

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

As ações das escolas, através de seus gestores, no processo de
enfrentamento da violência escolar.

José Eduardo Costa de Oliveira

Ribeirão Preto

2009

JOSÉ EDUARDO COSTA DE OLIVEIRA

As ações das escolas, através de seus gestores, no processo de
enfrentamento da violência escolar.

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de
Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo,
para a obtenção do título de Doutor em Ciências,
junto ao Programa de Pós-graduação em
Enfermagem de Saúde Pública.

Orientador (a): Prof^ª. Dr.^ª. Maria das Graças
Bonfim de Carvalho.

Ribeirão Preto

2009

Autorizo a reprodução total e parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que, citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Oliveira, Jose Eduardo Costa de

As ações das escolas, através de seus gestores, no processo de enfrentamento da violência escolar. Ribeirão Preto, 2009.

244 p.:il.; 30cm

Tese de doutorado apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Enfermagem em Saúde Pública.

Orient. (a): Prof^ª. Dr.^ª. Carvalho, Maria das Graças Bonfim.

1. Violência. 2. Escola. 3. Gestores. 4. Ações.

FOLHA DE APROVAÇÃO

José Eduardo Costa de Oliveira.

As ações das escolas, através de seus gestores, no processo de enfrentamento da violência escolar.

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Ciências, junto ao Programa de Pós-graduação em Enfermagem de Saúde Pública.

Aprovado em: _____ / _____ / _____.

Banca Examinadora:

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. (a) Dr. (a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

EPÍGRAFES

Sonhei, trabalhei, mas fracassei.

Continuei sonhando, corriji meus erros.

Trabalhei ainda mais e venci!

Nada, a não ser a escolha da razão, pode colocar o homem, e os homens, ao abrigo da violência; mas, nada, menos ainda, a escolha da razão pode negar que a outra possibilidade do homem seja a violência, possibilidade sempre pronta a se tornar realidade pela escolha livre do homem, e dos homens.

(PERINE, 1987, p. 174).

*Ó Maria,
concebida sem pecado,
rogai por nós
que recorremos a Vós.
Amém!*

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, a Prof^ª. Dr.^a Maria das Graças B. de Carvalho e a todo o corpo docente e discente do curso de Pós-graduação da Universidade de São Paulo, em especial a Prof^ª. Dr.^a Marta Angélica Iossi, a Prof^ª. Dr.^a Elza Ubeda, a Prof^ª. Dr.^a Maria Inês F. de Miranda, Prof^ª. Dr.^a Aparecida Cano, ao nosso grupo de pesquisa pelos estímulos nos momentos de fraqueza e pelo companheirismo ao longo de nossa jornada na busca incessante do aprimoramento de nossas capacidades profissionais e pela luta em função de uma política de educação e saúde com mais equidade para todo o povo brasileiro .

DEDICATÓRIA

Ao meu Pai:

Paizão ,

O Senhor não pode estar aqui no dia da minha defesa, na maior empreitada de toda minha vida profissional e estudantil, mas, eu sei o quanto gostaria de estar!

Quando tudo "aquilo" aconteceu - já há cinco anos - nas vésperas de minha filha nascer, naquele primeiro de setembro, o que para mim foi o pior dia de toda minha vida, pois, foi tudo tão derrepente, ninguém esperava, não deu tempo de ajudar, de nos despedirmos, apesar do seu pedido na maca daquele hospital em que nasci, nem ao menos do senhor conhecer a Camila - a sua pretinha!

Porém, gostaria de dizer-lhe que se cheguei até aqui - hoje um Doutor pela USP - a "culpa" também é sua, e, nesta vida não sei se te escolhi como Pai ou se fui escolhido como filho antes de nascer, mas, caso eu tenha a oportunidade de escolha numa próxima, saiba então que estaremos juntos para sempre!

Te vejo nos meus sonhos!

Fique com Deus!

Duzão.

JOSÉ SILVINO DE OLIVEIRA (in memorian)

- Meu Pai eterno! Você nem sabe o quanto aprendi! Te vejo nos meus sonhos!

MARIA SYLVIA FERREIRA COSTA DE OLIVEIRA

- Minha Mãe e eterna também! A quem devo tudo!
Tudo!

MARIA LETÍCIA DE OLIVEIRA

- Minha irmã! Não se preocupe, estarei sempre por perto! Você sabe disso!

KAROLINA DE OLIVEIRA PARADA

- Não só a minha sobrinha, mas, a única! Conte comigo
para sempre, minha segunda filha!

SARA FALEIROS MIGLIANO

- Demorou pra te encontrar, mas, pode ter certeza de que ficaremos juntos para sempre.
Te amo muito!

e

CAMILA MIGLIANO DE OLIVEIRA:

- Talvez, minha filha? Não, é muito
pouco! Nossa! Difícil definir, mas,
com certeza:

A minha própria Vida!

RESUMO

OLIVEIRA. J. E. C. de. As ações das escolas, através de seus gestores, no processo de enfrentamento da violência escolar. 2009. 244 p. Tese de Doutorado – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

O presente trabalho objetivou conhecer e analisar como a escola, através de seus gestores, reconhece e estabelece ações de enfrentamento da violência que acomete o ambiente escolar, onde se utilizou como referencial teórico os trabalhos de Abramovay entre os anos de 2002 a 2007, assim como, os resultados do II Congresso do Observatório de Violência da UNAMA (2005). Para tanto, recorreu-se à abordagem qualitativa de Minayo; Deslandes e Gomes (2007), e, visando potencializar as chances de se alcançar os resultados esperados, foram utilizados a documentação indireta (pesquisa bibliográfica); a documentação direta (entrevista formal), que por sua vez, foi realizada com 9 gestores, de 9 unidades de ensino, jurisdicionadas a rede pública e municipal da região norte do município de Ribeirão Preto, SP e a observação. Para a análise dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo, modalidade de Análise Temática de Bardin (1977), onde se pode constatar a coexistência do ambiente de aprendizagem da escola, não só com a violência, mas sim, com várias violências, além do que, os gestores evidenciaram claras dificuldades nos processos de reconhecimento e compreensão dos comportamentos violentos ocorrentes no ambiente escolar, o que resultou, também, em dificuldades na elaboração de estratégias de enfrentamento destes aspectos, assim como, que as escolas pesquisadas, apesar das constantes solicitações de auxílio às unidades de apoio, os resultados a elas proporcionados por estas instituições são pouco eficazes. E, ainda que apesar de todos os problemas educacionais contemporâneos brasileiros, não se pode afirmar que o ambiente escolar possuísse apenas condições desabonadoras, pois, é na escola que se vislumbra várias possibilidades aos alunos, como as interações sociais propiciadas por uma das instituições mais socializadoras, o aprendizado, o crescimento, o desenvolvimento, a inclusão e etc. Outra conclusão oriunda das análises realizadas foi o fato que, se o gestor não é o único, nem o responsável direto da violência escolar ter se apoderado das instituições de ensino, é ele o responsável em apresentar propostas e/ou até mesmo soluções nos processos de enfrentamento da violência, mesmo que, apesar da urgência social em resolvê-la, sejam estratégias de médio e longo prazo, mas, que sejam eficazes, quer seja no envolvimento da comunidade escolar como um todo, pois, os elos que se estabelecem entre escola e família/sociedade/comunidade são de fundamental importância no estabelecimento de um clima de pertencimento, viabilizando a convivência e a aprendizagem, sempre em conjunto com a sociedade e através de seus representantes diretos e indiretos, pois, foi possível afirmar também, que o presente estudo contribuiu nos processos de análise e compreensão deste fenômeno, ressaltando diferenças que co-existem com os processos de proteção ao infante e ao adolescente no espaço escolar e ratificando o papel da escola enquanto espaço promotor de saúde e de educação.

Palavras-chave: Violência; Escola; Gestores; Ações.

ABSTRACT

OLIVEIRA. J. E. C. de. The actions of the school, by means of its managers, in the fight against school violence. 2009. 244 p. PhD thesis – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

The goal of the present study was to know and analyze how school by means of their supervisors recognize and establish actions to face the violence that is present in the school environment. The theory referential was based on Abramovay's studies (2002 to 2007) and the results of the II Congress of the Violence Observatory, UNAMA (2005). To this end, the qualitative approach of Minayo; Deslandes e Gomes (2007) was used to increase the chances to reach the results, also it was used indirect documentation (bibliographic references) and direct documentation (formal interview) with 9 managers of 9 teaching institutions of the public and municipal schools of the north region of Ribeirão Preto. To analyze the data, it was used the Content Analysis, Bardim's technical analysis (1977), with that it was possible to evidence the coexistence of the learning school environment, not only with the violence, but also with many types of violence. Additionally, the managers showed difficulties to recognize and to comprehend the violent behavior that occurs in the school environment, which also resulted in difficulties in developing strategies to confront these issues, and that the schools surveyed, despite the constant requests for aid to the support units, the results provided to them by these institutions are ineffective. Even though with all Brazilian contemporary educational problems, it can not be said that the school environment had only unsatisfactory conditions, once is in the school that several possibilities for students can be found, such as social interactions offered by more socializing institutions, the learning, growth, development, inclusion and etc. Another conclusion from the analysis was the fact that if the manager is not the only, nor the direct responsible for school violence to be present in the educational institutions, he is responsible for submitting proposals and / or solutions even in cases of face of violence, even in spite of social urgency in resolving it, even if strategies for medium and long term should be adopted but that they are more effective whether the involvement of the school community as a whole, since, the links established between school and family / society / community are of fundamental importance in establishing a climate of belonging, making a living and learning, always together with the society and by means of their direct and indirect representatives, because it was also possible to say that this study helped in the process of analysis and understanding of this phenomenon, highlighting differences that co-exist with the procedures for protecting infant and adolescent in the school and confirming the role of school space while promoting health and education.

Keywords: Violence, Scholl, managers, actions.

RESUMEN

OLIVEIRA. J. E. C. de. Las acciones de las escuelas, a través de sus directivos, frente a la violencia escolar. 2009. 244 p. Tesis de Doctorado – Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo.

Este estudio tuvo como objetivo examinar cómo la escuela y, a través de sus administradores, reconoce y establece las acciones para enfrentar la violencia que afecta el ambiente escolar, donde se utilizó como referencia teórica el trabajo de Abramovay entre los años 2002 a 2007, y los resultados del II Congreso del Observatorio de la Violencia de la UNAMA (2005). Así, utilizando un enfoque cualitativo a Minayo; Deslandes y Gomes (2007), y de aumentar al máximo la posibilidad de alcanzar los resultados esperados, se utilizó la documentación indirecta (literatura), la documentación directa (entrevista formal), que a su vez se celebró con 9 directores de 9 unidades de instrucción, el tribunal de orden público y municipal, el norte de la ciudad de Ribeirão Preto, SP y la observación. Para el análisis de datos utilizado el análisis de contenido, método de análisis temático de Bardin (1977), donde se puede ver la coexistencia de los ambiente de aprendizaje de la escuela, no sólo con la violencia, sino con más violencia, así como que los directivos mostraron claras dificultades en los procesos de reconocimiento y comprensión de la conducta violenta que ocurren en el entorno escolar, que se tradujo también en dificultades en el desarrollo de estrategias para hacer frente a estas cuestiones, y que las escuelas encuestadas, a pesar de la constante las solicitudes de ayuda a las unidades de apoyo, los resultados que les proporcionan estas instituciones son ineficaces. Y, a pesar de todos los problemas de la educación brasileña contemporánea no se puede decir que el ambiente de la escuela sólo había desabonadoras condiciones, por lo tanto, es la escuela a la que ve varias posibilidades para los estudiantes, tales como las interacciones sociales ofrecidos por una institución de socialización más , el aprendizaje, el crecimiento, el desarrollo, la inclusión y así sucesivamente. Otra conclusión del análisis es el hecho de que si el administrador no es el único, ni la responsabilidad directa de la violencia escolar a obtener de las instituciones educativas, es responsable de la presentación de propuestas y / o soluciones, incluso en los casos de enfrentamento da violência, mesmo que, apesar da urgência social em resolvê-la, sejam estratégias de médio e longo prazo, mas, que sejam eficazes, quer seja no envolvimento da comunidade escolar como um todo, pois, os elos que se estabelecem entre escola y la familia / sociedad / comunidad son de importancia fundamental en el establecimiento de un clima de pertenencia, ganarse la vida y el aprendizaje, siempre con la empresa y sus representantes directos e indirectos, porque también es posible decir que este estudio Colaboración en el proceso de análisis y la comprensión de este fenómeno, resaltando las diferencias que conviven con los procedimientos para la protección infantil y adolescente en la escuela y que confirma el papel de la escuela el espacio, mientras que la promoción de la salud y la educación.

