

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LILIANE PEREIRA DE SOUZA

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DE
PROFESSORES E GESTORES**

**CAMPO GRANDE/MS
2013**

LILIANE PEREIRA DE SOUZA

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DE
PROFESSORES E GESTORES**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório.

**CAMPO GRANDE-MS
2013**

LILIANE PEREIRA DE SOUZA

**VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DE
PROFESSORES E GESTORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências
Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final
para a obtenção do título de Mestre

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS



Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório / UFMS



Prof. Dr. Adir Casaro do Nascimento / UCDB

Campo Grande-MS, 15 de março de 2013

DEDICATÓRIA

A minha filha Chelsea, com o maior amor do mundo.

A minha avó Maria Isabel (*in memoriam*) por tudo que representa na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pelo presente da vida e pela saúde para alcançar essa conquista.

A Chelsea, minha filha amada, pelo incentivo, paciência, amor e carinho que teve durante toda essa trajetória.

A Profa. Dra. Alda pela paciência, humildade e segurança somados a firmeza, ética e generosidade, constituíram o alicerce seguro para esta construção. Minha gratidão, respeito e admiração. Feliz aquele que a teve como orientadora.

As amigas de sempre, de todas as horas, que me incentivaram com solidariedade e afeto e a todos que me ajudaram nessa trajetória, em seus diversos momentos.

Aos professores que fizeram parte da minha vida escolar.

Aos colegas do mestrado, doutorado e do GEFPP, com os quais compartilhei momentos de preocupações, desafios e vitórias.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, por ensinar o novo e sensibilizar uma “estranha no ninho”.

Aos professores Dr. Antonio Osório e Dra. Adir Casaro Nascimento que fizeram parte da banca de qualificação, pelos apontamentos fundamentais que contribuíram neste trabalho.

As professoras Dra. Inara Barbosa Leão e Dra. Maria Dilnéia Espíndola Ferreira, pelas conversas e apoio.

Ao Horácio e Liliane, secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação, sempre dispostos a nos tranquilizar quando transbordamos em inquietações e a Jaqueline Mesquita, pela atenção e carinho com que sempre me recebeu.

As professoras, professor e gestoras das escolas participantes que possibilitaram a realização deste trabalho agradeço pela confiança, disponibilidade e a forma prestativa com a qual sempre fui recebida por todos.

A essas pessoas pelo apoio fundamental, muito obrigada.

“Do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento.
Mas ninguém chama violentas às margens que o comprimem.”

Bertold Brecht

RESUMO

Este estudo tem como propósito conhecer e analisar as representações que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e gestores que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande/MS têm sobre a violência escolar. E como objetivos: Conhecer e compreender as possibilidades e limites destes profissionais ao lidar com situações de violência que ocorrem em sala de aula e na escola; Mostrar algumas formas de violência habitual, vivida pelos alunos e professores no espaço escolar; Identificar quais as medidas adotadas pelos gestores quando a ocorrência de violência é registrada pelos professores. Participaram da pesquisa dois professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas municipais de Campo Grande/MS, assim como as diretoras e coordenadoras das referidas instituições de ensino, totalizando sete profissionais da educação. Trata-se de uma investigação de abordagem do tipo qualitativa, a qual considera a história como ponto central da explicação e compreensão do fenômeno, os sujeitos como seres concretos dentro de um contexto social, sendo influenciado e influenciando, ao mesmo tempo em que é criador e transformador desta realidade social. Para entender as questões da pesquisa recorremos a duas técnicas: a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo. As análises das falas dos sujeitos mostram que acontece violência verbal e física entre alunos, que há dificuldade para os entrevistados em definir o que significa a violência na escola. Esta é percebida pelos tanto pelos professores quanto pelas gestoras como um problema social, como uma violação das normas, como falta de respeito, como agressão física e verbal, inserindo a desestrutura familiar. Verificamos que as possibilidades de superação da violência escolar não estão somente na escola, mas em parcerias com a família, com a comunidade, com os órgãos do governo, com profissionais de outras áreas. E no desenvolvimento de projetos pensados para a realidade dos alunos, que envolvam desde os pequenos já que estes também praticam a violência, e ações diárias em sala de aula.

Palavras-chave: Violência escolar. Ensino Fundamental. Professores. Gestores.

ABSTRACT

This study aims to understand and analyze representations that teachers the early years of elementary school and managers who work in schools the Municipal Schools (REME), Campo Grande / MS have about school violence. And as goals: Know and understand the possibilities and limitations these professionals to deal with violent situations that occur in the classroom and school; Show some forms of habitual violence, experienced by students and teachers at school; Identify what measures adopted by managers when the occurrence of violence is recorded by teachers. Participants were two teachers who work in the early years of primary education in two schools in Campo Grande / MS, as well as the directors and coordinators of these educational institutions, totaling seven education professionals. This is an investigation of a qualitative approach, which considers history as a central point of explanation and understanding of the phenomenon, subjects as concrete beings within a social context, influencing and being influenced, while that is creative and transforming this social reality. To understand the survey questions resorted to two techniques: semistructured interviews and content analysis. Analyses of participants' speech in the study show what happens verbal and physical violence among students, there is difficulty for respondents to define what it means to violence in school. This is perceived by both by teachers and by managing as a social problem, as a violation of norms, as lack of respect, as physical and verbal aggression, inserting the family unstructured. We find that the possibilities of overcoming school violence are not only at school, but in partnerships with family, with the community, with government agencies, with professionals from other fields. And in project development thought to the reality of the students, from small involving since these practice violence, and daily actions in the classroom.

Keywords: School Violence. Elementary School. Teachers. Managers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de dissertações e teses de 1988 a 1999.....	59
Tabela 2 - Regiões que foram realizados os estudos de 1988 a 1999.....	60
Tabela 3 - Universidades das pesquisas por regiões de 1988 a 1999.....	60
Tabela 4 – Número de dissertações e teses produzidas conforme critérios estabelecidos de 2000 a 2011.....	67
Tabela 5 - Regiões que foram realizados os estudos de 2000 a 2011.....	68
Tabela 6 - Universidades das pesquisas por regiões de 2000 a 2011.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características das escolas participantes.....	81
---	----

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Autorização para pesquisa da Secretaria Municipal de Educação.....	122
Anexo B – Parecer do Colegiado.....	123

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Anuência – Professor.....	125
Apêndice B - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Anuência – Diretor.....	126
Apêndice C - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Anuência – Coordenador...	127
Apêndice D - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Anuência – Diretor-Adjunto.....	128
Apêndice E - Roteiro de entrevista para Professores.....	129
Apêndice F - Roteiro de entrevista para Diretora e Diretora -Adjunta.....	131
Apêndice G - Roteiro de entrevista para Coordenadora.....	133

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CONAE	Conferência Nacional da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PeNSE	Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
REME	Rede Municipal de Ensino
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SVS	Secretaria de Vigilância em Saúde
SIM	Sistema de Informações de Mortalidade da Secretaria de Vigilância em Saúde
SINAN	Sistema de Informação de Agravos de Notificação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CAPÍTULO - A VIOLÊNCIA: MÚLTIPLOS OLHARES E DIFERENTES FORMAS DE ABORDAGEM	30
1.1 A VIOLÊNCIA.....	30
1.2 A VIOLÊNCIA ESCOLAR: CONCEITOS, TIPOS E MANIFESTAÇÕES	39
1.3 DESAFIOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR	45
2 CAPÍTULO – UM PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR	52
2.1 PESQUISAS SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL: PRIMEIRO MOVIMENTO	54
2.2 O QUE APRESENTAM AS TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PERÍODO DE 1988 A 1999	59
2.3 TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2000 A 2011: A CONTINUAÇÃO DO MOVIMENTO	66
3 CAPÍTULO – A PESQUISA NA ESCOLA: CONTINUIDADE DE UM PERCURSO INVESTIGATIVO	73
3.1 ALGUMAS ANOTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM CAMPO GRANDE.....	76
3.2 AS ESCOLAS LÓCUS DO ESTUDO E OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO... ..	80
3.3 A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS NA VOZ DE PROFESSORES E GESTORES.. ..	83
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS.	109
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	121
APÊNDICES	124

INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória profissional, trabalhei na área de Recursos Humanos e desde o ingresso no curso de Administração a questão da violência tem despertado grande interesse devido às consequências sérias e marcas profundas que acompanham aqueles que a sofreram. À época, concluí minha monografia a pesquisa sobre o assédio moral nas empresas. Mesmo após o término da graduação, continuei meus estudos voltados à violência, através de cursos livres que proporcionam conhecimentos para a qualificação e atualização profissional, na modalidade de educação não-formal.

No ano de 2010 participei do Curso de Formação de Educadores em Educação para os Direitos Humanos, promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e do Curso de Direitos Humanos e Mediação de Conflitos, promovido pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Em ambos os cursos ouvi relatos dos participantes, os quais em sua grande maioria eram professores de escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, e ficou evidente que grande parte deles, não sabia como agir diante dos casos de violência que ocorriam nas escolas.

Nesse mesmo período, abriram as inscrições para um processo de seleção fora de época do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, uma vez que algumas vagas não tinham sido preenchidas no processo de seleção anterior. Vislumbrei a oportunidade de continuar meus estudos acerca da violência aliada às interrogações que surgiram em minha trajetória acadêmica, o que me motivou a desenvolver esta pesquisa sobre o tema violência escolar.

Logo ao ingressar na pós-graduação fiz um contato inicial e informal, com a intenção de verificar como em algumas escolas do município de Campo Grande/MS o fenômeno da violência se materializava, ouvi relatos de diferentes profissionais que alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, já estavam envolvidos em casos de violência, desde aquelas consideradas rotineiras, como xingamentos e até mesmo agressões físicas, entre colegas e contra os próprios professores.

Essa realidade presente nas escolas não é privilégio apenas deste município. Como é possível recordar, há pelo menos dois casos de violência em escolas no Brasil, que tiveram manifestações máximas, o de Realengo, no subúrbio do Rio de Janeiro, quando um ex-aluno atirou em vários estudantes, matando 11 crianças e se matou. E em São Caetano do Sul, quando um estudante de 10 anos atirou na professora e se matou, ambos em 2011. Esses casos poderiam ter acontecido em qualquer outro lugar.

A violência nas escolas tão divulgada pela mídia, desperta também o interesse em saber o que os professores e gestores estão fazendo intramuros em relação aos atos considerados rotineiros. O que se observa é que aliado a essa divulgação midiática, aumentou também a preocupação não somente dos pais, mas de toda a sociedade. Não podemos estar presos ao imediatismo e ignorar que esses casos devem ser considerados como um alerta para o despreparo das escolas e a importância da discussão no que se refere às ações de prevenção que estão sendo ou deveriam ser feitas, especialmente nos espaços escolares.

Entendemos que a violência agrava os problemas relacionados à educação como, por exemplo, o processo de ensino e aprendizagem e apesar do sentimento de impossibilidade que afeta boa parte dos educadores, eles têm um papel fundamental em qualquer tipo de ação preventiva e de controle da violência nas escolas, pois está em contato diretamente com os alunos.

Adorno (2002) chama atenção para o fato de que a reflexão e o debate sobre a violência, no Brasil, há cerca de três décadas, estavam apenas iniciando. Apesar de a violência ser, à época, um fenômeno endêmico, próprio a regiões específicas, sua visibilidade foi durante a transição da ditadura para a democracia, em princípio, pela esquerda e pelos primeiros defensores dos direitos humanos. Os conflitos sociais tornaram-se mais acentuados com crescimento da violência nas suas mais distintas modalidades, como aquelas relacionadas com o crime organizado e narcotráfico, graves violações de direitos humanos, explosão de conflitos nas relações pessoais e intersubjetivas.

O autor também cita que parecia ainda não haver consenso quanto às causas deste crescimento, mas que “[...] podem-se agrupar os esforços de explicação em, pelo menos, três direções: mudanças na sociedade e nos padrões convencionais de delinquência e violência; crise do sistema de justiça criminal; desigualdade social e segregação urbana” (ADORNO, 2002, p. 101).

Assim, esse crescimento estaria relacionado às estruturas de exploração, às novas formas de acumulação de capital nos processos de trabalho, representações sindicais, desconfiança nas instituições da justiça, associação entre pobreza e violência. “Superar esse cenário significava, antes de tudo, introduzir radicais transformações na sociedade brasileira com o propósito de erradicar a pobreza, de modo a eliminar as raízes da violência estrutural” (ADORNO, 2002, p. 108).

E para inserir transformações na sociedade com o propósito de eliminar as raízes da violência estrutural, comumente afirmamos que a função de promover o bem-estar da sociedade é do Estado, sendo que para alcançar os resultados os governos se utilizam das

Políticas Públicas, entendidas aqui como Estado em ação, ou seja, “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Essas ações não se programam automaticamente, pois têm movimento, contradições e podem gerar resultados diferentes do esperado, as políticas educacionais são desenvolvidas através de planejamento, diretrizes e métodos. Tais políticas numa sociedade desigual e diversificada como a brasileira, exercem importante papel em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu.

Em relação às configurações atuais da política educacional, a mesma deve ser analisada como parte das reformas neoliberais realizadas pelo Estado após 1990, que juntamente com outros setores da política social, sugerem medidas direcionadas à reforma da educação. Assim, a política educacional, deve ser entendida a partir da articulação com os aspectos políticos, sociais e econômicos de determinada conjuntura sócio-histórica.

As reformas educacionais no decorrer das últimas décadas foram determinadas pelos significativos impactos das agências multilaterais. A educação foi reiterada como direito pela Conferência Mundial de Educação para Todos (1990, em Jomtien) e pela Cúpula Mundial de Educação para Todos (2000, em Dacar), promovidas pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial.

As metas de Jomtien e de Dacar abordaram o conjunto da educação básica, considerada primordial para se melhorar a rentabilidade econômica e reduzir a pobreza nos países em desenvolvimento, incluindo também, a educação de jovens e adultos, a questão de gênero e a dimensão da qualidade.

O Banco Mundial teve um papel decisivo, considerado o principal órgão financiador das políticas sociais para os países em desenvolvimento, trazendo reflexos importantes para o modo como a cooperação internacional concebe a educação.

O enfoque centralizado na educação como estratégia de crescimento econômico e redução da pobreza também esteve presente nas orientações da Comissão Econômica para América Latina e Caribe - CEPAL, cujo objetivo central da proposta era contribuir para a criação de condições educacionais, de capacitação e incorporação do progresso científico-tecnológico. Sendo que para alcançar este objetivo era preciso “[...] ampla reforma dos sistemas educacionais e de capacitação para o trabalho existente na região, bem como geração de capacidades endógenas para aproveitamento do progresso científico-tecnológico” (CEPAL & UNESCO, 1995, p. 197).

Entretanto, para que o processo de reestruturação produtiva pudesse se efetivar, a principal reforma necessária seria a Reforma do Estado. O critério indicado na proposta de reestruturação produtiva, a equidade, orientaria as reformas sendo o ponto principal das discussões propostas. Para CEPAL & UNESCO (1995, p. 205):

Equidade relaciona-se com o acesso à educação – via oportunidades iguais de renda – e com sua qualidade. Ou seja, oportunidades semelhantes de tratamento e resultados em termos educacionais. No contexto da estratégia proposta, a equidade está também relacionada com a orientação e o funcionamento do sistema educacional e, por conseguinte, com as políticas que orientam seu desenvolvimento.

A equidade propõe o acesso à educação reconhecendo-a como direito, mas em condições diferentes, pois está relacionada à via de oportunidades iguais de renda e ao funcionamento do sistema educacional. Considera também, a necessidade da qualidade dos recursos humanos, pois compreende que uma transformação produtiva com equidade só tem sentido se objetivar o desenvolvimento humano, afirmando que tal desenvolvimento só é possível se a todos os cidadãos, forem dadas oportunidades formativas para participar democraticamente de sua construção.

Guiomar Mello, em seu texto Políticas Públicas de Educação (1995) destaca que nos países do Terceiro Mundo, sobretudo da América Latina, essa agenda de debates requer que estes países tenham pesos relativos diferentes e estratégias apropriadas às suas peculiaridades. Diferentemente da maioria dos países desenvolvidos, os do Terceiro Mundo precisam adequar às estratégias de desenvolvimento a situações conjunturais caracterizadas por:

- Políticas de ajuste econômico de curto prazo que dificultam consensos em torno de objetivos de longo alcance, como são os da educação.
- Instabilidade e fragilidade da experiência democrática, em função de longos períodos de governos autoritários, que prejudicam a articulação entre as instituições políticas e os atores sociais.
- Crescimento desigual, que faz conviver setores avançados tecnicamente com outros de mão-de-obra intensivos e ainda necessários à integração de grandes contingentes marginalizados da produção e do consumo.
- Grandes desigualdades na distribuição de renda, e ineficiência e desigualdade na oferta de serviços educacionais (MELLO, 1995, p. 9).

Desse modo, vários fatores influenciam as políticas educacionais, uma vez que a educação pensada pelas agências multilaterais está associada ao trabalho, visando contribuir para a melhoria da rentabilidade econômica nos países em desenvolvimento como estratégia de crescimento econômico e redução da pobreza, sendo o passaporte para a mobilidade social.

As reformas educacionais apresentam particularidades correspondentes às condições sociais, econômicas, culturais e políticas de cada país, assim, as orientações políticas das agências multilaterais são estabelecidas de acordo com os condicionantes internos, apresentando, portanto, formas variadas de efetivação e de resultados.

É importante apontar o Relatório da Comissão Internacional, da publicação “Educação: um tesouro a descobrir”, sobre como seria a concepção da educação no século XXI, criado oficialmente no início de 1993 e concluído em 1996, financiado pela UNESCO e que ficou conhecido como Relatório Jacques Delors “[...] julga necessário definir a educação, não apenas na perspectiva dos seus efeitos sobre o crescimento econômico, mas de acordo com uma visão mais larga: a do desenvolvimento humano” (DELORS, 1998, p.69).

O Relatório segue a orientação dos trabalhos e resoluções da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, em 1990. Ou seja, pretende dar à noção de educação básica, incluindo também “[...] uma educação em matéria de meio ambiente, de saúde e de nutrição, um conjunto de conhecimentos e de competências considerados indispensáveis na perspectiva do desenvolvimento humano” (DELORS, 1998, p.83).

Esse novo conceito é estabelecido a partir de quatro pilares do conhecimento que são:

Aprender a conhecer isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p. 90, grifo do autor).

Desse modo, a missão da educação envolve um compromisso com a transmissão de conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana além de levar as pessoas a tomarem consciência das semelhanças e da interdependência entre todos, sugerindo uma educação ao longo da vida, com igualdade de oportunidades e a participação responsável dos membros da sociedade.

No Brasil, essa interferência na formulação das políticas educacionais concretizou-se numa Política de Educação Para Todos, haja vista a necessidade de a educação responder ao mercado produtivo, proposta na qual se defende a educação como via de acesso aos códigos de modernidade inscritos pelas agências multilaterais. “De acordo com os documentos da CEPAL, os códigos da modernidade referem-se ao conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna” (SHIROMA *et all.*, 2002, p. 64, grifo do autor).

A Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada em 2010, constituiu-se num acontecimento importante na história das políticas públicas educacionais no Brasil, contando com a participação intensa da sociedade civil. O tema central da Conferência “Construindo o Sistema Nacional Articulado: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação” foi estruturado em torno de seis eixos:

- i) papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional;
- ii) qualidade da educação, gestão democrática e avaliação;
- iii) democratização do acesso, permanência e sucesso escolar;
- iv) formação e valorização dos/das profissionais da educação;
- v) financiamento da educação e controle social; e
- vi) justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade (CONAE, 2010, p. 14).

Portanto, a Conae 2010, estabeleceu esforços coletivos em prol da elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE, a vigorar no período 2011-2020, para que se estruture, efetivamente, um sistema nacional de educação articulado. Entre as numerosas deliberações emanadas da CONAE, destacam-se:

1. o PNE deve ser expressão de uma política de Estado que garanta a continuidade da execução e da avaliação de suas metas frente às alternâncias governamentais e relações federativas.
2. as dimensões, intra e extraescolares, devem ser consideradas de maneira articulada, na efetivação de uma política educacional direcionada à garantia de educação básica e superior de qualidade para todos/as.
3. (...) deve ser estabelecida lei específica que defina as competências, a participação nos investimentos educacionais e as demais responsabilidades de cada ente federado e devem ser estabelecidos meios de controle e medidas de punição no caso de descumprimento desse dispositivo legal (...) (CONAE, 2010, p. 35).

Isso significa dizer que o novo PNE que é compreendido como uma política de Estado, que terá no sistema nacional de educação e nas conferências futuras como eixo estruturante a permanente participação das sociedades civil e política na definição da agenda da educação nacional, suas políticas e programas. Dessa forma, um conjunto de ações cuja eficácia dependerá do grau em que for possível construir um sistema nacional de educação articulado, tal como foi exaustivamente debatido por ocasião da Conferência Nacional de Educação.

No texto de Saviani (2010), Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação, o autor evidencia que um dos desafios para a construção do sistema

nacional de educação é a descontinuidade das políticas educativas, pois o Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo. Para enfrentar esse problema a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o Poder Público nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) deveria, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito.

Ainda segundo Saviani (2010), quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o FUNDEF com limite de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB Nº 9394/96, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação em 2001, do Plano Nacional de Educação, que também se estenderia por dez anos. No final de 2006, ao se esgotarem os dez anos do FUNDEF, foi instituído o FUNDEB, com o tempo de 14 anos, ou seja, até 2020. Em 2007, quando mais da metade do tempo do PNE já havia passado, veio um novo Plano, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que estabeleceu um novo prazo, desta vez de quinze anos, projetando a solução do problema para 2022. Dessa maneira, o autor ressalta que podemos prever sobre um novo Plano que será lançado em 2022 pressupondo, quem sabe, mais 20 anos para resolver o mesmo problema.

A aprovação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, representou o marco da institucionalização de políticas educacionais. Apesar de a educação constar do texto constitucional como direito de todos, sabe-se que parte considerável da população brasileira não tem, de fato, esse direito assegurado. Residentes em áreas rurais, negros, índios, adultos e idosos e os pobres de uma maneira geral sofrem algum tipo de restrição ao acesso e à permanência nos sistemas de ensino.

Constatamos assim, que conforme as diferenças em termos de acesso diminuiram, após as reformas educacionais e enfoque centralizado na educação como estratégia de crescimento econômico e redução da pobreza pelas agências multilaterais aumentou a importância da qualidade do ensino. Cada vez mais, o que diferenciara será a qualidade da educação recebida.

Em relação a políticas públicas para a redução da violência escolar, de acordo com Sposito e Gonçalves (2002), a indução não partiu do Ministério da Educação, mas, do Ministério da Justiça. Talvez, pelo fato de que houve um aumento dos índices de violência envolvendo jovens com o crime organizado e homicídio, como vítima ou protagonistas, na década de 1990, sendo que um dos casos que mais assustadores ocorreu em 1997, com o índio

pataxó Galdino, queimado e assassinado por cinco jovens pertencentes da classe média da cidade de Brasília.

Diante de fatos como este, o Ministério da Justiça começou a dar atenção de forma mais sistemática para o tema da violência entre os jovens, incluindo a questão escolar. Ainda segundo os autores, estando à frente na redução da violência escolar, o Ministério da Justiça condicionou uma série de iniciativas que foram desdobradas em nível estadual e municipal. Em junho de 1999, este Ministério criou uma comissão de especialistas encarregada de elaborar diretrizes para enfrentar a violência nas escolas, contando com a parceria de alguns institutos de pesquisa e algumas organizações não governamentais.

Os primeiros resultados dessa parceria podem ser traduzidos no Programa Paz nas Escolas, desenvolvido a partir de 2000 em 14 estados brasileiros. A execução nos estados obedeceu a uma dinâmica própria, de acordo com as prioridades de cada realidade. Dentre as principais atividades desenvolvidas, destacam-se: a) campanhas visando ao desarmamento da população; b) apoio na formação e treinamento, integrando jovens e policiais no ensino de técnicas de mediação de conflitos; e c) ações de capacitação de educadores e policiais em direitos humanos e ética. Como estímulo ao protagonismo juvenil, o programa desenvolveu, também ações de apoio à criação de grêmios estudantis, para tratar de questões de interesse dos jovens, especialmente daquelas relativas à violência nas escolas (SPOSITO e GONÇALVES, 2002).

Concordamos com Sposito e Gonçalves (2002) quando destacam além das atividades descritas no Programa Paz nas Escolas, que é necessário salientar que suas estratégias de implantação têm níveis diferenciados de adesão ou de resistência dos professores, responsáveis pela condução das aulas e pela vida do estabelecimento escolar. Sendo que essa diferença no envolvimento dos docentes nas novas formas de organizar o sistema de ensino tem influência na implantação das próprias políticas. O sucesso ou não de seus resultados depende muito da relação dos docentes com essas novas formas de organizar a educação.

Como exemplo de condições favoráveis à mudança, destacamos as novas formas de organização dos ciclos escolares, de avaliação discente e de orientações curriculares que foram propostas em âmbito nacional, estadual e municipal, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBN Nº 9394 – em 1996 e também, o Plano Nacional de Educação, Plano de Desenvolvimento da Educação, entre outros.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 2007, os projetos agregam 30 (trinta) ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. “O denominado PDE aparece como um

grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC” (SAVIANI, 2007, p. 1233). O PDE pretende ser um instrumento de política pública indutor da elevação da qualidade da educação pública brasileira, especialmente do nível básico, por meio de uma articulação entre os sistemas federal, estaduais e municipais de ensino.

No Guia de Programas (2007) apenas o Programa Escola Aberta, considera a questão da violência nas escolas. Foi criado a partir de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a UNESCO para contribuir com a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz “[...] por meio da ampliação da integração entre escola e comunidade e da ampliação das oportunidades de acesso à formação para a cidadania e redução de violências na comunidade escolar” (BRASIL, 2007, p.21, grifo nosso).

O objetivo do Programa é proporcionar aos alunos da educação básica das escolas públicas e às suas comunidades espaços alternativos nos finais de semana para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer, geração de renda, formação para a cidadania e ações complementares às de educação formal.

As secretarias estaduais e municipais são responsáveis por implementar e acompanhar o Escola Aberta. O desenvolvimento do Programa pressupõe a cooperação e a parceria entre as esferas federal, estadual e municipal, e a articulação entre diversos projetos e ações no âmbito local, incluindo os da sociedade civil, esfera privada e de organizações não governamentais.

A estratégia do Escola Aberta consiste em constituir comitês ampliando a vivência da gestão compartilhada de políticas públicas educacionais e do regime de colaboração entre as secretarias e parceiros, possibilitando o enraizamento e sustentabilidade da proposta.

Ressaltamos que o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2011-2020, traz como uma das estratégias para atingir a meta das médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, “[...] garantir políticas de combate à violência na escola e construção de uma cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade escolar” (BRASIL, 2010, p. 10).

Salientamos que o Programa Escola que Protege, também apresenta como finalidade promover ações educativas e preventivas quanto à violência, porém é dada ênfase ao enfrentamento do abuso e exploração sexuais de crianças e adolescentes. O programa desenvolvido em 2004, pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), tem como objetivo “[...]”

qualificar profissionais de educação por meio de formação nas modalidades à distância e presencial, para uma atuação adequada, eficaz e responsável, no âmbito escolar, diante das situações de evidências ou constatações de violências sofridas pelos educandos” (BRASIL, 2007, p.21).

No âmbito das políticas para a prevenção da violência escolar, verifica-se a importância da participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, sendo também essencial que a descontinuidade administrativa não altere a prioridade em investimentos no que concerne tanto a valorização do capital humano como a políticas de prevenção a violência escolar.

Para Santos (2001a) os programas contra a violência que existem nos principais países têm alguns pontos em comum: a tentativa de satisfação das necessidades dos jovens; o desenvolvimento de um ambiente solidário, humanista e cooperativo; a intenção de criar relacionamentos positivos e duradouros entre os alunos, professores e funcionários; a preocupação com um tempo não escolar a ser assumido pela instituição escolar e a ser programado em interação com a comunidade.

Em relação às propostas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de Campo Grande-MS para prevenção da violência escolar, no mês de fevereiro de 2012 em conversa informal com técnicos que lá atuam, soubemos que a mesma desenvolve alguns projetos em parcerias que incluem dentre outros temas, a prevenção à violência escolar. Estes projetos são condicionados a uma esfera maior, no âmbito federal, para que sejam executados pela prefeitura.

Com a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, no projeto OAB vai à escola, há palestras para os adolescentes. Com a Promotoria da Vara de Infância e Juventude, são realizadas palestras para pais e educadores, atendendo 35 escolas. Há também uma parceria com a Polícia Militar no Programa Educacional de Resistência a Drogas e a Violência – PROERD, trabalhando com crianças de 09 a 12 anos, visando, através de atividades educacionais em sala de aula, prevenir o uso/abuso de drogas e a prática de atos de violência entre estudantes do Ensino Fundamental.

Dentre as ações recomendadas pelo MEC, é desenvolvido o projeto Escola Aberta, que teve início em março de 2006 e conta com 41 escolas participantes, realizando ações dentro da escola nos finais de semana para alunos e comunidade. Há também o Escola Viva, que teve início em outubro de 2005 e segundo os dados da Câmara Municipal desde 20 de dezembro de 2011:

Instituí por Lei o Programa Escola Viva na Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande, já é desenvolvido em 53 escolas municipais, abrindo as portas das escolas para a comunidade aos finais de semana, oferecendo além de lazer, cursos de orientação para o trabalho, possibilitando dessa forma melhores oportunidades aos familiares dos alunos o aumento da renda familiar, resgatando brincadeiras tradicionais, crianças, jovens e adultos aderiram a atividades como futebol de botão, dama, ping pong e pebolim¹ (CAMPO GRANDE, 2011).

Debarbieux e Blaya (2002) apontam para o fato de que a construção da violência é lenta por isso, a prevenção tem que começar cedo, devendo acontecer em meio às tarefas cotidianas da educação, e não apenas nas grandes campanhas de conscientização, por mais úteis que elas possam ser. O papel fundamental nessa prevenção deve ser desempenhado por aqueles que administram a educação em base cotidiana, contando, se necessário, com a ajuda de outros profissionais, especializados ou não: o professor é claro, mas também as famílias e as comunidades, tantas vezes vistas como inimigas ou como culpadas.

Consideramos que iniciativas de esporte são sempre bem recebidas. Além de a escola ser um lugar privilegiado, também, para palestras e debates, onde os jovens, professores e gestores podem ter conhecimento e esclarecimentos das diferentes formas de violência por profissionais qualificados. Porém, estabelecer punições severas aos alunos, também tem sido algumas das propostas apresentadas como forma de prevenção à violência e atos de vandalismo que ocorrerem na escola.

A Lei Municipal 3583/98 institui o Programa de Prevenção da Violência nas Escolas com as alterações e acréscimos conforme discriminado pelo Projeto de Lei 6.224/07:

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Prevenção da Violência nas Escolas, a ser implantado prioritariamente nas Escolas dos Distritos ou Bairros que apresentem maiores índices de Violência no Município.

Art. 2º - São objetivos do programa:

I - Formar Comissões de Prevenção da Violência nas Escolas, vinculadas aos conselhos de escola, para discussão da questão da violência, suas causas e possíveis soluções;

II - Desenvolver ações educativas e de valorização da vida, dirigidas às crianças, adolescentes e à comunidade, através do estímulo de seu interesse em segurança, cidadania e respeito ao próximo;

III - Implementar outras ações identificadas como forma de combate à violência, em especial, através do monitoramento das condições e situações de risco referentes à violência no ambiente escolar;

IV - Aumentar o vínculo estabelecido entre a Comunidade e a Escola;

¹ Disponível em: <<http://www.camara.ms.gov.br/index.php?secao=noticia&id=169163>> Acesso em: 02 fevereiro 2012.

V - Garantir a formação de todos os integrantes da equipe técnica, do corpo docente e servidores operacionais da rede de ensino, com vistas a evitar a ocorrência de violência nas escolas.

