World Report on Violence and Health*. Geneva: World Health Organization Press, 2002.

ORPINAS, P.; HORNE, A. M. Bullies and Victims: A Challenge for Schools. In J. R. Lutzker (Org.), *Preventing Violence: research and evidence-based intervention strategies*. (pp. 147-166). Washington, USA: APA, 2006.

PARK, Robert Ezra. *A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano. O fenômeno humano*. Trad.: Sérgio Magalhães Santeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

\_\_\_\_\_ An autobiographical note, em R. Park, *Race and culture*, Free Press, 1950.

\_\_\_\_\_ *Human ecology*, American Journal of Sociology, 42, julho de 1936.

\_\_\_\_\_ *The City: Suggestions for the investigation of human behavior in the urban environment*, em R. Park, E. Burgees e R. Mackenzie, *The City*, Chicago, University of Chicago Press, 1984.

PARSONS, Talcott. *A estrutura da ação social: um estudo de teoria social com especial referência a um grupo de autores europeus recentes. vols. I e II*. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_, *The structure of social action*, Nova York, McGraw-Hill, 1937.

PATCHIN, J. W.; HINDUJA, S. *Bullies move beyond the schoolyard: a preliminary look at cyberbullying*. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2),148-169, 2006.

PELLETIER, Jean; DELFANTE, Charles. *Cidades e urbanismo no mundo*. Trad. Sylvie Canape. Lisboa: Instituto Piaget, (s.d.), 2000.

PENEFF, Jean. *La méthode biographique*. Paris, Colin, 1990.

PERALVA, A. *Escola e violência nas periferias urbanas francesas*. In: Contemporaneidade e Educação. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação, ano II, n. 2, Rio de Janeiro: IEC, 1997.

PEREIRA, Edgar Abrahão; FERNANDES, Grazielli. *O bullying escolar na legislação brasileira: uma análise documental*. *Justiça e Educação: um debate necessário - Educ. Pesqui.* 48 • 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3c5JH9PMJ4hZTCdM49vJwTJ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 de janeiro de 2026.

PINHEIRO, F. M. F.; WILLIAMS, L. C. A. *Violência intrafamiliar e envolvimento em bullying no ensino fundamental*. *Cadernos de Pesquisa*, 39, 995-1018, 2009.

PRIOTTO, Elis Palma. Características da violência escolar envolvendo adolescentes. In: EDUCERE. Congresso de Educação da PUCPR, 6, 2006. Curitiba. Anais... Curitiba: Champagnat, 2006. p 16-28.

\_\_\_\_\_. *Violência escolar: políticas públicas e práticas educativas*. Anais do III Congresso Ibero-americano sobre violência nas escolas. Curitiba: Campagnat, p.

11128-11141, 2008. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/108\\_54.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/108_54.pdf). Acesso em: 13 de janeiro de 2026.

RISTUM, M. and FERREIRA, T. R. S. C. *Bullying escolar e cyberbullying*. In: ASSIS, S. G., CONSTANTINI, P., AVANCI, J. Q., and NJAINE, K., eds. *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. 2nd ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CDEAD/ENSP, 2023, pp. 99-132. ISBN: 978-65-5708-150-1. <https://doi.org/10.7476/9786557082126.0006>. Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

ROSSATO, Luciano; LÉPORE, Paulo Eduardo; CUNHA, Rogério Sanches. *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social; Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens*. São Paulo, Abril Cultural, 1973.

RUNYON, M. K.; KENNY, M. C.; BERRY, E. J.; DEBLINGER, E.; BROWN, E. J. Etiology and surveillance in child maltreatment. In J. R. Lutzker (Org.), *Preventing Violence: research and evidence-based intervention strategies* (pp. 23-48). Washington, USA: APA, 2006.

SABADELL, Ana Lúcia. *Manual de sociologia jurídica: introdução a uma leitura externa do direito*. 2. ed. São Paulo: RT, 2000.

SALLES, Leila Maria Ferreira; SILVA, Joyce M. A. De Paula; CASTRO, Juan Carlos Revilla. *Um estudo sobre jovens e violência no espaço escolar*. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, p. 148-157, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/dDZWLtsDWckfn8xfG95VQBS/abstract/?lang=pt>. Acesso em :6 de janeiro de 2026.