Palabras clave: Violencia; Escuela Gestión; Acciones.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA	Associação Brasileira de Anunciantes.
ABIPEME	Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado.
ACT	Admitidos em caráter temporário.
AIDS	Termo em inglês, referente à Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.
APEOESP	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.
APM	Associação de Pais e Mestres.
AV	Iniciais do nome de um professor, envolvido em caso de violência escolar, assim mencionado por questões éticas.
BAV	Iniciais do nome de um delegado seccional de Polícia, da cidade de Ribeirão Preto/SP, assim mencionado por questões éticas.
CASA	Centro de apoio sócio-educativo ao adolescente.
CCJ	Comissão de Constituição e Justiça.
CEI	Centros Educacionais Infantis.
CEMEI	Centro Educacional Municipal de Ensino Integrado.
CEPE	Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem.
CID	Código Internacional das Doenças.
CLAVES	Centro Latino Americano de Estudos de Violência e Saúde.
CONSEG	Conselho Comunitário de Segurança do Centro de Ribeirão Preto, SP.
CODERP	Companhia de Desenvolvimento Econômico de Ribeirão Preto.
CNS	Conselho Nacional de Saúde.
CV	Comando Vermelho.
D.E.	Diretoria de Ensino.

DIJU	Delegacia da infância e da juventude.
DP	Departamento de Polícia.
DST	Doença Sexualmente Transmissível.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.
EE	Escola Estadual.
EERP	Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto.
EF	Ensino Fundamental.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
EM	Ensino Médio.
EMEF	Escolas Municipais de Ensino Fundamental.
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.
FEBEM	Fundação Estadual do Bem Estar do Menor.
G	Gestor (a).
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico e Coletivo.
IBGE	Instituto brasileiro de geografia e estatística.
IBOPE	Instituto brasileiro de opiniões e pesquisa.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano – Municipal.
IE	Instituição de Ensino.
IES	Instituição de Ensino Superior.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Anísio Teixeira.
ISO	Termo em inglês que significa International Organization for Standardization.

LA	Liberdade Assistida.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MNDH	Movimento Nacional de Direitos Humanos.
MEC	Ministério da Educação e da Cultura.
MST	Movimento dos Sem Terra.
NAI	Núcleo de Apoio a Inclusão.
ONG	Organização não governamental.
PA	Referente ao Estado Para.
P. A. A	Iniciais do nome de uma professora de língua portuguesa, assim denominada por questões éticas.
PCC	Primeiro Comando da Capital.
PEC	Proposta de Emenda Constitucional.
PM	Polícia Militar.
PIB	Produto Interno Bruto.
PROASE	Programa de Assistência Primária de Saúde Escolar.
PROERD	Programa Educacional de Resistência as Drogas.
PSF	Posto de Saúde da família.
SAC	Serviço de Advocacia da Criança.
SAEB	Sistema de avaliação da educação brasileira.
SIM	Subsistema de informação sobre mortalidade.
SISNEP	Sistema Nacional de Ética em Pesquisa.
SUS	Sistema Único de Saúde.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
UE	Unidade de Ensino.
UCB	Universidade Católica de Brasília.
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UNAMA	Universidade da Amazônia.
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNIPAZ	Universidade pela Paz.
USP	Universidade de São Paulo.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Principais problemas educacionais, segundo gestores de escolas públicas, estaduais, municipais e particulares, como possíveis colaboradores para os comportamentos violentos e indisciplinados dos alunos: 2008 101
----------	---

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Ex-aluno de uma escola estadual em Ribeirão Preto/SP, agora envolvido com o tráfico de drogas, invadindo a UE para tentar vendê-las no horário do recreio: 2004.....	26
Figura 2	Mapa da região nordeste do Estado de São Paulo e do município de Ribeirão Preto, SP.....	125
Figura 3	Referência homofóbica a um G., no quadro negro da UE 2	161
Figura 4	Referencia racista na porta da sala de aula da UE 8.....	162
Figura 5	Iniciais – WN - de um aluno, no capô do carro de um professor da UE 2... ..	164
Figura 6	Riscos na porta do carro do Gestor da UE 2	165
Figura 7	Riscos na porta do carro da Professora de Química da UE 4 – vandalismo e ameaça	166
Figura 8	Depredação do vaso sanitário do banheiro da UE 3, ocasionado por bomba caseira	166
Figura 9	Depredação de uma cadeira escolar na UE 3 – vandalismo	167
Figura 10	Pichações nas paredes da UE 2 – vandalismo	168
Figura 11	Desenho no. 1, de figuras obscenas, no quadro de avisos sobre o ENEM, da secretaria da UE 7.....	169
Figura 12	Desenho no. 2, de figuras obscenas, no quadro de avisos da Prova Brasil, da UE 7.....	169

Figura 13	Vidros quebrados numa sala de aula da UE 9 – vandalismo.....	170
Figura 14	Porta de uma sala aula, da UE 9, amassada por chutes dos alunos – vandalismo	172
Figura 15	Ao final de uma semana letiva: 1 porta arrancada, 4 carteiras e 2 mesas quebradas pelos alunos na UE 9	173
Figura 16	Porta de uma sala de aula, da UE 1, arrombada para possibilitar o furto de um celular, esquecido por um aluno durante o intervalo do recreio.....	173
Figura 17	Reforço da segurança, na UE 3, que instalou porta dupla (madeira maciça e grades), visando minimizar os roubos na sala de deposito de merendas ..	174
Figura 18	Porta da sala da diretoria da UE 3, após ter sido arrombada e roubado equipamentos de informática, trancada de forma improvisada pelo fato dos invasores, quase terem arrancado o portal da parede	175
Figura 19	Na UE 6, o G6 revela a quantidade e os tipos de instrumentos apreendidos com os alunos, em dias de brigas e acertos de contas entre eles – vários instrumentos perfuro-cortantes	183

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	23
2 – OBJETIVOS	37
2.1 – Objetivo Geral	37
2.2 – Objetivos Específicos	37
3 – MARCO TEÓRICO CONCEITUAL.....	39
3.1 – A Violência.....	39
3.1.1 - Passado e Presente da Violência no Brasil	46
3.2 – Violência e Educação	51
3.2.1 – Conceituando a Violência Escolar:.....	55
3.2.2 – Tipos e Manifestações da Violência Escolar	69
3.2.3 – A violência e as relações sociais na escola:.....	74
3.3 – A Gestão Escolar	83
3.3.1 – A formação do professor e a violência escolar:.....	106
4 – PRESSUPOSTOS DA PESQUISA	121
5 – O PERCURSO METODOLÓGICO.....	123
5.1 – O Tipo de Estudo.....	123
5.2 – O Campo de Estudo.....	124
5.3 – Seleção dos Sujeitos	126
5.4 – Instrumentos de coleta de dados	127
5.5 - Procedimentos éticos para a realização da pesquisa:.....	130
5.6 – A Análise de dados	130
6 – RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	135
6.1 – Caracterização da rede de ensino público e municipal da região norte de Ribeirão Preto/SP	135
6.2 – Caracterização dos atores sociais	139
6.3 – NÚCLEO TEMÁTICO: Gestão, escola e violência escolar.....	143

6.3.1 – Subtema - As dificuldades de reconhecimento das práticas violentas pelos gestores de escolas publicas.....	147
6.3.2 - Sub-tema: As principais formas de manifestação da violência escolar	156
6.4 – NÚCLEO TEMÁTICO: As ações das escolas no enfrentamento da violência escolar.....	185
6.4.1 – As unidades de ensino e as relações com as unidades de apoio, no auxílio do enfrentamento da violência escolar	196
7 – A ESCOLA AGRESSORA	202
8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	223
APÊNDICES.....	236
APÊNDICE A - A ENTREVISTA.....	236
A.1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS GESTORES DAS UNIDADES DE ENSINO	236
APÊNDICE B - CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	237
B.1 - ROTEIRO DA CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	237
APÊNDICE C – TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	238
APÊNDICE D - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AOS GESTORES PARA A DOCUMENTAÇÃO FOTOGRÁFICA DOS CASOS DE VIOLÊNCIA NO INTERIOR DAS UNIDADES DE ENSINO	239
D.1 – MODELO DE SOLICITAÇÃO	239
APÊNDICE E - CARTA AO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	240
E.1- MODELO DE CARTA	240
APÊNDICE F - CARTA A COORDENADORA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	241
F.1- MODELO DE CARTA.....	241
ANEXOS	243
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	243
A.1 – A AUTORIZAÇÃO	243
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EERP/USP	244
B.1 – A AUTORIZAÇÃO.....	244

INTRODUÇÃO

1 – INTRODUÇÃO

Violência escolar - entendida como o uso da força física e/ou do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser, dentro do ambiente escolar.

(CHAUÍ, 2001, p. 38).

A violência é um fenômeno social que sempre foi e continua sendo motivo de preocupação em todas as sociedades, no mundo todo e em todos os tempos. A busca incessante por mecanismos e formas de preveni-la e/ou coibi-la, particularmente no ambiente escolar, tem sido uma preocupação constante; daí emergiu uma figura importante dentro deste contexto: a escola (EYNG et al., 2005).

Enquanto instituição, a escola é uma entidade social que deve educar, assim como tem ou deveria ter em suas bases os valores éticos e morais, suficientes, para nortear os comportamentos dos indivíduos dentro de uma sociedade, principalmente aqueles tidos como inadequados. Mas, em contrapartida, atualmente o que se observa é o fato dos noticiários e as pesquisas evidenciarem que a escola deixou, a muito tempo, de ser uma ilha de paz e segurança para os filhos da sociedade, conforme as expectativas inerentes de todos acerca desta instituição (EYNG et al., 2005).

A escola contemporânea é vista como uma instituição envolvida pela violência, pela indisciplina, refletindo tensões e conflitos de grupos do seu entorno, conhecendo a dilaceração de seus processos sociais e tornando-se objeto da mídia principalmente quando relacionada a crimes, contravenções e delinquência juvenil.

Ainda no cenário escolar, visualiza-se uma grande quantidade de atos de violência, quer sejam eles simbólicos ou físicos, e que perpassam pela intimidação de professores, desrespeito à diversidade e o preconceito (DEBARBIEUX et al., 2002).

Considerada uma das instituições responsáveis pela formação de cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres em sociedade, capazes de respeitar e conviver com a pluralidade cultural, as escolas são, atualmente, verdadeiros palcos para o caos e a intolerância, onde a violência física e psicológica permeia todos os agentes envolvidos no processo ensino/aprendizagem no Brasil e no mundo (CASTILHO, 2004).