VI - Promover palestras junto à comunidade escolar (corpos docente e discente) expondo o planejamento e recomendações de medidas de combate à violência, bem como acompanhar a sua implantação e execução;

VII - Promover, anualmente, uma semana de discussão nas escolas, acerca do combate à violência, medidas preventivas e expor resultados obtidos através da adoção do Programa instituído por esta Lei.

Parágrafo Único - As Comissões tratadas no inciso I deste artigo serão paritárias e formadas por Professores, Funcionários, Especialistas da Área de Educação, Pais, Alunos e representantes da comunidade ligada a cada escola.

Art. 3º - O Poder Executivo, através de equipe multiprofissional e da integração das diversas secretarias municipais, cuja competência seja afetas aos objetivos do programa, dará subsídios técnicos, de Pessoal e Materiais, bem como fará todo o acompanhamento necessário para o desenvolvimento dos trabalhos das Comissões paritárias de prevenção da violência nas escolas.

Art. 4º - Para a consecução dos objetivos e definição das atividades do programa, o Poder Executivo:

I - Garantirá a participação de:

- a) Representações estudantis;
- b) Representantes da sociedade civil, na forma a ser estabelecida em decreto regulamentado desta Lei;
- c) Conselho Municipal de Educação;
- d) Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente;
- e) Outras entidades públicas ou privadas, que possam contribuir para os aspectos psicológicos, sociais e jurídicos do trabalho.

II - Poderá estabelecer parcerias com entidades governamentais ou não, obedecidos aos requisitos legais, que possam subsidiar o trabalho das comissões paritárias nas escolas ² (CAMPO GRANDE, 2007).

Pelo exposto, torna-se evidente que cabe aos poderes públicos articular e formular políticas públicas, com a participação efetiva da comunidade escolar e da sociedade, ampliando assim o interesse social pela educação. E observamos que o acompanhamento, o monitoramento, a avaliação e o controle das políticas são processos importantes não apenas para a intervenção, mas que podem resultar em ações que promovam a prevenção da violência na escola.

Fica claro que os projetos de combate à violência escolar certamente precisam ser também pensados, elaborados e executados partir da realidade local, de cada região. Percebemos no nosso dia a dia que alguns fatores influenciam na carência de projetos específicos como a descontinuidade administrativa aliada à mudança partidária dos governantes. Ou seja, o interesse maior nem sempre visa o benefício da população.

² Disponível em: <<http://camara.ms.gov.br/?secao=legislacoes>>

Estas colocações iniciais nos mostram um panorama de como a violência escolar é tratada pelos órgãos governamentais em nosso país, que tem em seu Guia de Programas apenas um projeto específico para a prevenção de um fenômeno que causa danos materiais, psicológicos, físicos, e em casos mais extremos, tira do outro o direito a vida. Um fenômeno que parece estar banalizado e que traz consequências para os envolvidos, para a sociedade e está inserido na realidade das escolas.

Mediante o exposto e na intenção de não apenas conhecer as causas da ocorrência da violência na escola ou suas consequências, mas entendendo que há necessidade de maiores investigações sobre este tema, desenvolvemos um estudo para conhecer e analisar as representações que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e gestores que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande/MS têm sobre a violência escolar.

A Representação Social possibilita a compreensão de como os indivíduos se organizam e o sentido que atribuem ao seu universo, ela fundamenta as práticas e atitudes dos sujeitos. Para Moscovici (2003) essa representação é um tipo próprio de cada indivíduo que tem como função elaborar comportamentos e a comunicação entre as pessoas. Numa sociedade o lugar que as representações sociais ocupam é determinado pela distinção existente entre dois universos de conhecimento: o consensual e o reificado.

Segundo o autor, o universo consensual desenvolve-se por meio de negociação, aceitação mútua e reconhece a liberdade dos indivíduos de se expressarem. Nesse universo, “[...] a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício” (MOSCOVICI, 2003, p. 50). É nas práticas interativas cotidianas que as representações sociais são produzidas vinculadas ao senso comum das ciências populares dos grupos, na interação entre os sujeitos.

No universo reificado “[...] a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classe, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito” (MOSCOVICI, 2003, p. 51). Caracteriza-se o saber científico, com a participação do indivíduo na sociedade definida pelo nível pessoal de qualificação.

Apesar de as representações sociais constituírem-se com base no universo consensual, percebemos que os dois universos se relacionam, pois ela aparece como uma ponte entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum, visto que as pessoas recebem influência de diferentes meios como, por exemplo, a comunicação de massa. Quando estudamos representações sociais “[...] nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz

pergunta e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender” (MOSCOVICI, 2003, p. 43).

A partir do propósito apresentado definimos como objetivos de nossa pesquisa:

- Conhecer e compreender as possibilidades e limites de professores e gestores de duas escolas da REME de Campo Grande/MS ao lidar com situações de violência que ocorrem e se repetem no dia a dia em sala de aula e na escola;
- Mostrar algumas formas de violência habitual, vivida pelos alunos e professores no espaço escolar;
- Identificar quais as medidas adotadas pelos gestores quando a ocorrência de violência é registrada pelos professores.

Para que atingíssemos esses objetivos, nesta investigação, além dos professores, também foram ouvidos os gestores das escolas lócus do estudo, visto a importância de dar voz a estes profissionais responsáveis pelas principais decisões tomadas dentro das instituições escolares. Neste escopo, surgiram algumas questões que nortearam nosso estudo: como professores, coordenadores pedagógicos e diretores que atuam na Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande percebem a violência escolar? Os professores, coordenadores pedagógicos e diretores se sentem preparados para lidar com a violência que ocorre na sala de aula e na escola? Quais as alternativas que eles buscam para lidar com este fenômeno? Quais as iniciativas/medidas que gestores adotam para minimizar a violência que ocorre na escola?

De modo a encontrar respostas para essas indagações e produzirmos uma reflexão sobre a violência escolar foi necessário levantar informações sobre a concreticidade do objeto em estudo e desenvolvermos uma pesquisa de abordagem qualitativa. Pois, ao realizar um estudo sob suas suposições o pesquisador tem a oportunidade de observar a manifestação de diferentes aspectos da prática social, como por exemplo: interesses, crenças, significados e atitudes, os quais são impossíveis de quantificar. E, ainda, impedem a neutralidade de quem investiga, colocando o pesquisador como sujeito do processo de construção do conhecimento, interagindo com o objeto de estudo. E, esse tipo de abordagem tem a preocupação de “[...] encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e partícipe do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura [...]” (FREITAS, 2002, p. 22).

Utilizamos a análise de conteúdo para interpretar as falas dos sujeitos que participaram da investigação uma vez que essa forma de análise supõe “Um conjunto de instrumentos metodológicos [...] que aplicam os ‘discursos’ (conteúdo e continentes) extremamente

diversificados” (BARDIN, 1977, p. 9 – grifo do autor). Nesse sentido, percebemos a relevância deste caminho metodológico para analisar e interpretar as falas dos sujeitos da pesquisa.

Entendemos que além da violência ser algo concreto na sociedade brasileira, ela se dá através de um processo e que as contradições de uma sociedade desigual contribuem para os mais diversos tipos de manifestações. Portanto, neste estudo consideramos como violência não apenas manifestações de agressão física, mas também psicológica, simbólica, verbal e institucional, já que todas podem estar inseridas no cotidiano das escolas. Optamos por denominar ao longo desta pesquisa o termo violência escolar, entendendo que este engloba os termos violência na escola, da escola e à escola e suas práticas.

A trajetória desta pesquisa se inicia a partir da fundamentação teórica sobre o conceito de violência, violência escolar e seus desafios. Após, mostramos através de estudos realizados, as tendências e resultados obtidos por outros pesquisadores sobre este fenômeno e em seguida, a compreensão através dos dados de análise nas escolas que participaram deste estudo. Assim, estruturamos este trabalho em três capítulos:

No capítulo 1 - **A violência: múltiplos olhares e diferentes formas de abordagem**, explicitamos, primeiramente, através da fundamentação teórica, entendimento de estudiosos sobre o tema da violência e trazemos alguns dados do Mapa da Violência no Brasil e Capitais, como critério de Capitais, apresentamos de Campo Grande. E os tipos, manifestações e desafios deste fenômeno nas escolas.

No capítulo 2 – **Um panorama das produções acadêmicas sobre a violência escolar**, destacamos algumas pesquisas sobre a violência nas escolas, realizadas em âmbito nacional, com pais, professores e alunos. Após fizemos o levantamento das produções acadêmicas sobre a violência escolar disponibilizadas no banco de dados do portal CAPES com dois recortes temporais, sendo o primeiro de 1988 a 1999 e o segundo recorte de 2000 a 2011.

No capítulo 3 – **A pesquisa na escola: continuidade de um percurso investigativo**, evidenciamos o universo da nossa pesquisa, os instrumentos para a coleta de informações, as escolas, os sujeitos da investigação e as análises a partir da fala dos professores e gestores que participaram da pesquisa.

Em seguida apresentamos **Algumas considerações possíveis** resultantes da pesquisa desenvolvida no ano de 2012 com professores e gestores de duas escolas municipais de Campo Grande, pontuando aspectos que consideramos importante ressaltar.

1 A VIOLÊNCIA: MÚLTIPLOS OLHARES E DIFERENTES FORMAS DE ABORDAGEM

Inseridos no contexto do desafio diário da violência escolar, neste capítulo explicitamos a questão da violência no entendimento de alguns autores, como Porto (2006), Da Matta (1982), Velho (2000), Waiselfisz (2011), dentre outros teóricos. Em seguida, abordamos o conceito de violência escolar, tipos e manifestações na escola, tendo como aporte teórico Abramovay (2002), Debarbieux (2002), Bourdieu (1998; 2001), Fante (2005), e outros autores. E posteriormente os desafios da violência escolar, tendo como aporte teórico Libâneo (1998), Perrenoud (1999), Julia (2001), Gadotti (2003), dentre outros estudiosos que tratam da questão em foco.

1.1 A VIOLÊNCIA

As práticas violentas já se faziam presentes na Antiguidade e envolvem aspectos econômicos, sociais e políticos. Buoro (1999) declara que a violência se tornou algo ligado ao cotidiano dos indivíduos e, assim, a tendência é acreditar que esta nunca foi tão explícita e por motivos tão banais. Hoje se vive um ambiente com as mais variadas formas de violência e as pessoas, por não analisá-la sob o enfoque histórico, têm uma visão incorreta da mesma.

Zaluar (1999) destaca que a palavra violência vem do latim *violentia*, que remete a vis (força, vigor, emprego de força física ou os recursos do corpo para exercer sua força vital). Essa força torna-se violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica.

Portanto, a percepção do limite, da perturbação e do sofrimento que a violência provoca é que vai caracterizar o ato como violento; percepção essa que varia cultural e historicamente.

Para Michaud (1989, p. 10-11):

Há violência, quando numa situação de interação, um dos vários atores age de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (MICHAUD, 1989, p.10-11).

Pino (2007) destaca que uma das maiores dificuldades no tratamento da violência, mais precisamente das ações violentas, é a imprecisão dos seus contornos semânticos. Sejam estes de caráter psicológico, pelo impacto emocional que produzem no imaginário das pessoas, ou por razões objetivas consistentes. Ou ainda, de caráter mais filosófico, que emerge na dificuldade de encontrar um princípio racional que explique essas ações, particularmente sob o impacto emocional dos seus efeitos.

O pesquisador cita, também, a questão de caráter antropológico, em que as ações violentas permitem desqualificar seus autores, tornando-os a expressão da desumanidade, da animalidade, onde não há lugar para a violência por não existir nele a intencionalidade, a consciência e a liberdade. Sendo estas características da condição humana dos homens, a violência está intimamente ligada às relações sociais, em que a existência do outro aparece como ameaça real ou imaginária à própria existência (física, social ou psicológica).

Também na perspectiva antropológica, Clastres (2004) evidencia que a prática da violência estabelece uma relação à humanidade como espécie, sendo a violência constatada como natural, guiada por um objetivo. “Determina-se, portanto como meio de subsistência, como meio de assegurar a subsistência, como meio de uma finalidade naturalmente inscrita no coração do organismo vivo: sobreviver” (CLASTRES, 2004, p.163).

Para Rifiotis (2006), a violência, na perspectiva antropológica, é uma objetivação e, por isso, deveríamos procurar ver como as coisas acontecem efetivamente, identificando quais as práticas e os discursos que estão sendo postos, e assim construir a própria imagem do campo da violência, para que não pensemos como se estivéssemos vivendo em uma dimensão paralela.

Já na perspectiva sociológica, a objetivação “[...] seria o que os números e as estatísticas assinalam como tal, fazendo ressaltar o caráter inegável da realidade do fenômeno” (PORTO, 2006, p. 264). Mas é preciso considerar o que os indivíduos e a sociedade representam como violência, visto que esse fator pode interferir na própria realidade da violência, reforçando a necessidade de uma estratégia de análise que se interrogue sobre as relações objetividade-subjetividade como componentes que participam da definição do fenômeno da violência. “Definir algo ou alguém como violento implica captar as relações entre objetividade e subjetividade da violência, estratégia que o enfoque das representações sociais parece possibilitar” (PORTO, 2006, p. 265).

A partir dessa perspectiva sociológica, a discussão tende a começar com a indagação de sobre o que estamos chamando de violência, para depois discutir seu caminho. Mesmo que a violência seja própria da condição humana, “[...] também não se pode deixar de investigar o

conjunto de valores que estão associados a certas formas de violência em sociedades específicas” (DA MATTA, 1982, p. 12). Assim, o autor chama a atenção para a própria postura da sociedade, pois “[...] ela se revela tanto pelo que preza como sagrado e como fundamental para seu bem-estar quanto pelo que teme e despreza como pecado, crime e violência” (DA MATTA, 1982, p. 15).

Sobre a sociedade e a violência, Chauí (2000) evidencia que nas sociedades, apesar das várias culturas e diferenças, alguns aspectos são compreendidos do mesmo modo. A violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a sua vontade, “[...] causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte, a loucura, a auto-agressão ou a agressão aos outros” (CHAUÍ, 2000, p. 432).

Entendemos que a violência, sendo um problema social e multifatorial, acaba se tornando uma das manifestações mais difíceis de prevenir e controlar e que mesmo estando ligada ao nosso cotidiano nas suas mais diversas formas, não podemos banalizá-la, principalmente pelas consequências que podem causar, seja para uma pessoa ou para a sociedade.

A violência não se caracteriza apenas com atos de agressão física, como já destacamos neste trabalho; no entanto, há uma tendência em relacionar a violência com esse sentido. Ela também se manifesta sob as mais variadas formas como psicológica, simbólica, verbal, institucional, atingindo todas as classes sociais, todas as idades e independe do sexo e do contexto social.

No contexto da complexidade do fenômeno, para Da Matta (1982, p. 34), as raízes da violência brasileira remetem ao “[...] familismo, governismo, capitalismo e legalismo que se distinguem e se refletem, numa lógica social complexa e singular – predominantemente relacional”. Isto é, no poder e na exploração, por exemplo:

Quando os pequenos (ou os fracos) que clamam por seus direitos (= desejos, necessidades, reivindicações), esse clamor assumirá sempre a forma de uma violência pessoalizada e aparentemente pré-política, porquanto não canalizada por nenhuma ideologia pública e sempre espontânea e não planejada. [...] Mas quando são os grandes (ou os fortes) que iniciam um movimento de violência, ele sempre será envelopado num idioma jurídico-legal e apresentado como um modo de ‘salvar’ as instituições e a própria sociedade do caos de uma individualização e diferenciação que é percebida como fragmentária e epidêmica (DA MATTA, 1982, p. 38 – grifo do autor).

A violência, portanto, é algo concreto em qualquer sociedade e não poderia ser diferente na brasileira, também não uma particularidade de um tipo de sistema. É evidente que

o sistema econômico brasileiro é injusto e se falarmos na divisão da sociedade em dominantes e dominados, e nos remetermos ao Estado que “[...] é o aparelho que, na nossa concepção e no nosso discurso, terá uma resposta para todos os males” (DA MATTA, 1982, p. 23), há um discurso de senso comum, assim como a violência que ocorre no cotidiano. A imagem para as pessoas é “[...] uma briga, agressão ou conflito onde o informante visualiza frequentemente dois seres em luta ou ação física” (DA MATTA, 1982, p. 23), seja essa violência pensada no esporte, nas prisões, nas ruas, com relação à criminalidade, no trânsito e outros. Isto é, a violência não aparece como um processo, “[...] nesse discurso o violento não é uma necessidade de um sistema, mas resultante de um desequilíbrio entre os fortes e fracos” (DA MATTA, 1982, p. 26). Ignora-se o seu aspecto político e econômico.

Arendt (1985, p. 6) destaca que a violência sempre desempenhou um importante papel nas atividades humanas quando se leva em conta a história e a política: “[...] é bastante surpreendente que a violência tão raramente tenha sido objeto de consideração”. No aspecto político e econômico, a autora ressalta Marx e Engels para justificar a importância desse fenômeno no desenvolvimento histórico, baseado na sociedade de classes (capitalista), o papel da violência seria secundário, já que privado de seus meios de produção, o homem submete-se a quem conserva em seu poder esses meios. “Da mesma maneira considerava ele o Estado como um instrumento de violência sob o controle das classes dominantes; mas o verdadeiro poder das classes dominantes não consistia ou baseava-se na violência” (ARENDRT, 1985, p. 9), definia-se no processo de produção através do papel desempenhado pelas classes dominantes na sociedade.

Para Wieviorka (1997), há várias experiências em que a violência é uma resposta à brutalidade do Estado. Mas que a tendência dominante se define por meio de experiências, em que a violência surge ou se desenvolve em meio às carências do Estado. A violência contemporânea delinea um novo paradigma, que, do ponto de vista teórico, deve ser analisada sendo capaz de unir o campo do conflito e o da crise, e ir além, levando em conta o sujeito frustrado, as condutas e os desvios que são capazes de levar ao caos.

Em relação ao sujeito que está em meio às carências condicionado por um Estado opressor, pela desigualdade e empobrecimento, concordamos com a reflexão de Da Matta (1982, p. 33):

Não é fácil ser tratado como um desconhecido e como um cidadão na nossa sociedade. Pois é neste terreno de anonimato e cidadania universal e plena – quando não somos ninguém – que corremos os maiores riscos de sermos maltratados e até mesmo violentados sem complacência.

Ou seja, dentro de uma sociedade relacional, quem não possui um parentesco, amizades ou nomes importantes não existem como pessoa, correndo o risco de ser impiedosamente explorado. A contradição de uma sociedade desigual contribui para manifestações da violência física e moral, favorece impulsos que se expressam por meio de hábitos, costumes e tradições.

Santos (2002) define a violência como um dispositivo de poder, composto de diversas linhas de realização, que promove uma relação específica com o outro, utilizando, para isso, a força e a coerção, produzindo um prejuízo social. Adorno (1995) nos remete ao fato de que no Brasil, por exemplo, as diferentes classes sociais não se sujeitam igualmente à obediência dos estatutos legais sob qualquer princípio moral ou ético fundado na convivência política pacífica e que o Estado aparece como incapaz de cuidar da segurança dos cidadãos. Velho (2000) também destaca que o poder público tem se mostrado, no mínimo, incapaz de enfrentar a violência e acrescenta que “[...] a corrupção está indissolivelmente associada à violência, uma aumentando a outra, sendo faces da mesma moeda” (VELHO, 2000, p. 58).

Para o autor, a violência, em diversas formas, foi variável fundamental na constituição da sociedade brasileira. A ocupação européia foi feita mediante a destruição de diversas culturas indígenas tanto pelo confronto direto em combate quanto por doenças e escravidão. Lembrando também que, além de uma rotina de dominação com mecanismos conhecidos de exercício da força física, como a tortura, são muitos os episódios ou situações de conflito com luta aberta, produzindo mortos, feridos e vítimas em geral. Limitando-se ao Brasil, menciona, por exemplo, a Guerra dos Farrapos, a Balaiada, a Cabanagem, a Revolução Federalista, Canudos, Contestado, os movimentos de 1924 e 1932, e assim por diante (VELHO, 2000).

Minayo e Souza (1999) ressaltam que, por a violência ser muitas vezes própria da relação pessoal, política, cultural e social e resultante das interações sociais e até mesmo um componente cultural naturalizado, ela é um problema da sociedade que, desde a modernidade, vem sendo tratada no âmbito da justiça, mas há de se considerar uma preocupação também da área da saúde. No cerne da saúde, tudo o que significa agravo e ameaça à vida, às condições de trabalho, às relações interpessoais e à qualidade da existência faz parte do universo e a violência, no sentido mais restrito, afeta a saúde e frequentemente produz a morte.

Diante da preocupação da violência pelos mais diversos setores da sociedade, destacamos também alguns dados do mapeamento dos estudos feitos no Brasil, elaborados por Waiselfisz (2011) em parceria com o Ministério da Justiça e o Instituto Sangari, que têm como propósito contribuir para a compreensão da violência. O autor evidencia que, apesar da grande precariedade nas informações disponíveis, as fontes são coincidentes em afirmar que:

- As políticas desenvolvidas a partir de 2003 conseguiram estancar o íngreme crescimento da violência homicida que se vinha alastrando, desde 1980, sem solução de continuidade.
- Nossos índices permanecem ainda extremamente elevados, tanto quando comparamos nossos indicadores com os de outros países do mundo quanto na percepção e temores da população sobre sua própria insegurança.
- Nossa preocupação cresce quando verificamos que essa violência continua a ter como principal ator e vítima a nossa juventude. É nessa faixa etária, a dos jovens, que duas em cada três mortes se originam numa violência, seja ela homicídio, suicídio ou acidente de transporte.
- Nas mortes no trânsito, depois das quedas ocasionadas pelo novo Código de Trânsito de 1997, em 2004, os números retornam ao patamar anterior e seguem crescendo a partir dessa data.
- Os suicídios, por sua vez, continuam a não ter grande expressividade no país. Todavia, foi possível verificar a existência de um determinado número de municípios com índices exageradamente elevados, nos quais a totalidade ou a maior parte dos suicídios acontece nas populações indígenas, principalmente entre seus jovens (WAISELFISZ, 2011, p. 5).

Para o autor, houve de meados para o final do século passado, uma grande mudança nas formas de manifestação, de percepção e de abordagem de fenômenos como a violência que parecem ser características marcantes da nossa época. Mesmo que existam dificuldades para definir o que é violência, alguns elementos consensuais sobre o tema podem ser delimitados: “[...] a noção de coerção ou força; o dano que se produz em indivíduo ou grupo de indivíduos pertencentes à determinada classe ou categoria social, gênero ou etnia” (WAISELFISZ, 2011, p. 10).

Em entrevista ao jornalista Gilberto Costa, para a revista Exame em maio de 2012, o sociólogo também revela que a situação de violência no Brasil é de pandemia, pois “A epidemia é um surto eventual, a pandemia é um problema estrutural e mais difícil de cuidar. A violência entre nós está incorporada” (WAISELFISZ, 2012, p. 1). E acrescenta o problema da grande circulação de armas de fogo no Brasil “[...] o Estado perdeu há muito tempo o monopólio da violência” (WAISELFISZ, 2012, p. 1).

O Mapa da Violência 2011 – Os Jovens do Brasil, elaborado por Waiselfisz (2011), que tem como fonte os dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde, aponta o crescimento das mortes de jovens por homicídio, acidentes de trânsito e suicídio.

No período que compreende os anos de 1998 e 2008, o número total de homicídios registrados pelo SIM em todo o Brasil passou de 41.950 para 50.113, o que representa um aumento de 17,8%, levemente superior ao crescimento populacional do período que, segundo estimativas oficiais, foi de 17,2%. É na faixa dos 15 aos 24 anos, que os homicídios atingem

sua máxima expressão, principalmente na faixa dos 20 aos 24 anos de idade, com taxas em torno de 63 homicídios por 100 mil jovens. As taxas mais elevadas, acima de 60 homicídios em 100 mil jovens, encontram-se dos 19 aos 23 anos de idade.

Considerando exclusivamente as capitais, em Campo Grande, lócus do nosso estudo, houve uma diminuição no número de homicídios de 17,3% (de 231 em 1998 para 191 em 2008). Em 2008, no ordenamento das capitais por taxas de homicídio (em 100 Mil) na população total, a cidade ocupava a 18º posição e no que se refere à população de 15 a 24 anos a 17º posição.

A evolução dos óbitos por acidentes de transporte nas capitais revela que em Campo Grande, considerando a população na faixa etária de 15 a 24 anos, houve um aumento de 34,8% no número de óbitos (de 46 em 1998 para 62 em 2008). Uma atualização publicada em 2012, revelou que ao comparar os dados de morte por acidentes de trânsito na população total, no ano de 2000 teve 143 óbitos e em 2010 esse número foi de 227 óbitos, o que representa um aumento de 58,7% no número de óbitos em acidentes de trânsito na capital. Em relação às taxas de óbitos (em 100 mil habitantes) por acidentes de trânsito no Brasil em 2010, Campo Grande ocupou a 12º posição, entre as capitais.

No que se refere à evolução do suicídio nas capitais, em Campo Grande, considerando a população total houve um aumento de 9,4% no número de suicídios (de 32 em 1998 para 35 em 2008). Considerando a população na faixa etária de 15 a 24 anos, o aumento foi de 60% (de 5 em 1998 para 8 em 2008). No ordenamento das capitais (em 100 Mil) na população total, a cidade ficou na 18º posição em 2008 e na população jovem, ficou na 17º posição. Quanto ao sexo, a população total de suicidas em 2008 (em 100 mil) 7,5% eram homens e 2,1% mulheres em 2008. A população jovem também em 2008 (em 100 mil) 76,1% eram homens e 13,1% mulheres.

No intuito de colaborar para a mobilização da sociedade e para a articulação de políticas de enfrentamento da violência contra a mulher, uma atualização do Mapa da Violência 2012: Homicídio de Mulheres no Brasil, de autoria de Waiselfisz, foi publicado no início de maio de 2012.

De acordo com o mapa no que se refere a taxas de homicídio feminino (em 100 mil mulheres) nas capitais, Campo Grande ficou em 2010, em 209º na posição nacional para municípios com mais de 26 mil mulheres e em 5º posição estadual.

O número de atendimentos femininos por violências em 2011, em Campo Grande, foi de 2186 atendimentos, sendo 1084 por violência física, 518 por violência psicológica, 180 por

violência sexual e 701 por negligência. Ressalta-se que num único atendimento pode ser indicado mais de um tipo de violência.

O local de violência também é apontado no mapa, porém não há o levantamento das capitais, somente do Brasil de um modo geral. Dos 70.270 atendimentos do sexo feminino por violências registradas pelo Sistema de Informação de Agravos de Notificação – SINAN no ano de 2011, em todas as faixas etárias, o local de residência da mulher é o que decididamente prepondera nas situações de violência, especialmente até os 10 anos de idade e a partir dos 30 anos da mulher. Esse dado, 71,8% dos incidentes acontecendo na própria residência da vítima, permite entender que é no âmbito doméstico onde se gera a maior parte das situações de violência vividas pelas mulheres. No sexo masculino, a residência, apesar de também ser elevado, representa 45% dos atendimentos por violência.

Em segundo lugar, e bem distante dessa elevada concentração, a via pública, com 15,6% dos atendimentos, aparece também como local de ocorrência dos incidentes violentos, com especial concentração entre os 15 e os 29 anos de idade.

Na escola a violência tem significação entre os 5 e os 14 anos, faixa da escolarização obrigatória. O número de atendimentos na categoria violência física³ segundo local de ocorrência da agressão – na escola - e faixa etária do sexo feminino em 2011 foi de 13 atendimentos (<1 ano), 83 atendimentos (1-4 anos), 126 atendimentos (5-9 anos), 366 atendimentos (10-14 anos), 212 atendimentos (15-19), 62 atendimentos (20-29 anos), 51 atendimentos (30-39 anos), 32 atendimentos (40-49), 18 atendimentos (50-59 anos) e 3 atendimentos (60 anos e +), totalizando 966 atendimentos por violência física do sexo feminino registrados em escolas no ano de 2011, no Brasil.

O número de atendimentos na categoria violência sexual⁴ segundo local de ocorrência da agressão - na escola - e faixa etária do sexo feminino em 2011 foi de 4 atendimentos (<1 ano), 50 atendimentos (1-4 anos), 52 atendimentos (5-9 anos), 31 atendimentos (10-14 anos), 22 atendimentos (15-19), 10 atendimentos (20-29 anos), 5 atendimentos (30-39 anos), 1

3 O próprio SINAN, nas instruções para o preenchimento da ficha de notificação, estabelece o entendimento da categoria violência física: são atos violentos com uso da força física de forma intencional, não acidental, com o objetivo de ferir, lesar ou destruir a pessoa, deixando, ou não, marcas evidentes no seu corpo. Ela pode se manifestar de várias formas, como tapas, beliscões, chutes, torções, empurrões, arremesso de objetos, estrangulamentos, queimaduras, perfurações, mutilações, etc.

4 No mencionado instrutivo, o SINAN caracteriza como violência sexual toda ação na qual uma pessoa, em situação de poder, obriga uma outra à realização de práticas sexuais, contra a vontade, por meio de força física, influência psicológica, uso de armas ou drogas (Código Penal Brasileiro). Ex.: jogos sexuais, práticas eróticas impostas a outros/as, estupro, atentado violento ao pudor, sexo forçado no casamento, assédio sexual, pornografia infantil, voyeurismo, etc.

atendimentos (40-49), 1 atendimentos (50-59 anos) e 1 atendimentos (60 anos e +), totalizando 177 atendimentos por violência sexual do sexo feminino registrados em escolas no ano de 2011, no Brasil.

Outra preocupação desses estudos foi a de subsidiar informações sobre o mapa da violência de crianças e adolescentes no Brasil. Em Campo Grande, houve um aumento de 8,3% entre os anos de 2000 e 2010 no número de óbitos de crianças e adolescentes (<1 a 19 anos) por acidentes de transporte. No que se refere aos suicídios de crianças e adolescentes (<1 a 19 anos) houve um aumento de 20% entre os anos de 2000 e 2010. Em contraposto houve no número de homicídios de crianças e adolescentes (<1 a 19 anos) entre os anos de 2000 e 2010 uma diminuição de 49%.

No ordenamento dos 70 municípios com 20 mil crianças e adolescentes ou mais, a Capital está entre os as maiores taxas (em 100 mil) de atendimento por violências físicas e sexuais no Brasil em 2011. A taxa de violência sexual foi de 67,2% em 2011, foram 167 atendimentos (< 1 ano), 67 atendimentos (1 a 4 anos), 46 atendimentos (5 a 9 anos), 52 atendimentos (10 a 14 anos) e 12 atendimentos (15 a 19 anos). A taxa de violência física foi de 171,8% em 2011 foram 16 atendimentos (< 1 ano), 48 atendimentos (1 a 4 anos), 55 atendimentos (5 a 9 anos), 92 atendimentos (10 a 14 anos) e 216 atendimentos (15 a 19 anos).

Esses indicadores que parecem ser apenas a ponta do *iceberg*, pois muitos casos de violência não chegam ao conhecimento dos órgãos responsáveis, apontam um número elevado e preocupante de diferentes tipos de violência e mostram que este fenômeno não é exclusividade da escola, e sim uma questão social.

Em um momento em que o diálogo, a mediação de conflitos e os discursos sobre o respeito a diversidade estão sendo postos, corroboramos com Chauí (2000) quando evidencia que, considerando que a humanidade dos humanos reside no fato de serem racionais, nossa cultura e sociedade nos definem como sujeitos do conhecimento e da ação, localizando a violência em tudo aquilo que reduz um sujeito à condição de objeto. Do ponto de vista ético, somos pessoas e não podemos ser tratados como coisas.

Estudar a violência como um processo enraizado, seja histórico, político e cultural, nos faz ter uma visão mais ampla do fenômeno, de como ele é construído historicamente pela humanidade. A seguir, passamos a destacar como acontece este fenômeno na escola, seus conceitos, tipos e manifestações.

1.2 A VIOLÊNCIA ESCOLAR: CONCEITO, TIPOS E MANIFESTAÇÕES

A partir do momento em que a violência se manifesta na escola, um espaço reconhecidamente tido como educativo, é necessário um estudo particular, pois esse lugar é entendido pela sociedade de modo geral, como propiciador de oportunidades para a aquisição de novos saberes científicos, de ensino e aprendizagem, troca de experiências que oportuniza a prática constante do diálogo e da construção de conhecimentos.