SAMPSON, Robert J. *Great American city: Chicago and the enduring neighborhood effect*. Chicago: University of Chicago Press, 2012.

\_\_\_\_\_ ; RAUDENBUSH, Stephen W.; EARLS, Felton. *Neighborhoods and violent crime: a multilevel study of collective efficacy*. Science, Washington, v. 277, n. 5328, p. 918–924, 1997.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais*. 14. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2023.

SCHLOSSMAN, S. SHAVELSON, R. ZELLMAN, G. *Delinquency prevention in south Chicago: a fifty-year assessment of the Chicago Area Project*. Santa Monica, C.A; Rand, May, 1984.

SCHREIBER, Fernando Cesar de Castro Schreiber; ANTUNES, Maria Cristina Antunes. Cyberbullying do virtual ao psicológico. Bol. – Acad. Psicol. vol 35, nº88. São Paulo: janeiro de 2015. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2015000100008](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100008). Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

SHAW, Clifford Robe. *The Jack-Roller: a delinquent boy's own story*. Chicago, University of Chicago Press (1930), 2ª ed., 1966.

\_\_\_\_\_. *The Jack-Roller: a delinquent boy's own story*. 7 reimp. Chicago: The University of Chicago Press, 1974.

\_\_\_\_\_ ; MCKAY, Henry D. *Juvenile Delinquency and Urban Areas: A Study of Rates of Delinquency in Relation to Differential Characteristics of Local Communities in American Cities*. University of Chicago Press, 1972.

SHECAIRA, Sérgio Salomão. *Criminologia*. 11. ed. rev., atual. e ampl. - São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2023.

SHIMADA, Maria Fernanda Paci Hirata; KOMURO, Larissa Satie Fuzishima; MATTOS, Angelo Raphael. *Violência nas escolas e implementação de políticas públicas*. Quaestio - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP, v. 26, p.

e024019, 2024. DOI: 10.22483/2177-5796.2024v26id5227. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/5227>. Acesso em: 14 de janeiro de 2025.

SILVA, Cíntia Santana e; VILELA, Elaine Meire; OLIVEIRA, Valéria Cristina de. *Bullying nas escolas públicas e privadas: os efeitos de gênero, raça e nível socioeconômico*. Educação e Pesquisa, v. 50, p. e264614, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/224136>. Acesso em :3 set.2024.

SILVA, Johnnys da Silva e; NASCIMENTO, Emanuel Lourenço do. *Evolução da criminologia: prevenção primária como arma no combate ao crime*. Ciências Humanas, Ciências Jurídicas, Volume 26 - Edição 115/OUT 2022.

SILVA, Luiz Gustavo Moreira; FERREIRA, Tarcísio José. *O papel da escola e suas demandas sociais*. Periódico Científico Projeção e Docência | v.5 | n.2. 2014.

SILVA, S. O. *Educação, Escola e Família*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). 2010. Disponível em: [www.artigonal.com](http://www.artigonal.com). Acesso em: 6 de janeiro de 2026.

SMALL Albion, *Introduction to the Science of sociology*. Waterville, Maine, Colby University, 1890.

SOARES, Meire Bono; JÚNIOR, Aurélio Bona. *A escola como espaço de transformação humana*. 2016. Disponível em: [https://sguweb.unicentro.br/app/webroot/arquivos/atsubmissao/artigo\\_pdf.pdf](https://sguweb.unicentro.br/app/webroot/arquivos/atsubmissao/artigo_pdf.pdf). Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

SORRENTINO, A. *The Chicago Area Project after 25 years*. In:Federal Probation. Washington, DC: Administrative Office of the U.S. Courts, v. 23, June, 1959.

SOUZA, Jadir Cirqueira de. *Violência escolar* – São Paulo: Editora Pílares, 2012.

SOUZA, Renee do Ó; PIPINO, Luiz Fernando Rossi; CARNEIRO, Andrea Walmsley Soares. *Lei nº 14.811/2024: um paradigma para a salvaguarda da infância e juventude – inovações nos crimes de bullying, cyberbullying, no ECA e na Lei dos Crimes Hediondos*. Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro nº 92, abr./jun. 2024.