Em Eyng et al., (2005), observa-se uma violência que se faz presente na vida cotidiana e que ameaça, diariamente, a integridade física, psicológica e, principalmente, a dignidade

humana. Para que se possa compreender este fenômeno, é preciso situá-lo num contexto social mais amplo, levando em consideração os condicionantes de grande parte da população brasileira, como a exclusão, por exemplo. É possível que a análise de tal aspecto possa levar, talvez, ao entendimento da violência como uma manifestação desta mesma civilização, que se rebela contra esse contexto da desigualdade social.

Desta forma, o desrespeito à diversidade em pleno século XXI gera as guerras, os genocídios, as agressões a imigrantes e homossexuais, a intolerância racial e religiosa, a discriminação a portadores de patologias infecto contagiosas, como a AIDS, perpassando pela discriminação aos não inseridos nos padrões de estética e de beleza impostos pela mídia e pela cultura corporal. A intolerância estende-se aos deficientes físicos e mentais, que têm dificuldade de acesso com a mesma equidade a serviços sociais e, como resultado de todo esse processo, a violência mundial reflete-se na escola (DAÓLIO, 1995).

Estes mesmo sentimentos (de intolerância) estão presente no cotidiano escolar; observados no dia-a-dia de professores e alunos, nos mais diversos níveis de ensino, do público ao privado, do ensino fundamental ao universitário, e, inclusive, atingindo, também, a pós-graduação (CASTILHO, 2004).

A violência escolar também constitui um importante fator que, contemporaneamente, acomete principalmente professores, levando-os ao abandono da carreira docente, além de distúrbios psicossomáticos e familiares, pois, muitas vezes, a violência vai além da sala de aula, envolvendo outros ambientes da escola, como por exemplo: a cozinha, os banheiros e vestiários, a biblioteca, o estacionamento dos veículos de professores e funcionários e etc. (REGO, 1998).

Diante disto, fica evidente que a violência escolar deixou de ser um evento ocasional e particular no dia-a-dia de educadores e educandos do ensino público e privado brasileiros, pois, se revela também nos comentários homofóbicos, no trote universitário, na chacota (vítimas do bullying), nas humilhações, na intolerância, especialmente a religiosa, nas agressões físicas e psicológicas e na indiscriminação (FERRIANI, 1997).

Ainda para Rego (1998), na escola pública, a depredação dos bens patrimoniais revela-se como uma das primeiras formas de manifestação da violência, pois, os alunos quando se rebelam, enxergam os automóveis de professores e funcionários como parte do patrimônio público (espaço escolar); sendo nestes, a primeira forma de agredir e demonstrar seus descontentamentos.

O mesmo autor apresenta que a violência dentro da sala de aula é a principal responsável por inviabilizar o processo ensino-aprendizagem contemporâneo, e que torna impotentes educadores, orientadores, diretores e agentes de saúde diante do problema.

Aquino (1996) e Rego (1998) concordam ao relatarem que o fenômeno da violência constitui atualmente um dos maiores obstáculos pedagógicos, nos diferentes níveis de ensino, por interferir diretamente no processo ensino-aprendizagem, evidenciando tanto as dificuldades do professor para ensinar, quanto à dos alunos em aprender; assim como é um dos fatores mais evidentes do processo de exclusão social que a criança brasileira conhece desde seus primeiros anos de convivência em sociedade.

Segundo Castilho (2001), a escola de hoje é uma das instituições que mais perpetua a discriminação e a intolerância, pois os especialistas em educação falam acerca das dificuldades em se esclarecer professores e demais agentes escolares acerca destes comportamentos inadequados, pois, essa problemática parece esbarrar em outra, dentre os maiores obstáculos didático-pedagógicos da educação contemporânea: a formação de professores.

A problemática da violência escolar, a partir do final do século XX e início do século XXI, ganhou irrefutável relevância na mídia mundial, principalmente em função da abundância de estudos acerca do tema em países da Europa, mais especificamente a França, entre os anos de 1992 a 1996.

Debardieux (1996) evidencia em seus achados um incremento de crimes e delitos que, em sua maioria, são oriundos do ambiente escolar, o que chama a atenção da mídia para este fenômeno.

No Brasil, as pesquisas sobre violência escolar tiveram sua gênese a partir de 1980, e segundo Sposito (2001), seus dados apontavam para um formato de violência que incidia, quase que em sua maioria, em crimes de vandalismo contra o patrimônio, ou seja, a depredação do ambiente escolar, assim como na invasão dos prédios escolares por pessoas alheias ao ambiente escolar visando à corrupção de menores e ao envolvimento desses com o tráfico de drogas.

Ainda neste cenário das publicações nacionais acerca da violência escolar, Guimarães (1998), assevera que não se pode afirmar com veemência que os alunos, sabidamente ligados ao narcotráfico, sejam os agentes principais causadores dos comportamentos violentos dentro da escola, apesar de serem uma presença indesejada por toda a comunidade escolar.

As manifestações dos comportamentos violentos dentro da escola parecem estar ligadas, também, e de forma bastante evidente, à formação de gangues e grupos de adolescentes que intimidam os mais fracos e/ou impossibilitados de se defenderem e tentam liderar o ambiente escolar, o que seria contraditório com as funções do tráfico, exercida por alguns desses adolescentes.

Segundo Oliveira (2004), para os alunos envolvidos no tráfico de drogas nas escolas, é melhor para suas atividades que eles fiquem alheios aos problemas, tumultos, ocorrências de indisciplina e de violências, portanto, livres da eventual presença dos policiais da ronda escolar, pois, segundo o autor, esses alunos evidenciam não ser uma boa tática ou estratégia a implementação de seus produtos (drogas) comercializados no ambiente escolar em ambientes comumente tumultuados.

A partir dos anos 90, o problema da violência escolar se diversifica e acomete alunos e professores, com agressões físicas e psicológicas, ameaças, onde segundo Miranda (2004), o que contribuiu para tal foi o agravamento dos problemas relacionados à violência escolar, como o crime organizado, o tráfico de entorpecentes, que geraram verdadeiras instituições, como o caso do PCC (no Estado de São Paulo) e o CV (no Estado do Rio de Janeiro), acometendo a sociedade a um estado de terror e insegurança diante da eminente impotência das autoridades frente à organização dos criminosos.

A figura a seguir, ilustra as afirmações anteriores de Miranda (2004) acerca da problemática do tráfico de drogas nas escolas, assim como a fragilidade delas diante dos perigos.

Segundo Oliveira (2004), o grande número de jovens presentes em qualquer unidade de ensino figura como um grande atrativo aos traficantes, que nelas vislumbram a possibilidade de corromper indivíduos, conforme ratificam os achados (figura número 1), frutos da dissertação de Mestrado do autor do presente trabalho.



Figura 1 Ex-aluno de uma escola estadual em Ribeirão Preto/SP, agora envolvido com o tráfico de drogas, invadindo a UE para tentar vendê-las no horário do recreio: 2004.

(Extraído e adaptado de Oliveira, 2004, p. 74).

Durante o processo de coleta de dados de Oliveira (2004), o próprio gestor da unidade escolar pesquisada, no momento em que concedia uma entrevista, fez um alerta sobre tal problemática. O fato foi prontamente documentado (fotografado) da janela da sala da direção daquela UE, conforme ilustra também a fala a seguir:

"Alá', 'alá', 'alá', professor! 'Tá' vendo aquele menino alí, pulando o muro? É ex-aluno nosso, evadido! 'Viche', era problemático, mas agora volta todo dia no horário do recreio, só pra vender maconha pra molecada! 'Tá' vendo, professor? E ainda é menor, 'heim'!
(Fala do Gestor de uma E. E: 2004).

(Extraído e adaptado de Oliveira, 2004, p. 74).

Em termos nacionais, existem poucas referências acerca da relação direta da violência com a pobreza e a conseqüente evasão dos jovens da escola para os comportamentos delituosos, como os casos de roubos, furtos e o tráfico de drogas, conforme assevera Miranda (2004).

Em contrapartida, o que se evidencia é uma relação mais estreita para com uma cultura de violência, que parece internalizar-se nos jovens em idade escolar, e também, uma relação mais direta dos novos modelos de família que o mundo contemporâneo parece ter construído e, principalmente, uma relação bastante clara acerca da política democrática, que pode ter contribuído para a construção de um espaço estrutural da violência e sua conseqüente ressonância no ambiente escolar (SPOSITO, 2001).

Porém, quando a violência escolar toma como gênese uma forma que pode indicar o processo de decadência, tanto das políticas educacionais contemporâneas como de costumes, principalmente daqueles correlacionados ao declínio concomitante da instituição familiar, da insipiência, tanto do poder, como da boa vontade do Estado, na formação do professor, culminando no crescente e eminente consumo de drogas pelos jovens em idade escolar, o objeto pode modificar-se e tornar-se uma questão de disputa ideológica (MIRANDA, 2004).

Na intenção de conhecer e identificar os determinantes da violência escolar e propor ações comunitárias na sua prevenção, não se pode esquecer de alguns vértices desta problemática, como o adolescente, a família e como já mencionada a própria instituição escolar, pois, esses mesmos carregam em si potenciais construtivos, destrutivos, reparadores e criativos de vida e de morte e que podem ser potencializados ou reprimidos pela cultura,

através principalmente da qualidade das relações interpessoais, normas, limites e valores éticos vividos pelos familiares e que a sociedade estabelece (LEVISKY, 2001).

Novamente retomam-se os achados do trabalho de Miranda (2004), que objetivou conhecer as percepções dos atores sociais na escola acerca das manifestações de violência e indisciplina nas redes pública e privada, de ensino médio, do município de Ribeirão Preto/SP.

A partir disto, observa-se que algumas evidências apontaram para um número elevado de alunos com comportamentos indisciplinados e violentos, independente do nível socioeconômico, existindo uma forte apreensão de que os atos de indisciplina levam a atos de violência, como o bullying, problema concernente ao ambiente escolar contemporâneo, assim como, os fatores externos, como o aumento do consumo, da variedade e do tráfico de drogas, que incidem de forma direta no ambiente escolar, sendo esse último, fato confirmado por 35% das escolas públicas e 18% das privadas pesquisadas pela autora.

O problema mais evidente, ainda para Miranda (2004), e segundo os alunos que fizeram parte de sua investigação, foi o desinteresse e indisciplina dos próprios discentes, sendo 83% na pública e 80% na privada, o que leva a uma reflexão de que a escola, enquanto instituição, deve caminhar no sentido de fortalecer-se como um fulcro de ações coordenadas que propicie a minimização e/ou a mudança dos indicadores de morbimortalidades; a autora sugere que a escola deve adotar, como estratégia norteadora de seu trabalho, princípios que a promovam a uma instituição promotora de saúde.

Contextualizando a partir deste ponto a questão da violência escolar no cenário específico do município de Ribeirão Preto/SP, Matiuzo (2007) traz dados coletados junto a Polícia Militar, mostrando que o índice de adolescentes, menores de 18 anos de idade, envolvidos em ocorrências policiais aumentou entre os anos de 2006 e 2007 no referido município.

No ano de 2006, especificamente, o nível de envolvimento dos adolescentes em crimes era de 30% do total das ocorrências, e, após o final do ano de 2007, verificou-se que esses números subiram para 50% do total das ocorrências policiais.

A própria Polícia Militar, afirmou a autora, não possuir dados acerca das principais causas que incidiram no aumento do percentual de jovens envolvidos com a criminalidade.