Podemos considerar que a falta de estudos específicos sobre a violência nas escolas, pode ser entendido como uma forma de violência, principalmente pelas que são impostas e mascaradas no âmbito escolar.

De acordo a Abramovay (2002), nenhum conceito sobre a definição de violência escolar chega a ser consensual entre os pesquisadores, pelo fato de que o que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, da posição de quem fala (professores, diretores, alunos, pais...), da idade e do sexo. Ou seja, depende do lugar, do tempo e dos atores que a examinam, para que seja possível encontrar uma conceitualização mais apropriada.

A autora destaca que os termos usados para indicar a violência, nesse contexto, variam de acordo com o país. Enquanto nos Estados Unidos diversas pesquisas sobre a violência na escola recorrem ao termo delinquência juvenil, na Inglaterra esse enfoque é pouco usual. Para alguns autores ingleses, o termo violência na escola só deve ser empregado no caso de conflito entre estudantes e professores, ou no caso de atividades que causem suspensão, atos disciplinares e prisão.

Debarbieux (2002) após discutir as controvérsias na definição de violência escolar, conclui que o objeto ainda aguarda uma definição mais precisa e alerta para o fato de que a sua conceitualização incida diretamente nas escolhas das medidas a serem tomadas. Segundo ele, a maior parte dos pesquisadores que investigam a questão da violência escolar aceita a definição ampla que inclui atos de delinquência não necessariamente passíveis de punição, ou que, de qualquer forma, passam despercebidos pelo sistema jurídico.

Ortega (2003) explicita que há violência quando no interior das instituições escolares algumas pessoas são acoissadas, maltratadas ou socialmente excluídas, física, psicológica ou moralmente, apresentando o entendimento da violência não somente manifestada com agressão física, mas como uma forma de perseguição.

Para Sposito (2009, p. 64):

Este fenômeno desenvolve-se de maneiras diversas quanto às possibilidades de interpretá-lo, as quais variam no tempo, na cultura, no contexto sócio-econômico e até mesmo nas subjetividades: o que é violência para uns pode ser indisciplina ou transgressão para outros ou mesmo expressões de resistência.

Portanto, é possível perceber que há dificuldade em definir claramente o conceito de violência que ocorre nas escolas e principalmente em delimitá-lo. Todavia, apesar de não se ter um consenso entre os pesquisadores sobre o conceito, tendo em vista que este varia de acordo com o contexto em que ocorre e segundo os atores envolvidos, há uma preocupação em direcionar as discussões de maneira que haja contribuições para os estudos sobre esse tema.

Charlot (2002) evidencia que a violência enfatiza o uso da força, do poder, da dominação, e que de certo modo toda agressão é violência na medida em que usa a força ou o poder, na intenção e vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, causando desconforto e problemas de ordem psicológica, cognitiva e, até mesmo, física. Quando a palavra se torna impossível, é mais provável que aconteça a violência, motivo pelo qual, tanto para os alunos quanto para os professores, a escola deve representar um espaço para a prática constante do diálogo.

A contribuição de Charlot (2002, p. 434-435), em seu estudo sobre a abordagem da violência na escola por sociólogos franceses, possibilitou a multidiversificação do fenômeno da violência e identificou na prática, quais atos poderiam ser considerados violentos a partir das diferenças entre os seus tipos que estão presentes na escola:

A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às 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 lugar. A violência *à* 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 violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto 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- 435, grifo do autor).

Para o autor, é importante distinguir o fenômeno da violência perante as diversificações existentes, para se pensar as estratégias de ação, já que são inúmeros os exemplos de práticas de violência, tanto verbal quanto física, que acontecem no interior da escola. Essas práticas aparecem não apenas entre os alunos, mas entre estes e professores, manifestadas por meio de ameaças, insultos, agressões, e de maneira simbólica⁵.

No que diz respeito às práticas de violência é necessário saber que esta se passa pela reconstrução das relações sociais que estão presentes no espaço social escolar, e as manifestações de violência emergem como resposta imediata a uma situação de exclusão do indivíduo. Isto se apresenta quando levamos em consideração as questões próprias do contexto atual, como globalização, desemprego, a própria violência urbana e a banalização de conceitos antes preservados, como o respeito. Perde-se também parte de seus vínculos com a comunidade e muitas vezes, com a própria família. Isto se reflete nas ações dos alunos dentro da escola.

Para Cardia (1997), a violência nas escolas tem suas raízes na violência do bairro e na família e em variáveis estruturais, como a pobreza e a privação:

Se, no bairro e na família, a pobreza e a escassez de recursos tornam a violência mais aguda, o mesmo ocorre nas escolas. A violência é ampliada pela falta de recursos materiais e humanos das escolas e por sua deterioração física. A contenção da violência exige intervenções que para serem bem-sucedidas têm que envolver a participação das famílias em situação de risco, das entidades da comunidade e das escolas. A escola é parte do problema e parte da solução (CARDIA, 1997, p.51).

Ainda para a autora, tem-se um círculo vicioso e perverso, pois a violência doméstica e a do meio ambiente aumentam a probabilidade de fracasso escolar e de delinquência. Esta, por sua vez, aumenta a violência na escola e as chances de fracasso escolar reduzem o vínculo entre os jovens e a escola.

Outros fatores importantes para compreendermos essas ações são as causas externas e internas da violência escolar que, para Cubas (2006, p. 28, grifo nosso), incluem:

Quanto às *causas externas*: os ideais de gênero, sexismo; relações raciais, racismo e xenofobia, migração e conflitos regionais; estrutura familiar dos alunos; influências da mídia; características do ambiente onde a escola está inserida. Quanto às *causas internas* (aquelas que se originam no interior da escola) essas incluiriam: idade e nível de escolaridade dos alunos; regras, disciplina e o sistema de punições das escolas; a indiferença dos professores

5 O conceito de violência simbólica, criado por Bourdieu (1975) se expressa na imposição legítima dissimulada, com a interiorização da cultura dominante na qual há uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares.

frente a todos os casos de violência, a má qualidade do ensino, carência de recursos humanos e a relação de autoridade entre professores e alunos (CUBAS, 2006, p. 28, grifo nosso).

Sobre as causas externas expostas por Cubas (2006), no que se refere às características do ambiente onde a escola está inserida, é relevante destacar que há escolas que passam por situações de violência e outras são historicamente violentas. Concordamos com Charlot (2002) quando argumenta que, quando o próprio bairro é presa da violência, é maior a probabilidade de que a escola seja atingida por essa violência. Todavia é apenas uma probabilidade e é necessário duvidar dos raciocínios demasiadamente automáticos. Assim, encontram-se em bairros violentos, escolas onde há pouca violência, e isto se deve as práticas cotidianas de cada escola, a maneira como professores e gestores lidam com as tensões.

A influência da mídia, é ressaltada por Debarbieux (2002), que assinala o destaque dado pela imprensa aos poucos casos graves que ocorrem, acaba criando uma sensação de insegurança generalizada e de perigo constante nas escolas que, por sua vez, recorre à aplicação de medidas punitivas cada vez mais rigorosas. Ao mesmo tempo, a constante preocupação com esses crimes desvia a atenção dos casos mais sutis, que são mais constantes e prejudiciais ao cotidiano da escola e que nem sempre são mostrados na mídia, como a violência simbólica.

A violência simbólica no âmbito educacional se mostra nas relações de poder, na discriminação indireta de gêneros e raça, por meio de gestos, pela imposição da avaliação da aprendizagem, entre outras, e descreve o processo pelo qual a classe que domina (nesse caso, a que detém o conhecimento) impõe sua cultura aos dominados. É a coerção que faz surgir essas relações como natural, “[...] pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação” (BOURDIEU, 2001, p. 206) e faz com que o grupo se sinta cada vez mais inseguro e mais sujeito a dominação.

Para Stoer (2008, p. 85):

A ação pedagógica reproduz o arbitrário cultural das classes dominantes ou dominadas. A ação pedagógica (institucionalizada) da escola reproduz a cultura dominante e, através desta, a estrutura de relações de força dentro de uma formação social, possuindo o sistema educativo dominante o monopólio da violência simbólica legítima. Todas as ações pedagógicas praticadas por diferentes classes ou grupos sociais apoiam objetiva e indiretamente a ação pedagógica dominante, porque esta última define a estrutura e o funcionamento do mercado econômico e simbólico.

O poder arbitrário na escola é responsável pela imposição e inculcação, que são as relações de força do arbitrário cultural, pois os conteúdos, métodos de trabalho e avaliação são impostos como fundamentais e merecedores de serem ensinados. Assim, através da ação pedagógica, mantém-se a reprodução de uma violência simbólica por meio de duas dimensões arbitrárias: o conteúdo da mensagem transmitida e o poder que instaura a relação pedagógica exercida por autoritarismo. Portanto, define a ação pedagógica como um ato de violência.

Pode-se atribuir à escola brasileira a reflexão de Bourdieu (1998, p.53), segundo a qual:

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

Nessa perspectiva bourdieusiana, a escola é vista como reprodutora das desigualdades sociais e o caráter simbólico da violência é decorrente da divisão social do trabalho na sociedade capitalista. No processo educacional as características da reprodução das estruturas de classes da sociedade capitalista se manifestam na própria realidade social, sendo a violência reproduzida por representação simbólica, ou seja, não exercendo necessariamente a violência física, mas fazendo com que as pessoas pensem e ajam de tal forma que não a percebam como dominação da ordem vigente.

Essa não percepção da dominação refere-se ao que Bourdieu evidencia de *habitus*, que surge como uma definição para conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. *Habitus* é uma tendência internalizada de agir de tal forma a uma situação que é determinada pela condição de classe e se refere tanto a uma classe quanto a um grupo.

Se, no caso particular das relações entre a escola e as classes sociais, a harmonia parece perfeita, é que as estruturas objetivas produzem os *habitus* de classe, e em particular as disposições e as predisposições que, gerando as práticas adaptadas a essas estruturas, permitem o funcionamento e a perpetuação dessas estruturas (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 213).

Para os autores o sistema de ensino dentro da sociedade capitalista tem uma dupla função: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes. Sendo que a cultura reproduzida é a burguesa. Quando integra do conceito de *habitus*, Bourdieu toma as ideias da luta pela dominação e da consciência de classe do marxismo. O *habitus* adquirido na família está no princípio da recepção e da assimilação da mensagem escolar, e que “[...] o hábito adquirido na escola esteja no princípio do nível de recepção e do grau de assimilação das

mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural⁶” (BOURDIEU E PASSERON, 1992, p. 54).

No emaranhado caminho da violência mascarada, há também a violência institucional. Muitas vezes, as normas impostas pela instituição não são compreendidas pelos alunos. Abramovay (2002, p. 74) ressalta que na pesquisa realizada, no cotidiano das escolas públicas brasileiras, alunos relatam que há professores que têm dificuldade de dialogar com eles, humilhando-os e ignorando completamente seus problemas, não querendo sequer escutá-los, e conforme relato dos estudantes que participaram de um grupo focal “[...] a professora fala que não tem nada a ver com isso”. Outros tratam mal os alunos, xingando-os de “safado, marmanjão”, recorrendo a agressões verbais, o que os expõem ao ridículo, quando não entendem algo ou não conseguem responder a uma pergunta.

É preciso refletir se a escola está preparada para a universalização do acesso, pois a mesma é padronizada com conceito de igualdade e algumas regras e normas podem se converter em problemas que geram conflitos e violências. As respostas ou reações por parte dos alunos, diante das imposições de autoridade, são claramente identificáveis quando, por exemplo, os alunos são pré-julgados ou não são escutados pelos professores, ou se a escola proíbe a entrada de certos itens e vestimentas que são próprias da cultura juvenil. O papel da escola é tentar harmonizar as relações, não ocultando os conflitos, tensões e disputas, mas tentando neutralizá-los.

Entendemos que a intolerância é um fator fundamental quando falamos sobre a violência escolar:

A intolerância, a ausência de parâmetros que orientem a convivência pacífica e a falta de habilidade para resolver os conflitos são algumas das principais dificuldades detectadas no ambiente escolar. Atualmente, a matéria mais difícil da escola não é a matemática ou a biologia; a convivência, para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida (FANTE, 2005, p. 91).

Não somente a convivência entre alunos é difícil de ser aprendida, mas também entre professores e alunos. É preciso haver uma mudança de atitude diária, em relação à intolerância, seja quanto à religião, etnia, opção sexual, classe social ou desqualificação quanto às características peculiares do outro, já que esses fatores refletem nos casos de violência tanto verbal quanto física.

⁶ De acordo com Adorno (1995) a indústria cultural é um instrumento de manipulação da consciência usada pelo sistema para se conservar, se manter ou submeter os indivíduos.

A violência verbal é muitas vezes mascarada, também, entre os alunos, passando por simples brincadeira. De acordo com Camacho (2001):

É considerada menos grave, por que não traz consequências visíveis ou de efeito imediato, por que não machuca o corpo, não faz ver o sangue. Os danos, muitas vezes indelévels, são, geralmente, de ordem psicológica e/ou moral. Essa violência pode se tornar perigosa por que não é controlada por ninguém, não possui regras ou freios e por que passa a ocorrer constantemente no cotidiano escolar. De tanto acontecer, ela passa a ser banalizada e termina por ser considerada 'naturalizada', como se fosse algo 'normal', próprio da adolescência. A banalização da violência provoca a insensibilidade ao sofrimento, o desrespeito e a invasão do campo do outro (CAMACHO, 2001, p. 133 – grifo do autor).

No cenário atual, as desavenças limitadas às ameaças e a essas agressões verbais consideradas de menor gravidade, muitas vezes, acabam por terminar em agressão física tanto fora quanto dentro da própria escola. Um conflito dependendo da maneira como é resolvido, ou não, pode desencadear atitudes de violência, que se difere de brincadeiras, quando ganham requintes de crueldade, como o *bullying*, que é uma forma de violência que resulta em sérios prejuízos para o ambiente escolar e para a sociedade. Para Fante (2005, p. 119), “É aquela agressão que se apresenta de forma velada, por meio de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores, prolongadamente contra a mesma vítima”.

Dessa forma, percebemos o quanto esse fenômeno em suas mais diversas formas e manifestações está presente no cotidiano das escolas, nas salas de aula, nos corredores, nos horários de entrada e saída dos alunos, no intervalo, nas atividades escolares em geral de maneira explícita ou não. Assim, tendo em vista esse conjunto de elementos notórios, certamente a violência escolar torna-se um desafio diário para professores e gestores nas rotinas escolares, como veremos a seguir.

1.3 DESAFIOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência escolar leva-nos a refletir sobre o papel da escola, dos gestores e dos professores. No complexo contexto desta realidade, torna-se necessário abordarmos alguns fatores que a faz ser um desafio no cotidiano desses profissionais. Entendemos que este fenômeno agrava os problemas relacionados à educação e apesar do sentimento de impossibilidade que afeta boa parte dos educadores, eles têm um papel fundamental em qualquer tipo de ação preventiva e de controle por estar em contato direto com os alunos.

A realidade nas escolas brasileiras, onde o aumento do número de alunos é significativo, e a massificação do ensino está inserida num cenário em que o índice de pobreza da população é elevado e há poucos investimentos na área educacional, certamente são fatores que influenciam o crescimento dos mais diversos tipos de violência escolar e suas consequências, devido à própria desesperança em relação ao futuro.

Concordamos com Sposito (2001), quando ressalta que a expansão do ensino público sob condições precárias expressas na ausência de investimentos maciços na rede de escolas e na formação dos docentes, soma-se à ausência de projetos educativos capazes de absorver essa nova realidade escolar. A crise econômica e as alterações no mundo do trabalho incidiram diretamente sobre as atribuições que articulam os projetos populares de acesso ao sistema escolar.

As condições precárias com que se expandiu o ensino público, aliada a precarização do trabalho dos professores, “[...] tal como aparece hoje, a ‘profissão’ docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas” (LÜDKE E BOING, 2004, p. 1160 – grifo dos autores), onde o professor encontra uma sala de aula diversificada, múltipla e desigual, além da violência que muitas vezes faz parte do seu cotidiano, seja através de ameaças ou de agressões, e que reflete também na qualidade de ensino “[...] na medida em que tende a provocar uma rotatividade dos professores. Estes procuram se transferir para locais onde o exercício profissional se mostre mais seguro” (ABRAMOVAY, 2002, p. 80).

Para Abramovay e Ruas (2002), a violência tem desdobramentos que afetam negativamente além da qualidade do ensino, também a aprendizagem, fazendo com que os alunos tenham dificuldades de se concentrar nos estudos, percam dias letivos e a vontade de assistir às aulas, fiquem nervosos, revoltados, com medo e inseguros, e isso traz prejuízo ao seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Nesse contexto, o comportamento agressivo pode ser resultado de sua revolta pela dificuldade em acompanhar o conteúdo das aulas.

Libâneo (1998) evidencia que professor precisa atender a diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula:

Essa atitude diz respeito à preocupação em vincular o trabalho que se faz na sala de aula com a vida que os alunos levam fora da escola e com as diferentes capacidades, motivações, formas de aprendizagem de cada um. A diversidade cultural diz respeito, basicamente, à realidade concreta da diferença entre as pessoas. É levar em conta as experiências do cotidiano que os alunos têm na condição de brancos, negros, homens, mulheres, homossexuais, trabalhadores, pobres, remediados, e que não é possível atuar com todos os alunos da mesma maneira. Trata-se de reconhecer que os

resultados escolares dos alunos dependem da origem social, da situação pessoal e familiar, da relação com os professores, tanto ou mais ainda do que a inteligência (LIBÂNEO, 1998, p. 42).

Para o autor, o respeito à diferença e a diversidade cultural, implica para o professor ir além das diferenças sociais e propiciar oportunidades de escolarização a todos os seus alunos. Nesta discussão Perrenoud (1999) acrescenta que os professores não têm durante a sua formação acadêmica ocasiões para se prepararem para a diversidade de culturas e modos de vida e terá que encontrar maneiras no seu dia a dia para aprender a lidar com a diversidade. “Não se trata de evoluir nem no sentido do cinismo, nem no sentido da resignação, mas sim de aprender que para coexistir, comunicar, trabalhar com outros é necessário enfrentar a diferença e o conflito” (PERRENOUD, 1999, p. 111).

E nessa diversidade cultural, levamos em conta também que se alguns professores sentem dificuldades ou não estão preparados, precisam pensar que os próprios alunos podem passar por isso, não sabem lidar com essas diferenças e nem como agir. O que pode ocasionar choques culturais entre alunos e professores, levando a agressões verbais em sala de aula e destas agressões para a agressão física, o caminho é exíguo. Daí a importância do professor saber conduzir as mais diversas situações que ocorrem em sala de aula.

Ao considerarmos a natureza do fenômeno, é importante destacar a violência institucional, ligada à cultura da própria escola, como uma maneira que esta encontra para manter a ordem e a vigilância sobre seus alunos, usando, por exemplo, a violência disciplinar. É possível encontrar uma breve descrição sobre a cultura escolar em Julia (2001, p. 10):

Como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...] Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

Para o autor, é preciso que se interroguem sobre as práticas cotidianas e sobre o funcionamento interno da escola, acrescentando ao excessivo peso das normas a atenção às práticas. Desse modo, podemos acrescentar as contribuições de Debarbieux (2002), quando explicita que os fatores internos, que são aqueles ligados à organização das escolas, podem aumentar a amplitude da delinquência e violência escolar. Os conflitos internos que surgem das equipes de professores e gestores, como a falta de integração de todos, podem relacionar-

se com os efeitos escolares negativos. Por outro lado, as ações e estímulos de outras escolas parecem explicar os efeitos escolares preponderantemente positivos, como a união no planejamento de ações criativas. “Longe de ser uma instância passiva, a escola pode amplificar a violência ou contribuir para a construção da paz na sociedade” (DEBARBIEUX, 2002, p. 10).

Entendemos que cada escola possui características diferentes, relacionadas à própria cultura e que seus gestores devem buscar independente do lugar onde se encontram, alternativas de prevenção para os problemas inseridos no seu cotidiano. Uma vez que a violência está cada vez mais presente e não há como ignorá-la, tanto pelas suas consequências físicas e psicológicas entre alunos (ou entre estes e os professores), quanto pela dificuldade do professor em ensinar o conteúdo diário quando há situações de violência.

Silva (2001) destaca que as organizações escolares passam por um processo de criação de uma cultura que reflete os conceitos de autoridade e hierarquia e os elementos que os legitimam. Frequentemente é a legitimação da autoridade baseada no cargo ocupado. “No caso do professor, tem sido o diploma do qual ele é portador que o habilita a estar no papel de detentor de um saber; no caso da direção da escola, a autoridade é legitimada também pelo cargo e pela responsabilidade legal que o acompanha” (SILVA, 2001, p. 133).

A autora, também, ressalta que o uso da coerção como fonte de aceitação da autoridade se dá quando nenhuma outra forma de legitimação é possível; é um sintoma da resistência do grupo em aceitar as regras e princípios previamente estabelecidos. A participação nesse contexto restringe-se ao cumprimento do formal, gerando um clima de revolta ou de apatia, que se reflete no comportamento dos alunos.

Para Libâneo (1998), a cultura escolar também possui a dimensão afetiva, pois a aprendizagem, habilidades e valores compreendem as relações tanto escolares, como familiares e os outros lugares que os alunos vivem. Pois “[...] a todo o momento a escola, os professores, o ambiente, passam valores como parte do chamado currículo oculto” (LIBÂNEO, 1998, p.45). A escola e o professor devem explicitar princípios norteadores e ensinar valores através de suas atividades diárias, como o respeito ao próximo, à diversidade e à tolerância, para que os alunos aprendam a conviver com as diferenças e repensem critérios de modo de agir.

Há de se considerar que no cenário atual a mudança nas constituições familiares, na relação de trabalho, principalmente a inserção das mulheres no mercado de trabalho, reduz o contato dos pais com os filhos, fazendo com que muitas vezes estes acabem por ficar muito tempo sozinhos e a escola passa a ter outras responsabilidades com os educandos. Mas é

preciso que mesmo com essa mudança na constituição familiar, não se atribua somente à escola o papel de ensinar valores como o respeito e a tolerância, visto ser fundamental também nas ações de prevenção a violência, a participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Libâneo (1998) também ressalta o poder dos meios de comunicação, em especial a televisão, que exerce um domínio cada vez maior sobre crianças e adolescentes, interferindo nas atitudes e valores desses jovens. Destacamos que a mídia, como parte do processo de socialização dos jovens, tem forte influência através dos noticiários, que são realizados conforme interesse próprio, no intuito de aumentar a audiência.

O estudo realizado pelas autoras Njaine e Minayo (2003), revela que a mídia, em particular a televisão, foi apontada pelos adolescentes como uma das causas da violência nos colégios, sobretudo por noticiar os acontecimentos de jovens atirando em seus colegas nas escolas norte-americanas. “Seja pela via da glamourização do criminoso, pela glorificação das armas de fogo, ou pela violência interpessoal que caracteriza alguns gêneros televisivos, ‘facilita’ e ‘influencia’ atitudes agressivas” (NJAIN E MINAYO, 2003, p.126 – grifo dos autores). Há uma necessidade de a escola trabalhar a reflexão dos conteúdos sobre a violência veiculada pelos meios de comunicação para que os alunos tenham uma visão real dos fatos e saibam analisá-los criticamente, principalmente no que se refere às consequências que os atos de violência podem causar, tanto para quem pratica quanto para quem sofre a violência, que podem ser irreversíveis, como punições e traumas.

Além da mídia televisiva, que tem uma maior abrangência nos lares brasileiros, têm-se os jogos de vídeo game e o livre acesso a internet para muitas crianças e adolescentes que através de mensagens dissimuladas são levadas a acessar sites de jogos violentos através da interatividade eletrônica, já que assim é possível vivenciar ações violentas sem riscos reais. Belloni (2004, p.586) menciona que:

O mundo espetacularizado, violento e tecnificado, cujo retrato, construído e difundido pelos sistemas de mídias, constitui um elemento extremamente importante do universo de socialização das novas gerações, pois a comunicação eletrônica é um fenômeno generalizado em escala planetária, embora em graus e intensidades variáveis.

Ainda para a autora, algumas crianças em razão de seu meio social e familiar são mais suscetíveis de influência que outras. E aponta para o fato de que a relação ambígua entre as mensagens violentas e os jovens, também podem se relacionar com a verossimilhança, que faz todo o sentido na realidade virtual. Assim, essa violência vivenciada no mundo virtual pode

ser o reflexo da triste realidade desses jovens, já que muitas vezes o jovem bandido é o herói e acaba se tornando uma referência do mundo real para o virtual.

Gadotti (2003) argumenta ser função da escola e do professor estarem comprometidos com uma prática educacional preocupada em dar voz e ação aos seus alunos, para que eles possam assumir uma postura crítica e serem sujeitos de transformação. “Para educar (despertar a consciência) é preciso lutar contra a educação, uma luta retomada incessantemente, contra a educação dominante, a educação do colonizador” (GADOTTI, 2003, p. 40).

Portanto, o professor terá de refletir sobre as condições sociais de sua prática, demonstrando seu empenho em atuar de maneira a diminuir os efeitos nocivos e ir além das práticas reprodutivistas. Na compreensão bourdieusiana ao invés de transformar a sociedade e permitir a ascensão social, como é entendida pelas classes sociais mais baixas, a escola ratifica e reproduz as desigualdades.

Ir além das práticas reprodutivistas se dará também através de ações para a não-violência, do respeito à individualidade dos alunos, do incentivo a autonomia e ajuda para que as novas gerações encontrem razões suficientes para não optar pela violência. Mesmo que o professor se sinta despreparado pela sua formação inicial, como formador de opinião, suas ações para não-violência devem ser inseridas no cotidiano da escola e devem ser trabalhadas em conjunto com a gestão escolar.

Um fator importante para que as ações educativas (e preventivas) aconteçam, é que gestores e professores não neguem a existência da violência escolar, seja ela física, psicológica ou institucional. Cubas (2006, p. 51) ressalta que:

[...] deve-se tentar entender como a violência se constrói dentro da escola e, para isso, uma forma bastante eficiente seria a de ouvir os próprios atores envolvidos. A escola deve fazer sentido não apenas para os alunos, mas também para os professores e isso só pode ocorrer se os seus agentes tiverem o direito de existir enquanto sujeitos, participantes de uma rede de relações, que pensam e que podem falar e contribuir. Através do diálogo é que haverá respostas a perguntas como: de qual violência estamos falando? Qual o meu papel nesse contexto? Contudo, não se trata de uma tarefa fácil já que exige a capacidade de todos estarem abertos não somente a sugestões, mas também a críticas, sobretudo os docentes.

Certamente o reconhecimento da violência por parte da escola e principalmente da capacidade de todos estarem abertos a críticas e sugestões é um desafio, pois nem sempre os gestores, professores e funcionários estão dispostos a isso, seja por não compartilharem das mesmas ideias e objetivos, por estarem acomodados no conformismo ou até por acreditarem

que a escola não é violenta. Muitas vezes, as diversas formas de violências estão inseridas no contexto diário das atividades escolares, na cultura da escola.

A partir dessas considerações sobre o conceito de violência nas mais diversas perspectivas históricas, seus tipos e manifestações na escola e os desafios deste fenômeno que resulta em sérios prejuízos para o ambiente escolar e para a sociedade, no capítulo seguinte abordamos algumas pesquisas com relevante abrangência realizadas no País e que consideramos importante apresentarmos nesse estudo. Em seguida, destacamos as pesquisas realizadas sobre a temática da violência escolar em dois recortes, sendo o primeiro de 1988 a 1999 e o segundo, de 2000 a 2011 no intuito de conhecer as produções acadêmicas sobre o tema em estudo nesse período.

2 UM PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Pretendendo conhecer as pesquisas realizadas, neste capítulo, primeiramente, dedicamos atenção a estudos sobre a violência nas escolas, realizadas em âmbito nacional, coordenadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), que ouviram alunos, professores e pais em todo o Brasil. Esse procedimento nos revela um aumento gradativo e significativo de pesquisas, e também, a preocupação destes órgãos em mostrar como esse fenômeno da violência está inserido no cotidiano das escolas, visto que há um interesse da sociedade sobre este assunto.

Em seguida, destacamos as primeiras pesquisas que foram realizadas sobre a temática da violência na escola nas produções acadêmicas disponibilizadas no banco de dados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de mostrar quais eram as preocupações dos pesquisadores e como se manifestava o fenômeno da violência na escola, em diferentes momentos históricos, em nosso país.

O levantamento dos estudos publicados contribui para obtermos informações sobre o objeto pesquisado, denominado Estado da Arte “[...] também são reconhecidos por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar [...]” (FERREIRA, 2002, p. 258). Esse mapeamento foi utilizado para mostrar as pesquisas realizadas em dois momentos, o que possibilitou o conhecimento das temáticas exploradas e permitiu uma visão ampla das questões que foram e estão sendo discutidas sobre o tema violência escolar.

Percebemos um aumento de casos de violência nas escolas, o que, por certo, motivou o interesse entre os pesquisadores das mais diversas áreas, visto sua complexidade e as sérias consequências que acarretam, desde agressões verbais a agressões físicas e até mesmo problemas psicológicos, como destacamos no capítulo anterior.

Identificamos, em um primeiro momento, por meio da leitura dos resumos das teses e dissertações sobre o tema violência escolar, informações objetivas que evidenciam no trabalho dos pesquisadores, a metodologia utilizada, os objetivos do estudo e os resultados encontrados. A leitura nos permitiu um conhecimento das características peculiares desses trabalhos naquele momento em que foram estudados e também como a violência na escola era

entendida por alunos, professores, gestores e pais, de acordo com os sujeitos escolhidos para participarem de cada pesquisa.

Segundo Ferreira (2002, p. 259):

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o que já foi construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avolumam cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema.

A opção metodológica de cada pesquisador, assim como o objeto de pesquisa, constitui um processo tão importante quanto o texto que ele elabora ao final de sua pesquisa. De acordo com Brandão (2000), a tão afirmada, mas nem sempre praticada, construção do objeto diz respeito, entre outras coisas, à capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise daquele objeto. Assim, nossas inferências são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos para uma fidedignidade na interpretação dos resultados.

Optamos por fazer dois recortes temporais por sentirmos necessidade de ir buscar nas pesquisas do passado, como o fenômeno que investigamos se manifestava nas escolas e por entender ser importante também para aquelas pessoas que não têm um conhecimento aprofundado da temática compreender como a preocupação sobre a violência na escola tem sido abordada pelos pesquisadores.

No primeiro período de 1987 a 1999, fizemos um levantamento das produções acadêmicas disponibilizadas no banco de dados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com base nos descritores “violência escolar” e “violência nas escolas”, com a intenção de conhecer o que foi discutido sobre a violência nas primeiras pesquisas disponíveis no referido portal, totalizando 19 (dezenove) trabalhos encontrados.

Para o outro recorte temporal no período de 2000 a 2011 utilizamos novamente o banco de dados da CAPES, com base também nos descritores “violência escolar” e “violência nas escolas”. Foram encontradas 355 (trezentas e cinquenta e cinco) produções acadêmicas. Selecionamos como critérios, aqueles estudos que contemplavam como sujeitos da investigação somente os professores do ensino fundamental e/ou gestores, totalizando 11 (onze) estudos, por serem estes os participantes de nossa pesquisa.

Fizemos um levantamento de cada produção acadêmica individualmente de modo a conhecer os resultados alcançados pelos pesquisadores, independente da perspectiva teórica de cada estudo. Pelo referencial teórico que trabalhamos a violência é uma produção social.

No Brasil, o tema da violência escolar começa a ser estudado por pesquisadores do campo da educação em 1980, conforme relata Sposito (2001), apesar do intenso debate público em torno da temática da violência e de sua relação com os segmentos juvenis, quer como protagonista, quer como vítimas, as equipes de pesquisadores demoraram a assimilar no conjunto de seus interesses o tema das relações entre violência e escola.