SPOSITO, Manlia Pontes. *Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar*. Pro-Posições- vol. 13, N. 3 (39)- set./dez. 2002. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2160/39-dossie-spositomp\\_1.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2160/39-dossie-spositomp_1.pdf). Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

STUEVE, A.; DASH, K.; O'DONNELL, L.; TEHRANIFAR, P.; WILSON-SIMONS, R.; SLABY, R. G.; LINK, B. G. *Rethinking the bystander role in school violence prevention*. Health Promotion Practice, 7(1), 117-124, 2006.

TANGERINO, D. de P. C. *Crime e cidade: violência urbana e a Escola de Chicago*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

TAVARES, Josefa Lindinês da Silva; SILVA, Roseane Amorim da. *Violência escolar como reflexo da sociedade: uma revisão integrativa*. Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 3, p. 523-545, set./dez., 2025.

THOMAS, William. Comment by W. I. Thomas, p. 82-87, em HEBERT, Blumer, *Critiques of Research in the Social Sciences: Proceedings of the Conference on Blumer's Analysis*. Nova York, Social Science Council, 1939.

\_\_\_\_\_. Race psychology: Standpoint and questionnaire with particular reference to the immigrant and the negro, American Journal of Sociology, 17 de maio de 1912.

VALLADRES, Licia do Predo. *A sociologia urbana de Robert E. Park*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2018.

TOSTA, Marlina Cunha. *Síndrome de alienação parental: a criança, a família e a lei*. 2013. Disponível em: [https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2018/09/marlina\\_tosta.pdf](https://www.pucrs.br/direito/wp-content/uploads/sites/11/2018/09/marlina_tosta.pdf). Acesso em: 6 de janeiro de 2026.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; UBERTI, Luana. *Bullying na escola: a compreensão do aluno no papel de testemunha*. *Psicol. teor. prat.* vol.17 no.3 São Paulo dez. 2015. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872015000300013](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000300013). Acesso em: 14 de janeiro de 2026.

UNITED KINGDOM. Department for Education and Skills (DfES). *Extended Schools: Access to Opportunities and Services for All*. London, 2005.

VELHO, G. *Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 1996.

VIERA, Adriana Lima Neves; RIBEIRO, Eliane Luisa; SILVA, Flavia Cristina; PEDRO, Marly Lima. *A educação como meio de inclusão social*. *Rev. Triang.: Ens. Pesq. Ext. Uberaba – MG*, v.3. n.2, p. 148-162, jul./dez. 2010.

VINHA, Telma; GARCIA, Cléo. UNICAMP. Relatório de Política Educacional. *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos*. Disponível em: [https://d3e.com.br/wp-content/uploads/atualizacao\\_2505\\_ataques-violencia-escolas-brasil.pdf](https://d3e.com.br/wp-content/uploads/atualizacao_2505_ataques-violencia-escolas-brasil.pdf). Acesso em: 26 de dezembro de 2025.

WANDERLEY, Luis Eduardo; RAICHELIS, Raquel. *A cidade de São Paulo: relações internacionais e gestão pública*. São Paulo: Educ, 2009.

WARREN, Mark R. *Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform*. *Harvard Educational Review*, 2005.

WATSON, M. W.; ANDREAS, J. B.; FISCHER, K.W.; SMITH, K.W. *Patterns of risk factors leading to victimization and aggression in children and adolescents*. In K. A. Kendall-Tackett, & S. M. Giacomonni (Orgs.), *Child Victimization: Maltreatment, bullying*

*and dating violence, prevention and intervention.* (pp. 12.1-12.18). New Jersey, USA: Civic Research Institute, 2005.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

WILLIAMS, L. C. A. *Sobre deficiência e violência: Reflexões para uma análise de revisão de área*. Revista Brasileira de Educação Especial, 2003.

\_\_\_\_\_. *Violência e suas diferentes representações*. In G. C. Solfa (Org.), Gerando cidadania: reflexões, propostas e construções práticas sobre direitos da criança e do adolescente. São Carlos, SP: Rima, 2004.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. *Em busca das penas perdidas: a perda de legitimidade do sistema penal*. Tradução de Vania Romano Pedrosa. 5. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2010.