Acredita-se, no entanto, que haja uma percepção, por parte dos criminosos maiores de idade, que visualizam no envolvimento dos menores nos crimes, uma perspectiva maior de impunidade, sendo, portanto, mais conveniente a eles responsabilizá-los, caso sejam pegos e/ou denunciados, o que incentiva a entrada, cada vez mais precoce, naquilo que se considera hoje a universidade do crime (MATIUZO, 2007).

Corroborando com as afirmações acima, e também respondendo a algumas das questões que emergiram com os dados da autora supracitada, Tavares (2008) revela que, quer sejam brancos, pardos, negros, bem vestidos ou não, muitos dos matriculados em escolas no município de Ribeirão Preto, SP, (onde, entre 2007 e 2008, cresceu de 91 para 238 o número de casos de menores encaminhados pela justiça à Fundação CASA em função do comércio de drogas), parecem vislumbrar, segundo o autor, nesse tipo de delito – o tráfico – uma forma de ascensão social.

Ratificando esses achados, e, segundo dados de um estudo realizado pelo Observatório de Violência e Práticas Exemplares da USP/Ribeirão Preto, que se baseou em estatísticas oferecidas pelo NAI do mesmo município supracitado, do total de 426 acolhidos pela instituição em 2007, 218 eram brancos e 208 eram negros (KODATO, 2008).

Neste mesmo cenário, Castro (2008) em seu artigo, afirma que cerca de 20% das escolas públicas do mesmo município encontram-se atualmente em condições de vulnerabilidade em relação a dois fatores importantes, sendo eles:

Primeiro, o tráfico de drogas e a violência escolar, pois, ainda baseando-se em dados do mesmo Observatório de Violência anteriormente citado, particularmente a questão das drogas no ambiente escolar acomete os usuários e demais envolvidos à margem do processo ensino/aprendizagem.

E, segundo, culminando na emersão dos chamados analfabetos funcionais nas salas de aula, pois o tráfico de drogas no ambiente escolar configura-se como o início dos comportamentos violentos entre os alunos, levando-os a atitudes inadequadas, tais como: danos ao patrimônio público e privado, desrespeito às autoridades escolares e pequenos furtos, finalizando na evasão escolar.

Ainda para Castro (2008), somente em escolas municipais, e, segundo dados da Guarda Municipal de Ribeirão Preto/SP, houve um total de 64 ocorrências policiais envolvendo a violência escolar. O que pareceu agravar ainda mais essa questão foi o fato de policiais municipais, ouvidos pela autora, afirmarem que alguns dos professores e gestores teriam feito, possivelmente, um pacto de silêncio com os traficantes acerca dos registros de ocorrências sobre drogas no ambiente escolar.

Pacto esse, logicamente, não relacionado à associação destes profissionais da educação com o crime organizado, e, sim, relacionado ao medo de represálias por parte dos alunos envolvidos nestes processos, o que, portanto, poderia elevar, e muito, esses valores acerca dos registros policiais de violência escolar no referido ano letivo, além de ratificar o sentimento de impunidade destes criminosos.

Não distante de tudo isto, quando indagado pela mesma autora acerca dessas dificuldades, o então Secretário Municipal de Educação do município em questão concordou com o peso dos fatores socioeconômicos, e também, os de déficit de aprendizagem oriundos da problemática das drogas e da violência no ambiente escolar, mas afirmou que a Prefeitura já investe em processos de modernização das escolas, assim como, em parcerias com instituições de ensino superior, visando à minimização destes aspectos.

“Já lidei, várias vezes, com situações extremas, como por exemplo: com alunas que fugiam do ensino fundamental para se prostituírem, assim como, com tribunais do tráfico, como em certa vez, em que um menino que roubou a sua escola, e o chefinho do bairro queria cortar a sua mão!” (Fala do Secretário Municipal de Educação de Ribeirão Preto/SP).

(CASTRO, 2008, p. 12).

Ainda segundo dados do NAI do mesmo município, os jovens em idade escolar, de um total de 568 atendimentos no ano de 2008 realizados pela instituição, 100% deles estavam matriculados em escolas, mas esta realidade não assegurava o aprendizado e o estudo dentro do ambiente escolar, pois, muitos utilizam a escola somente como palco para o próprio tráfico de drogas, e não para fins educacionais, conforme afirma Castro (2008).

Muitos chegam à oitava série do ensino fundamental semianalfabetos, fazendo da escola, ao menos para eles, apenas como um local de contato e estabelecimento de relações que viabilizem estas ações ilegais, pois é principalmente traficando drogas no ambiente escolar que os jovens parecem desenvolver certa admiração por estas práticas (CASTRO, 2008).

Para esses mesmos alunos que praticam o tráfico de drogas no interior das UE's, além de ser uma forma de auferir proventos, essas práticas também podem representar, para alguns, a única forma de conseguir algum tipo de "status" social perante seus pares, assim como, alguma forma de intimidar e ter respeito, tão importante para o adolescente que busca por inserções em grupos cada vez mais rígidos, dentro e fora do ambiente escolar (TAVAREZ, 2008).

Mas, o tráfico de entorpecentes, além de trazer esta ilusão, ou seja, uma sensação de poder e destaque social, ou o sentimento do "aqui eu posso tudo", traz paralelamente, atitudes que podem se tornar um meio efetivo para a destruição de suas vidas, segundo o mesmo autor supracitado.

Retomando os achados de Matiuzo (2007), a autora trás dados oriundos de outro trabalho, intitulado – Violência nas Escolas – que verificou números que confirmaram os anteriormente citados acerca dos registros de boletins de ocorrências no ano letivo de 2007 nas escolas de Ribeirão Preto/SP, que aumentou 20%, sendo este aumento diretamente relacionados à questão agressão física e 15% em relação aos problemas de furtos e roubos no interior das unidades de ensino, principalmente das escolas públicas estaduais, sendo que a maior parte das agressões acontecem entre os próprios pares discentes.

Corroborando com essas afirmações e com a contextualização da violência escolar em Ribeirão Preto/SP, uma professora de língua portuguesa de 37 anos de idade, relatou a um jornal municipal que foi agredida na data de 20 de fevereiro de 2008, no mesmo município, com socos e pontapés por um aluno de 14 anos de idade, pertencente à sétima série do ensino fundamental de uma escola estadual.

De acordo com o relato da professora à polícia, o aluno a ofendeu verbalmente após ter sido repreendido por atrapalhar o bom andamento da aula e por ter sido solicitada a sua retirada da sala, escoltado por um inspetor de alunos. Após isto, o aluno, na saída, desprendeuse da escolta e desferiu dois socos no rosto da referida professora que, na tentativa de fugir da agressão, tentou correr, mas foi derrubada, e o aluno ainda desferiu-lhe chutes na altura do estômago (JORNAL DOS PROFESSORES, 2008).

Concomitantemente, outros achados também revelam dados que ratificam os resultados anteriormente descritos, pois, segundo relatos oficiais são inúmeras as ocorrências acerca da violência, principalmente quando verificados junto aos sindicatos de professores municipais e estaduais da referida região, que demonstram que os docentes, assim como, os demais pares envolvidos no ambiente escolar, parecem evidenciar uma possível internalização e uma conseqüente aceitação destes comportamentos indesejados, tomando-os como inerentes ao cotidiano escolar.

Segundo a APEOESP, a violência parece realmente fazer parte do cotidiano das escolas, especialmente aquelas que atendem a uma clientela de maior carência estrutural e familiar (MATIUZO, 2006).

A mesma autora, ao ouvir os docentes envolvidos nestes acontecimentos, relatou que eles reclamaram, principalmente, da falta de funcionários nas escolas, especialmente inspetores de alunos, ausência esta tida como um dos maiores empecilhos na coibição das ações de violência em horários como o do recreio, nas trocas de salas de aulas e nas entradas e saídas dos alunos das UE's.

Outros fatores que também foram relatados pelos docentes como potencializadores da violência escolar, são: salas de aulas superlotadas, sucateamento dos prédios públicos, baixa autoestima de professores e alunos, falta de acompanhamento especializado aos alunos que apresentam comportamento violento. Faltam assistentes sociais, psicólogos e demais agentes de saúde, tanto no que diz respeito ao apoio direto ao aluno, assim como, aos seus familiares, conforme assevera Matiuzo (2006).

Considerando o que foi exposto até aqui, a violência escolar contextualizada no município de Ribeirão Preto/SP mostra-se em manifestações tão plurais como aquelas que encontramos no cenário nacional, como por exemplo, os casos de roubos, furtos, tráfico de drogas no interior das escolas, o bullying, as agressões físicas e verbais entre os alunos, e também, entre os discentes e docentes. Manifestações estas que parecem alicerçadas na falta de formação adequada de professores para lidar com esta problemática e na falta de políticas educacionais que visem a amenização desses aspectos.

Encontram-se salas de aula super lotadas e o sucateamento de recursos diversos nas escolas públicas, como materiais didáticos, os prédios, a falta de acompanhamento especializado para questões psicológicas e de apoio aos familiares, docentes e discentes, envolvidos nos casos graves de violência escolar. Falta, principalmente, uma rede de apoio ao trabalho escolar nos processos de enfrentamento da violência, como a ação do conselho tutelar, da ronda escolar, e da própria família.

Outra face da violência escolar, ou, pelo menos, uma de suas molas propulsoras, é o tráfico de drogas no interior das unidades de ensino de Ribeirão Preto/SP. No segundo semestre letivo de 2008, o CONSEG, entidade que promove ações de prevenção ao uso de drogas e bebidas alcoólicas entre estudantes na região central do referido município, decidiu solicitar ao Estado a instalação de câmeras de monitoramento no interior de algumas escolas ribeirãopretanas sob a alegação de que alguns alunos vendiam drogas e praticavam pequenos furtos na região central da cidade.

Ainda nesta mesma região, estudavam 2.769 alunos e como já existiam outras câmeras em funcionamento, já foram flagrados estudantes comprando e consumindo drogas de um guardador de carros que escondia os entorpecentes no interior de uma lixeira, além de gravações que revelaram o uso de cocaína por alunos das escolas centrais em plena luz do dia (YAMADA, 2008).

A mesma autora ainda informa que a polícia militar registrou, no segundo semestre de 2008, 11 ocorrências de tráfico de drogas nas escolas do centro de Ribeirão Preto. Um dos

casos mais graves foi com um aluno da quinta série do ensino fundamental, de 11 anos, que era um dos principais comercializadores de drogas na referida região.

Seria necessária, então, uma intervenção urgente das autoridades competentes com ações que pudessem minimizar esta problemática, e, sendo assim, o presente trabalho espera poder contribuir como ferramenta de orientação aos professores, pais, alunos, especialistas em comportamento humano e demais cidadãos, acerca dos problemas relacionados à violência que acomete o ambiente escolar e todo o seu entorno.

Portanto, perante as amplas discussões contemporâneas acerca da problemática da violência escolar que se dão, tendo em vista, uma melhoria da qualidade de ensino, bem como, uma movimentação em defesa da criança e do adolescente, emergiu na trajetória profissional do autor da presente pesquisa, enquanto professor de educação física, e, portanto, profissional da área da saúde, a necessidade de uma busca incessante por uma melhor assistência educacional e de saúde a estes indivíduos, particularmente ao se deparar com uma sociedade extremamente dinâmica no que diz respeito às suas transformações conceituais e seus valores sócio-familiares, onde a banalização de fenômenos sociais é sempre preocupante.