A partir de 1980 quando ocorreram às primeiras pesquisas sobre essa temática, o tom predominante era de expor as constantes depredações e os atos de vandalismo por pessoas que aparentemente não pertenciam à comunidade escolar, e a primeira pesquisa que se tem conhecimento investigou especificamente a depredação (GUIMARÃES, 1984).

Entretanto, a partir dos anos 1990, a violência escolar passa a ser preponderante nas interações dos grupos de alunos, aumentando a complexidade de análise desse fenômeno. O clima de insegurança agravava-se com a intensificação da ação do crime organizado e do tráfico em algumas cidades brasileiras, como o Rio de Janeiro/RJ, e em outros centros urbanos. Aumentaram a criminalidade e o sentimento de insegurança, e, dessa forma, a vida escolar passou a sofrer de forma mais nítida os impactos dessa nova conjuntura (SPOSITO, 2001).

Para Sposito e Gonçalves (2002), é possível considerar os anos de 1990 como um momento de mudanças no padrão da violência nas escolas públicas, englobando não só atos de vandalismo, mas também evidenciando as práticas de agressões físicas e não físicas, como as verbais, sobretudo entre os grupos estudantis.

Nesse momento, predominava a ideia de que era necessário que a escola, como patrimônio público, fosse protegida com muros altos e grades. Buscava-se também, um modelo mais democrático de gestão das instituições escolares, agregando os pais, alunos e a comunidade escolar na tomada de decisões, no intuito de se ter uma instituição menos autoritária e mais aberta.

2.1 PESQUISAS SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL: PRIMEIRO MOVIMENTO

Para iniciar esta parte de nosso estudo, consideramos importante apresentar uma pesquisa desenvolvida nos anos de 2000 e 2001, por Abramovay e Rua (2002), coordenada

pela UNESCO, realizada em catorze capitais,⁷ abrangendo todas as regiões do país. Foram investigadas algumas possíveis interferências que um ambiente violento pode exercer nos estudos e nas interações sociais dos atores do ambiente escolar, segundo as percepções dos alunos de escolas particulares e públicas e que frequentavam o Ensino Fundamental (a partir da 5ª série – 6º ano) e o Ensino Médio, com idades entre 11 e 24 anos.

As pesquisadoras utilizaram a concepção abrangente de violência, enfatizando que a mesma na escola não deve ser vista simplesmente como outra modalidade de violência juvenil, pois sua ocorrência expressa a intersecção de três variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolarização dos pais, *status* socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões).

Para a realização do estudo, foram utilizados dois tipos de abordagem: a extensiva e a compreensiva, combinadas de modo a articular os respectivos benefícios e superar as limitações de cada uma. Na pesquisa extensiva, o conjunto de sujeitos participou respondendo a um questionário, totalizando 33.655 alunos, 3.099 professores e 10.255 pais. O desafio de ouvir e analisar dados provenientes de um número tão expressivo de informantes confere a essa pesquisa um caráter único no Brasil (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Quanto aos resultados, as autoras destacam o uso de armas como símbolo de autoafirmação e defesa (24% a 76% dos alunos e 18% a 82% do corpo técnico-pedagógico); ameaças verbais (entre 21% e 40% dos alunos, 30% e 58% do corpo técnico-pedagógico); roubos e furtos (entre 20% e 38% dos alunos, 32% e 62% do corpo técnico-pedagógico); brigas (entre 12% e 25% dos alunos, 6% e 28% do corpo técnico-pedagógico); depredação (entre 7% e 26% dos alunos, 31% e 61% do corpo técnico-pedagógico) (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Segundo as autoras, dentre os resultados encontrados:

Destaca-se o fato de que a noção de violência não se mostra monolítica, mas aparece como fragmentos da vida social. Para alguns ela apresenta comum e naturalizada, enquanto que para outros descrevem as várias formas de violência, desde o confronto físico, passando pela discriminação racial e pela exclusão social. Destaca-se também que a violência é vista como instrumental, pode ser válida ou não, dependendo de porque, para que e contra quem é praticada (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 341).

⁷Região Norte: Manaus e Belém; região Nordeste: Fortaleza, Recife, Maceió e Salvador; região Centro-Oeste: Distrito Federal, Goiânia e Cuiabá; região Sudeste: Vitória, Rio de Janeiro e São Paulo; e região Sul: Porto Alegre e Florianópolis.

Ainda de acordo com as pesquisadoras a violência também tem desdobramentos que afetam negativamente a qualidade do ensino e a aprendizagem, fazendo com que os alunos tenham dificuldades de se concentrar nos estudos, percam dias letivos e a vontade de assistir às aulas, fiquem nervosos, revoltados, com medo e inseguros, o que traz prejuízo ao seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Quanto aos professores, o absenteísmo é uma consequência direta das violências e do desmerecimento do seu trabalho.

A realidade nas escolas brasileiras, onde o aumento de alunos é significativo, e a massificação do ensino em um cenário cujo índice de pobreza da população é elevado e de poucos investimentos na área educacional, influencia o crescimento dos mais diversos tipos de violência na escola, o que aponta para a importância de retratar esse cenário por meio de novas pesquisas.

Destacamos também a Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar (PeNSE), realizada pelo IBGE em 2009, que teve como participantes os alunos do Ensino Fundamental (8ª série – 9º ano) de escolas públicas e privadas das capitais brasileiras e Distrito Federal, com a estimativa de 618.655 alunos, com idades entre 13 e 15 anos, que responderam questões sobre família, saúde, violência, uso de álcool e drogas e comportamento sexual. No que se refere à violência, a pesquisa investigou temas relacionados à agressão física, o uso da arma de fogo e branca e o *bullying*⁸.

Os resultados da PeNSE revelaram que 30,8% dos escolares sofreram *bullying* alguma vez nos 30 dias anteriores à pesquisa, cuja ocorrência foi verificada em maior proporção entre os alunos de escolas privadas (35,9%) do que entre os de escolas públicas (29,5%). Nos 30 dias anteriores à pesquisa, 12,9% dos estudantes se envolveram em alguma briga com agressão física, chegando a 17,5% entre os meninos e 8,9% entre as meninas, inclusive com o uso de armas brancas (6,1% dos estudantes) ou arma de fogo, declarado por 4% deles. Quase 10% dos alunos declararam ter sofrido agressão por algum adulto da família. Já experimentaram o cigarro alguma vez na vida, 24,2% dos estudantes, e verificou que 8,7% dos escolares já usaram alguma droga como maconha, cocaína, *crack*, cola, loló, lança-perfume e *ecstasy*.

Por se caracterizar como um fenômeno social, parece inevitável que a violência atinja o espaço escolar e se expresse no cotidiano por meio de atitudes de intolerância e individualismo, entre as mais diversas formas. As variadas expressões de violências

⁸O *bullying* (do inglês *bully* = valentão, brigão) compreende comportamentos com diversos níveis de violência que vão desde chateações inoportunas ou hostis até fatos francamente agressivos, sob forma verbais ou não, intencionais e repetidas, sem motivação aparente, provocados por um ou mais alunos em relação a outros, causando dor, angústia, exclusão, humilhação, discriminação, entre outros. Na literatura especializada adota-se também o termo de vitimização (IBGE, 2009).

costumam permear, de forma contundente ou sutil, o relacionamento estabelecido na comunidade escolar e o desenvolvimento das atividades pedagógicas, como um reflexo ou uma forma de reprodução da vida social (BRASIL, 2009).

No intuito de ouvir os pais, o INEP realizou um estudo inédito sobre a relação família, escola e educação (PACHECO; ARAUJO, 2005). Investigaram as percepções dos pais sobre a qualidade das escolas, sobre as condições institucionais, de infraestrutura e de ensino e a atuação dos professores e diretores de escolas de ensino fundamental, pertencentes às redes públicas e localizadas em zonas urbanas de todo o Brasil. A metodologia utilizada para a coleta de informações foi efetuada em duas etapas: a primeira, por meio da realização de dez grupos focais, e a segunda, com aplicação de questionários a 10.500 pais ou responsáveis, em todos os Estados.

Sobre o fenômeno da violência, é preocupante a existência de quase 18% de pais ou responsáveis concordando com a existência de professores que “xingam” alunos e 6% afirmaram haver casos de agressão a estudantes por parte dos professores. Esses percentuais confirmam a presença de violência dentro de sala de aula.

As ações de diversos graus relacionadas com a violência e investigadas na pesquisa, para que os pais indicassem se há ocorrência na escola, tiveram como resultados: brigas constantes entre alunos dentro e perto da escola (52%); falta de guardas de segurança dentro ou próximo da escola (50,1%); pichação de muros e paredes da escola (34,2); roubo a alunos, professores ou funcionários dentro da escola (30%); violência atrapalhando o funcionamento da escola (28,6%); roubo ou furto de materiais e equipamentos da escola (28,2%); existência de gangues dentro ou perto da escola (24,5%); consumo de drogas dentro da escola (15,3%); ameaça à vida das pessoas dentro da escola (12,8%); tráfico de drogas dentro da escola (6,1%) (PACHECO; ARAUJO, 2005).

A percepção dos pais atribui à escola uma incidência elevada de ações violentas, sejam pequenos delitos ou crimes mais graves. Os pais apontam, ao professor, a responsabilidade direta pela qualidade do ensino e pela disciplina na sala de aula. É preocupante perceber que os pais também sugerem que o problema seja tratado simplesmente como um caso de polícia (PACHECO; ARAUJO, 2005).

A realidade enfrentada pelos professores brasileiros foi retratada na pesquisa da UNESCO (2004), abordando professores do ensino fundamental e do ensino médio, contemplando algumas de suas características sociais, econômicas e profissionais, a partir de questionários respondidos por 5.000 docentes de escolas públicas e privadas das 27 Unidades

da Federação. Do total de professores pesquisados, 82,2% têm atuação na rede pública e 17,8% na rede privada.

Quanto à violência, a maioria dos professores concorda com a introdução do tema no currículo (96,1% das escolas públicas e 97,8% das escolas particulares). “Essa postura pode estar relacionada tanto à sua identificação com concepções mais atuais da função docente quanto às situações potencialmente problemáticas que enfrentam cotidianamente na escola” (UNESCO, 2004, p. 116).

Os professores que participaram da pesquisa revelaram que a situação que mais consideravam como um problema para o exercício de suas atividades profissionais é o tempo disponível para a correção de provas, cadernos e outros (69,3%); a segunda é a falta tempo para o desenvolvimento das tarefas (54,9%); a terceira é manter a disciplina entre os alunos (54,8%); a quarta, as características sociais dos alunos (51,7%) e a quinta, a relação com os pais (44,8%) (UNESCO, 2004, p. 117).

Os professores consideram o acompanhamento e apoio da família como fatores que mais influenciam a aprendizagem dos alunos (78,3%), o que demonstra o peso que dão ao papel dos pais e/ou responsáveis no processo educativo. A relação professor-aluno é o segundo fator considerado pelos docentes na influência da aprendizagem.

No que se refere à educação, as duas finalidades mais importantes para os docentes seriam formar cidadãos conscientes (72,2%) e desenvolver a criatividade e o espírito crítico (60,5%). Quanto à violência, a maioria dos professores acredita que a melhor solução para reduzir a criminalidade é melhorar a educação dos jovens (52,9%), seguida de resolver o problema do emprego (36,5%). As opções de cunho preventivo são mais defendidas pelos professores do que as repressivas.

Segundo os resultados da pesquisa, gradativamente, a presença dos pais e da comunidade tem sido considerada como uma ampliação das possibilidades, tanto da escola quanto das famílias para os professores que veem como necessária a participação e inclusão dos pais no processo educativo para romper o ciclo vicioso família x escola, presente na justificativa do fracasso escolar. Também é relevante o fato de a maioria dos professores acreditar que as comunidades onde atuam consideram sua escola de bom nível. Isto significa dizer que, apesar das dificuldades e dos problemas, a maior parte dos docentes precisa do reconhecimento e da aprovação das comunidades para o que sua escola está desenvolvendo. Esse dado é importante, na medida em que revela uma preocupação com o olhar do outro sobre o seu próprio trabalho (UNESCO, 2004).

Desta maneira, as pesquisas que visam mostrar a realidade do cenário educacional brasileiro, relacionada ao fenômeno da violência, por meio do olhar dos atores envolvidos, são de extrema importância para que haja disseminação dessas informações, gerando conhecimento, conscientização e ações. E mais, a criação de espaços para que a sociedade civil juntamente com educadores e alunos possam se reunir e debater este assunto nocivo ao bem estar da população brasileira dos diferentes níveis sociais.

2.2 O QUE APRESENTAM AS TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NO PERÍODO 1988 - 1999

Iniciamos a pesquisa no ano de 1987 por ser quando se inicia a escolha de um ano-base para a pesquisa no portal da CAPES, utilizando os descritores “violência escolar” e “violência nas escolas”, mas é a partir de 1988 que constatamos o primeiro estudo sobre a violência nas escolas.

Embora haja alguns limites, pelo fato de alguns pesquisadores nem sempre evidenciarem em seus resumos a metodologia utilizada, os sujeitos que participaram do estudo, os objetivos e os resultados encontrados, além do fato de algumas produções estarem disponibilizadas apenas na própria Instituição, buscamos, por meio de uma leitura criteriosa, abranger o maior número de informações para que fosse possível conhecer as peculiaridades e contribuições de cada trabalho.

Encontramos 18 (dezoito) dissertações de mestrado e 1 (uma) tese de doutorado, que, no período analisado, discutiram a violência nas escolas. A Tabela 1 indica o total de produções acadêmicas de mestrado e doutorado de cada ano encontrado neste primeiro momento de nossa investigação, no portal da CAPES, de maneira objetiva. Através do total por ano de estudos realizados fizemos a porcentagem do quantitativo referente neste primeiro período analisado.

Tabela 1 - Número de dissertações e teses de 1988 a 1999

Ano	Dissertações	Teses	Total	
			Número	%
1988	1	0	0	5,3
1994	4	0	4	21
1995	1	0	0	5,3
1996	1	0	0	5,3

1997	1	0	0	5,3
1998	5	1	6	31,6
1999	5	0	5	26,2
Total	18	1	19	100

Fonte: Adaptada pela autora de CAPES. *Banco de teses*. Disponível em <capesdw.capes.gov.br/capesdw>

É possível verificar que a produção acadêmica sobre a violência nas escolas teve sua primeira publicação em 1988, discussão esta que só retorna em 1994, e o maior número de estudos foi em 1998, com seis trabalhos, o que representa 31,6% do total de estudos realizados. No período recortado destaca-se que o número significativo (94,7%) foi de dissertações de mestrado defendidas enquanto que, em relação a teses de doutorado foi encontrada apenas 1 (uma) no ano de 1998.

A tabela 2 indica em quais regiões foram realizados os estudos produzidos na pós-graduação neste primeiro momento de nossa investigação.

Tabela 2 – Regiões que foram realizados os estudos de 1988 a 1999

Região	Número de estudos	%
Sudeste	12	63,2
Centro-Oeste	3	15,8
Nordeste	2	10,5
Sul	2	10,5
Norte	0	0
Total	19	100

Fonte: Adaptada pela autora de CAPES. *Banco de teses*. Disponível em <capesdw.capes.gov.br/capesdw>

É possível constatar que o maior número de trabalhos acadêmicos realizados se concentra na região sudeste (63,2%), e que não houve produções acadêmicas sobre este tema na região norte neste período.

A tabela 3 indica em quais as Universidades, por região, foram realizadas os estudos.

Tabela 3 – Universidades das pesquisas por regiões de 1988 a 1999

Região	Universidades
Sudeste	UFRJ (1996, 1998, 1998) PUC-RJ (1994, 1999) USP (1998,1998) UNIMEP (1988) UGF (1994) UNAERP (1994)

	UFF (1997) UERJ (1999)
Centro-Oeste	UFMS (1994) UFMT (1999) UnB (1999)
Nordeste	UFBA (1998) UFPB (1998)
Sul	UFRGS (1995) UFSC (1999)
Norte	--

Fonte: Adaptada pela autora de CAPES. *Banco de teses*. Disponível em <capesdw.capes.gov.br/capesdw>

Na região sudeste, onde se concentra o maior número de estudos, somente os Estados do Rio de Janeiro e São Paulo tiveram produções acadêmicas com este tema. O Estado do Rio de Janeiro teve o maior número, totalizando 8 (oito) pesquisas, sendo 5 (cinco) de universidades públicas e 3 (três) em universidades particulares. No Estado de São Paulo tiveram 4 (quatro) trabalhos, sendo 2 (dois) de uma universidade pública e 2 (dois) de universidades particulares.

Na região Centro-Oeste houve 3 (três) produções acadêmicas, todas em universidades públicas, sendo 1 (um) em cada Estado: Mato Grosso do Sul e Mato Grosso e 1 (um) no Distrito Federal. Na região Nordeste 2 (duas) universidades públicas tiveram estudos com este tema, 1 (um) na Paraíba e o outro na Bahia. Na região Sul 2 (duas) universidades públicas também tiveram estudos, sendo 1 (um) em Santa Catarina e o outro no Rio Grande do Sul.

Os resultados obtidos revelam um maior número de produções científicas nas universidades públicas, totalizando 14 (quatorze) estudos, uma pequena representação nas regiões Sul, Nordeste e Centro-Oeste e nenhum sobre a temática na região Norte, neste período.

O primeiro estudo que encontramos **Violência da escola** de Moura (1988), foi desenvolvido na Universidade Metodista de Piracicaba. Para a autora a escola através de estereótipos e dos mecanismos de controle e punição, torna os indivíduos submissos, dóceis e repetidores da ideologia dominante e mostra que a violência da escola passa por condições normais e naturais da vida e que a escola não respeita a experiência que o aluno traz do seu meio.

Os dados coletados no trabalho de Guimarães (1994), desenvolvido na Universidade Gama Filho, denominado **Autoritarismo e Violência simbólica na educação física escolar - Representação de alunos de escolas públicas** sugerem que esses alunos representam o

professor autoritário como o "mandão", o "sabe-tudo" e "superior" e que se distanciam nas relações interpessoais.

No estudo de Dias (1996) - **A escola fundamental por outros veres e novos olhares**, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o pesquisador, através das análises concluiu que ainda existiam intenções didático-pedagógicas impregnadas por valores (morais e/ou éticos) que tendiam a transformar-se em violências diretas ou indiretas. Os resultados dessa ação escolar poderiam contribuir para a formação de indivíduos impregnados de pré-conceitos, com uma forte tendência a manter relações sociais baseadas em princípios norteados pelas leis do autoritarismo.

A violência presente nos comportamentos habituais dos professores sobre seus alunos também foi estudada por Oliveira (1999) em seu trabalho **A Violência do professor na relação professor/aluno**, na Universidade Federal de Mato Grosso. Nas situações observadas, em todas as turmas de pré-escola e 1ª série de uma escola pública de Cuiabá, os comportamentos avaliados como violentos estiveram presentes ao longo do ano, da primeira observação à última.

As atividades das crianças durante os recreios de uma escola pública de ensino fundamental foi analisada por Araújo (1998) no trabalho **"Mocinhos" e "bandidos" no pátio da escola: estudo de caso numa escola pública de Rio Branco (AC)**, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, durante os recreios de uma escola pública de ensino fundamental, considerando os temas e tipos de brincadeiras desenvolvidas e a influência exercida pelo meio social, família e escola, sobre o comportamento lúdico dos alunos. A análise dos dados mostrou que a transmissão de brincadeiras se dá precariamente na família, e de modo irrelevante, na escola. A violência é tema predominante no reduzido repertório de brincadeiras das crianças e o recreio transforma-se numa arena de luta, sem que a escola o veja como um problema significativo.

Sekkel (1998) no trabalho **Reflexões sobre a experiência com a educação infantil: possibilidades de uma educação contra a violência na primeira infância**, produzido na Universidade de São Paulo, teve como prioridade pensar a Educação Infantil com vistas à superação do problema da violência. Para a autora, no mundo dominado pelo poder econômico o maior inimigo é a pobreza, a qual se constitui também como forma de violência.

A preocupação com o aumento da criminalidade nas cidades e a violência nas escolas foi estudada. Na pesquisa **Aqui não há violência: a escola silenciada** de Rodrigues (1994), produzida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com inspiração antropológica possibilitou a autora o conhecimento de que com o aumento de criminalidade

na cidade a violência se expressa na escola. Paim (1997) em seu trabalho **As representações e a prática da violência no espaço escolar**, produzido na Universidade Federal Fluminense, estuda as representações construídas por professores e alunos acerca da criminalidade e das manifestações concretas da prática da violência, desenvolvidas num espaço específico, o das escolas que atendem crianças e jovens das parcelas mais pauperizadas da classe trabalhadora urbana ou que estão situadas em áreas pobres da cidade do Rio de Janeiro. E aponta para o fato de que os processos de violência nestas escolas estão ligados de forma inequívoca ao tráfico de entorpecentes e ao poder que este impõe nas áreas ocupadas. Afirma que se o fenômeno da violência se generalizou na cidade, é exatamente nas áreas pobres que ele se materializa com mais força.

Guedes (1999) estudou as mudanças na realidade escolar promovidas pela violência na sociedade atual, em seu trabalho **Violência, escola e diálogo**, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A escola pesquisada se localizava na Baixada Fluminense, portanto, permeia este estudo, a realidade do local, suas mazelas, seus contrastes, sua relação com os grupos de extermínio.

O estudo de Martins (1999), intitulado **Escola pública (violenta) e tráfico de drogas: novas feições da qualidade educacional**, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, consiste numa tentativa de elucidação da trama violenta em que, através das áreas impositivas do narcotráfico, se encontram envolvidas determinadas comunidades que possuem a presença desta organização ilegal. De forma específica procurou identificar a particularidade da heteronomia, conforme definição de Cornélius Castoriadis, presente na instituição escolar, tal como se apresenta através da perspectiva do professor. A situação de heteronomia, que se traduz pela violência, pelo medo que institui, se efetua, também por uma convivência comunitária/escolar que corrobora no processo de conformação. Esta influência arbitrária e ilegítima fomenta uma dualidade escolar, na medida em que a qualidade do ensino público submete a sérias limitações nas funções mais essenciais da escola, que é a construção do valor democrático e a formação da cidadania.

O surgimento e a atuação dos grupos juvenis denominados "guangues"⁹, foi objeto do estudo de Lima (1994), intitulado **A invasão das "guangues"** realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A guisa de conclusão interpretou que os grupos de jovens e adolescentes que, cada vez mais, têm dificuldades em ocupar um espaço na sociedade, enquanto seres produtivos e de importância social, se expressam principalmente pela rebeldia

⁹ Conforme consta no título da pesquisa.

a falência de um sistema que, quanto mais se desenvolve, menos respostas consegue dar aos problemas que cria.

A violência em escolas distintas também foi estudada por Oliveira (1995) em sua pesquisa **O fenômeno da violência em duas escolas: estudo de caso**, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sendo uma escola da rede particular, que atende alunos egressos de classe média-alta e outra, da rede pública com estudantes de classe popular. A autora constatou que a frequência e a gravidade dos danos variam, assim como as causas provocadoras das manifestações de violência. No estudo de Andrade (1998), intitulado **Entre o Espinho e o Frio: O Discurso do Educador Fundamental a Cerca da Violência na Escola**, defendido na Universidade Federal da Paraíba, através do estudo de caso, teve como objetivo analisar comparativamente o discurso de educadores do ensino fundamental de duas escolas da rede pública de João Pessoa. O trabalho conclui que as educadoras só se viam como vítimas, e não como agentes da violência.

Castro (1998) em seu estudo denominado **A vida e a morte nas representações de violência de crianças e adolescentes**, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, investigou o conteúdo das representações de violência construídas por crianças e adolescentes matriculados em duas escolas - uma pública e outra privada - do município do Rio de Janeiro. Observou que, para o grupo da escola particular, o "crime" parece ser mais distante da violência cotidiana, eles mantêm autoestima positiva, desenvolvem projetos para realização futura, sendo possível acreditar na vida, porque é possível vivê-la com dignidade. Para os alunos da escola pública, "morte" parece ser o elemento central, cuja existência é demarcada por mortes violentas, e têm baixa autoestima.

Kimura (1998) em sua tese **Geografia da escola e lugar: violência, tensão e conflito**, realizada na Universidade de São Paulo, analisa duas escolas públicas, uma estadual e outra municipal, localizadas em bairros distintos da periferia do município de São Paulo, nas relações estabelecidas pelos alunos, professores, funcionários, pais de alunos e pessoas das vizinhanças no que se referem às situações de violência, tensão e conflitos com seus lugares cotidianos. A pesquisa mostra que essas situações não são a ótica exclusiva para a abordagem dos espaços vividos no dia a dia pelos frequentadores escolares, porém, marcam profundamente a maneira deles apreciarem seus lugares de vida e o mundo em geral e contribuem para a constituição de sua subjetividade.

O estudo de Laterman (1999), intitulado **Violências, incivildades em disciplinas no meio escolar: Um estudo em dois estabelecimentos da rede pública**, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, investiga o que é, e como se manifesta a violência

escolar para professores e alunos de 5ª a 8ª série em dois estabelecimentos de ensino da rede pública estadual na cidade de Florianópolis. Nas escolas estudadas as incivildades dão o tom do cotidiano e se manifestam como manutenção da escola, funcionamento inadequado, omissão, desrespeito e falta de diálogo por parte da direção e equipe pedagógica. A não observância de direitos e deveres sociais é, na visão da pesquisadora, também incivildade. Esta é entendida como conflitos resultantes de transgressões às condutas socialmente esperadas.

Com o objetivo descrever a violência interpessoal entre os estudantes, na fase da adolescência, Santos (1998) em seu estudo **Violência Interpessoal e Adolescência: Um estudo nas escolas de Camaçari (BA)**, realizado na Universidade Federal da Bahia, utilizou diferenciais quanto ao sexo, condição de trabalho e consumo de bebida alcoólica na análise dos dados. A questão central foi a caracterização das agressões verbais e físicas entre jovens, no contexto da escola e residencial, abordando os papéis de agressores e vítimas. Os resultados revelaram que os jovens do sexo masculino são os principais agressores físicos, enquanto que as adolescentes estão mais envolvidas com as agressões verbais. No que se refere à violência na rua, no intervalo de 12 meses, 19,5% dos entrevistados afirmaram terem visto gente vender drogas e 16,8% dos estudantes disseram ter visto uma arma na sua residência. A agressão física também faz parte do cotidiano dos jovens, 68,5% presenciaram alguém dando socos ou murros em outrem, 31,5% viu alguém ferindo com faca e 22% uma pessoa atirando em outro indivíduo. Tais resultados, portanto, evidenciam a dimensão da violência na cidade de Camaçari.

Queiroz (1999) estudou a **Ocorrência e causas da violência na escola segundo a percepção de uma comunidade escolar**, na Universidade de Brasília. Os dados mostram que a violência na escola traduz-se para a comunidade escolar principalmente em "provocações, desrespeito às pessoas e agressões verbais", ou seja, é principalmente uma violência de caráter relacional. Contudo, os professores são mais sensíveis ao problema do que estudantes e pais, embora afirmem perceber menos o uso de armas na escola do que pais e estudantes. É também o grupo dos professores o que mais afirma ter sido vítima de violência na escola. Em relação às causas da violência na escola, os atores escolares não dão relevância às teses que culpam ora a pobreza ora o governo, presentes na literatura, e preferem centrar suas percepções em fatores com uma conotação mais cultural. Assim, os responsabilizados pelo problema são principalmente as famílias e a própria escola.

Pereira (1994) em seu trabalho denominado **A violência nas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande (MS)**, defendido na Universidade de Ribeirão

Preto, pesquisou sobre a violência em escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande, demonstrando as medidas necessárias para a solução do problema.

Com esse recorte temporal, verificamos como a violência em sua manifestação na escola foi estudada pelos pesquisadores no período de 1988 a 1999. Observamos que as principais preocupações eram com o aumento da criminalidade e violência e sua expressão nas escolas públicas (RODRIGUES, 1994; LIMA, 1994; PAIM, 1997; MARTINS, 1999; GUEDES, 1999) e o autoritarismo e a violência da escola (MOURA, 1988; GUIMARÃES, 1994; DIAS, 1996; OLIVEIRA, 1999).

Por meio da leitura e análise dessas produções acadêmicas, constatamos que as práticas internas de violência eram as mais criticadas. A intenção de que a instituição fosse mais aberta estava relacionada também ao processo de democratização que ocorria naquele momento. “As reivindicações dirigidas aos primeiros governos eleitos pelo voto popular, no início dos anos 1980, reuniram professores, alunos e pais que buscavam melhores condições de funcionamento das unidades escolares” (SPOSITO, 2001, p. 90). Constatamos também que naquele momento a escola era noticiada como um lugar de brigas, depredações, invasões e de autoritarismo, de acordo com os olhares dos pesquisadores naquele momento histórico.

Outro dado relevante, em relação a essas pesquisas, refere-se a abordagens utilizadas pelos pesquisadores, destacando-se a abordagem qualitativa (MOURA, 1988; GUIMARÃES, 1994; ANDRADE, 1998; ARAÚJO, 1998; OLIVEIRA, 1999); e quanto aos tipos de estudos, destaca-se o etnográfico (RODRIGUES, 1994; LATERMAN 1999) e o estudo de caso (OLIVEIRA, 1995).

2.3 TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS ENTRE 2000 E 2011: A CONTINUAÇÃO DO MOVIMENTO

Para dar continuidade ao Estado da Arte fizemos um levantamento das dissertações e teses produzidas entre 2000 e 2011, disponibilizadas no banco de dados da CAPES, utilizando os mesmos descritores definidos para o período recortado anteriormente “violência escolar” e “violência nas escolas”. Com o intento de selecionar os estudos que tivessem como sujeitos das investigações professores e gestores, visto serem estes os sujeitos escolhidos para participarem de nossa pesquisa, assim como o ensino fundamental por ser o nível de ensino definido *a priori*.

Conforme relatamos no item anterior, que embora haja alguns limites, pelo fato de alguns pesquisadores nem sempre evidenciarem em seus resumos os sujeitos que participaram da pesquisa e algumas estarem disponibilizadas apenas na própria Instituição, buscamos fazer uma leitura criteriosa das produções acadêmicas encontradas dentro dos critérios estabelecidos, totalizando assim 11 (onze) pesquisas, sendo 9 (nove) dissertações e 2 (duas) teses.

Ressaltamos que não foi encontrado nenhum trabalho que contemplasse como sujeitos participantes da pesquisa os gestores de escolas apenas do ensino fundamental, como também não encontramos nenhum trabalho em que os sujeitos fossem somente professores e gestores do ensino fundamental, como definidos para participarem em nosso trabalho. Portanto, todas as 11 (onze) pesquisas analisadas, nesse período, têm como sujeitos somente professores do ensino fundamental.

O que diferencia nosso estudo das produções acadêmicas realizadas é o fato de nossos sujeitos serem professores dos anos iniciais do ensino fundamental e também os gestores de escolas que não oferecem o ensino médio. Visto que, como dissemos, não há disponibilizadas no banco de dados da CAPES pesquisas que contemplem apenas esses sujeitos.

A Tabela 4 indica o total de produções acadêmicas de mestrado e doutorado encontrado nesta segunda etapa da elaboração do Estado da Arte.

Tabela 4 - Número de dissertações e teses produzidas conforme critérios estabelecidos de 2000 a 2011

Ano	Dissertações	Teses	Total	
			Número	%
2000	1	0	1	9,1
2001	0	1	1	9,1
2003	1	0	1	9,1
2004	2	1	3	27,2
2006	2	0	2	18,2
2009	1	0	1	9,1
2010	1	0	1	9,1
2011	1	0	1	9,1
Total	9	2	11	100

Fonte: Adaptada pela autora de CAPES. *Banco de teses*. Disponível em <capesdw.capes.gov.br/capesdw>

A Tabela 4 apresenta de maneira objetiva a distribuição anual dos trabalhos encontrados no portal da CAPES. Ressaltamos que nos anos de 2002, 2005, 2007 e 2008 não foram encontradas pesquisas que contemplassem o nosso critério de estudo. É possível verificar que a produção acadêmica foi maior em 2004 com três trabalhos, o que representa 27,2%; em seguida, o ano de 2006 se destaca com duas produções, representando 18,2% do

total de estudos. O número significativo desses estudos foi de dissertações de mestrado defendidas (81,9%) em relação a teses de doutorado (18,1%).

A tabela 5 indica em quais regiões foram realizados os estudos acadêmicos de mestrado e doutorado que selecionamos para conhecermos suas características e o teor das discussões propostas.

Tabela 5 – Regiões que foram realizados os estudos de 2000 a 2011

Região	Número de estudos	%
Sudeste	6	54,5
Centro-Oeste	2	18,2
Nordeste	1	9,1
Sul	2	18,2
Norte	0	0
Total	11	100

Fonte: Adaptada pela autora de CAPES. *Banco de teses*. Disponível em <capesdw.capes.gov.br/capesdw>

É possível constatar que o maior número de trabalhos realizados se concentra na região Sudeste (54,2%) e que não houve produções acadêmicas dentro dos critérios estabelecidos para esse recorte nesse período, na região Norte.

A tabela 6 indica em quais Universidades por região foram defendidas as dissertações e teses .

Tabela 6 – Universidades das pesquisas por regiões de 2000 a 2011

Região	Universidades
Sudeste	USP (2003) UNESP (2004) PUC – CAMPINAS (2004) PUC – SP (2006) CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA (2009) PUC – MG (2010)
Centro-Oeste	UFMT (2004) UFMS (2011)
Nordeste	UFBA (2001)
Sul	UNISINOS (2000) UFSC (2006)
Norte	--

Fonte: Adaptada pela autora de CAPES. *Banco de teses*. Disponível em <capesdw.capes.gov.br/capesdw>

Na região Sudeste, onde se concentra o maior número de estudos, o Estado de São Paulo teve 5 (cinco) do total de 6 (seis) pesquisas realizadas. Destas 4 (quatro) foram em universidades privadas e 2 (duas) em universidades públicas.

Na região Sul houve 2 (duas) produções, 1 (um) em universidade pública. Na região Nordeste houve 1 (um) estudo em universidade pública. Na região Centro-Oeste teve 2 (duas) sendo todas em universidades públicas.

Os resultados obtidos mostram o maior número de produções científicas, ainda que não seja uma diferença expressiva, nas universidades públicas, totalizando 6 (seis) estudos e 5 (cinco) em universidades particulares e que não houve na região Norte, neste período, nenhuma produção acadêmica que atendesse os critérios por nós estabelecidos.

A primeira pesquisa que encontramos intitulada **Escutando os professores e fazendo uma leitura do sintoma social: a violência na escola** de Reszka (2000), segundo a autora, nos depoimentos dos professores foi identificada a questão do declínio social da função do professor e do sofrimento pelo qual os professores estavam passando e a angústia diante dos acontecimentos que ocorriam no espaço escolar. As dificuldades em compreender as diferentes formas de manifestação da violência desencadeiam uma série de interrogações por parte dos professores, que dizem não se sentir preparados para lidar com a violência, a autora aponta para a necessidade de se repensar a formação do educador.

Os docentes que participaram do estudo de Costa (2009) denominado **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência na escola**, também relatam que não se sentem preparados para lidar com este fenômeno que vivenciam em seu cotidiano de trabalho, ressaltando que esse saber não está presente na formação acadêmica e na orientação em serviço, devendo ser construído na vivência e experiência profissional.

A formação do educador ainda é ressaltada no estudo **Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência nas escolas** de Lobato (2006). Em seus resultados, os professores se ressentem da falta de formação sobre o fenômeno e ainda ressaltam que notaram uma mudança no tipo de violência praticada pelos alunos: houve um aumento da participação feminina nas ocorrências violentas.

Bianchi (2004) em seu estudo denominado **A violência e suas representações sociais: um estudo com professores de escolas públicas em Cuiabá (MT)**, a violência doméstica apareceu como fator responsável pela manifestação da violência na escola. De acordo com a autora, a pesquisa também revelou que os docentes crêem que, para os jovens, a violência é natural, o que sugere representações sociais ancoradas na banalização.

Essa banalização da violência por parte dos alunos também corrobora com os resultados apontados no estudo **Violência nas escolas: crenças e estratégias docentes** de Benedeti (2004), o qual ainda salienta que para os professores, quanto às causas atribuídas à ocorrência da violência no contexto escolar, apareceram primordialmente as questões familiares seguidas da influência da mídia, do sistema socioeconômico-cultural e da constituição biológica do próprio indivíduo.

Na tese de doutorado de Ristum (2001) intitulada **O conceito de violência de professoras do ensino fundamental**, o conceito de violência caracterizou-se pelas formas de agressão física, assalto e agressão verbal. Circunscrevendo o conceito, foi indicada, como mais grave, a violência física e como aceitável ou justificável, a violência motivada por más condições econômicas. A comparação entre a realidade das escolas evidenciou um perfil diferenciado para os dois grupos de professoras, a maneira de conceber a atuação da escola é mais preventiva para as professoras de escola particular e mais remediativa para as de escola pública.

A (in)disciplina e a violência escolar foram objetos de estudo da tese de doutorado de Pappa (2004), intitulada **A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental**, os resultados mostram que boa parte dos professores não sabem o que fazer diante da indisciplina na sala de aula. Sentem-se enfraquecidos, acuados por uma parte dos alunos, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo Conselho Tutelar. Embora declarem que a indisciplina não esteja necessariamente relacionada com o desempenho escolar dos alunos indisciplinados e entendem que esses alunos interferem tanto no trabalho do professor quanto no aprendizado dos demais.

Nos resultados da pesquisa **Caminhando sobre o fio da navalha: um estudo sobre a antípoda violência x não-violência e seus entrelaçamentos com os conceitos de autoritarismo, autoridade e liberdade a partir de falas docentes** de Pacheco (2006) relata que, ao abordar a questão da autoridade e do autoritarismo, algumas confusões surgiram pelo fato de a linha que separa autoridade e autoritarismo ser muito tênue. A autora conclui que foi percebida a presença de liberdades limitadas, bem como a forte relação estabelecida entre liberdade e responsabilidade. Nessa perspectiva, o ser livre significa poder agir no mundo em situação, sendo cada situação um desafio e uma possibilidade de ação humana livre.

Pereira (2003) em seu estudo **Violência nas escolas: visão de professores do Ensino Fundamental sobre esta questão** constatou que os professores percebem a violência como um fenômeno em expansão, reforçado, principalmente, pelas desigualdades sociais, pela influência da mídia e pela desestruturação familiar, contribuindo para muitas consequências

no cotidiano escolar. As formas explícitas foram as mais evidenciadas, principalmente, por meio de brincadeiras, palavras, empurrões, provocações, brigas e outros. As estratégias tomadas diante da violência objetivam impor limites e facilitar a convivência, situando o diálogo e a resolução dos conflitos em sala de aula, como as formas mais indicadas para o seu alcance. A autora ressalta que um dos maiores problemas das escolas é a falta de humanização nas relações entre seus elementos constitutivos e a falta de projeto político-pedagógico.

A partir da reflexão de que a violência em meio escolar tem modificado, também, o funcionamento da instituição, trazendo vários problemas que afetam o trabalho docente, a pesquisa **Fala professor! O que pensam os professores sobre violência em meio escolar: um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Contagem (MG)** de Silva (2010) dividiu em duas categorias as percepções dos docentes sobre a violência em meio escolar: violência do trabalho docente e violência no trabalho docente. O primeiro conceito define como violência simbólica e o segundo classifica como violência institucional. Dentre as considerações finais a pesquisa mostrou que muitos preconceitos que os professores carregam ao chegar à escola onde trabalham relacionam-se com o tratamento que recebem da própria Secretaria de Educação.

A pesquisa de Silva (2011) intitulada **Violência no cotidiano escolar: a visão de professores que atuam no ensino fundamental de escolas públicas do município de Corumbá (MS)**, constatou que na visão dos docentes a violência escolar vai além das agressões físicas e verbais, abrangendo a falta de respeito e todo ato que prejudique outrem. As manifestações de violência mais citadas foram as agressões físicas e verbais entre os alunos; as verbais contra os professores e as incivildades. As principais causas do aumento dessa violência, segundo os professores, são: a desestruturação familiar, a falta de limites, a influência do contexto social e uma visão equivocada do ECA. As consequências da violência escolar para os professores são: profissionalmente, o trabalho pedagógico dificultado e a perturbação do clima escolar; e pessoalmente, sentimentos de tristeza, frustração e impotência; dores de cabeça, cansaço físico, tensão muscular, estresse e nervosismo. Apesar da maioria dos professores apresentarem esses sintomas, 80% dos entrevistados desejam continuar no magistério porque “amam” a profissão escolhida.

Ainda foi possível verificar neste grupo de estudos no que se refere a abordagem ou aos tipos de pesquisas e teorias que subsidiaram as pesquisas, Reszka (2000) optou pela perspectiva do paradigma interpretativo, a partir de uma visão hermenêutica; Ristum (2001) adotou como procedimento de investigação a observação e utilizou a Teoria Sócio-Histórica; Pereira (2003) escolheu a abordagem qualitativa, sendo sua pesquisa do tipo descritivo-exploratória de cunho humanista; Pappa (2004) optou pela abordagem quanto-qualitativa e

estudo do tipo etnográfico com fundamentação teórica em Foucault; Bianchi (2004) fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais; Benedeti (2004) optou pela abordagem qualitativa; Pacheco (2006) realizou uma pesquisa bibliográfica, aliada a História Oral, na modalidade História Oral Temática; Lobato (2006) desenvolveu sua pesquisa na perspectiva psicossocial; Costa (2009) trabalhou a Teoria das Representações Sociais, em uma abordagem qualitativa com inspiração na etnografia; Silva (2010) optou pelo tipo História Oral; Silva (2011) fundamentou-se na abordagem qualitativa e recorreu a técnica da entrevista semiestruturada.

A partir da análise desses trabalhos ficou evidenciado como ponto central que os professores não se sentem preparados para lidar com as manifestações da violência. A banalização da violência por parte dos alunos é outro fator considerado importante para esses docentes, pois o risco dos episódios de violência tornar-se cada vez mais frequente é maior. Os docentes relatam o aumento da participação feminina nas ocorrências violentas e a violência doméstica como um dos fatores responsáveis pela manifestação do fenômeno na escola.

Neste capítulo procuramos por meio do levantamento dos estudos realizados, destacar num primeiro momento, pesquisas que foram feitas em âmbito nacional, no intuito de conhecermos a fala dos alunos, pais e professores de outros anos e nível escolar, o que possibilitou uma visão geral de como o fenômeno da violência está inserido nas escolas brasileiras.

Analizamos em um segundo momento quais eram as preocupações dos pesquisadores sobre a violência escolar através das primeiras pesquisas que estão disponíveis no portal da CAPES. Constatamos a preocupação desses pesquisadores com o aumento da criminalidade e violência e sua expressão nas escolas públicas de divulgar que as manifestações da violência escolar se davam através do autoritarismo e dos constantes atos de vandalismos.

No segundo recorte temporal somente as produções acadêmicas que contemplaram como sujeitos os professores e gestores do ensino fundamental foi evidenciado como que os professores não se sentem preparados para lidar com os mais diversos tipos de manifestações de violência, físicas ou verbais.

O próximo capítulo tem como propósito mostrar o lócus de nossa pesquisa de campo, os instrumentos para a coleta das informações, as escolas e os sujeitos que participaram do estudo, a visão e as ações dos gestores e professores a respeito da violência inserida no contexto escolar.

3 A PESQUISA NA ESCOLA: CONTINUIDADE DE UM PERCURSO INVESTIGATIVO

Este capítulo tem como objetivo mostrar os caminhos da pesquisa de campo. Inicialmente, abordamos aspectos dos instrumentos utilizados para a coleta das informações nas escolas lócus deste estudo. Após, fizemos uma breve contextualização da cidade de Campo Grande, com ênfase em dados relacionados à área educacional, pois entendemos que é importante conhecer um pouco da realidade do universo macro da pesquisa. Em seguida, evidenciamos as escolas, os sujeitos participantes e suas concepções a respeito da violência escolar.

Um dos desafios para realizar esta pesquisa foi o fato de se tratar de um tema que requer a exposição das dificuldades e dos problemas enfrentados pela escola, a qual nem sempre reconhece as violências intramuros. Visitamos algumas escolas informalmente para podermos iniciar este estudo com alguns conhecimentos da realidade vivida nessas instituições de ensino. A partir de então, selecionamos aleatoriamente duas escolas públicas de ensino fundamental para participar dessa investigação.

Sendo o nosso objetivo conhecer e analisar as representações que professores e os gestores que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande/MS atribuem a violência escolar, este estudo se apoiou nos princípios da abordagem de pesquisa do tipo qualitativo o qual atribui ao investigador um papel fundamental, uma vez que ele dá ênfase à descrição e à indução. Prioriza o processo ao produto, importando-se com a compreensão dos comportamentos a partir da ótica dos sujeitos da investigação.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47) surgiu no final do século XIX e início do século XX, atingindo o seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970 por via de novos estudos e sua divulgação. A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo os autores, cinco características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; os dados que o investigador recebe são essencialmente de caráter descritivo; os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; e o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Para Minayo (2003, p. 21-22), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais

profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Além dessas especificidades permite abordar o objeto de estudo na perspectiva histórica, a partir de suas origens, sendo possível fazer um recorte para análise do fenômeno. Permite também, buscar as origens do problema, realizando assim, as mediações necessárias para revelar as contradições que se fazem presentes no cotidiano escolar, as quais em nosso entendimento podem propiciar uma compreensão das situações de violência manifestadas na escola.

Neste trabalho também recorreremos à pesquisa bibliográfica incluindo o Estado da Arte. Para Marconi e Lakatos (2001) a pesquisa bibliográfica tem o intuito de levantar toda a bibliografia já publicada, seja em forma de livros, revistas e publicações avulsas como também imprensa escrita. Tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo que já foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista reforço durante a análise de suas pesquisas ou manejo de suas informações. “A pesquisa bibliográfica é também considerada como o primeiro passo de toda pesquisa científica” (MARCONI e LAKATOS, 2001, p.44).

Utilizamos para a coleta de dados junto aos sujeitos a entrevista semiestruturada. No entendimento de Duarte (2002, p. 141) “De modo geral, as pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas.” O autor ressalta que os critérios, a descrição e a delimitação dos sujeitos que vão participar da investigação é primordial, pois interfere diretamente nas informações a partir das quais será possível construir a análise.

Segundo Chizzotti (2010) as pesquisas qualitativas por admitirem que os processos de investigação dependam do pesquisador, de seus objetivos, e que a realidade é contraditória, não se tem um padrão único. A pesquisa objetiva descobrir ou comprovar uma verdade, coerente com a teoria do conhecimento e a concepção da realidade. Para isso, recorre-se a técnicas e instrumentos de coleta de dados que respondam, na pesquisa qualitativa, às exigências de credibilidade e confiabilidade que todo o estudo que se propõe científico deve ter.

O objetivo de utilizarmos a entrevista semiestruturada (APÊNDICE E), para a realização da coleta de dados foi para que os participantes tivessem a possibilidade de discorrer sobre o tema, apresentar suas concepções sobre o objeto de investigação e revelar as estratégias utilizadas por eles para prevenir e/ou minimizar situações de violência dentro da escola e no seu entorno. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela

permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

A escolha da entrevista como técnica para levantamento dos dados dá-se em função do que ela representa no contexto de uma pesquisa que se estrutura a partir da abordagem qualitativa e na perspectiva histórico-cultural, ela “[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto dialógica [...]” (FREITAS, 2002, p. 29). Para a autora durante a entrevista é o sujeito que se expressa, mas reflete também a realidade de seu grupo, naquele momento histórico e social.

Triviños (1987) complementa que as perguntas fundamentais da entrevista semiestruturada, na abordagem qualitativa, são resultados não somente da teoria, mas de toda a informação que o pesquisador recolheu sobre o fenômeno social, assim como na escolha das pessoas que serão entrevistadas. Quanto ao entrevistador Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que “[...] o seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 137).

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para melhor entendimento de seu conteúdo. Cabe destacar que elas somente ocorreram após a adoção de todos os procedimentos éticos, e os sujeitos foram entrevistados após consentirem participar da investigação e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Resolução 196/96 – CNS e complementares recomendado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. (APÊNDICE A).

A partir de então, utilizamos a técnica da análise de conteúdo das entrevistas que no entendimento de Bogdan e Biklen (1994, p. 205) é:

O processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, tem o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Chizzoti (2010, p. 132) ressalta que:

As pesquisas que utilizam a análise do conteúdo, do discurso ou de narrativas para estudo de um texto têm tido um desenvolvimento expressivo com técnicas inovadoras que enriquecem as possibilidades de pesquisa nessa modalidade de investigação.

A análise de conteúdo permite identificar os principais conceitos que foram abordados pelos participantes do estudo, e contribui para a construção do conhecimento do fenômeno investigado aliado a fundamentação teórica e ao conhecimento científico do pesquisador que foi adquirido ao longo da trajetória da pesquisa por meio de um movimento dialético.

Para Frigotto (2000, p. 81- grifo do autor):

No processo dialético de conhecimento e realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento [...] A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na* e *pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e ação.

Segundo o autor, a crítica e o conhecimento devem ser para uma prática que transforme a realidade anterior tanto no campo do conhecimento como no plano histórico-social e a reflexão teórica acontece em função da ação para transformar. Gamboa (2007, p. 104) ressalta “[...] a construção do objeto gera também um processo de transformação no sujeito que se enriquece e se realiza como tal. O resultado desse processo de interrelação e de mútua elucidação é o conhecimento, entendido como o concreto no pensamento”.

Ciente da direção teórica do estudo, neste momento, destacamos algumas informações sobre o município de Campo Grande e após evidenciamos os principais pontos da pesquisa, as diferenças e similaridades das falas dos participantes, superando a percepção das primeiras impressões, para que possamos responder as nossas indagações e alcançar os objetivos propostos para este estudo.

3.1 ALGUMAS ANOTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM CAMPO GRANDE

O município de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, foi fundado em 26 de agosto de 1899, por José Antonio Pereira. A cidade possui uma população de 786.797 habitantes (um crescimento de 8,40% desde o ano de 2000) numa área de unidade territorial de 8.092,966 (Km²), com densidade demográfica de 97,22 (hab/ Km²).¹⁰ Por ter o solo avermelhado e clima tropical, é carinhosamente chamada de "Cidade Morena".

Conforme os Indicadores Educacionais da REME de Campo Grande (2011) a expansão demográfica foi acompanhada pelo aumento de demanda educacional. “[...] o crescimento da matrícula foi de 26,30%, muito acima do crescimento populacional,

¹⁰ IBGE, Censo Demográfico, 2010.

demarcando a trajetória na busca da universalização da educação da capital sul-matogrossense” (INDICADORES EDUCACIONAIS DA REME, 2011, p. 13).

Segundo os dados do IBGE (2010) a população em idade escolar (4 a 17 anos) era de 174.857 (22,20% do total da população), a frequência à escola ou creche e rede de ensino era de 270.520 alunos, sendo 197.101 alunos na rede de ensino pública e 73.420 alunos na rede de ensino particular. O número de indivíduos que nunca frequentaram à escola ou creche era de 66.190 pessoas.

Ainda de acordo com o IBGE (2010) com uma população de 174.857 em idade escolar, no que se refere aos grupos por idade, que frequentavam escola ou creche, 18.530 tinham de 4 a 5 anos; 10.591 estavam com 6 anos; 96.767 estavam com idade entre 7 a 14 anos e 35.470 estavam com idade entre 15 a 17 anos. E o total que frequentava o ensino fundamental era de 120.986 alunos.

O documento dos Indicadores Educacionais da REME (2011, p. 20) ressalta que os dados do Censo Escolar (2010) apontam que o número médio de alunos por turma¹¹ nas escolas do município vem diminuindo. Em 2010 a redução, em relação a 2005, foi de 11,54% na Educação Infantil e de 6,45% no Ensino Fundamental:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB não estabelece limite de alunos por sala de aula, mas está tramitando no Senado Federal um projeto de lei que limita o número de alunos em sala de aula de acordo com a modalidade de ensino. Na referida proposta consta a seguinte redação: para alunos da Educação Infantil com até um ano de idade: máximo de cinco alunos por professor; de um a dois anos: máximo de oito alunos por professor; de dois a três anos: máximo de treze alunos por professor; de três a quatro anos: máximo de quinze alunos por professor e de quatro a cinco anos: máximo de vinte alunos por professor. Nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental: máximo de 25 alunos por professor e nos anos Finais do Ensino Fundamental: máximo de 35 alunos por professor (INDICADORES EDUCACIONAIS DA REME, 2011, p. 20).

Certamente o número de alunos tem consequências diretas nas condições de trabalho dos professores. No município, em 2005, na educação infantil, o número médio era de 26 alunos e 23 alunos em 2010 e no ensino fundamental, o número médio era de 31 alunos em 2005 e 29 alunos em 2010.

Outro dado importante, é o quadro de recursos humanos da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, em 2010, era composto de 5.651 professores, sendo 49% com

¹¹ O número médio de alunos por turma “trata-se do quociente entre o total de matrículas e o total de turmas informadas no censo escolar, por modalidade de ensino” (Indicadores Educacionais da REME, 2011, p. 16).

graduação, 47,60% especialização e 1,39% com mestrado. No universo de professores, considera-se 3.740 efetivos e 1.911 convocados. “Nas escolas da REME, os professores são habilitados em nível superior, e com a oferta de cursos gratuitos de pós-graduação, em nível de especialização, a formação dos professores está em ascensão” (INDICADORES EDUCACIONAIS DA REME, 2011, p. 18). Em relação à função não-docente, ou seja, orientador educacional e supervisor escolar, em 2010, eram 343 profissionais, dos quais 46 com graduação, 293 com especialização e apenas 4 com mestrado.

Observa-se que o número de profissionais que investem em seus estudos, através da aquisição da qualificação em serviço e melhoria na formação obtida no nível de mestrado, é mínimo. Há falta de tempo para se dedicarem ao trabalho e as atividades acadêmicas, visto que nem sempre conseguem o afastamento de suas atividades docentes, o que pode desestimular os profissionais da área educacional.

Em Campo Grande, de acordo com o Indicadores Educacionais da REME (2011) a taxa de analfabetismo¹² da população de 10 a 15 anos era de 1,64% e da população de 15 a 80 anos, era de 5,85% da população. Com o objetivo de erradicar o analfabetismo¹³, o município tem investido na formação de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos/EJA e aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado/PBA que o MEC realiza desde 2003, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Quanto ao número de escolas, de acordo com a PLANURB (2011) o município conta com 93 escolas de ensino regular (84 na área urbana e 9 na área rural) sob a responsabilidade da prefeitura. Na esfera estadual são 80 escolas (79 na área urbana e 1 na área rural) e na esfera federal conta com 1 escola na área urbana. O município ainda tem 117 escolas particulares. Em relação aos centros, unidades de educação infantil e creche, 3 estão na responsabilidade da esfera estadual, 96 do município e 39 da rede particular de ensino.

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 11, atribui ao município a responsabilidade de oferecer Educação Infantil em creches e pré-escola, e, prioritariamente, o Ensino Fundamental.

Quanto aos estabelecimentos de educação exclusivamente especial, o município conta com 1 escola na rede estadual e 9 na rede particular. E quanto aos estabelecimentos de

12 Segundo o IBGE (2010) taxa de analfabetismo é a percentagem de pessoas analfabetas de um grupo etário em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário.

13 Para o IBGE (2010) não alfabetizada é a pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assina o nome é, também, considerada analfabeta.

educação profissional, o município conta 1 da esfera estadual e 6 da rede particular. Quanto ao ensino superior, o município possui 1 universidade federal, 7 estabelecimentos superiores entre universidades, faculdades e centros de ensino, 1 unidade universitária estadual e 1 instituto federal de educação.

Outro aspecto importante a ser mencionado, é o tempo médio de anos de estudo, já que é a forma de medir a defasagem escolar, esta é “[...] quando uma pessoa não está cursando o ano (série) esperado para sua faixa etária, dizemos que ela está defasada” (INDICADORES EDUCACIONAIS DA REME, 2011, p. 13) dentre as causas da defasagem escolar estão à repetência e o reingresso após o abandono escolar. E de medir também a evasão escolar que conforme é destacado nos Indicadores Educacionais da REME (2011):

A evasão escolar ocorre quando o aluno deixa de estudar sem completar a etapa de ensino. As causas da evasão escolar são variadas. Condições socioeconômicas, culturais, geográficas ou mesmo questões referentes aos encaminhamentos didático-pedagógicos e a baixa qualidade do ensino das escolas podem ser apontadas como causas possíveis para a evasão escolar no Brasil. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) as possíveis causas são: escola distante de casa, falta de transporte escolar, não ter adulto que leve até a escola, falta de interesse dos pais e ainda doenças/dificuldades dos alunos (INDICADORES EDUCACIONAIS DA REME, 2011, p. 15).

Em Campo Grande, de acordo com os dados do INEP (2010) a taxa de abandono nos anos iniciais do ensino fundamental era de 0,4%, nos anos finais do ensino fundamental era de 2,4% e no ensino médio essa taxa de abandono escolar aumenta para 9,6%. A taxa de aprovação tem um número maior nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo de 91,8%, nos anos finais do ensino fundamental era de 84,6% e diminuindo para 72% no ensino médio.

Em relação à distorção série-idade os dados do INEP (2010) apontam para 11,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 26,9% nos anos finais do ensino fundamental e para 29,4% no ensino médio. Quanto à taxa de reprovação dos alunos era de 7,8% dos que cursavam os anos iniciais do ensino fundamental, 13% dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e 18,4% do ensino médio.

A Emenda Constitucional 59, aprovada em 2009 pelo Congresso Nacional, prevê a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Com essa mudança, que estabelece o prazo até 2016 para a progressiva implantação, os brasileiros terão direito a 14 anos de ensino gratuito.

Aliado ao tempo de estudo, é importante que haja escolas com boa infraestrutura e que se avance também para a população das regiões de exclusão social, da periferia da cidade.

Ressaltamos que não constam dados sobre a violência escolar em Campo Grande nas bibliografias utilizadas que se referem às informações sobre a educação no município.

No próximo item apresentamos as escolas e os sujeitos que participaram da pesquisa. Em seguida, a visão sobre a violência escolar dos participantes da pesquisa e as ações de professores e gestores dessas escolas para combater e prevenir a violência que acontece nessas escolas.

3.2 AS ESCOLAS LÓCUS DO ESTUDO E OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Fizeram parte deste estudo, como já anunciamos anteriormente, duas escolas da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande/MS, sendo uma localizada na região central e a outra na região periférica do Prosa¹⁴, as escolas foram escolhidas aleatoriamente e estão inseridas em contextos distintos. Para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, os sujeitos escolhidos para participar foram professores que ministram aulas nos anos iniciais do ensino fundamental, e que segundo informações dadas pela diretora, trabalham com alunos com maior número de registros de casos de violência dentro da escola.

Em 2011 quando fomos às escolas para conhecer, conversar sobre o nosso estudo e convidá-los a participar voluntariamente, tínhamos a princípio a ideia que 10 pessoas participariam da pesquisa, 5 de cada escola, sendo a Diretora, a Diretora-Adjunta, Coordenador, Orientador e Professor.

Ao voltarmos nas escolas em maio de 2012 para marcarmos as entrevistas, na **Escola A**, a direção da escola nos informou que não havia o Orientador Pedagógico e a Diretora-Adjunta, e na **Escola B** não havia o Orientador Pedagógico.

Deste modo, além dos professores, participaram da pesquisa a diretora, diretora adjunta e a coordenadora, não havendo critérios específicos para a escolha das mesmas além do consentimento para participar da investigação.

No mês de junho de 2012 realizamos as entrevistas. A primeira foi realizada na **Escola A**, fomos durante uma mesma semana, conforme solicitado pelos entrevistados, de acordo com o horário mais propício para eles. A entrevista na **Escola B** foi realizada em uma mesma semana, no período da manhã e tarde, também de acordo com o dia e horário estabelecidos pelos participantes.

14 Região Central e Região Periférica do Prosa - conforme consta na Secretaria Municipal de Educação.

Para preservar as escolas em que foram realizadas as entrevistas não divulgamos seus nomes, no entanto, destacamos que a escola da região central denominamos como **Escola A** e a escola da região periférica do Prosa como **Escola B**. Para uma maior visibilidade da estrutura física de ambas e das atividades que nelas são desenvolvidas, apresentamos um quadro mostrando de forma objetiva as características de cada escola.

Quadro 1 – Características das escolas participantes

Escolas	Número de salas de aula	Quadra de esportes	Biblioteca	Laboratório de informática	Laboratório de ciências	Acesso a internet	Atividade Extra
A	10	1 –coberta	Sim	Sim	Não	Sim para alunos e funcionários	Futsal, ginástica rítmica, flauta e xadrez – contraturno
B	28	2 - coberta e descoberta	Sim	Sim	Sim	Sim para alunos e funcionários	Vôlei, futsal, tênis de mesa, xadrez, atletismo, violão, ginástica artística – contraturno

Fonte: Pesquisa realizada no 1º semestre de 2012.

A **Escola A**, possui 512 alunos matriculados, a sala de aula em que o professor trabalha com maior número de registros de caso de violência é a do 4º ano, do turno matutino e há 29 alunos, sendo 2 destes alunos, com necessidades especiais. A **Escola B**, possui 1800 alunos matriculados, a sala de aula onde o professor trabalha com maior número de registros de caso de violência é a do 5º ano do turno vespertino e há 30 alunos, sendo 3 deles com necessidades especiais.

A faixa etária dos alunos da **Escola A** do 4º ano é de 9 e 10 anos de idade e dos alunos do 5º ano da **Escola B** é de 10 e 11 anos de idade. Os alunos que não residem no mesmo bairro em que esta localizada a escola, moram em bairros vizinhos.

Os profissionais da área da educação entrevistados foram diretoras, diretora-adjunta, coordenadoras, professora e professor:

A **Diretora da Escola A** - É graduada em Pedagogia e Artes Plásticas, possui pós-graduação em Gestão Escolar e Políticas Públicas. Tem experiência de 10 anos como gestora e há 5 anos trabalha como diretora nessa escola. Atualmente tem uma carga horária de 40 horas/semanais e não trabalha em outra escola.

A **Coordenadora da Escola A** - É graduada em Pedagogia, possui pós-graduação em Educação Especial e atualmente cursa outra pós-graduação em Gestão e Coordenação. Tem experiência de 1 ano e três meses como coordenadora, e nessa escola está há 3 meses como coordenadora. Atualmente tem uma carga horária de 40 horas/semanais e não trabalha em outra escola.

O **Professor da Escola A** - É graduado em Pedagogia, possui pós-graduação em Metodologia das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e há 17 anos é professor. Nessa escola, ele trabalha há 7 anos, sendo que há 2 anos atua no 4º ano do ensino fundamental. Atualmente tem uma carga horária de 25 horas/semanais e não trabalha em outra escola.

A **Diretora da Escola B** - É graduada em Letras, possui pós-graduação em Educação Salesiana e Gestão e Políticas Públicas. Tem experiência de 15 anos como gestora e há 9 anos e 10 meses anos trabalha como diretora nessa escola. A carga horária chega até a 10 horas por dia.

A **Diretora – Adjunta da Escola B** - É graduada em Letras, possui pós-graduação em Coordenação Pedagógica – Ênfase em Inspeção Escolar e Coordenação. Tem experiência de 5 anos como gestora e há 4 trabalha como diretora-adjunta nessa escola. A carga horária chega até 10 horas por dia.

A **Coordenadora da Escola B** - É graduada em Pedagogia, possui pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior e Metodologia da Pesquisa na Educação do Trabalho Escolar: Ênfase na Gestão Pedagógica e Inspeção Escolar. Tem experiência de 19 anos como orientadora, nessa escola, ela trabalha há 11 anos e há 02 meses está como coordenadora. Tem uma carga de 40 horas semanais e não trabalha em outra escola.

A **Professora da Escola B** - É graduada em Pedagogia, possui pós-graduação em Alfabetização. Tem experiência de 20 anos como professora. Nessa escola, ela trabalha há 13 anos, sendo que começou a atuar no 5º ano do ensino fundamental no ano de 2012. Tem uma carga de 40 horas semanais e não trabalha em outra escola.