Enquanto pesquisador, surge nesse momento, a possibilidade de se incorporar ações de minimizações destes aspectos, onde, desde sua dissertação de mestrado, o autor investiga o papel da disciplina de educação física na minimização da indisciplina escolar, em estudo que lhe permitiu conhecer e analisar a realidade em que viviam os alunos tidos como indisciplinados, assim como, alguns determinantes destes comportamentos inadequados, evidenciando fatores que a correlacionaram com as manifestações de violência escolar (OLIVEIRA, 2004).

Portanto, os achados, frutos da dissertação de mestrado anteriormente citada, foram contundentes na contribuição para a escolha do - objeto de pesquisa - deste presente estudo, sendo ele – o enfrentamento da violência escolar, pelas unidades de ensino, através das ações de seus gestores.

Outra alavanca que fomentou esta escolha foi o fato do autor acreditar que as escolas, enquanto espaços coletivos, podem ser as pivôs de uma rede de ações que possuem plenas condições de fornecer novas abordagens, que proporcionem a integração de serviços, como os de educação e saúde, e que potencializem todos os tipos de assistência às crianças e aos adolescentes, e que, portanto, possam contribuir como agentes minimizadores desta problemática através de ações integradas com a base e a gestão escolar.

Justifica-se, portanto, a necessidade da presente investigação direcionar seu olhar a problemática da violência escolar, definida aqui, portanto, como a temática que norteou o

presente estudo, assim como, de uma maior e mais profunda reflexão acerca deste fenômeno mediante o processo de integração das ações dos gestores e das unidades de ensino, lógica de funcionamento para com as manifestações de violência e seu enfrentamento no ambiente pesquisado.

E, sendo assim, buscou-se pelas respostas as inquietações que emergiram durante a trajetória de investigação e que nortearam o presente estudo, sendo elas:

Como os gestores enfrentam a violência no ambiente escolar em suas ações cotidianas?

Quais as principais manifestações de violência acometem as UE's pesquisadas?

A quem os gestores recorrem, nos pedidos de auxílio às UE's, no enfrentamento da violência escolar?

Para tanto, também foi necessária a procura pela fundamentação teórica, específica e suficiente, e que fornecesse os subsídios mínimos e necessários acerca do referido objeto de estudo, e, visando potencializar as ações aqui propostas, inicialmente definiu-se o pólo epistemológico acerca da definição de violência, no qual o autor fundamentou-se, assim como, os sujeitos e os espaços sociais envolvidos na investigação.

Etimologicamente, violência se origina do latim – vis - que significa força, segundo a definição de Chauí (1998, p. 33-340):

Violência é tudo que abrange força para ir de encontro à natureza de algum ser; todo ato de força contra uma espontaneidade, à vontade e a liberdade de alguém; todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito, portanto, de todos.

Violência - é entendida como o uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser.

CHAUÍ (2001, p. 337).

Ainda neste contexto, para que fosse possível chegar ao conceito do qual fundamentou o presente trabalho, o autor deparou-se com algumas correntes que explicam as características deste fenômeno comportamental e que serão discutidos de forma pormenorizada no capítulo 3 – Marco Teórico Conceitual.

Porém, para nortear a presente investigação, a mesma referenciou-se a origem etiológica do fenômeno da violência sob o olhar da sociologia de Dollard (1961), bem como,

foi utilizado o conceito de violência referenciado pelo ECA, Brasil (1990), aqui outrora entendido como a intervenção física de um indivíduo, ou de um grupo/instituição, contra a integridade de outro (s) e/ou contra si mesmo, abrangendo desde os suicídios, espancamentos (variações), roubos, assaltos, homicídio, agressões sexuais (variações), e, também, todas as formas de violência verbal, simbólica, psicológica e institucional, o preconceito, além das incivildades.

O estudo também acreditou na possibilidade de que, ao seu término, pudesse contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno da violência escolar, assim como, instigar novas alternativas no processo de enfrentamento das questões relacionadas à proteção a infância e a adolescência no cenário específico da escola, culminando no provável estabelecimento de princípios norteadores de ações, no campo da prevenção e assistência em educação e saúde no espaço escolar.

Consolida-se, então, a escola, como um espaço coletivo e promotor de saúde, porém sem a intenção de estabelecer um quadro definitivo, mesmo que teórico, sobre o fenômeno da violência, mas, talvez, oferecer maiores indicações e novos estímulos a pesquisadores.

Talvez, com mais dados sobre o assunto, fosse possível contribuir com agentes norteadores de novas políticas públicas - de educação e saúde – assim como minimizar os efeitos devastadores da violência na sociedade, na família, e, conseqüentemente, na nação, cultivando uma cultura de incentivo a vida.

OBJETIVOS

2 – OBJETIVOS

2.1 – Objetivo Geral

- Conhecer e analisar como a escola, através de seus gestores, estabelece ações de enfrentamento da violência que acomete o ambiente escolar.

2.2 – Objetivos Específicos

- Caracterizar a rede de ensino público e municipal da região norte do município pesquisado.

- Caracterizar os gestores escolares, atuantes no cenário de pesquisa.

- Identificar as diferentes manifestações de violência ocorrentes no ambiente escolar.

- Identificar a quem os gestores recorrem, no auxílio às unidades de ensino, nos processos de enfrentamento da violência escolar.

MARCO TEÓRICO CONCEITUAL

3 – MARCO TEÓRICO CONCEITUAL

Visando uma melhor compreensão do objeto deste estudo, assim como da complexidade da violência no contexto escolar, foram buscadas respostas às inúmeras inquietações no que concerne à violência escolar, e foi necessária a procura pela fundamentação teórica, específica e suficiente, que fornecesse os subsídios mínimos e necessários acerca do referido objeto, acreditando na indispensabilidade de se delimitar alguns conceitos relacionados à violência escolar, os aspectos desencadeadores destes comportamentos, assim como, de se revisar historicamente as raízes da violência no Brasil, suas relações com as políticas educacionais e com as relações sociais que se dão no ambiente escolar.

Neste sentido, discussão inicia-se fazendo uma reflexão acerca dos principais conceitos da violência, visando assim, iluminar tal trajetória, e, conseqüentemente, a análise e a compreensão deste fenômeno social.

3.1 – A Violência

Violência – palavra de origem etimológica derivada do Latim – *Violentia* – que significa recurso à força para submeter alguém (contra vontade), ou exercício da força praticado contra o direito.

(RUSS, 1994, p. 45).

Ainda que existam grandes dificuldades para se definir o que se nomeia de violência, alguns elementos, principalmente os conceituais, podem ser delimitados, como:

“Noção de coerção ou força; dano que se produz em um indivíduo ou grupo de indivíduos que pertençam à determinada classe social, gênero ou etnia” (WAISELFIZ, 2004, p. 12).

O mesmo autor ainda assevera que o fenômeno da violência também pode ser caracterizado quando um ou vários atores agem de forma direta ou indireta, maciça ou esparsadamente, causando danos a uma ou mais pessoas, mesmo que em graus variáveis em

sua integridade física, moral, material ou em suas participações simbólicas e culturais, como ilustra as citações a seguir:

Violência - que esta vem do latim - vis - que significa força; todo ato de força contra a espontaneidade, à vontade e a liberdade de alguém; de violação da natureza positivamente por uma sociedade; de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justa e como um direito.

(CHAUI, 2002, p. 12).

Ainda para Chauí (2001), a violência é entendida como um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém, e caracteriza-se por relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo ou terror.

A mesma autora ainda ressalta a importância de se atentar para o fato de que ao se acompanhar a historicidade das idéias éticas, essas se remetem, desde a antiguidade clássica, até os dias atuais; a problemática da violência se faz presente em todas as sociedades, pois as várias culturas a definem de maneira diferente, de acordo com um conjunto de valores éticos, tidos como padrões de conduta, de relação intersubjetiva e interpessoal, de comportamentos sociais, com a intenção de garantir a integridade física/psíquica de seus membros.

Corroborando com estas colocações, Wierviorka (1997), assevera que a violência não tem um único significado e deve ser historicamente situada e compreendida.

Violência origina-se do latim – violentia - e possui vários significados: qualidade do que é violento; ato violento de violentar; ímpeto ofensivo; irascibilidade (disposição para se irritar); abuso da força; constrangimento (embaraço, acanhamento, tirar a liberdade e situação de violentado) exercido sobre uma pessoa para obrigar a fazer ou a deixar de fazer um ato qualquer.

(PRIBERAM, 2004, p. 2).

Os estudos mais recentes sobre a questão da violência, além de concentrar suas energias e achados na área urbana, talvez pelo fato de que as grandes manifestações das questões da sociedade se manifestem nas grandes cidades, também apresentam a utilização dos óbitos como um dos principais indicadores – gerais – da violência social; alguns grupos

distintos se interpõem a estes indicadores e asseveram que as utilizações destes parâmetros não se justificam por vários motivos (FINKELHOR, 1979).

Finkelhor (1979) e Waiselfiz (2004) concordam que, estão entre estes motivos, o fato de a violência cobrir um espectro, significativamente mais amplo de comportamentos do que simplesmente as mortes por violência, pois, nem toda, ou se quer a maioria das manifestações da violência cotidiana termina em morte, apesar da morte caracterizar a violência em seu grau extremo, e, pelo fato, também, de que a utilização destes mesmos indicadores se justificarem nos registros policiais, sendo que estes são os únicos registros oficiais acerca deste fenômeno social, porém não evidenciando, com fidedignidade, seus números e ocorrências nos diversos grupos de uma sociedade.

A violência, segundo Minayo; Souza (1993), pode ser considerada como um processo social complexo no qual intervêm fatores estruturais, ideológicos e culturais, não podendo prescindir de uma abordagem de cooperação entre as disciplinas.

Os mesmos autores ainda afirmam que a interdisciplinaridade é uma exigência imposta pela complexidade deste objeto, no qual se articulam indissociavelmente aspectos biológicos, culturais, econômicos, educacionais, psicológicos e sociais, tornando necessária à integração entre as ciências sociais, epidemiologia, planejamento em saúde e psicologia, na busca de uma discussão de teorias, conceitos e métodos e a aproximação dos serviços políticos e programas de saúde.

Noutro vértice da problemática da violência, agora tratado como problema de saúde pública, a partir do ano de 1979, o Ministério da Saúde implementou o – SIM (1995) – subsistema de informação sobre mortalidade, que definiu, entre várias outras coisas, que nenhum sepultamento poderia ser realizado sem o crivo de um atestado médico na localidade, além de determinar o local da morte, o gênero sexual, o estado civil, o ofício, a naturalidade, a residência, e etc., que, entre outros objetivos, se pudesse apontar a localização espacial dos maiores números de óbitos no Brasil, assim como, a - causa morte dos indivíduos.

Posteriormente, ao ano de 1995, essas mesmas - causas mortes - seguiram a classificação do CID - Código Internacional das Doenças, mais especificamente o CID-9, que representava a nona revisão deste mesmo código, porém, a partir do ano de 1996, o mesmo código sofrera mais uma revisão, evoluindo então para o CID-10.

A partir de então, em seu capítulo XX, o CID passou a classificar os óbitos por causas externas de mortalidade e morbidade, como por exemplo: acidentes, envenenamento, queimaduras, afogamento e etc., que descreve, tanto a natureza da lesão, assim como a circunstância em que ocorreu e que, no caso específico das mortes por armas de fogo, ou seja

- manifestações típicas de violência – utilizou-se então, o CID-10 para classificação dos óbitos por estas manifestações violentas (WAISELFISZ, 2004).