Pelas informações expostas é possível perceber que todos os participantes possuem além da graduação também especialização em suas áreas específicas e que a diretora - **Escola B** possui pós-graduação em Educação Salesiana, que tem como base uma pedagogia de sistema preventivo e não corretivo.

As diretoras têm uma diferença de 5 anos de atuação neste cargo uma da outra, sendo que a maior experiência é da diretora da **Escola B**. As coordenadoras, embora tenham experiência na gestão escolar, estão a poucos meses trabalhando nesta função, porém a coordenadora da **Escola B** trabalhou durante 19 anos como orientadora escolar.

A professora da **Escola B** trabalha nos dois períodos na escola, portanto tem uma carga maior de trabalho que o professor da **Escola A** e ambos possuem muitos anos de experiência como professores, apesar de estar há pouco tempo lecionando nestes anos escolares.

Segundo as informações passadas pela diretora da **Escola B**, a carga horária de trabalho dela e da diretora-adjunta é maior, pois muitos pais ou responsáveis trabalham durante o dia e, portanto, só comparecem a escola quando são chamados depois do expediente de trabalho.

Cabe destacar que todos os participantes da pesquisa trabalham apenas em uma escola. Também é importante observar que o professor da **Escola A** é o único sujeito que é do gênero masculino, por isso sempre que nos referirmos a figura do professor no plural, utilizaremos professores.

3.3 A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS NA VOZ DE PROFESSORES E GESTORES

Ao longo deste estudo constatamos o quanto a violência, atribuída a uma série de fatores interligados, como aspectos sociais, históricos e políticos afeta a instituição escola, trazendo diversas consequências para a vida e trabalho dos professores, gestores, e para próprios alunos que praticam ou sofrem algum tipo de violência. Mas a escola além de transmitir o conhecimento científico, tem outras responsabilidades e neste aspecto Tardif e Lessard (2005, p. 77-78) ressaltam que:

A escola persegue fins não apenas gerais e ambiciosos, mas também heterogêneos e, às vezes, até potencialmente contraditórios: assegurar o bem-estar de todos e garantir o respeito às diferenças; favorecer o sucesso da maioria dos alunos, valorizando, ao mesmo tempo, os alunos mais dotados; funcionar segundo o princípio da igualdade e de cooperação entre todos os alunos e estimular, ao mesmo tempo a competição, etc. Esses fins podem, com certeza conciliar-se na retórica educativa, mas no contexto concreto das escolas, onde os recursos são limitados e o tempo contado, eles levantam necessariamente o problema da compatibilidade e hierarquização.

Aliado a esses desafios, dilemas e limitações enfrentados diariamente nas escolas, está à preservação da integridade física dos alunos, professores e funcionários e a responsabilidade de proporcionar um ambiente sadio de convívio, que certamente se torna um desafio ainda maior com as manifestações da violência inseridas no cotidiano escolar.

Não há entre os pesquisadores, como já assinalamos no início deste texto, um conceito específico de violência escolar, mas através da manifestação da violência e da percepção de quem fala, é possível entendermos como a violência é percebida nas escolas lócus da pesquisa como podemos observar nas falas dos sujeitos que apresentamos a seguir.

Iniciamos a entrevista perguntando aos participantes o que significa para eles a violência na escola, suas respostas foram:

A violência na escola é um problema social, vem de fora para dentro **(Diretora - Escola A)**.

Violência na escola é agressão, é a violência de forma verbal e de forma física. Para mim a violência é o desrespeito com o ser humano, é a falta do respeito **(Coordenadora - Escola A)**.

A violência é algo ruim, péssimo. Precisa de muita conversa com os alunos, precisa de muito diálogo para que acabe com essa violência porque eles podem trazer isso de casa também **(Professor - Escola A)**.

É uma transgressão da ordem, das normas, do regimento. Às vezes mais ou menos, mas é uma violência **(Diretora - Escola B)**.

É uma desestrutura familiar muito grande. A gente percebe no atendimento das crianças que o que falta é o resgate de valores e isso vem desde a família **(Coordenadora - Escola B)**.

A violência na escola seria a falta de limites, a falta da base da família em casa **(Professora - Escola B)**.

Este conjunto de fatores percebidos por estes professores e gestoras evidencia que a violência escolar apenas para a Coordenadora da Escola A e para a Diretora da Escola B é uma violação das normas. Portanto, é tudo aquilo que sai dos padrões normais da escola. “[...] Parece ser um caminho interpretativo fecundo desse fenômeno social caracterizado como um enclausuramento do gesto e da palavra” (SANTOS, 2001b, p. 117). A violência consiste em um discurso de recusa e nasce da lógica de uma exclusão. Ou seja, se os alunos violam as regras que são impostas na escola, como uma maneira de protestar, eles são considerados violentos e tendem a ser punidos e excluídos por não aceitarem, ou não entenderem determinadas normas.

Se analisarmos a partir da perspectiva bourdiesiana, considerando que estamos ouvindo gestores e professores de escolas públicas, esta violação das normas para os filhos das classes trabalhadoras, representa uma ruptura no que refere aos valores e saberes de sua

prática, que são desprezados, ignorados e desconstruídos na sua inserção cultural. Desse modo, eles necessitariam aprender novos padrões ou modelos de cultura.

Quando indagamos sobre quais as formas de violência mais comuns que acontecem no dia a dia em sala de aula e na escola, os sujeitos participantes responderam:

O *bullying*, preconceito com o gordo, o magro, racial (**Diretora – Escola A**).

O *bullying*, a agressão verbal, são os apelidos. E essas manifestações geram um tumulto dentro da escola por conta dessa falta de respeito, dessa falta de Deus, dessa falta da família, dessa falta do amor ao próximo (**Coordenadora - Escola A**).

É agressividade nas palavras, palavrões, empurrões na sala de aula. Na escola acontece no geral, não é só na sala de aula. E são esses tipos normalmente que a gente vê os alunos fazendo (**Professor - Escola A**).

A violência verbal, onde os alunos colocam apelidos, às vezes xingam, falam palavrões, tanto para seu colega como para professores também (**Diretora da Escola B**).

Aqui na escola ainda temos casos de violência física, mas a que mais predomina mesmo é a violência verbal, a falta de respeito entre os colegas e até com o professor (**Diretora-Adjunta - Escola B**).

A violência verbal é a mais comum e depois a violência física, eles se agredem por motivos banais (**Coordenadora - Escola B**).

Agressão verbal e agressão física (**Professora - Escola B**).

As respostas mais frequentes foram a violência física e a violência verbal que acontecem tanto na Escola A quanto na Escola B. Para os participantes as formas físicas, que são os empurrões e agressão, e as formas verbais, que são os apelidos e palavrões, estão relacionadas à falta de respeito e ao preconceito dos alunos, sejam entre eles ou com os professores, como destacam na Escola B, a Diretora e a Diretora-Adjunta que o professor sofre a violência verbal por parte dos alunos.

Concordamos com a reflexão de Salles e Silva (2008) quando remetem ao fato de que estes preconceitos e a falta de respeito podem acontecer porque os jovens são reduzidos a estereótipos na escola, até pelos próprios colegas, como forma de brincadeiras para ressaltar as diferenças do outro e a sociedade constrói teorias para explicar essa diferença e justificar a discriminação. Esses estereótipos também são construídos entre os alunos, professores, gestores e funcionários e acabam por gerar situações de conflitos e violências.

Perguntamos para os participantes quais os fatos ou situações, que no entendimento deles, geram a violência na escola:

Televisão, novela, filmes que são impróprios para a idade deles, internet e às vezes até em casa a palavras dos pais é agressiva e a criança carrega aquilo com ela (**Professor - Escola A**).

A criança reflete fora o que ela faz em casa, o que ela vê em casa. Então, se ela não tem limites, não tem uma base, na rua ela vai fazer o que ela acha que está certo. Se em casa ela apanha ou ela bate, fora ela vai fazer a mesma coisa (**Professora - Escola B**).

É a falta do diálogo. Eu acredito que só gera a violência a partir do momento em que essa sala, esses alunos, essa família não tem essa afetividade, tanto na escola quanto em casa. Porque a mãe trabalha manhã, tarde e noite e o pai também, a corrida acirrada para comprar, para o consumismo, esse nosso país super capitalista, porque se minha filha tem uma mochila à outra também tem que ter, se tem uma caneta a outra criança também tem que ter, então eles (os pais) não podem ficar para trás e tem que estar sempre buscando (**Coordenadora - Escola A**).

A intolerância é um dos fatos que mais geram a violência, porque por motivos banais, eles discutem e acabam em agressões físicas (**Coordenadora - Escola B**).

A falta de apoio da família está desintegrada mesmo (**Diretora - Escola A**).

A própria violência da situação em si. Ele não tem uma família estruturada, ele se revolta com relação a isso porque ele se compara com o outro. Ele não tem uma situação econômica adequada e termina achando que a força vai ser uma solução para ele. Ele vem para a escola, para uma aula que é um porre e a diretora fica pegando no pé (**Diretora - Escola B**).

A falta de respeito, porque um colega passou e olhou e o outro não gostou, porque ele não quer perder. São coisas pequenas e que transforma numa coisa enorme. E acontece desde os pequenos (**Diretora-Adjunta - Escola B**).

Conforme observamos, os participantes acreditam que a desestruturação da família se expressa na escola, através das falas e atitudes dos alunos e geram comportamentos violentos na escola. Para a Diretora da Escola B, o reflexo de situações econômicas, políticas e sociais que agem diretamente no cotidiano da família, de maneira negativa, fazem com que esses alunos respondam com violência as situações de exclusão a que são expostos. A Coordenadora da Escola A ao citar a família ressalta que o sistema capitalista faz com que os pais tenham que trabalhar sempre mais para consumir, o que contribui para que esses alunos respondam com violência a falta de afetividade.

A exclusão parece ser à base de alicerce nas falas destacadas tanto pela Diretora da Escola B quanto pela Coordenadora da Escola A, uma vez que vivendo em uma sociedade desigual o indivíduo não é reconhecido e nem valorizado. Por outro lado, ele só é valorizado pelo trabalho e poder aquisitivo que possui, quanto maior for este poder, mais esta pessoa será reconhecida. E muitas vezes, essa busca, pode também ocasionar uma desestruturação familiar, principalmente no que se refere ao abandono afetivo. Desta maneira, há de se considerar que “[...] sofrer privações socioeconômicas, pode de algum modo, ser a causa da deficiência dos cuidados parentais, que, de alguma forma pode causar impulsividade e fracasso na escola e por sua vez podem levar a um alto potencial de violência” (FARRINGTON, 2002, p.40).

Entendemos que fatores psicológicos, familiares, socioeconômicos, de vizinhança e circunstanciais, citados ainda pelo autor em suas reflexões, podem influenciar manifestações de violência na escola, mas que não seria regra, uma vez que nem todas as pessoas tendem a reproduzir a violência sofrida, pois há também aqueles não se interagem com os colegas, se excluem e acabam sendo vítimas de violências físicas ou verbais e há pessoas que mesmo vivendo em situação de vulnerabilidade não são violentas com colegas ou professores.

No que se refere às dificuldades encontradas para lidar com a violência na escola, os professores e gestoras ressaltam que:

Na escola você trabalha de uma forma e quando o aluno retorna para casa parece que ele pega tudo de novo. E o que a gente faz é conversar com eles porque às vezes quando você chama o pai, o próprio pai fala que não, que ele não fala, e aí a criança fala na frente da gente: “Sim, o senhor chama a minha mãe assim, o senhor fala isso” aí na hora você fica sem ação e você já sabe da onde vem aquele tipo de violência (**Professor - Escola A**).

Às vezes chega um pai e não acredita que seu filho falou tal palavra para outra criança, porque ele fala que o filho dele não falou. Então nós temos essa dificuldade, dessa compreensão dos pais porque ele fala que não, que em casa ele educa, que ele ensina os bons costumes e que o filho dele não é capaz de falar tal coisa (**Coordenadora - Escola A**).

Minha maior dificuldade é eles pararem para ouvir a gente, é muito difícil porque quando eles começam a discutir só eles é quem tem razão. Então, eles não ouvem outra pessoa (**Professora - Escola B**).

As dificuldades são inúmeras, porque a gente percebe que as crianças ficam a maior parte do tempo sozinha no decorrer do dia a dia. A família se ausenta para o trabalho e às vezes não tem esse acompanhamento. E esse é um dos fatores que é preocupante para nós (**Coordenadora - Escola B**).

A falta da família, porque todos trabalham e mandam a criança para a escola (**Diretora - Escola A**).

Os pais terem a consciência de que eles precisam nos ajudar e porque quando eles vêm na escola, nos dizem que não tem tempo. E a gente diz: “Pai, você trabalha o dia todo, mas o filho é seu!”. Então, a gente tem que fazer uma conscientização com esses pais, por isso é que nós trabalhamos muito, a carga horária nossa aqui na escola é maior, porque nós falamos com os pais 18 horas, 19 horas, é o horário que ele pode vir **(Diretora - Escola B)**.

Normalmente as crianças violentas são aquelas com problemas familiares. Tem problema em casa e na escola eles querem extravasar, chamar atenção. E chamam atenção pelo lado negativo porque em casa o pai não escuta hoje a família não tem paciência, principalmente com os adolescentes. Porque eles reclamam que os pais não conversam. E com os menores é a mesma coisa. Na maioria das vezes os violentos começam com a desestruturação familiar, e você chama para conversar, mas a mãe não vem. Por exemplo, agora a pouco eu estava ouvindo à coordenadora falar no telefone com uma mãe e dizia que havia cem dias que o filho dela não vem na escola, é complicado. Onde está a família que uma criança não vem a cem dias na escola? É um trabalho familiar, é obrigação familiar a criança vir para a escola e o pai tem que passar todos esses ensinamentos, os valores **(Diretora-Adjunta - Escola B)**.

Como podemos verificar, o foco é na família, é apontado por quase todos os participantes no que se refere às dificuldades encontradas para lidar com a violência na escola. Seja pela falta da presença dos pais, ressaltado nas falas da Coordenadora da Escola B e Diretoras das Escolas A e B, por não participar ativamente na educação dos filhos em casa e na escola e por não haver o diálogo familiar, evidenciados na fala da Diretora-Adjunta da Escola B ou por entender que faltam valores morais, confiança e sinceridade dos pais com os filhos, destacados na fala do Professor da Escola A e da Coordenadora da Escola A.

Somente a Professora da Escola B, não se referiu à família e destacou que os alunos não sabem ouvir, falta respeito e limites. Portanto, há de se considerar que se fazer ouvir pelos alunos é uma dificuldade para lidar com a violência na escola. Porém, o fato de os alunos não ouvir a professora, também pode ser considerado um forma de violência desses alunos contra a docente e o diálogo deve entre professores e alunos, cada um colocando seu ponto de vista.

No entendimento de Tardif e Lessard (2005, p. 271) “Aí está um elemento essencial desse trabalho que é, ao mesmo tempo, uma tensão central deste ofício: lidar com coletividades atingindo os indivíduos que as compõem”. E completam:

A docência tornou-se, certamente, um trabalho mais extenuante e mais difícil, sobretudo, no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias, desmoronamento dos valores tradicionais, etc.) e cognitivo (heterogeneidade das clientelas com necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e de informação, etc.) (TARDIF E LESSARD, 2005, p. 158).

Para os autores interagir com os alunos, que são todos diferentes entre si, com opiniões e valores diversos, baseado em padrões gerais é o problema principal do trabalho docente, pois os professores precisam cumprir exigências de uma organização. E dilemas, tensões diárias próprias de situações de conflitos e violências na sala de aula, tornam o trabalho docente mais difícil. E verificamos ao longo da pesquisa, principalmente quando fomos a campo que a docência de fato, tem se tornado um trabalho cada vez mais difícil, seja por exigências cada vez maiores no que se refere aos índices quantitativos que a escola precisa alcançar para receber verbas financeiras ou por situações de violências em sala de aula aliadas a falta de apoio dos pais.

A família sempre aparece em destaque nas falas dos participantes da nossa pesquisa. E quando perguntamos como percebem a participação da família quando o assunto é a violência, eles revelam:

A criança mesmo entrega onde que está à violência e às vezes também não é em casa, às vezes é com os amigos, ele aprende com o outro. A internet também tem umas palavras, a televisão também traz isso. A família normalmente nega, ela diz que não, diz que não é em casa que ele aprende. Outra coisa, normalmente essas crianças, a maioria ficam sozinhas, então eles aprendem mesmo na rua. Mas normalmente a família diz que não, ela não ouve, ela não sente que a criança é violenta. E a gente pede para que os pais acompanhem. Eu falo: “Pai, fique esperto! Ele é seu filho! Ele precisa da sua atenção! Fique atento com quem ele anda, com os jogos de internet. Vê se não ta vendo sites que não são adequados a idade dele, então fique atento”. Eu chamo a responsabilidade sim, muito **(Professor - Escola A)**.

A família é muito omissa, é raro eles virem quando são solicitados. E tem aluno que fala: “Não adianta não, porque minha mãe não vai vir” ou “ Não adianta mandar bilhete porque minha mãe não vem” **(Professora - Escola B)**.

A família é bastante omissa. Muitas vezes a gente chama, e a família diz que não sabe mais o que fazer. Então, é a falta de limites **(Coordenadora - Escola B)**.

Na verdade quando chega ao extremo, ela transfere o filho de escola. São raros os casos. A maioria das vezes o diálogo, depois o registro, a conversa com a direção. Mas a família sempre fica na defensiva, ela sempre entende que alguém provocou o filho dela **(Coordenadora - Escola A)**.

Poucas assumem que tem a violência dentro de casa. Na maioria das vezes eles dizem que a culpa é do outro colega, é do professor que não soube entender, que não soube falar com o aluno. Então, sempre procuram um culpado, e é muito difícil trabalhar quando os pais ficam procurando um culpado. Então a participação da família deixa a desejar **(Diretora - Escola B)**.

Ainda um pouco ausente, eles falam: “Lá em casa eles estão assim também”. Então, você vê que em casa ele é violento é aqui na escola vai propagar a violência. A gente vê pelo tom de fala de um aluno, se ele presencia isso dentro de casa (**Diretora-Adjunta - Escola B**).

Na mudança de comportamento do aluno, ele melhora nas atitudes se a família está presente (**Diretora - Escola A**).

Podemos constatar que o Professor da Escola A, a Professora da Escola B e a Coordenadora da Escola B entendem que há um desinteresse dos pais, omissão e falta de compromisso. Paro (2000) ressalta que os professores pretendem que a família dê continuidade à educação oferecida na escola, principalmente auxiliando as crianças nos deveres escolares, o que ele denomina como uma continuidade de mão única, enquanto os pais, “[...] embora cheguem a conceber a escola como segunda família, vivenciam a timidez diante dos professores, o medo da reprovação dos filhos e a distância que sentem da cultura da escola” (PARO, 2000, p.33).

Para a Coordenadora da Escola A, Diretora da Escola B e Diretora-Adjunta da Escola B a família tem dificuldade em reconhecer que o filho tem atitudes violentas. E também relatam que os pais ou negam e colocam a culpa no outro colega (ou no professor) ou falam que não sabem o que fazer porque em casa o filho também se comporta de maneira violenta, como na escola. O que é preocupante visto que há possibilidade dessa família negar a violência por praticá-la em casa, seja por agressão verbal ou física.

A família tem a responsabilidade de formar o caráter, de passar valores morais e éticos, de educar seus filhos para os desafios da vida; ela é essencial para que a criança se sinta valorizada. “Numa perspectiva individual, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino” (NÓVOA, 1992, p. 27).

A escola é o lugar de socialização, de apropriação, de reelaboração do conhecimento e resignificação de saberes. É fundamental que o professor se envolva afetivamente com os alunos. Ou seja, saber quem são, de onde vem, como vivem, que conhecimentos possuem e quais suas habilidades. Mas o que se observa atualmente no contexto da escola é que o professor também assume tarefas de ensinar a respeitar o outro, crenças e valores, que em verdade é uma tarefa primordial da família.

Diante do entendimento por parte das gestoras e professores sobre as manifestações da violência e das dificuldades apontadas, perguntamos o que normalmente eles fazem quando ocorre uma situação de violência na sua sala de aula e na escola:

Na minha sala de aula eu chamo o aluno, converso com ele, mostro se a questão se acontecesse com ele [...] se ele tentar estar no lugar no outro, ele vai falar: “Ah, eu não gostei, eu não gosto”. Então você acaba mostrando que a violência é algo ruim, ele vai ter que entender. Mas isso é a longo prazo, não é rápido. Quando os alunos não são meus, eu chamo a atenção de outra forma: “Não faça isso! Não pode!” ou “Vou conversar com seu professor!”. Mas é aquele tipo de coisa, como o aluno não é da gente, ele não respeita (**Professor - Escola A**).

Primeiramente a gente conversa com o aluno, tenta reverter. Mas quando não é possível, ele é encaminhado para a coordenação (**Professora - Escola B**).

No primeiro momento nós chamamos os envolvidos, conversamos e depois fazemos um registro. E posteriormente chamamos os responsáveis e já fazemos uma ata, levamos o caso para a direção, registramos em ata para tomarmos uma medida juntos (**Coordenadora - Escola A**).

A gente procura conversar com os educandos e quando houver reincidência fazemos contato com a família, para ver os problemas que estão ocorrendo no ambiente familiar (**Coordenadora - Escola B**).

Quando é um problema que a gente pode resolver, não chamamos os pais, a gente faz o aconselhamento. Mas se é um problema mais grave, a gente leva ao conhecimento dos pais (**Diretora - escola A**).

O primeiro passo é conversar, é pesquisar com ele, se essa violência vem de fora, de casa, da comunidade. Para depois mostrar para ele o que é aplicar a lei (**Diretora - escola B**).

[...] perguntamos se está acontecendo alguma coisa na casa dele ou mesmo na sala de aula. E se não resolve com o aluno, chamamos a família e conversamos junto com o aluno para traçar combinados e tudo fica registrado. A gente espera que o pais cobrem e apóiem também (**Diretora-Adjunta - escola B**).

A conversa foi destacada como a primeira maneira de lidar com uma situação de violência. É interessante observar que conversar não significa, necessariamente, uma troca de informações, de ideias. Acreditamos que é preciso que todos sejam ouvidos, que possam argumentar sobre seu ponto de vista e ir além da conversa, é necessário haver diálogo, que deve ser inserido no sentido de discutir e compreender com essa criança se as manifestações violentas não são uma maneira de enfrentar alguma situação seja em casa ou na própria escola.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o diálogo é entendido como a capacidade de ouvir o outro e de se fazer entender, é citado como essencial à convivência democrática, e como uma maneira de esclarecer conflitos. A escola é um lugar privilegiado onde se pode ensinar esse valor e aprender a traduzi-lo em ações e atitudes.

Evidenciando o que ocorre quando há uma situação de violência os participantes do estudo relatam que as etapas são: conversar, encaminhar para a coordenação, registrar em ata e chamar os pais. No entendimento de Guimarães (2002), quando a escola lida com questões de violência utilizando violências ainda maiores, com medidas exclusivamente punitivas, está adiando a questão e camuflando seus efeitos. E, é papel da gestão escolar, agir a favor de um ambiente harmônico no convívio educativo.

Nessa perspectiva, de adiar a questão e camuflar seus efeitos, Aquino (1998), argumenta que a palavra de ordem passa a ser o encaminhamento. Uma vez que o professor encaminha o aluno para o coordenador, para o diretor, para os responsáveis, para o psicólogo, para o policial. Na impossibilidade do encaminhamento, a decisão, muitas vezes, é a exclusão sob a forma das transferências ou mesmo do convite à auto-retirada. Os educadores quase sempre acabam padecendo de uma espécie de sentimento de mãos atadas quando confrontados com situações atípicas. O que reforça a ideia de que eles trabalhem o respeito e a tolerância nas rotinas diárias escolares.

Devido às manifestações de violência estar no cotidiano das escolas e a importância de estratégias para a prevenção, perguntamos somente para as coordenadoras, se elas promovem sessões de estudos com os professores para trabalhar a questão da violência escolar e elas responderam que:

A sessão de estudos que nós fazemos não é bem específica para a violência. É uma sugestão boa que estaremos trazendo também nos próximos meses agora, promovermos junto com professores, reuniões específicas. Porque por enquanto, não tem (**Coordenadora - Escola A**).

Sim, muitas vezes. Nós temos o cronograma escolar e um dos temas que sempre estamos abordando, é este. E também nós temos o projeto “Convivendo com o outro”, que os professores elencam alguns valores para trabalharem no decorrer do ano letivo e abordam esse tema (**Coordenadora - Escola B**).

As sessões de estudos com os professores para trabalhar a questão da violência escolar mostram diferença entre as escolas, uma vez que a discussão sobre o tema violência escolar está mais presente na rotina da Escola da B, por estar inserida num projeto específico da escola, mas é necessário que haja uma comunicação entre coordenador e professores no processo de articulação para ações e projetos de prevenção a violência escolar, unindo o conteúdo programático a temas que contemplem também a violência, já que ela está inserida na realidade. A escola deve “[...] elaborar e implantar um Projeto Pedagógico que seja relevante à comunidade e a sociedade a que serve” (VEIGA e RESENDE, 1998, p. 113).

Portanto, a violência deve ser ponto de discussão e estudos no Projeto Pedagógico da escola, no intuito de promover práticas preventivas ao longo do ano escolar.

E quando questionados sobre como acreditam que a gestão deveria agir nos casos de violência na escola, os participantes da pesquisa manifestaram-se da seguinte forma:

Deveria ter projetos, a escola mesmo faz vários projetos. Na verdade quando é entorno, eles chamam a segurança. Mas se a escola preparar bem esses alunos, aqui na frente isso não ocorre, não vai ter problema **(Professor - Escola A)**.

Deveria ter um pouco mais de rigidez nas ações. Porque é muito “vamos conversar”. Só que chega um ponto que não tem mais o que conversar **(Professora - Escola B)**.

Chamando os envolvidos, fazendo registro, fazendo uma ata, como tem sido feito. A escola faz esse procedimento. E após esse registro, essa ata, depois de uma conversa, chamar os responsáveis e propor situações de desculpas, e que não vai mais acontecer. E quando chega o caso dos alunos maiores, sensibilizá-los com essa atitude, que não deve ser feito **(Coordenadora - Escola A)**.

Nós procuramos agir em parceria com a família, porque muitos dos nossos alunos vivem essa violência dentro de casa **(Coordenadora - Escola B)**.

Deve contar com o apoio da SEMED, do encaminhamento para o jurídico ou conselho escolar. Mas dificilmente a gente chega a esse extremo. A gente resolve com a família **(Diretora - Escola A)**.

A gente tem que estar trazendo o aluno para perto, para que ele possa perceber que ele é útil, que ele é importante, porque muito dessas violências ocorrem por descrédito deles mesmos. Eles não sabem usar as palavras e acham que a força bruta é uma forma de resolver os problemas. Porque eles acham que você tem que dar o troco na mesma moeda, desde os pequenos já pensam assim. Então tem que conversar, chamar a família e acionar o policiamento escolar, porque é segurança. Segurança daqueles que estão envolvidos na confusão e segurança para aqueles que não estão envolvidos **(Diretora - Escola B)**.

Todos os profissionais da educação e a família têm que estar engajados no mesmo objetivo, no combate a violência, na falta de respeito **(Diretora-Adjunta - Escola B)**.

As respostas de como a gestão deveria agir colocam a responsabilidade da ação no outro, seja na família ou na SEMED. Para Giglio (1999) os educadores têm a responsabilidade de atuar de modo estratégico, investigando as possíveis causas que transformam o ambiente escolar em local propício de práticas que são violentas, que desrespeitem direitos e que não promovem a dignidade humana. O que certamente não se

trata apenas de constatar os episódios de violência e lamentar, transferindo responsabilidade das ações de não-violência para outros.

A Coordenadora da Escola B e o Professor da Escola A, ressaltam ainda a importância dos projetos dentro da escola para que não ocorra a violência também fora dela. Para a Professora da Escola B precisaria ter mais rigidez nas ações da gestão, e reportamo-nos ao entendimento de Arendt (1992):

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude perante o âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado (ARENDR, 1992, pp. 243-244).

Quando retomamos as falas e levamos para o âmbito da violência escolar, percebemos que este respeito ao passado explicado pela autora, pode ser interpretado na fala da Professora da Escola B quando ela aponta que deveria haver mais rigidez nas ações. No entanto, é possível recordar que alguns países adotam medidas punitivas para tentar manter a ordem e evitar a violência nas escolas, porém não se pode minimizar este fenômeno considerando que ações rígidas irão solucionar o problema. Haja vista, que em países, como os Estados Unidos, rotineiramente há nos noticiários casos de violência extrema cometida pelos alunos, as quais muitas vezes são iniciadas pela falta de respeito e agressões verbais.

Tardif e Lessard (2005) observam que nesse controle exercido pelos professores, gestores e funcionários residem condutas punitivas reais e simbólicas. Tais condutas são fixadas, ao mesmo tempo, pela instituição escolar, que estabelece limites e pelos professores, com um olhar ameaçador, uma cara feia, insultos, ironia, apontar o dedo, etc. E nos procedimentos desenvolvidos pelas instituições escolares para controlar os alunos como a exclusão, estigmatização, isolamento, seleção, suspensão. Nesse contexto, é importante que os gestores avaliem até que ponto as suas ações e medidas punitivas não estão também produzindo uma violência.

As diretoras destacam o apoio da Secretaria de Educação, Jurídico, Conselho tutelar e do Policiamento escolar. Nóvoa (1992) evidencia que é importante contar com o apoio das autoridades centrais, regionais e locais, sobretudo nas periferias, pois as autoridades podem disponibilizar recursos humanos qualificados que ajudem a resolver problemas nas escolas até de aconselhamento, e nos casos de violência, esse apoio é fundamental. E somados a essa rede de apoio, certamente a parceria também com a família, é indispensável.

Somente para os professores perguntamos quais as medidas adotadas pela gestão da escola quando registram uma ocorrência de violência, segundo eles:

Se for algo mais grave é chamada a pessoa responsável, conversa com a criança, conversa com a família (**Professor - Escola A**).

Os casos que acontecem em sala de aula são passados para a coordenação, eles registram em ata, às vezes chamam os pais. Quando acontecem vários casos contínuos, às vezes são encaminhados para o Conselho Tutelar, mas é muito raro porque é sempre vamos conversar e chamar a mãe. É meio que passando a mão na cabeça (**Professora - Escola B**).

Os professores relatam que a família é chamada nos casos que são passados para a coordenação. O que muitas vezes, pode-se considerar como mais uma forma de punição para o aluno, pois muitos pais ainda reagem praticando a violência física e verbal com seus filhos quando são chamados a comparecerem a escola, além desse aluno também sofrer com os comentários maldosos dos colegas.

A atitude de chamar os pais também pode ser vista como uma maneira de obrigar a participação na educação dos filhos. Para Ratto (2006):

Geralmente, os pais são chamados pela escola à medida que seus filhos estejam acarretando problemas para o funcionamento escolar, sendo conscientizados ou cobrados a partir de discursos “prontos e fortes” que os colocam, tais quais seus filhos, também em uma posição constrangedora, com restritas margens de negociação, contestação, relativização ou exposição de suas dificuldades (RATTO, 2006, p. 1269 – grifo da autora).

Assim, a presença dos pais na escola também funciona como forma de ameaça sobre as crianças, que cobra dos pais que eles garantam o controle sobre o comportamento dos filhos e os resultados que a escola não conseguiu garantir. Nesta perspectiva, os pais ou responsáveis se encontram sob vigilância e normalização, além da cobrança, ameaças e punições, que podem ser identificáveis quando a escola define que a família é a responsável pelas situações subsequentes que possam vir a acontecer.

Questionamos apenas às gestoras sobre as medidas adotadas quando há ocorrência de violência nos horários de entrada e saída dos alunos ou durante o recreio:

Sempre o diálogo, conversando com esses alunos e depois registrando o fato que foi ocorrido, se foi um *bullying*, se foi uma agressão física e a gente já vai partindo para o registro. Depois do registro, vem à conversa com a direção, o registro em ata e chamar os pais para tomar conhecimento do que está acontecendo (**Coordenadora - Escola A**).

Na entrada e na saída, principalmente na saída, nós contamos com a guarda municipal. No recreio nós temos as monitoras, nosso administrativo que cuida junto (**Diretora - Escola A**).

Geralmente, acontece na saída, aí a gente procura contatar o policiamento escolar (**Coordenadora - Escola B**).

Se acontecer aqui dentro, a gente faz valer o regimento interno. Lá tem todos os passos, desde a orientação, que é uma advertência oral até a suspensão. Ou até mesmo solicitar aos pais que tirem daquele meio, dependendo da gravidade da violência, a gente solicita que os pais busquem outro ambiente para aquele aluno. A gente nem fala: foi expulso. Nós só estamos solicitando que ele mude de ambiente, quem sabe vai resolver se tirar ele desse foco. E quando é lá fora, chama a família, orienta a família e chamamos o policiamento (**Diretora - Escola B**).

As punições são destacadas pelas gestoras das escolas, seja de maneira explícita ou não. Tardif e Lessard (2005) explicitam que a escola submete professores e alunos a regras gerais que são fixadas por regulamentos, e assim, é estabelecido um sistema de vigilância e de punições que vai além dos conteúdos de aprendizagem e abrange também as atitudes e posturas corporais, já que dentro da escola o trabalho escolar é padronizado e controlado.

Essas medidas de vigilância, punições e rigidez disciplinar são claramente identificadas nas escolas, seja na sala de aula, nos corredores ou nos horários de entrada e saída dos alunos. “O modelo de autoridade que foi estabelecido nas escolas atua na coação, portanto deve ser temido para ser respeitado porque tem o poder de decidir, ameaçar e reprimir” (GIGLIO, 1999, p. 189).

A Coordenadora da Escola A cita o diálogo como uma das medidas adotadas. Entendemos que o diálogo deva ser a opção, na escola é possível manter uma relação de respeito mútuo desde que professores e gestores não se imponham com autoritarismo para poder controlar e punir os alunos. A questão é não usar de mais violência para justificar outra ou para ser “respeitado”.

Quando indagamos aos participantes se eles sofreram algum tipo de violência verbal ou física, apenas uma participante fez um relato pessoal:

Violência física não. Mas teve um caso de um menino que mentiu para a mãe, disse que eu havia xingado ele de vagabundo e ela veio muito nervosa, gritou. Mas depois ela viu que ele havia mentido e hoje ele vem aqui e conversa comigo. Eu fiquei pasma com aquela atitude, mas depois eu fui conhecendo o aluno e a mãe. Eles eram catadores de reciclagem e ele falou isso, e ele tem um irmão aqui que também é violento. Hoje a qualidade de vida deles melhorou, mas é difícil sensibilizar (**Diretora-Adjunta - escola B**).

A fala da Diretora-Adjunta da escola B, no entendimento de Giglio (1999) são manifestações que podem ser indícios da autonomia moral do aluno:

As manifestações do sentimento de injustiça na escola, do tratamento desigualdade do que é aceito como plausível ou correto, iniciam no indivíduo ou grupo uma reação em cadeia que os coloca em pleno estado de defesa de si, de suas razões [...] ouvir os que se entendem como vítimas da injustiça tem sido o melhor para o resgate da razão a instauração das condições necessárias à compreensão dos problemas e a tomada de decisões sobre a melhor maneira de solucioná-los (GIGLIO, 1999, p. 187).

Em algum momento pode ocorrer dos alunos se sentirem injustiçados ou submetidos a regras injustas no ambiente escolar e o respeito à autoridade não impede essas manifestações, mas vale ressaltar que esses momentos devem se tornar educativos no sentido de aproveitá-los para a prática dos valores de tolerância e solidariedade. E buscar soluções que possam reconstruir essas relações no interior da escola.

Consideramos que o fato de apenas uma participante ter relatado que sofreu algum tipo de violência, não significa que os demais professores e gestores não tenham vivido alguma situação de violência verbal, física ou psicológica por algum aluno, principalmente se levarmos em conta o tempo de trabalho na profissão, o que há é uma negação da violência, talvez isso aconteça pelo conceito que cada um tenha sobre o que é violência.

No que se refere a um caso de violência grave que tenha ocorrido na sala de aula ou na escola, os educadores relataram que:

Esse fato na minha sala nunca teve. Teve um caso que a menina veio da outra sala para minha. Ela era muito estranha, a menina estava sempre mordida na outra sala, ela falava que os colegas a agrediam, que batiam nela. Então a transferiram para minha sala e no primeiro dia que eu entrei eu falei assim: “Que todos eram amigos, que ali ninguém pratica violência, que ninguém vai maltratar ninguém”. Eu usei o termo geral para todos: “Não é turma?” E todo mundo gritando: “é professor!”. Eu falei: “A nossa colega veio pra cá e ela vai ser a nossa colega”. Depois individual eu falei para ela: “Tudo o que aconteceu lá, ficou lá, então você não pertence mais lá, você é minha aluna.” E nunca mais ouvi esse caso. Ela veio de outra sala e ela deveria ter algum problema. Não é possível. A gente não descobriu se era verdade ou não. Ficou um ponto de interrogação porque ela veio para minha sala e acabou. Acabou o problema até com as meninas, depois ela teve amizade de novo com as meninas que ela falava que mordida (**Professor - Escola A**).

Hoje mesmo teve um caso no 5º ano de manhã. O menino pediu um chocolate para o outro, e este falou que não ia dar e ainda chamou o menino de filho da p..., este menino achou ruim, revidou, falou que ele não era, que o outro que era, e aí o outro deu um soco neste menino, dentro da sala, em questões de segundos e quando eu vi o menino estava chorando e eu trouxe

os dois para a coordenação. Deram suspensão de pelo menos 1 dia para ele. Vamos ver se melhora, mas eu não sei se melhora não (**Professora - Escola B**).

Há pouco, nós registramos em ata um fato de um aluno que estava na esquina da escola, e se envolveu numa briga, discussão verbal e depois a agressão física e a mãe de outro aluno, que não tinha nada a ver, foi separá-los, e quando ela chegou perto, esse aluno agrediu fisicamente também essa mãe. Como a direção já estava na escola, fez o registro em ata, chamou os responsáveis que por sua vez, preferiram tirar o filho e colocar em outra escola (**Coordenadora - Escola A**).

Dentro da escola não teve. Mas na saída é aquela briguinta de adolescente por causa de namorado, de namorada que a gente tem que cuidar. Em frente à escola a gente está cuidando. Às vezes eles vão duas quadras adiante para poder brigar, discutir e acaba retornando para dentro da escola o problema e a gente leva para os pais. É essa roda viva (**Diretora - Escola A**).

Em 2003, teve uns tiros aqui na frente da escola e atingiu professores, aluno e foi muito triste porque foi alguém da comunidade que deu 3 tiros de bala explosiva contra a escola, na saída. Os policiais disseram que era para matar mesmo, mas atingiu a perna de um aluno, o outro atingiu o braço da professora e o outro passou de raspão em outro professor. Então essa foi uma situação muito complicada, marcou a vida da escola. E quando aconteceu este caso todos os canais de televisão tiveram na escola cedo, e perguntaram se nós tínhamos segurança, eu disse que não tinha e fui até ameaçada por um tenente que disse que eu tinha que desmentir, mas eu disse que não estava mentindo porque nós não tínhamos segurança, nós da comunidade. A escola estava no ponto vermelho da segurança. Foi uma situação complicada, mas que nos ajudou porque passou a ter mais frequência de policiais dentro da escola.

Hoje tem as brigas corriqueiras, as meninas estão mais afoitas, brigando por causa de menino. Nós tivemos, por exemplo, há um mês aqui na rua, elas saíram e brigaram a duas quadras da escola e a mãe de uma delas estava junto com a menina, filmaram e colocaram na internet. A confusão começou aqui dentro, por causa de menino, mas elas foram brigar lá fora. Quer dizer, a mãe foi conivente, porque acha que a filha não pode perder para a outra (**Diretora - Escola B**).

A mais grave foi quando houve o tiroteio na escola. Eu era professora na época e me lembro que esperávamos o professor que foi atingido pelo tiro sair primeiro e no fim não foi comprovado por quem foi e nem para quem foi. Foi bem complicado. E nós ficamos 1 ano sem fazer festa e nenhum evento para trazer a comunidade. Foi uma época de muito medo e muita insegurança (**Diretora-Adjunta - Escola B**).

Nós não temos violência que pode se caracterizar em grave (**Coordenadora - Escola B**).

Os depoimentos mostram que é considerada uma violência grave para os participantes a violência física e as que incluem arma de fogo. Sendo que para a Coordenadora da Escola B, nunca houve uma violência considerada grave na escola. “Com

relação à postura de negação dos atos violentos, há um reforço que parte da ideia de que, durante muito tempo, a escola foi sinônimo de segurança e tranquilidade, quase um templo sagrado” (CARREIRA, 2005, p. 102). Além da dificuldade em admitir que haja violências na escola, podemos inferir que é considerada violência grave aquela que é explícita e que causa danos visíveis.

Além de considerarmos que a negação da violência possa acontecer pelo conceito que cada um tenha sobre o que é violência, há também a dificuldade em compreender o que é violência ou não, já que o que pode ser considerado banal para o professor ou para quem está praticando alguma brincadeira com o outro, pode ser uma ofensa e deixar cicatrizes emocionais para a vida inteira, como os apelidos.

Ao levantar as respostas sobre a violência escolar procuramos saber sobre os projetos que tem sido desenvolvido para preveni-la. Perguntamos sobre as atividades relacionadas ao combate à violência tanto na escola como fora dela com os alunos:

A escola coloca projetos, mas você tem que trabalhar isso todos os dias. Eu sempre dou exemplos, às vezes eles assistem TV e eu falo: “Olha, aquele menino morreu!”. Eu sempre trago esses exemplos de violências do dia a dia. Então, ele [o aluno] não é só aqui, ele vem daqui e já vai, portão a fora e se eu vejo alguma coisa ali na rua, eu vou lá e paro. Às vezes eu saio de moto, paro e: “Vamos embora pra casa, já deu o horário, vou chamar a polícia”. Na hora assim, eles já vão embora (**Professor - Escola A**).

Eu pelo menos, converso, tento orientar, mas não dá muito resultado, não. Eles já estão numa fase que é bem difícil de ouvir a gente (**Professora - Escola B**).

Sim, através das pesquisas, através dos textos, tem muitos filmes e os professores da escola, eles passam muitos filmes para fazer uso desse combate, da criminalidade, da violência, do *bullying*. Acredito que ele precisa ser trabalhado muito mais porque a nossa escola é uma escola que não é violenta, os alunos não são violentos. Existem casos isolados, sim. Mas não é uma escola violenta, não é (**Coordenadora - Escola A**).

Na escola nós temos o projeto onde nós envolvemos os alunos e também os professores que é o projeto “Convivendo com o outro” e tem o projeto GEAC, que este ano estamos trabalhando em cima da violência. No GEAC, os alunos fazem uma pesquisa em cima das necessidades da escola, e eles mesmos elencam as atividades junto com a coordenadora, onde tem palestras, passeatas e outras atividades, envolvendo o tema violência. Neste projeto, os alunos não são obrigados a participarem, são voluntários, do 6º ao 9º ano (**Coordenadora - Escola B**).

Nós temos projetos. Projetos que os próprios alunos fazem a pesquisa, os do 9º ano fazem e passam para as séries iniciais. Esse é um trabalho feito com todos os professores (**Diretora - Escola A**).

Aqui é o tempo todo. Inclusive nos temos um projeto que está há 6 anos, que é o projeto “Convivendo com o outro”, nós chegamos a conclusão da necessidade de fazer esse projeto porque a gente vê que o aluno não sabe conviver, porque se falta o respeito é porque está faltando a convivência. Para ter uma convivência saudável, ele tem que saber primeiro respeitar, a si e ao outro. Então, a gente trabalha muito isso. Tem ano que a gente intensifica mais, faz os encontros mais próximos e tem ano que é mais espaçado. Este ano está mensalmente, existe uma tabela, um cronograma, e em um dia específico, todos os professores, todos nós, todos os alunos e funcionários trabalhamos um tema, por exemplo, respeito é um tema. Então procuramos atividades, textos, livros, que vai ser discutido com os alunos do 1º tempo de todas as disciplinas, independente do que o professor der aula, ele tem que parar e conversar com os alunos, para eles refletirem se aquela atitude é ou não é uma violência, porque na maioria das vezes eles acham que não, porque para eles é tão banal, tão comum, então é normal fazer isso **(Diretora - Escola B)**.

Tem os projetos Convivendo com o outro e o SPE (Saúde e Prevenção na Escola), com esses grupos que os alunos vem para desenvolver uma oficina, então cada semana tem uma oficina diferente e nós elencamos os temas de acordo com as necessidades dos alunos. Então, é um grupo menor que vem com dinâmicas, filmes. Essas oficinas são do MEC, para alunos do 6º ao 9º ano **(Diretora-Adjunta - Escola B)**.

Os professores destacam que as atividades que desenvolvem são os aconselhamentos, as conversas em sala de aula mostrando exemplos de violência que acontecem no dia a dia, entretanto a Professora da Escola B ressalta que para ela, não tem muito resultado essas conversas com os alunos. Entendemos que para haver resultados, é necessário discussões sobre a temática, que aconteça o diálogo de fato, que os alunos possam questionar, contar experiências e colocarem seu ponto de vista e não apenas ouvirem aconselhamentos.

Para as gestoras as atividades relacionadas ao combate à violência nestas escolas são aquelas inseridas diretamente nos projetos que são desenvolvidos. Os programas citados visam contribuir para que os alunos tenham mais informações sobre discriminação, preconceito e saúde. Certamente esses programas se articulados com a proposta da escola, os temas serão debatidos no decorrer do ano letivo, já que tem grande relevância no cotidiano escolar.

Citada pela Coordenadora da Escola B, a SEMED através da Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais - Divisão de Educação e Diversidade e Núcleo de Relações Étnico-Raciais e Gênero criou o GEAC (Grupo de Educação Afirmativa e Cidadania na Escola), que tem como base a participação dos alunos (das séries finais do Ensino fundamental), orientadores, professores, funcionários, diretores e comunidade, sendo 1 (um) representante por segmento para realizar ações organizadas por um aluno multiplicador e seu

suplente, com apoio da Orientação educacional. As reuniões são orientadas para acontecer a cada 15 (quinze) dias durante o ano letivo ou quando necessário e têm como objetivo a superação da discriminação e do preconceito.

Mencionado pela Diretora-Adjunta da Escola B, o Programa SPE (Saúde e Prevenção na Escola), do MEC, tem a finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. A proposta é realizar ações de promoção a saúde sexual e reprodutiva de adolescentes, articulando os setores de saúde e educação para a redução do HIV/DST e dos índices de evasão escolar causada pela gravidez na adolescência.¹⁵

Perguntamos aos professores se há algum programa ou projeto de prevenção à violência sendo realizado na escola:

De imediato eu não lembro. Mas o ano passado teve. Foi aquele combate a violência, falamos sempre, levamos cartazes para sala de aula. Esse ano ainda não teve, mas como eu trabalho todos os dias, então eu já estou atuando (**Professor - Escola A**).

Tem o PROERD (**Professora - Escola B**).

A falta de projetos faz com que a escola deixe de passar aos seus alunos a importância das ações de não-violência no dia a dia, o que pode acarretar maiores casos de violência verbal, física, psicológica. As ações práticas de conscientização devem estar presentes na rotina da comunidade escolar e em todos os anos escolares, não apenas em projetos isolados.

Citado na fala da Professora da Escola B, o PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência) de iniciativa da Polícia Militar é a adaptação brasileira do programa norte-americano Drug Abuse Resistance Education - D.A.R.E., surgido em 1983, e desenvolvido em 58 países. No Brasil, o programa foi implantado em 1992, pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, e hoje é adotado em todo o Brasil. O Programa consiste em uma ação conjunta entre as Polícias Militares, Escolas e Famílias, no sentido de prevenir e ajudá-los a reconhecer as pressões e as influências diárias que contribuem para o abuso de drogas e a violência entre estudantes. O PROERD promove curso de quatro meses, sendo 1 hora por semana para alunos do 5º ano do ensino fundamental é ministrado por policiais voluntários, capacitados pedagogicamente.¹⁶

15 Disponível no site

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=578&id=12370&option=com_content&view=article

16 Disponível no site http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15910

Perguntamos para as coordenadoras se no Projeto Pedagógico da escola ou planejamento anual há algum item referente ao tema violência escolar:

Sim, nos projetos nós colocamos. Inclusive através de cartazes, através de pesquisas. A escola trabalha com a forma de dar as mãos e trabalhar no coletivo, com cartazes, promovendo a não violência na escola. Com toda certeza as séries iniciais se dedicam mais aos projetos, porque ele é um professor que fica na sala o tempo integral. Então ele tem uma maior afetividade, um maior conhecimento. As séries iniciais eu vejo que têm um acompanhamento mais assistido. E os outros tem pouco tempo então fica um pouco a desejar para que esses professores façam essa interação. Não que não fazem a interação, mas poderia ser melhor **(Coordenadora - Escola A)**.

Além do projeto “Convivendo com o outro” que aborda esse tema, nós temos palestras que nós agendamos com a Secretaria de Educação, conforme o cronograma que eles enviam para a escola **(Coordenadora - Escola B)**.

Sobre as falas das coordenadoras de incluírem no projeto da escola itens sobre a violência escolar para serem discutidos com os professores, Aquino (1999) evidencia que o trabalho de prevenção e controle da violência nas escolas é uma necessidade urgente e a inclusão deste como proposta deve ser inserido no projeto político-pedagógico das escolas. Portanto, uma vez que a violência existe nesses espaços escolares, certamente um trabalho de articulação entre as coordenadoras e professores, de ações contra a violência são fundamentais.

Perguntamos para as diretoras se há na escola, hoje, algum projeto para prevenir e ou combater especificamente a violência no espaço escolar. Caso haja, desde quando? Quais as principais mudanças observadas? Quais as maiores dificuldades na implantação? Como os alunos com maior registro de violência foram inseridos nesse projeto?

É o projeto do PROERD. Há muitos anos, desde que eu estou na gestão estamos participando desse projeto. A gente faz questão dele dentro da escola. Só que ele não é o ano todo, ele tem um tempo determinado, o policial vem aqui fazer o trabalho específico de 1 hora semanal, durante 1 semestre. Sobre as mudanças esse projeto é na verdade uma prevenção, porque ele é do 5º ano, então são nossas crianças ainda, é mais uma conscientização. Não é mudança de comportamento, é uma conscientização e uma prevenção. Ele tem uma boa aceitação, porque ela já faz parte, já é incluído dentro das nossas aulas, do nosso programa. Quanto aos alunos com maior registro, nós não temos esses casos aqui **(Diretora - Escola A)**.

O projeto Convivendo com o outro (que foi elaborado aqui), o engajamento de todos os professores é a maior dificuldade porque a gente não tem cem por cento. Eles até fazem porque há uma cobrança, mas não é só essa cobrança que vai fazer a diferença é o professor sentir como parte desse

projeto. Criar e fazer a diferença na hora de uma fala, de um debate, na dinâmica sobre aquele tema específico daquele dia. Então, se o professor não estiver engajado realmente, ele fala, mas é a velha história “Ninguém ensina o que não sabe e ninguém dá o que não tem”. E se ele não tem a força de vontade, ele vai passar para quem?

Há palestras (OAB vai à escola) que é da SEMED, inclusive dentro desse projeto OAB vai à escola, o próprio palestrante vem e se interessa depois em conversar com esses alunos, porque na hora da palestra eles pontuam alguns problemas e nos ajuda muito. Nos não indicamos, eles percebem e coincide com aqueles alunos que vem com grande número de registro.

E tem o da Secretaria de Saúde, o SPE (Saúde e Prevenção nas Escolas) porque eu acho que a gravidez na adolescência é uma violência. Tem a dificuldade do envolvimento, porque é um projeto da escola com a saúde, mas se eles não veem, a gente fica somente com a nossa vontade aqui. Todo projeto para dar certo, precisa ter engajamento. Este ano, a gente sente que o pessoal da Saúde, está mais interessado e com os acadêmicos ficou muito bom. O ano passado teve muita dificuldade, tanto que não deslanchou o projeto SPE (**Diretora - Escola B**).

O projeto Convivendo com o outro. A maior dificuldade é a união de todos para fazer uma aula bacana, porque tem professor que fala que é complicado, mas nós falamos que o professor tem que perceber que isso é prioridade, não importa se ele der 1 hora ou 15 minutos, não vai ter significado se ele não tiver a percepção da importância desse projeto. Nós fazemos em todas as salas, até os pequenininhos. No último do 1º ao 5º foi falado sobre a violência como um todo, e eles falam: “Fulano chuta quando a gente passa, o fulano quer ficar segurando a gente” e eles vão falando e sabem o que é violência. Para os pequenos teve uma professora que construiu uma pirâmide com tampinhas de garrafas e cada um recebeu uma tampinha que estava escrito alguma atitude, como a amizade, o respeito e ela foi contando uma história, falava das atitudes e eles iam colocando as tampinhas e depois ela pergunta: “Mas e se não tiver tal atitude?” e eles respondem: “Ela vai cair”. Então ela fala que se um não fizer os combinados, todos vão cair. Tem que trabalhar, mostrar o outro lado (**Diretora-Adjunta - Escola B**).

Todas as diretoras citam que existe algum projeto para prevenir e ou combater especificamente a violência, mas a efetiva participação do professor é vista como a maior dificuldade pelas gestoras da Escola B no desenvolvimento do projeto. Para Tardif e Lessard (2005) os professores além de se depararem com o problema da participação dos alunos no trabalho de ensino e aprendizagem, eles precisam disciplinar os estudantes para que não atrapalhem a rotina de trabalho, motivar e convencer de que a escola é boa para eles. Em síntese, os alunos precisam acreditar no que é dito a eles ou fingir que acreditam e não perturbar os professores e os colegas de classe e devem acatar as regras, quaisquer que sejam.

O diálogo entre professores e gestores é essencial para que se efetive a gestão democrática, pois fortalece a troca de experiências e direciona para uma educação com qualidade, pois se só houver cobrança por parte dos gestores, os próprios professores se sentem desmotivados e conseqüentemente não poderão motivar os alunos.

Citado na fala da Diretora da Escola B, o Projeto “A OAB vai à Escola” segue as funções institucionais idealizadas pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil em portaria de criação da Comissão, em âmbito nacional. O trabalho desenvolvido pela OAB visa contribuir e ampliar a formação dos jovens sobre os direitos da cidadania. São palestras ministradas por advogados voluntários e que buscam repassar aos estudantes da rede pública temas, que nem sempre são frequentes nas discussões em sala de aula, como código do consumidor, direitos trabalhistas, entre outros.¹⁷

Perguntamos qual a alternativa é considerada a mais propícia para a prevenção e/ou combate da violência escolar, eles dizem que:

Conversar, carinho, não é passar a mão na cabeça da criança. Ser firme, eu imagino que se os pais fossem assim, seriam mais fácil, mas eles trabalham o dia inteiro, eu entendo. Mas o fato é você sentar e conversar: “Está errado! Não quero mais que você faça isso”. E a criança faz de novo e você retorna aquele ponto de novo, porque criança é todo dia. Parece que eles vão para casa e deleta tudo o que você falou **(Professor - Escola A)**.

O que está faltando é limite para essas crianças, o problema é que não somos nós na sala de aula que vamos corrigir isto se eles não têm base. A falta de respeito mesmo é muito grande. A gente deveria ter uma participação maior dos pais, mas ainda não conseguimos isto **(Professora - Escola B)**.

Promovendo gincanas e novas formas de trabalho porque evita a violência dentro e fora da escola. Quando o professor trabalha com a afetividade, com acolhimento, a gente pode perceber nitidamente que essa sala tem uma evolução bem maior do que daquele que o professor trabalha sem alternativas de gincanas, que não proporciona jogos, que é um professor mais fechado, que é um professor que não aceita muitas intervenções **(Coordenadora - Escola A)**.

Dentro da sala de aula o professor ter a iniciativa de observar qualquer sintoma inadequado ao bom relacionamento que esteja interferindo, o professor deve intervir. E caso necessário, nós temos uma ficha de encaminhamento, onde o professor pode solicitar ajuda da coordenação. Encaminhando o aluno para que a gente tome outras providências ou conversas individualizadas **(Coordenadora - Escola B)**.

A conscientização, a reflexão, o trabalho de cidadania. Isso são coisas que a gente tem que fazer no dia a dia, o trabalho do professor, da coordenação **(Diretora - Escola A)**.

Aulas mais dinâmicas, mais interessantes. A gente fala muito: “Professor, seja animado! Porque o aluno precisa perceber que você é animado, que você gosta daquilo que faz e que gosta dele”. Eu sei que os professores também tem seus problemas e que cada vez está mais difícil, só que quando o aluno faz qualquer coisa dentro da sala de aula, ele quer chamar atenção e se o professor bater boca, o aluno não vai querer perder. Então, o professor

17 Disponível no site: <http://www.oab.org.br>

tem que tirar este aluno do foco, sentar com ele, conversar, olhar nos olhos, e o aluno vai sentir que este professor está preocupado com ele e que não gostou da atitude dele, assim como o professor vai ter que dar liberdade para o aluno dizer o que não gostou (**Diretora - Escola B**).

É ter os projetos de acordo com as necessidades dos alunos, de estar em sintonia com esses interesses. A partir do próximo semestre nós vamos ter sala ambiente, então os alunos vão trocar de sala e os professores não vão mais invadir o território deles. Vamos usar materiais recicláveis e os professores estão muito animados, eles vão ter que usar muita criatividade e ter uma interação muito grande com os alunos (**Diretora-Adjunta - Escola B**).

O encaminhamento, o diálogo, impor limites, a participação da família e atitudes de motivação do professor em sala de aula são ressaltadas como alternativas mais propícias de prevenção a violência. Toda estratégia deve ser pensada de acordo com a realidade vivida em cada escola, pois as alternativas no combate a violência escolar requerem a opinião e participação de todos não podem ser isoladas e nem transferir a responsabilidade dessas ações para o outro, é preciso que cada um assuma seu compromisso e cumpra seu papel.

Concordamos com Njaine e Minayo (2003) quando ressaltam que o desafio maior é o reconhecimento da complexidade e das manifestações de violência, sem reduzi-la a uma única fonte. A escola como lugar de mediação possui um amplo campo na prevenção da violência, assim como na família. Mas é necessário que escola e família caminhem juntas, buscando principalmente estabelecer uma relação respeitosa com os jovens.

Também perguntamos aos professores se a Secretaria Municipal de Educação propicia cursos de formação continuada sobre a temática violência escolar, com que frequência e se eles participam ou já participaram:

Na secretaria eu nunca tive, não vou mentir. Nunca, nunca participei dessa temática. Houve palestras curtas, da qual eu nem me recordo bem porque de certo faz muito tempo. Mas cursos não têm. Por exemplo: Vou fazer um curso longo, de como tratar, não houve, eu não me recordo (**Professor - Escola A**).

O que teve foi uma palestra, uma vez com o Promotor. Mas curso mesmo sobre este assunto, não (**Professora - Escola B**).

Faltam cursos de formação continuada sobre a temática da violência escolar para professores da Rede Municipal de Ensino (REME). “Tradicionalmente, nos cursos de formação acadêmica e nos cursos de capacitação são treinados com técnicas que unicamente os habilitam para o ensino de suas disciplinas” (FANTE, 2005, p. 68).

Nesse momento é preciso refletir sobre a formação profissional, se nos cursos de graduação ou pós-graduação há a preocupação de discussões sobre os problemas inseridos no cotidiano das escolas e de que maneira os profissionais questionam suas práticas. Diante a gravidade do fenômeno e das manifestações diárias nas escolas, certamente cursos de longo período, com conteúdos mais aprofundados para a discussão do tema iriam ajudar os professores a trabalharem em sala de aula para a prevenção da violência.

Ao final da entrevista, perguntamos aos participantes se eles gostariam de acrescentar alguma informação para o nosso estudo, todos manifestaram interesse e se pronunciaram da seguinte forma:

Você tem que primeiro gostar do que você faz. Eu sempre digo: Se vai fazer, faça bem feito ou larga. Sempre. É aquele carinho dos alunos comigo, eu gosto disso, eu me sinto bem trabalhando dessa forma. Me sinto bem valorizando cada um. Mesmo aqueles que têm mais dificuldades, eu fico ali, pego no pé, mando, elogio para tentar crescer. Porque alguns vêm com a autoestima muito baixa e você precisa melhorar, você precisa fazer com que eles se sintam valorizados. Sentindo valorizados a violência vai ficar de lado porque a maneira deles se defenderem é xingando, empurrando, agredindo **(Professor - Escola A)**.

Eu gostaria muito que houvesse a disciplina de Educação Moral e Cívica, que nós tínhamos antes e a disciplina de OSPB (Organização Social e Política Brasileira), porque faz muita falta para nós. Porque hoje temos Ética, mas o professor entende que tem que trabalhar com Língua Portuguesa, com Matemática, todas separadas. Eu penso que essa disciplina poderia contribuir e enriquecer. Porque Educação Moral e Cívica dava um suporte para a escola. Eu penso que tirar essa disciplina foi um ponto negativo, nós tivemos uma perda **(Coordenadora - Escola A)**.

Como coordenadora eu espero que a gente continue fazendo nosso trabalho de orientações, de parcerias com palestrantes, com outras instituições para que a gente consiga conscientizá-los e amenizar essa violência. Não só pensando na nossa escola, mas pensando no âmbito nacional que a gente vê que a mídia evidencia muito e para eles é algo que eles até se vangloriam quando a mídia destaca esses fatos **(Coordenadora - Escola B)**.

Eu vejo que hoje a escola tem assumido muitas atividades secundárias, que não é da escola, mas que a gente sabe que precisa da escola porque aqui é o centro onde reúne o maior número de pessoas dessa região, dessa comunidade. Só que eu vejo que ainda falta um trabalho efetivo da comunidade, de parceria mesmo, de todos os projetos, das associações, do posto de saúde para que a gente possa fazer um trabalho efetivo e não transforme em violência. E a gente tem que assumir essas coisas secundárias, só que outras instituições ou outras secretarias não assumem um trabalho junto com a gente e deixa muito a desejar. Eu vejo muita carência para nós, na nossa comunidade [...] há uma carência muito grande de atividades para os adolescentes. [...] Este ano na escola resolvemos não tocar mais o sinal, colocamos música, para eles poderem aprender a ouvir outros tipos de música e conversamos com a professora de artes para que trabalhe essa

música com eles, para entenderem o significado da música. E tem ajudado muito. O nosso muro foi pintado por um ex-aluno que agora está na Universidade. Nós conseguimos ter um retorno aqui na escola, porque era muita pichação, nos reunimos e falamos para os alunos que iríamos fazer um projeto e o professor de matemática coordenou esse projeto de grafitismo. Nós solucionamos um problema da escola, hoje quem entra aqui, vê que as paredes são limpas porque eles têm um espaço que podem estar pintando. Estudaram o que era isso e perceberam que tinha um professor que gostava também, que teve interesse e disponibilidade porque ele vinha sábado de manhã e os alunos ficavam aqui na escola o dia inteiro, o guarda tinha que mandar eles irem embora para a casa. Então foi muito saudável. E a gente tem que tentar porque ninguém tem receita pronta, tem que testar. Eu falo que a escola é um grande laboratório. O que dá certo a gente propaga e avisa para os vizinhos também, conversa sobre o que está dando certo na escola, e é uma troca de experiências **(Diretora - Escola B)**.

Essa questão da violência tem que ser tratada com muita seriedade e um têm que compreender que um precisa do outro. A família precisa da escola, a escola precisa da família, o professor depende de uma equipe e todos os outros órgãos que nos auxiliam. E quando essa rede funcionar de uma forma efetiva, esses projetos serem estruturados e adequados para os adolescentes e para os pequenos e todos tiverem esse mesmo objetivo, eu tenho certeza que vai amenizar bastante. Não vai solucionar, mas vai amenizar e eu vejo aqui na escola como melhorou com esse trabalho diário e falando quantas vezes forem necessárias **(Diretora-Adjunta - Escola B)**.