Outro fato trazido pelos especialistas em saúde pública (em violência), consiste na inerência que se tem ao se analisar o fenômeno contemporâneo da violência, pois, inicialmente, esbarra-se nas dificuldades de seu entendimento, principalmente pela compreensão das diferentes faces da violência, de suas diversidades, e na pluralidade das compreensões a seu respeito.

Historicamente, encontra-se a violência tratada enquanto questão filosófica desde a Grécia antiga, onde suas concepções se devem às escolhas relacionadas à natureza das coisas (MICHAUD, 1989).

Face também as várias tentativas científicas de se explicá-la, enquanto fenômeno social, encontra-se diferentes pontos de vista, como por exemplo, o que relata ao olhar da – antropologia - que se revela de diversas formas, como por exemplo, o estresse, o traumatismo as frustrações, tornando difícil uma teoria unitária, pois, segundo esta corrente, é a dimensão do fenômeno humano, uma das complexidades inerentes do homem (DOLLARD, 1961).

A corrente – biológica - definida por Lorenz (1969) apud Miranda (2004), considera a violência como uma qualidade inata e estuda os fatores reacionais e os fatores inibitórios da violência.

Já na corrente – sociológica – novamente retomando os achados de Dollard (1961), sua gênese está na frustração que desencadeia a agressão. Paralelamente, Bandura (1973) também a define através da teoria da aprendizagem: pais violentos, filhos violentos.

A abordagem sociológica da questão violência também pode ser considerada em uma díade – as abordagens empíricas e a teoria social, ambas amparadas ainda pelos três mesmos autores supracitados, conforme assevera Miranda (2004).

Na primeira, os pesquisadores a relacionam ao número de acontecimentos violentos, a partir de indicadores socioeconômicos, mensurando então, a intensidade dos comportamentos violentos, considerando também sua pluralidade de manifestações, sendo algumas delas, o terrorismo, as guerras civis, as repressões políticas, as religiosas e etc.

Na segunda, incumbe-se da tarefa de compreender o fenômeno violência enquanto fenômeno social, considerando a sua função no espaço. Seus representantes, como Dollard (1961) não ignoram a importância do conflito, vendo neste, uma forma de sociabilização dos grupos, concebendo a violência ligada à rigidez das estruturas que a cercam, pois, o conflito não seria o ameaçador destas mesmas estruturas, e sim, a própria rigidez, que permitiria que

as hostilidades se acumulassem e se concentrassem numa única linha separatória, culminando no conflito (MIRANDA, 2004).

A violência escolar, por sua vez, também apresenta várias dificuldades de definição, devido às suas mais diversas manifestações, e, portanto, ao analisarmos este fenômeno, essas dificuldades são exemplificadas através da multiplicidade de compreensões a seu respeito, Michaud (1989). Outras correntes teóricas tentam explicá-la, principalmente através de abordagens antropológicas que se dividem em vértices neurofisiológicos, etológicos, psicológicos e psicanalíticos (MIRANDA, 2004).

A – neurofisiologia - trazida pelos mesmos autores acima citados são os conceitos da interação, e conseqüentemente, da reação aos estímulos do ambiente, constituindo-se de agressões, pois as tensões geradas a partir do meio são chamadas de estresse.

Essa mesma vertente trata também dos organismos, desde os mais primitivos até os mais evoluídos, como produtos finais da interação e subseqüente reação aos mais diferentes estímulos ambientais, sendo que, estes se constituem de agressões, e, portanto, geram adaptações (MIRANDA, 2004).

São Violências – o assassinato, a tortura física e psicológica, as agressões, também de cunho físico e verbal, as vias de fato, as guerras, a opressão, a criminalidade, o terrorismo, os diferentes tipos de discriminação, entre outros, e, portanto, como definir com precisão, a natureza do termo e do significado da violência?.

(MICHAUD, 1989, p 20).

Essas mesmas agressões são então consideradas – estresse – conforme acima mencionado, exemplificadas pela decomposição bacteriana, a luz solar, alterações de temperatura, e, quando submetidos a estes diferentes tipos de estresse, os organismos tendem, de início, a relutarem contra estas formas de agressões, que por fim se esgotam, levando-os à resignação.

Para Michaud (1989) e Miranda (2004), em nível filogenético - relacionado à evolução da espécie de Capra (1996) - é o instinto que influencia e organiza a vida através dos diferentes confrontos, tratado através da teoria do inatismo, sendo neste tipo de força a que confronta e estrutura a vida.

Em uma outra ótica, ainda também trazida por Michaud (1989), a visão – etológica - do mesmo fenômeno considera o aspecto comportamental dos animais em seu próprio meio

ambiente, sendo que, a agressividade é vista como um instinto que se desencadeia de forma inconsciente, e que, por sua vez, possuem influência positiva no ponto de vista evolutivo das espécies (MIRANDA, 2004).

A visão etológica também considera os comportamentos dos animais em seu meio ambiente natural e caracteriza a agressividade como um instinto, que, eventualmente se desencadeia sem razão, ou um subinstinto a serviço de outros, como a fome e a sexualidade, os quais têm função positiva na evolução e preservação da espécie (MIRANDA, 2004).

Nas abordagens – sociológicas - sobre a violência, podemos dividi-las em: abordagens empíricas e abordagens da teoria social, ainda segundo Michaud (1989).

Na empírica, alguns teóricos como Gurr (1970), a relacionam com o número de acontecimentos violentos, e estes com indicadores socioeconômicos variados, ou seja, a violência política considerada em suas mais diversas espécies e manifestações como o terrorismo, as guerras civis e etc. Na outra, constata-se que o volume da violência varia proporcionalmente ao potencial repressivo e somente inicia um decréscimo quando ultrapassado um certo nível alto desse potencial (MIRANDA, 2004).

A abordagem – psicológica - contribui nos processos que explicam a questão da agressividade, apresentando-se em várias correntes. Algumas, no ramo da psicologia geral, que apresentam suas teorias a partir de estudos experimentais das condutas agressivas, outras numa perspectiva mais clínica, e outras ainda que se apresentam na relação da agressão com as interações sociais (MICHAUD, 1989).

Ainda é neste mesmo tipo de abordagem, ao explicar através de suas teorias a agressividade, que se apresentam várias gêneses para o mesmo fenômeno, que vão desde a convivência com outras personalidades violentas e agressivas, até uma perspectiva mais clínica, perpassando pelas interações sociais (MIRANDA, 2004).

Também é no campo da teoria psicologista que são visualizados os mecanismos behaviorista, como os estresses, que são considerados como os estímulos desencadeadores dos sentimentos de agressividade e de raiva, porém, já outras correntes psicológicas insistem na valorização da importância dos modelos de aprendizagem da agressão (CANEGHEN, 1978).

Uma outra corrente psicologista faz referência à abordagem empírica, que no passado, fora utilizada para a elaboração de modelos mais quantitativos, sendo estes, uma tentativa de relacionar a violência, em geral, como a violência política que tinha por base a teoria da agressão, que culminava no efeito da frustração (estado em que o sujeito se encontra devido à proibição de respostas adequadas aos questionamentos dos estímulos recebidos por ele do

meio externo) desencadeando a agressão, pois, quanto maior a intensidade da frustração, também proporcionalmente seria a intensidade da agressão (DOLLARD, 1961).

Portanto, para Dollard (1961), a intensidade da frustração está intimamente ligada à intensidade da agressão, que também é diretamente proporcional à importância da agressão, pois, quanto mais a frustração afeta diretamente as instâncias comportamentais, maior importância ela terá. Pesquisas com crianças privadas da amamentação integral corroboram tal teoria, pois diante da privação, essas crianças geravam determinado comportamento agressivo, que posteriormente, foram mensurados pelo pesquisador (MIRANDA, 2004).

Ainda sobre os achados de Dollard (1961), é possível relacionar dados, como por exemplo, as frustrações educacionais, econômicas, sexuais e etc., que explicaram, ao menos em parte, a agressividade de alguns membros de determinadas sociedades.

Outra abordagem psicologista, de cunho clínico, ressalta as vivências traumáticas na gênese dos comportamentos agressivos, assim como, a importância das separações no âmbito familiar como importante alavanca na formação da personalidade paranóica dos indivíduos (DOLLARD, 1961).

Em contrapartida, o psicologismo social enxerga a agressividade e a violência, relacionadas às situações de interação dos indivíduos, centrada na dimensão social do fenômeno. Como exemplo, podem ser citadas as interações do aluno com a escola, a família, os pares discentes, os docentes, que em muitos casos são consideradas hierarquizadas, autoritárias, e, portanto, conflitantes (DOLLARD, 1961).

Smith e Sharp (1994), colaborando com as discussões acima propostas acerca das definições do fenômeno da violência, trazem em seus respectivos estudos, que a violência presente especificamente nos cenários escolares, possui conotações emocionais e recebe outros termos para designá-la.

Comumente, esses termos são chamados de: agressividade, comportamento agressivo, perturbações, desengajamento, desinteresse pela aprendizagem e comportamentos antissociais, assim como, o fenômeno mundial, e considerado por alguns estudiosos como pandemia - o *bullying* – sendo esse definido como abuso físico ou psicológico contra alguém que não é capaz de se defender (não há um termo exato para a tradução do vocábulo em língua portuguesa). Trata-se, pois, de uma intimidação física.

3.1.1 - Passado e Presente da Violência no Brasil

Nem a violência, ou poder, são fenômenos naturais, ou seja, manifestações de um processo vital, e, pertencem a ele, o setor público das atividades humanas, cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem em agir e a habilidade de iniciar algo novo.

(ARENDETT, 1985, p. 46).

No Brasil, a violência é responsável pela principal causa de mortalidade na faixa entre 05 a 49 anos de idade, sendo que, de 15 a 29, ela atinge o percentual alarmante de 64.4% das mortes, conferindo inegavelmente à violência, um caráter de problema de saúde pública (MINAYO; SOUZA, 1993).

Portanto, na tentativa da contextualização da violência no cenário brasileiro, dificilmente esse fenômeno não apresentará um vínculo estreito com o poder, sendo possível também estabelecer várias outras conexões, assim como, perceber a dicotomia que ela comporta, ou seja: existe relação direta entre poder e violência ou poder e indisciplina? Ou poder gera violência?

Em uma outra vertente que explicita as causas da violência entre os jovens e estabelece uma relação do poder com a violência e a indisciplina, inicialmente a mesma relação pode parecer um equívoco, pois, de fato, como falar em violência e indisciplina se o poder é disciplinador? (MINAYO; SOUZA, 1993).

Mas o que fica demonstrado é que isso é uma decorrência da disciplinarização, pois, as manifestações não se dão de fora para dentro, com um ato de poder reprimido ou uma conduta indisciplinada, a indisciplina faz parte da própria estratégia do poder e é gerada pela mesma mecânica que visa o seu controle, conforme afirmam as mesmas autoras.

Um claro exemplo do que foi exposto acima é o caso da antiga FEBEM, hoje, Fundação CASA, cuja instituição é chamada de paraeducativa. Os internos infratores, muitas vezes, dizem através das rebeliões coletivas ou individuais, e, principalmente da violência, a maneira da qual estes menores dispõem para com a ordem estabelecida dentro da instituição.

Vê-se que essas rebeliões são reações de quem é obrigado a sobreviver entre "muros" visto que a Fundação CASA apresenta a mais fantástica combinação entre normatização e caos, não só da parte dos internos, como também da parte da própria instituição, como a

arquitetura do panóptico, do sistema contínuo de condutas certas ou erradas, das punições e do sistema de avaliação (AQUINO 1996).