Eu espero que os pais participem mais da vida dos filhos **(Professor - Escola B)**.

A violência está em toda parte, nossa escola é privilegiada nesse sentido. A nossa clientela é central, mas não tão central assim. Nós somos até privilegiados com essa clientela porque não está na periferia e não está nas grandes escolas **(Diretora - Escola A)**.

A valorização do aluno como ser humano, o envolvimento da família, a educação com valores e regras morais aceitos socialmente são pontos destacados pelos participantes como informações complementares importantes para a nossa pesquisa. Os professores e gestoras entrevistados reconhecem a violência em seu cotidiano escolar e consideram que é preciso uma integração maior da família com seus filhos e com a escola e que buscam estratégias de superação para a mesma. As medidas punitivas também fazem parte do cotidiano dessas escolas, como uma maneira de manter a ordem e disciplinar os alunos.

Os professores destacam a importância das ações das gestoras, de que hajam projetos na escola. As gestoras evidenciam a influência e importância da prática dos professores em sala de aula nas ações para prevenção a violência. Todos, professores e gestoras, evidenciam a falta apoio dos órgãos públicos, da comunidade e da família, esta sempre está presente nos discursos dos participantes por omissão.

Diante dessas colocações cabe lembrar a ideia de Tardif e Lessard (2005) quando ressaltam que a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, pois comporta múltiplas facetas por ser uma construção social e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas. Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas e ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um ponto de vista aéreo que permite tudo ver; ao contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A trajetória desta pesquisa nos proporcionou um conhecimento da complexidade da violência que por ser problema social e multifatorial acaba se tornando uma das manifestações mais difíceis de prevenir e controlar, que nos surpreende com as barbáries atitudes violentas que acontecem dentro e fora da escola trazendo insegurança para a comunidade escolar, seja por motivos de revolta contra um sistema dominante ou por violências sofridas no próprio espaço escolar entre colegas ou entre estes e professores.

As contribuições dessa investigação puderam elucidar, através da pesquisa bibliográfica, que somente na última década houve um aumento significativo das produções acadêmicas sobre a temática, visto o número de pesquisas encontradas que buscam através de olhares diferentes, compreenderem a dinâmica desse fenômeno. Certamente a exposição na mídia dos casos de violência e suas consequências motivaram esses pesquisadores a encontrarem respostas para suas indagações e proporem alternativas para minimizar a violência escolar.

Consideramos que sempre houve violência da escola, como as punições corporais e a própria violência simbólica que dominavam e excluía alguns alunos, entendida por muitos como disciplinamento e respeito ao professor. O que diferencia é a conjuntura vivida, estes tipos de violências eram aceitos e não causavam horror na sociedade. Hoje, a democracia, as novas leis que regem a educação, os estatutos que determinam os direitos dos cidadãos, os discursos de direitos humanos e ações de não-violência, fazem com que casos como agressão física e verbal contra professores e gestores ou entre alunos, causem indignação para aquelas pessoas que não aceitam a violência como forma de imposição.

Outro fator preponderante é a divulgação na mídia e das redes sociais, hoje com a internet as pessoas têm acesso em tempo real às informações, o que faz com que as manifestações de maiores proporções da violência ganhem notoriedade. Mas as violências que não causam danos aparentes como, por exemplo, a violência verbal, é noticiada apenas em casos isolados, quando devido a essas violências sofridas, surge à agressão física com consequências.

No momento atual, apesar dos discursos de não-violência, inclusive como estratégia de melhorar o IDEB, constatamos que há uma carência de alternativas e projetos específicos nas políticas do governo na esfera federal e municipal, especialmente esta última mantenedora das escolas lócus desta pesquisa, o que torna o desafio ainda maior.

O estudo mostra que os entrevistados têm dificuldades em definir o que significa a violência na escola. Esta é percebida pelos tanto pelos professores quanto pelas gestoras como um problema social, como uma violação das normas, como falta de respeito, como agressão física e verbal, inserindo a desestrutura familiar.

Os professores e as gestoras ressaltam que falta a participação da família, da comunidade e dos órgãos de governo para minimizar e prevenir a violência. Pelo estudo desenvolvido podemos inferir que há manifestações rotineiramente de violência dentro das salas de aulas e no interior das escolas lócus desta investigação. Sejam essas manifestações atos de violência verbal ou até mesmo física. As causas da violência escolar foram relacionadas ao contexto familiar e não citam as práticas pedagógicas.

Os participantes relatam que o diálogo e o aconselhamento estão presentes como alternativa nas manifestações de violência, tanto pelos professores em sala de aula como pelas gestoras quando recebem o aluno. Mesmo considerando que é uma prática que não dá muito resultado no entendimento da Professora da Escola B. As gestoras das escolas também apontam o cumprimento das normas do regimento interno, como o registro em ata, suspensão ou até a transferência do aluno, este em último caso. Os professores ressaltam que a família é sempre chamada nos casos que são passados para a coordenação.

As gestoras da Escola A adotam como medida para minimizar a violência na escola, o diálogo com os alunos e atividades de pesquisas que os estudantes que estão no fim do ensino fundamental fazem sobre o tema e passam o que aprenderam para os colegas dos anos anteriores. As gestoras da Escola B desenvolveram um projeto para que professores e alunos possam abordar temas diversos, entre eles a violência.

Os resultados encontrados demonstraram que a violência não escolhe classe social, nem localização da escola, mesmo havendo uma tendência em se pensar que somente as escolas da periferia são produtoras de violência escolar, independente da localização e do número de alunos esta pesquisa revela que essas escolas possuem muitos pontos em comum. A ausência da família na vida escolar dos filhos é ressaltada sempre nas falas de professores e gestores, o que torna um fator importante no que diz respeito aos limites destes profissionais da educação para lidar com situações de violência. Os atos de violência apontados como grave são atribuídos a violência física ocorridas fora da escola, como brigas de adolescentes por causa de namoro, mas que tem reflexos dentro na escola.

Observamos que para o enfrentamento da violência escolar é preciso que cada instituição assuma sua seu compromisso social, inclusive a própria escola. Não adianta

atribuir a culpa somente a família, ao governo e à comunidade porque este fenômeno é complexo e tem gravidade devastadora.

Neste estudo constatamos que o que diferencia são as ações e projetos desenvolvidos além dos que são estabelecidos pelos órgãos do governo. Verificamos que as possibilidades de superação da violência escolar não estão somente na escola, estão nas parcerias com família, com a comunidade, com os órgãos do governo, com profissionais de outras áreas, aliadas ao objetivo da não-violência. Projetos pensados para a realidade dos alunos, que envolvam desde os pequenos, já que estes também praticam a violência e ações diárias em sala de aula.

Contudo, sabemos que não é tão simples atuar de forma integrada, pois essas medidas precisam levar em conta a realidade de cada escola e os envolvidos precisam estar preparados para a mudança nas suas atitudes. Neste aspecto, é preciso que professores e gestores não neguem a violência que está presente na escola para que possam ir além das práticas de encaminhamento e punição que fazem parte da rotina escolar e construam ações permanentes de não-violência.

Todos esses aspectos mostram a importância e necessidade do debate da violência escolar. Com o acesso ao conhecimento, informações e os poucos direitos conquistados nos últimos anos, não há como ignorar esta violência e nem os danos que causam. É preciso que hajam debates envolvendo escola, comunidade, sociedade e principalmente os órgãos públicos competentes para o enfrentamento da violência escolar, pois o que constatamos até o momento é uma tendência a naturalização. O que por certo, é um retrocesso para uma sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO Brasil, 2002.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ADORNO, S. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 84-135, jul./dez. 2002.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, F. C. B. de. **Entre o espinho e o frio: o discurso do educador fundamental a cerca da violência na escola**. 1998. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1998.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Caderno CEDES**. 1998, vol.19, n.47, pp. 07-19.

_____. **Autoridade e Autonomia na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, M. A. de M. **"Mocinhos" e "bandidos" no pátio da escola: estudo de caso numa escola pública de Rio Branco/AC**. 1998. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

ARENDT, H. **Da violência**. Trad. Maria Claudia Drummond Trindade, Brasília, Editora UnB, 1985, 1970. 67p. (Coleção Pensamento Político, 65). Título Original: On violence.

_____. **Entre o passado e o futuro**. 3a ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. [Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro]. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, máquinas e violência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, 2004, pp. 575-598.

BENEDETI, L. de O. **Violência nas escolas: crenças e estratégias docentes**. 2004. 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

BIANCHI, K. S. da R. **A violência e suas representações sociais: um estudo com professores de escolas públicas em Cuiabá**. 2004. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Tecnologia e Documentação Educacionais/Instituto de Educação Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: fundamentos, métodos e técnicas. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A Reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. Francisco Alves Editora S/A Rio de Janeiro, 1975.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de programas**. Brasília: MEC, 2007.

_____. _____. **Plano de desenvolvimento da educação**. Brasília: MEC, 2007.

_____. _____. **Plano nacional de educação**. Brasília: MEC, 2010.

_____. _____. **Programa escola aberta**. Brasília: MEC, 2007.

_____. _____. **Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2010.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ética. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.

BUORO, A. B. et al. **Violência urbana**: dilemas e desafios. São Paulo: Atual, 1999.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 123-140, jan./jun. 2001.

CAMPO GRANDE (MS). Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Gestão Estratégica. **Indicadores educacionais da REME** / organizadoras, Soraya Regina de Hungria Cruz ... [et al.]-- Campo Grande : SEMED, 2011.

_____. INSTITUTO MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO URBANO. **Perfil Socioeconômico de Campo Grande**. PLANURB. 18ed. rev. Campo Grande, 2011.

CAPES. **Banco de dados**. Brasília: DF. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br>>

CARDIA, N. A violência urbana e a escola. **Contemporaneidade e educação**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p.26-69, 1997.

CARREIRA, D. B. X. **Violência nas escolas: qual o papel da gestão?**. 2005. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2005.

CASTRO, M. R.B. de. **A vida e a morte nas representações de violência de crianças e adolescentes**. 1998. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, 2002.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CLASTRES, P. **Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias; documento final**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>.

COSTA, R. F. S. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre violência na escola**. 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2009.

CUBAS, V. de O. Violência na escola: um guia para pais e professores. In: RUOTTI, C. (Org.). **Violência nas escolas: como defini-la?** São Paulo: Andhep; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 23-52.

DA MATTA, R. As raízes da violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social. In: PINHEIRO, P. S. (Org.). **Violência brasileira**. São Paulo: Brasiliense. 1982. p. 14-28.

DEBARBIEUX, E. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”.

DIAS, P. R. O. **A escola fundamental por outros veres e novos olhares**. 1996. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o Trabalho de Campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março, 2002.

FANTE, C. **Fenômeno *bullying***: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FARRINGTON, David P. Fatores de risco para a violência juvenil. In DEBARBIEUX, Eric. (Org.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de A. “As pesquisas denominadas 'estado da arte'”. In: **Revista Educação e Sociedade**, nº 79. Campinas: CEDES, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani C.A. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. Ed. São Paulo. 2000.

GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade - qualidade**. 6. ed. - São Paulo, Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42).

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder. Introdução à Pedagogia do Conflito**. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIGLIO, Célia M. Benedicto. A violência escolar e o lugar da autoridade: encontrando soluções partilhadas. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

GUEDES, M. G. de S. **Violência, escola e diálogo**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

GUIMARÃES, A. L. P. **Autoritarismo e violência simbólica na educação física escolar: representação de alunos de escolas públicas**. 1994. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1994.

GUIMARÃES, A. M. Escola: espaço de violência e indisciplina. **Nas Redes da Educação**. UNICAMP: Campinas, 2002.

_____. **Vigilância, Punição e Depredação Escolar**. Campinas; Papyrus, 1984.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, ano 21, n. 55, nov. 2001.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**. Rio de Janeiro: IBGE; 2009.

_____. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE; 2010.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, 2001. n. 1.

KIMURA, S. **Geografia da escola e lugar: violência, tensão e conflito**. 1998.198f. Tese (Doutorado em Geografia)– Centro de Apoio à Pesquisa em História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LATERMAN, I. **Violências, incivildades em disciplinas no meio escolar: um estudo em dois estabelecimento da rede pública**. 1999. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época).

LIMA, H. de. **A invasão das "guangues"**. 1994. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1994.

LOBATO, V. da S. **Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência nas escolas**. 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Dez 2004, vol.25, no.89, p.1159-1180.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, A. A. **Escola pública (violenta) e tráfico de drogas: novas feições da qualidade educacional**. 1999. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

MELLO, G. N. de. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, v. 5, n.13, p. 7-47, 1991.

MICHAUD, Y. **A violência**. Tradução de L. Garcia. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 4, n. 1, p. 7-32, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOURA, E. R. de. **Violência da escola**. 1988. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1988.

- NJAINÉ, K.; MINAYO, M. C. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v7, n13, p.119-34, ago 2003.
- NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote: IIE, 1992. p. 13-43.
- OLIVEIRA, C. R. de. **O fenômeno da violência em duas escolas**: estudo de caso. 1995. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.
- OLIVEIRA, M.A. de. **A Violência do professor na relação professor/aluno**. 1999. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Tecnologia e Documentação Educacionais/ Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1999.
- ORTEGA, R. Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo Sevilha anti-violência escolar (SAVE). In: DEBARDIEUX, E.; RÉVOLTE, K.; BLAYA, C.; ROYER, E.; ORTEGA, R.; COWLIE, H.; PINA, F.; ABRANOVAY, M..**Desafios e alternativas: violência nas escolas**. Brasília: UNESCO; UNDP, 2003.
- PACHECO, C. R. C. **Caminhando sobre o fio da navalha**: um estudo sobre a antípoda violência x não-violência e seus entrelaçamentos com os conceitos de autoritarismo, autoridade e liberdade a partir de falas docentes. 2006. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- PACHECO, E.; ARAUJO, C. H. **Pesquisa nacional qualidade da educação**: a escola pública na opinião dos pais (Resumo Técnico Executivo). Brasília, DF: INEP, 2005.
- PAIM, I. de M. **As representações e a prática da violência no espaço escolar**. 1997. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1997.
- PAPPA, J. S. **A (in) disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental**. 2004. 169 f. Dissertação (Doutorado em Educação)– Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2004.
- PARO, V. H. **Qualidade do ensino**: A contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.
- PEREIRA, E.D. **A violência nas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS**. 1994. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 1994.
- PEREIRA, M. A. **Violência nas escolas**: visão de professores do Ensino Fundamental sobre esta questão. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 183 p.
- PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação e Sociedade**, v. 28, n.100, out. 2007.
- PORTO, M. S. G. Crenças, valores e representações sociais da violência. **Sociologias**, v. 16, p. 250-273, 2006.

QUEIROZ, J. E. de. **Ocorrência e causas da violência na escola segundo a percepção de uma comunidade escolar**. 1999. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Ceilândia, 1999.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. **Educação e Sociedade**. 2006, vol.27, n.97, pp. 1259-1281.

RESZKA, M. de F. **Escutando os professores e fazendo uma leitura do sintoma social: a violência na escola**. 2000. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2000.

RIFIOTIS, Theophilos. **Nos campos da violência: diferenças e positividade**. Departamento de Antropologia Laboratório de Estudos das Violências (LEVIS) Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

RISTUM, M. **O conceito de violência de professoras do ensino fundamental**. 2001. 395 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2001.

RODRIGUES, A. M. S. **Aqui não ha violência: a escola silenciada**. 1994. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

SALLES, L. M. F; SILVA, J. M. A de P. Diferenças, Preconceitos e Violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação** (UFPel), 2008.

SANTOS, A. C. G. **Violência Interpessoal e Adolescência: Um estudo nas escolas de Camaçari - Bahia**, 1998. 132 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva)– Universidade Federal da Bahia, Bahia, 1998.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan./jun. 2001a.

_____. Microfísica da violência, uma questão social mundial. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 54, n.1, p.22-24, jun./set. 2002.

_____.A violência na escola, uma questão social global. In Briceño-León, R. **Violencia, sociedad y justicia en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2001b.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf>.

SEKKEL, M.C. **Reflexões sobre a experiência com a educação infantil: possibilidades de uma educação contra a violência na primeira infância**. 1998. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano)– Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula. Cultura Escolar, Autoridade, Hierarquia e Participação: alguns elementos para reflexão. **Cadernos de pesquisa**, nº112, p.125-135, maio, 2001.

SILVA, L. E. de P. **Fala professor! O que pensam os professores sobre violência em meio escolar**: um estudo de caso em uma escola da rede municipal de Contagem/MG. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

SILVA, P. A. **Violência no cotidiano escolar**: a visão de professores que atuam no ensino fundamental de escolas públicas do município de Corumbá-MS. 2011. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal – CPAN.

SPOSITO, M. P. Estado da arte sobre juventude: uma introdução. In: SPOSITO, M. (Coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentum, 2009. v. 1.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

SPOSITO, M. P.; GONÇALVES, L.A O. Iniciativas públicas de redução de violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 101-138, mar. 2002.

STOER, S. R. A genética cultural da reprodução. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.º 26, p. 85-90, 2008.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam: pesquisa nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L.M.G. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VELHO, G. O desafio da violência. **Estudos Avançados**, v. 14, n. 39, 2000.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2011**: os jovens no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2011.

_____. **Mapa da violência 2012 Atualização**: homicídios de mulheres no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2012.

_____. **Mapa da violência 2012**. Os novos padrões da violência homicida no Brasil. Caderno complementar acidentes de trânsito. São Paulo: Instituto Sangari; Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2012.

_____. **Situação de violência no Brasil é de pandemia.** [8 maio 2012]. Entrevistador: Gilberto Costa, da Agência Brasil São Paulo: Exame.com., 2012. Economia. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/economia/brasil/cidades/noticias/situacao-de-violencia-no-brasil-e-de-pandemia-diz-sociologo>>. Acesso em: 8 maio 2012.

WIEVIORKA, M. O novo paradigma da violência. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, S. Paulo, v. 9, n. 1, p. 5-41, maio 1997.

ZALUAR, A. Violência e crime. In: MICELI, S. **Antropologia**. São Paulo: Editora Sumaré, ANPOCS, 1999. (O que ler na ciência social brasileira; v.1).

ANEXOS

Anexo A – Autorização para pesquisa da Secretaria Municipal de Educação




SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUPERINTENDENCIA DE GESTÃO, NORMAS E RELAÇÕES COMUNITÁRIAS
 NÚCLEO DE APOIO TÉCNICO

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

NOME DO ACADÊMICO/ PESQUISADOR	LILIANE PEREIRA DE SOUZA
TELEFONE DE CONTATO	8163 - 4490
INSTITUIÇÃO	UFMS
CURSO	MESTRADO
PESQUISA	UM ESTUDO SOBRE A VIOLÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CAMPO GRANDE/MS
SUPERVISOR/COORDENADOR	FABIANY DE CÁSSIA TAVARES SILVA
PERIODO	26/03 À 30/04/2012
ESCOLA PLEITEADA	

OBS: O ACADÊMICO DEVERÁ APRESENTAR O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO À DIREÇÃO.

AUTORIZADO POR:

 Em: 26/03/12
 SUGENORC/SEMED

Marialva Funes Corrêa
 Técnica de Apoio
 SUGENORC

Anexo B – Parecer do Colegiado

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

UFMS

PROJETO DE PESQUISA

Título: Um estudo sobre a violência em escolas públicas de Campo Grande - Mato Grosso do Sul
Pesquisador: Liliane Pereira de Souza **Versão:** 1
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul **CAAE:** 01954712.2.0000.0021

PARECER DO COLEGIADO

Número do Parecer: 20744**Data da Relatoria:** 26/04/2012**Apresentação do Projeto:**

O projeto apresenta-se como um estudo da violência em ambiente escolar. A perspectiva a ser explorada será a dos professores, suas percepções e reações frente a situações de violência em escolas, mais especificamente, em escolas que ofereçam o ensino fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer e analisar os sentidos que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental e gestores que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande/MS atribuem à violência escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos relevantes para nenhuma das partes. Os benefícios esperados são de grande valor.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Bem estruturada, concebida, não apresentando maiores problemas, principalmente do ponto de vista ético.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta as autorizações obrigatórias. O TCLE está claro e bem redigido.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

CAMPO GRANDE, 11 de Maio de 2012


Gilson Reis
Vice-Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa
CEP/UFMS

APÊNDICES

Apêndice A - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Anuência – Professor

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professor (a),

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de conhecer e analisar como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande/MS e os gestores dessas escolas concebem a violência escolar e como têm lidado com as situações de violência que ocorrem no dia a dia em sala de aula e/ou na escola. O levantamento das informações será por meio da entrevista gravada que depois de transcrita, retornará ao professor (a) entrevistado para leitura e análise de seu conteúdo para que, se necessário, possa fazer alterações. Será dado o prazo de uma semana após o qual será feita a recolha do material para darmos prosseguimento ao nosso trabalho.

Será mantido em sigilo o nome da escola e dos participantes, garantido a confidencialidade e privacidade das informações.

Sua participação no estudo é voluntária. Entretanto, sua colaboração é muito importante para esta pesquisa.

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro que li e entendi este documento de consentimento e que participarei voluntariamente deste estudo e que autorizo para fins exclusivos dessa pesquisa a realização e utilização de gravação realizada em áudio.

Nome completo do voluntário (a) _____

Local e telefone de contato _____

Data _____

Nome completo da pesquisadora _____

Telefone para contato _____

Curso de Mestrado – UFMS: 3345-7616

Apêndice B - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Anuência – Diretor

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Diretor (a),

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de conhecer e analisar como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande/MS e os gestores dessas escolas concebem a violência escolar e como têm lidado com as situações de violência que ocorrem no dia a dia em sala de aula e/ou na escola. O levantamento das informações será por meio da entrevista gravada que depois de transcrita, retornará ao diretor (a) entrevistado para leitura e análise de seu conteúdo para que, se necessário, possa fazer alterações. Será dado o prazo de uma semana após o qual será feita a recolha do material para darmos prosseguimento ao nosso trabalho.

Será mantido em sigilo o nome da escola e dos participantes, garantido a confidencialidade e privacidade das informações.

Sua participação no estudo é voluntária. Entretanto, sua colaboração é muito importante para esta pesquisa.

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro que li e entendi este documento de consentimento e que participarei voluntariamente deste estudo e que autorizo para fins exclusivos dessa pesquisa a realização e utilização de gravação realizada em áudio.

Nome completo do voluntário (a) _____

Local e telefone de contato _____

Data _____

Nome completo da pesquisadora _____

Telefone para contato _____

Curso de Mestrado – UFMS: 3345-7616

Apêndice C - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Anuência – Coordenador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Coordenador,

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de conhecer e analisar como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande/MS e os gestores dessas escolas concebem a violência escolar e como têm lidado com as situações de violência que ocorrem no dia a dia em sala de aula e/ou na escola. O levantamento das informações será por meio da entrevista gravada que depois de transcrita, retornará ao coordenador entrevistado para leitura e análise de seu conteúdo para que, se necessário, possa fazer alterações. Será dado o prazo de uma semana após o qual será feita a recolha do material para darmos prosseguimento ao nosso trabalho.

Será mantido em sigilo o nome da escola e dos participantes, garantido a confidencialidade e privacidade das informações.

Sua participação no estudo é voluntária. Entretanto, sua colaboração é muito importante para esta pesquisa.

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro que li e entendi este documento de consentimento e que participarei voluntariamente deste estudo e que autorizo para fins exclusivos dessa pesquisa a realização e utilização de gravação realizada em áudio.

Nome completo do voluntário (a) _____

Local e telefone de contato _____

Data _____

Nome completo da pesquisadora _____

Telefone para contato _____

Curso de Mestrado – UFMS: 3345-7616

Apêndice D - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Anuência –
Diretor-Adjunto

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Diretor-Adjunto (a),

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de conhecer e analisar como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam em escolas da Rede Municipal de Ensino (REME), de Campo Grande/MS e os gestores dessas escolas concebem a violência escolar e como têm lidado com as situações de violência que ocorrem no dia a dia em sala de aula e/ou na escola. O levantamento das informações será por meio da entrevista gravada que depois de transcrita, retornará ao diretor-adjunto (a) entrevistado para leitura e análise de seu conteúdo para que, se necessário, possa fazer alterações. Será dado o prazo de uma semana após o qual será feita a recolha do material para darmos prosseguimento ao nosso trabalho.

Será mantido em sigilo o nome da escola e dos participantes, garantido a confidencialidade e privacidade das informações.

Sua participação no estudo é voluntária. Entretanto, sua colaboração é muito importante para esta pesquisa.

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro que li e entendi este documento de consentimento e que participarei voluntariamente deste estudo e que autorizo para fins exclusivos dessa pesquisa a realização e utilização de gravação realizada em áudio.

Nome completo do voluntário (a) _____

Local e telefone de contato _____

Data _____

Nome completo da pesquisadora _____

Telefone para contato _____

Curso de Mestrado – UFMS: 3345-7616

Apêndice E - Roteiro de entrevista para Professores

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome do Professor: _____
2. Nome da Escola - _____
3. Há quanto tempo você trabalha nesta escola? _____
4. Ano/Série que atua: _____
5. Turma: _____
6. Turno: _____
7. Disciplina que leciona: _____
8. Sexo: _____
9. Trabalha em outra escola?
() Sim () Não
10. Carga Horária de trabalho? _____
11. Faixa Etária:
() de 20 a 29 anos
() de 30 a 39 anos
() de 40 a 49 anos
() 50 anos ou mais
12. Formação Acadêmica:
a) Graduação ()
- Curso: _____
- Instituição de Ensino: _____
- Ano de conclusão: _____

b) Pós- Graduação ()
- Curso: _____
- Instituição de Ensino: _____
- Ano de conclusão: _____
13. Tempo de atuação como professor: _____
14. Há quanto tempo atua como professor (a) deste ano/série? _____

II - QUESTÕES RELACIONADAS AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO:

1. O que significa para você a violência na escola?
 2. Quais as formas de violência mais comuns que acontecem no dia a dia em sala de aula e na escola?
 3. O que, normalmente, você faz quando ocorre uma situação de violência na sua sala de aula? E na escola?
 4. Quais as dificuldades que você encontra para lidar com violência na sua sala de aula ou na escola?
 5. Você já sofreu algum tipo de violência por parte de algum aluno? Que medidas você tomou?
 6. Você já desenvolveu/desenvolve atividades relacionadas ao combate à violência tanto na escola como fora dela com seus alunos?
 7. Existe algum programa ou projeto de prevenção à violência sendo realizado na escola?
 8. Como você percebe a participação da família quando o assunto é a violência?
 9. Levando em consideração a sua experiência profissional e pessoal, como você acredita que a gestão da escola deve agir nos casos de violência na escola ou nas suas proximidades/entorno?
 10. Quais as medidas adotadas pela gestão da escola quando uma ocorrência de violência é registrada pelos professores?
 11. Qual a alternativa você considera a mais propícia para a prevenção e/ou combate da violência dentro da sala de aula e/ou na escola?
 12. No seu entendimento quais fatos ou situações que geram a violência na escola?
 13. .Você pode contar alguma ocorrência de violência grave que tenha ocorrido na sala de aula ou na escola?
 14. A Secretaria Municipal de Educação propicia cursos de formação continuada aos seus professores sobre a temática violência escolar? Com que frequência? Você participa ou já participou?
- Você deseja acrescentar mais alguma informação ao nosso estudo?

Apêndice F - Roteiro de entrevista para Diretora e Diretora -Adjunta

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA ADJUNTA

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome da Escola - _____
2. Nome do (a) diretor (a) adjunta _____
3. Sexo: _____
4. Qual é o seu tempo de experiência como gestor (a)? _____
5. Há quanto tempo trabalha nesta escola como gestor (a)? _____
6. Trabalha em outra escola?
7. () Sim () Não
8. Carga Horária de trabalho? _____
9. Faixa Etária:
 - () de 20 a 29 anos
 - () de 30 a 39 anos
 - () de 40 a 49 anos
 - () 50 anos ou mais
10. Formação Acadêmica:
 - a) Graduação ()
 - Curso: _____
 - Instituição de Ensino: _____
 - Ano de conclusão: _____
 - b) Pós- Graduação ()
 - Curso: _____
 - Instituição de Ensino: _____
 - Ano de conclusão: _____

II - QUESTÕES RELACIONADAS AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

1. O que significa para você a violência na escola?
 2. Quais as manifestações mais comuns de violência que acontecem no dia a dia da escola?
 3. O que normalmente você faz quando ocorre uma situação de violência em sala de aula ou na escola?
 4. Quais as dificuldades que você encontra para lidar com violência na escola?
 5. Você já sofreu algum tipo de violência por parte de algum aluno? Que medidas você tomou?
 6. Você já promoveu/promove atividades relacionadas ao combate a violência tanto na escola como fora dela com seus alunos?
 7. Existe algum programa ou projeto de prevenção à violência sendo realizado na escola?
 8. Como você percebe a participação da família quando o assunto é a violência?
 9. Levando em consideração a sua experiência profissional e pessoal, como você acredita que a gestão da escola deve agir nos casos de violência na escola ou nas suas proximidades/entorno?
 10. Quais as medidas que você adota quando há ocorrência de violência nos horários de entrada e saída dos alunos ou durante o recreio?
 11. Qual a alternativa você considera a mais propícia para a prevenção e/ou combate da violência dentro da sala de aula e/ou na escola?
 12. No seu entendimento quais fatos ou situações que mais influenciam ou geram a violência na escola?
 13. Você pode contar alguma ocorrência de violência grave que tenha ocorrido na escola?
 14. Há na escola hoje algum projeto para prevenir e /ou combater especificamente a violência no espaço escolar?
 15. Caso haja, desde quando? Quais as principais mudanças observadas? Quais as maiores dificuldades na implantação? Como os alunos com maior registro de violência foram inseridos nesse projeto?
- Você deseja acrescentar mais alguma informação ao nosso estudo?

Apêndice G - Roteiro de entrevista para Coordenadora

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O(A) COORDENADOR(A)**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1. Nome da Escola - _____
2. Nome do (a) coordenador (a) _____
3. Sexo: _____
4. Qual é o seu tempo de experiência como coordenador (a)? _____
5. Há quanto tempo trabalha nesta escola como coordenador (a)? _____
6. Trabalha em outra escola?
() Sim () Não
7. Carga Horária de trabalho? _____
8. Faixa Etária:
() de 20 a 29 anos
() de 30 a 39 anos
() de 40 a 49 anos
() 50 anos ou mais
9. Formação Acadêmica:
a) Graduação ()
– Curso: _____
– Instituição de Ensino: _____
– Ano de conclusão: _____

b) Pós-Graduação ()
– Curso: _____
– Instituição de Ensino: _____
– Ano de Conclusão: _____

II - QUESTÕES RELACIONADAS AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

1. O que significa para você a violência na escola?
 2. Quais as manifestações mais comuns de violência que acontecem no dia a dia da escola?
 3. O que normalmente você faz quando ocorre uma situação de violência em sala de aula ou na escola?
 4. Quais as dificuldades que você encontra para lidar com violência na escola?
 5. Você já sofreu algum tipo de violência por parte de algum aluno ou mesmo de professor? Que medidas você tomou?
 6. Você promove sessões de estudos com os professores para trabalhar a questão da violência escolar?
 7. No Projeto Pedagógico da escola ou planejamento anual, há algum item referente ao tema violência escolar?
 8. Você já envolveu/envolve alunos e professores em projetos relacionados ao combate a violência tanto na escola como fora dela?
 9. Como você percebe a participação da família quando o assunto é a violência?
 10. Levando em consideração a sua experiência profissional e pessoal, como você acredita que a gestão da escola deve agir nos casos de violência na escola ou nas suas proximidades/entorno?
 11. Quais as medidas que você adota quando há ocorrência de violência nos horários de entrada e saída dos alunos ou durante o recreio?
 12. Qual a alternativa você considera a mais propícia para a prevenção e/ou combate da violência dentro da sala de aula ou na escola?
 13. No seu entendimento quais fatos ou situações que mais influenciam ou geram a violência na escola?
 14. Você pode contar alguma ocorrência de violência grave que tenha ocorrido na escola?
- Você deseja acrescentar mais alguma informação ao nosso estudo?