Para Foucault apud Aquino (1996), o poder significa antes de tudo, um “verbo“, uma “ação“, uma “relação de forças“, ou seja, poder não é simplesmente uma coisa que alguém tem ou não tem, o poder é uma relação constitutiva de qualquer relação social.

Em nossa história, atos extremamente violentos, que muitas vezes ocasionaram a coação de pessoas, foram encabeçados pelo Estado ou tiveram o seu consentimento, portanto, ao se analisar as raízes da violência no Brasil, Minayo; Souza (1993), afirma que ela se associa, fundamentalmente, à estrutura de poder vigente dentro de uma sociedade; atitudes violentas são classificadas, comumente, como formas de ação resultantes do desequilíbrio entre fortes e fracos, ou oprimidos e opressores.

Entretanto, as mesmas autoras ainda asseveram que essas mesmas atitudes violentas deveriam ser analisadas como um processo que se revela no entorno dos sistemas, pois nesse discurso, no qual predomina a razão prática, a violência não é um mecanismo social e uma expressão da sociedade, mas sim, uma resposta a um formato inadequado às necessidades básicas de uma determinada sociedade (MIRANDA, 2004).

Nessa mesma vertente, a violência está tão reedificada quanto o poder, pois o sistema, o capitalismo vê esse elemento de modo isolado, individualizado, à parte da sociedade na qual ela faz sua aparição, ou seja, é como se a violência e o violento fossem acidentes ou anomalias que um determinado tipo de sistema provoca e não uma possibilidade real e concreta de manifestação da sociedade brasileira (MINAYO; SOUZA, 1993).

Sendo Assim, a estrutura de poder, desde o período colonial, é responsável pela negação dos direitos da maioria da população; hoje, podemos exemplificar essa tese com a violência resultante dos conflitos e chacinas, principalmente no âmbito agrário do cenário brasileiro, vide os movimentos e as reivindicações do grupo do MST, que, inicialmente, teve sua gênese política no extremo oeste do interior paulista, e, que, atualmente, ganhou representatividade nacional.

Ainda para Minayo; Souza (1993), não é possível analisar a violência de uma única maneira, ou seja, tomá-la como um fenômeno único, pois, sua própria pluralidade é a única indicação do politeísmo de valores, da polissemia do fato social investigado, onde o termo violência é uma maneira cômoda de reunir tudo o que se refere à luta, ao conflito, ao controle, ao descontentamento, a rebeldia, ou seja, à parte sombria que sempre atormenta o corpo individual ou social; pode-se ainda classificar a violência como: conflitos sociais e políticos, repressão, terrorismo, guerras civis e tiranias.

Infelizmente, a estrutura de poder que tem prevalecido no Brasil, especificamente no século XX, pressupõe a negação dos direitos da maioria da população.

Uma visão abrangente da história pode fomentar que se compreenda o percurso do autoritarismo no Brasil, e, neste caso, o circuito das práticas arbitrárias deve ser analisado objetivamente, pois, o funcionamento da estrutura de dominação envolve um processo complexo, que tem como centro: o desequilíbrio social entre os fortes e os fracos e o jogo político de forças que produz e reproduz a ordem das ruas (MINAYO; SOUZA, 1993).

Muitos governos – predominantemente no Brasil – ao longo dos tempos, privilegiaram a autoridade em detrimento do consenso; concentraram o poder político em torno de poucos, deixando de lado as instituições representativas que passaram a ter um caráter meramente cerimonial, restringiram a liberdade, suprimiram as oposições ou coagiram à simulação.

Na ideologia autoritária, a utilização da violência tornou-se necessária à manutenção da desigualdade entre os homens. A ordem, nesse conjunto de idéias, ocupou lugar de destaque: crença cega na autoridade, e, por outro lado, desprezo pelos inferiores, débeis e socialmente aceitáveis como vítimas (MINAYO; SOUZA, 1993).

A institucionalização de mecanismos repressivos sobre as camadas excluídas já é observada de longa data no Brasil. Prisões arbitrárias, torturas, raptos, maus tratos, descasos, perseguições ou a opressão detectada na prisão, representam nitidamente a poder do Estado sobre a população marginalizada.

Fica, portanto, evidente um breve questionamento: à medida que as mudanças ocorreram nos regimes políticos no Brasil, elas alteraram o cotidiano da maioria excluída da população? Seria uma alteração mínima ou inexistente?

As rupturas políticas em nossa história praticamente não ocorrem no nível das relações sociais e pessoais. Novos governos, ao assumir o poder, praticam velhas políticas e se preocupam em edificar um imaginário popular calcado na “nova ordem” vigente.

A constatação dessa “longa duração” em nossa história é primordial para a compreensão da mentalidade sobre as práticas políticas, e, principalmente, sobre as estratégias para a manutenção do poder (MINAYO; SOUZA, 1993).

As autoras ainda retratam que, numa análise sobre o passado brasileiro, o período escravocrata de quase quatrocentos anos e os quase quarenta anos de período de exceção, da ditadura Vargas ao período militar, deixaram - como herança - uma força policial ineficiente, corrupta e autoritária.

A lógica do aparato repressivo do estado autoritário é a lógica da defesa do status das elites conservadoras, pois, o obscurantismo pelo que passou o Estado brasileiro forjou um modelo de polícia alicerçado em dois pilares:

- a) O arbítrio;
- b) A violência.

A questão que se deve colocar hoje é: a transição democrática no Brasil forjou um modelo de polícia democrática? Pois, se não forjou um modelo novo, o legado autoritário ainda está presente nas instituições policiais, e o que mais caracteriza esse engodo é a dualidade da função policial (MINAYO; SOUZA, 1993).

A violência, em grande parte, deriva desses índices de desigualdades, mas, sem dúvida, é o crime organizado que surpreende a cada dia, com cenas apavorantes nas ruas e nos presídios estaduais, e a sociedade, ainda que assustada, não está inerte diante de tudo isso, pois a resistência e a mobilização contra a violência sempre ocorreram no Brasil.

Assim, a reversão deste quadro crítico de violência em que se encontra a sociedade brasileira efetuar-se-á na medida em que cada cidadão, ao reconhecer seus próprios direitos e cumprir seus deveres, possa participar ativamente do processo social do país.

O cenário da violência no Brasil, pós-transição do século XX para o século XXI, é ilustrado por alguns números. Segundo Waiselfisz (2004), que apresenta estimativas do IBGE no Brasil, no ano de 2002, o país contava com cerca de 35,1 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 24 anos de idade, que representava 20.1% do total dos 174,6 milhões de habitantes do país. Essa mesma proporção já foi maior, pois, na década de 80 existiam 25,1 milhões de jovens, num total de 118,7 milhões de habitantes, representando 21.1% do total.

Porém, ainda segundo mesmo autor, o crescimento no número absoluto de jovens de 25 milhões da década de 80 para 35 milhões no ano de 2000, declinou a partir do início do século XXI, principalmente, dadas as recentes mudanças nas curvas demográficas do país, como por exemplo:

- a) Resultado da queda das taxas de fecundidade;
- b) Principalmente, pelo fato do incremento nas taxas de mortalidades de jovens por causas externas, como no exemplo, da violência, objeto de estudo desta presente investigação, assim como, as taxas globais de mortalidade da população do Brasil, que caíram de 633 para grupo de 100.000 habitantes na década de 80, para 561 para o mesmo grupo no ano de 2002.

Observa-se, portanto, que a taxa de mortalidade referente aos jovens aumentou, passando de 128 para 137, para grupos de 100.000 habitantes, fato esse que induziu a uma intensa preocupação por parte dos governantes e da sociedade como um todo.

Contudo, Waiselfisz (2004) ainda nos revela que a mortalidade dos jovens brasileiros não só aumentou de forma quantitativa, com também se alterou no processo que posteriormente originou, como os novos padrões de mortalidade juvenil.

Estudos de Vermelho e Mello (1998) revelaram dados que corroboram com as afirmações anteriores, pois, os autores em seus estudos dividem a população em dois grandes grupos:

- a) Os jovens de 15 a 24 anos de idade;
- b) Os não-jovens, de 25 ou mais anos de idade. Revelando que na população dos não-jovens, somente 9.8% das causas de mortalidade eram atribuídas à violência, contudo, entre os jovens, as causas externas, como no caso da violência, representavam cerca de 72% do total das causas de mortalidade, sendo que, na população dos não-jovens apenas 3.3% dos óbitos eram resultados dos homicídios, e, entre os jovens, novamente o percentual subia para 39.9% de homicídios, como causas das mortalidades neste grupo.

Waiselfisz (2004) relata também que a vitimização juvenil por homicídios, entendida como a taxa de óbitos por homicídios na população de 15 a 24 anos de idade está diretamente relacionada ao índice de vitimização, sendo que nas capitais do Brasil, ainda segundo o mesmo autor, o problema torna-se ainda mais sério, pois os índices de vitimização de jovens atinge 189.6%, e, quando correlacionados às capitais, os homicídios juvenis triplicam em relação aos índices das demais regiões do Brasil.

Pelo exposto, se pode afirmar a estreita relação existente entre o poder político exercido no Brasil ao longo de décadas de opressão militar, para com as situações de violência no país contemporaneamente, situações estas, fruto das desigualdades sociais enraizadas nas diferentes sociedades brasileiras.

Pois, o poder gera violência! Particularmente, decorrente da disciplinarização que pressupõe a negação dos direitos da população com menor nível cultural, objetivando a desestruturação das relações entre os fortes e fracos numa sociedade, resultando na ordem e/ou na desordem que se reproduz nas ruas, particularmente quando um governo privilegia a autoridade em detrimento do consenso.

Portanto, numa sociedade onde a ordem política é autoritária, a utilização da violência torna-se necessária, pois, somente assim, à manutenção da desigualdade entre os homens poderá ser perpetuada e fomentada através da institucionalização de mecanismos repressores.

Sendo assim, também é possível afirmar que a violência deriva desses índices de desigualdades, resultando no aumento exponencial das taxas de mortalidade de jovens, que não só aumentaram, mas, sobretudo, originou os novos padrões de mortalidade juvenil no Brasil através do aumento dos índices de vitimização de jovens, principalmente correlacionados aos homicídios que triplicaram em algumas regiões brasileiras.

3.2 – Violência e Educação

A violência nas escolas: como enfrentá-la? Pois, mais que um problema policial, social, de saúde pública - um problema pedagógico!
(GONÇALVES, 2005, p. 632).

O tema violência nas escolas somente alcançou visibilidade política e interesse acadêmico dentro do processo de redemocratização do Brasil. Miranda (2004) assevera que dentre os diversos processos de exclusão social no Brasil, dois - apesar de aparentemente não se relacionarem - ganharam destaque na educação do século XX e XXI, pois se excluem os cidadãos de uma sociedade por duas razões apresentadas a seguir.

A primeira – a crise da educação – visto que a maioria da juventude é excluída da participação política, assim como, de processos que envolvem a produção econômica, social e cultural, por vários motivos, mas, sobretudo, por não ter acesso com equidade à educação básica de qualidade.

Por consequência, uma parte destes jovens acabam por buscar no mundo da criminalidade e/ou no uso e abuso das drogas, uma saída para as frustrações sociais, servindo de retroalimentação para os processos de fomento a violência contemporânea, tornando as formas de resolução de ambos os problemas - crise da educação e violência - cada vez mais distantes de uma solução eficaz (ZALUAR, 1992).

A segunda, uma consequência direta da primeira, ou seja, o fracasso escolar que traz várias consequências desastrosas ao indivíduo, mas a principal delas, ainda segundo Zaluar (1992), reflete-se no aviltamento salarial dos que pouco estudam.

Arendt (1961) contribui com a discussão afirmando que se vincula a crise educacional contemporânea à crise da autoridade industrial moderna. Para a autora, perderam-se os elos da tradição que asseguram os processos de transmissão de conhecimentos técnicos, mas principalmente dos valores éticos e morais, fundamentais para a vida em sociedade.

A crise educacional brasileira, sobretudo, reside na falta de perspectiva cultural de uma população; as sucessivas reformas neste setor apenas geraram e ainda geram pedagogias que não formam técnicos, e, muito menos, cidadãos (ZALUAR, 1992).

Portanto, neste mesmo ponto, ocorre o elo de ligação entre – violência e educação – como se houvesse uma recíproca integração entre essas duas esferas da atividade humana, que aparentemente, conforme no início deste capítulo, aparentavam um distanciamento.

Ainda para a mesma autora acima citada, faz-se necessária à distinção de diferentes graus e aspectos para tal fenômeno, sendo eles: a violência que se manifesta no pensamento; perpassando por aquela que está inserida nos sistemas de produção sociais e industriais; e, chegando à violência do próprio crime de rua, banalizado nas grandes aglomerações humanas contemporâneas.

Corroborando com as afirmações anteriores, o fenômeno que Arendt (1961) chama de crise da autoridade materializa-se no sistema educacional, principalmente no público e nos níveis fundamentais, também na forma de violência intelectual e física, mas, sobretudo, na destruição dos prédios, assim com, na negação intelectual do diálogo.

Sorel (1936) também afirma que muitos dos limites morais e também legais que tentam conter os comportamentos de violência consistem apenas em máscaras que escondem a própria inércia da sociedade, assim como, encobrem a violência latente no uso da força legal.

Weil (1971), um dos maiores analistas do século XX sobre as questões relacionadas à violência, ressalta a importância de se distinguir a revolta (o homem revoltado, de Albert Camus) e a violência.

Sendo a primeira, a seiva da cultura e a segunda, a sua morte, principalmente por negar o instrumento básico da comunicação cultural – o diálogo.

Visualiza-se assim, a porta de entrada da violência na cultura, e, conseqüentemente, na educação, tendo então sua gênese na negação do diálogo como fonte de conhecimento e entendimento entre os homens.

Perine (1987) analisa a violência a partir da constatação da natureza dupla do ser humano: tanto a violência como a razão são possibilidades humanas radicais, ou seja, enraizadas na liberdade do homem. Portanto, é na esfera da liberdade da opção de escolha,

mais do que nas contingências econômicas e sociais que se encontra a explicação para a violência, a irracionalidade, a recusa do uso da razão e o consequente uso da violência, que se evidenciam em formas e níveis sociais e políticos do poder público e autoritário e legítimo, assim como na negação da pluralidade das idéias e interesses da sociedade civil e na imposição de cânones morais e culturais.

Sendo assim, a contribuição de Weil se faz essencial para a compreensão da relação entre educação e violência, pois, deixa claro como o ser humano, sendo naturalmente violento, pode a ela voltar ou nela permanecer, na medida em que a razão não puder conter sua natureza violenta.

Dados de Zaluar (1992) deixam claro que os diferentes segmentos sociais, como no caso da educação, revelam-se como instrumentos primordiais de prevenção da violência, principalmente, quando relacionada a crianças e adolescentes.

Desta forma, as escolas são requeridas, mas reinando uma plena consciência e respeito da reduzida escolaridade média das camadas mais pobres, assim como, das dificuldades e impossibilidades de elevá-la, substantivamente, de forma rápida.

O homem sabe muito bem, quer seja de forma consciente e/ou intuitivamente, que o poder da disciplina escolar e da internalização de normas de conduta, valores, esquemas de percepção e ação – resultam de um longo processo de incorporação inconsciente de estruturas sociais objetivas, que ocorre através de anos de vida escolar (BOURDIEU, 1989).

Zaluar (1992) revela que um terço dos adolescentes não trabalha e nem estuda, vivendo num estado constante de disponibilidade e incertezas, o que possibilita o aliciamento para atividades que podem conduzir a infrações penais, porém não apenas os jovens, ao perambularem pelas ruas, estão expostos à opção da criminalidade e da violência, embora a maioria das incidências indique esta faixa como a predominante, mas, também, no caso específico dos extermínios, por exemplo, que incidem sobre uma faixa etária sempre superior a dos jovens.

Em geral, as formas que assumem as demandas sociais, assim como suas justificativas que se apóiam sobre as imagens, crenças e mitos relativos à sociedade e sua fisiologia, configuram um universo carregado de simbolismo, que fomenta o movimento de grande parte da população no processo de veemente solicitação ao Estado de proteger a criança, a infância e os desvalidos subjacentes, conforme afirma a mesma autora.

Nesta mesma direção, contrapõe-se aos conceitos de educação e criminalidade, pois, nela sobressai à idéia de que jovem fora da escola significa um futuro criminoso, portanto, sobressaindo mais uma vez, o poder dominante e disciplinador da escola, assim como, a

afirmação de que quanto mais elevado for o nível de instrução do indivíduo, mais chances de emprego lhe serão ofertadas.

Sendo assim, fica evidenciada também a força do processo de escolarização, elevando o reclamo por mais educação, atrelado às medidas minimizadoras da miséria, portanto evitando também a ira dos mais pobres, e, por consequência, então, evitando a violência (ZALUAR, 1992).

A autora ainda relaciona, a seguir, alguns desses reclames sociais e suas justificativas:

a) Mais escolas para tirar o menor abandonado das ruas, das más companhias e dar-lhe maiores chances na vida;

b) Maior atenção ao maior abandonado, sendo o ensino a base para se ter um futuro seguro, pois, sabendo ao menos, ler e escrever emprega-se com mais facilidade, minimizando as possibilidades de sua marginalização;

c) Melhor distribuição de renda, para que os menos favorecidos financeiramente possam extrair sua subsistência sem a necessidade de assaltar ou matar alguém, portanto, amparando o menor e evitando a formação de um futuro marginal.

Concomitantemente, a autora também relata não serem poucas as declarações que atribuem o abandono dos filhos pelas famílias ao pauperismo em que vivem, identificando os abandonados como os prováveis assaltantes.

Em síntese, o raciocínio que dimensiona o mercado não está totalmente diferente do raciocínio da população, evidenciando na proposta de união de Estado, comércio e iniciativa privada, nos processos de criação de postos de trabalho e consequente minimização dos aspectos anteriormente relacionados (ZALUAR, 1992).

Em contrapartida, a idéia de integração do Estado para com a escola parece evidenciar uma relação de escola com prisão, assim como, o perfil do menor pobre para com o marginal, e do policial para com o corrupto.

Por fim, Zaluar (1990) traz a seguinte conclusão acerca do anteriormente exposto: pão + trabalho + educação = ordem e combate efetivo a fome e a diminuição da ociosidade, como a maneira mais eficaz de evitar a criminalização dos jovens.

Face ao exposto, os autores que contribuíram com a presente discussão deixaram evidente que educação ou a ausência dela, é a ferramenta principal que proporciona ao cidadão, particularmente o jovem, a distanciar-se da ociosidade, e, por consequência, das chances de seu envolvimento com a criminalidade e outros comportamentos indesejados em sociedade.

Paralelamente a estes aspectos, a ausência ou a pouca escolaridade do adulto, também influência diretamente no seu futuro, pois, dela, depende não só as chances de se conseguir trabalho, mas, sobretudo, influência na manutenção deste, assim como, na qualidade deste emprego, portanto, podendo-se estabelecer um elo de ligação entre educação (escolaridade), ou – falta de educação e violência.

3.2.1 – Conceituando a Violência Escolar:

O conceito de violência escolar tem sido caracterizado por muitos estudiosos como um fenômeno social, multifacetado, pelo fato de abranger diversas manifestações, que perpassam por comportamentos tidos como antissociais, delinquência, vandalismo, comportamentos de oposição e etc (SEIXAS, 2005).

Para Ruotti, Alves e Cubas (2006), a abordagem do tema requer muito cuidado e precisão, pois, caso contrário, corre-se o risco eminente de estigmatizar os atores envolvidos nestes processos, assim como se pode atribuir uma dimensão exagerada, e, portanto, errônea, aos casos do cotidiano escolar.

Ainda a fim de dar conta da multiplicidade de enfoques e questões envolvidas na problemática da violência, os autores adotaram um conceito ampliado do fenômeno, considerando-se violência:

1. Intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro (s) ou de grupo (s) e também contra si mesmo, abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, (disfarçada sob a denominação de “acidentes”), além das diversas formas de agressão sexual.
2. Formas de violência verbal, simbólica (abuso do poder baseado no consentimento e se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade) e institucional (marginalização, discriminação e práticas de assujeitamento utilizadas por instituições diversas que instrumentalizam estratégias de poder).

(ABRAMOVAY; RUA, 2002: 94).

As mesmas autoras, antes de abordarem o referido tema em seus trabalhos, deixam as seguintes reflexões: primeiro, a que tipo de violência está se referindo? Quais são os atores envolvidos nestes processos? Quais consequências a violência acarreta no ambiente escola?

Outro problema no momento de definirmos os conceitos de violência escolar, agora segundo Abramovay (2002), mas, corroborada pelas afirmações de Ruotti, Alves e Cubas (2006), consiste, justamente, no uso do termo violência para se referir ao assunto, especificamente dentro da escola.

Debardieux (2002) também assevera que, entre as dificuldades, neste mesmo momento está o fato de que a violência carrega consigo termos tão amplos que dificultam, inclusive, a definição do próprio objeto de estudo, no momento do mesmo ser abordado dentro do cenário escolar.

Portanto, ao fazermos uso desse termo - tão amplo - conforme assevera o autor acima mencionado, abrange-se de forma inerente, desde as agressões mais graves até as pequenas incivildades que acometem diariamente o ambiente escolar.

Charlot (1997) também contribui na discussão com seus achados, alertando acerca da dificuldade em trabalhar com o tema, pois, do ponto de vista histórico, o problema da violência escolar não é contemporâneo, porém o que pode ser considerado como atual são as formas pelas quais esta violência se manifesta, sendo que o autor as divide em quatro aspectos, explicitados a seguir.

O surgimento de manifestações mais graves; a idade cada vez menor dos alunos envolvidos neste tipo de evento; a ação de agentes externos e que ocupam o espaço escolar, como as agressões geradas fora dela e a repetição e o acúmulo de pequenos casos, que não são necessariamente violências, porém, que criam a situação de ameaça permanente.

Novamente retomando Debardieux (2002), outro ponto a ser ressaltado é a forte influência da mídia sobre os próprios pesquisadores, que acaba por conduzi-los a uma pré-fabricação social da violência nas escolas.

Para Moraes; Azevedo e Teixeira (2005), durante décadas, a escola, enquanto instituição, não se configurou como um foco do interesse da gestão e da política educacional, pelo menos em sentido restrito.

Contudo, embora se constituindo como o *locus* específico, determinado pela sociedade, para que o processo ensino/aprendizagem se desenvolva, assim como o conhecimento julgado importante para transmitir às novas gerações e capacitar o cidadão para sua autoexistência, a escola permaneceu como a grande esquecida das políticas educacionais brasileiras.

Nos anos 90, contudo, a sociedade e a política trazem a escola ao centro do debate, numa tentativa de atribuir-lhe um novo sentido e fazer uma reflexão sobre sua função política e social no processo de formação da cidadania.

Sendo assim, existe uma estreita articulação entre as relações de convivência social, instituídas pela escola e a cidadania, pois: "é no exercício da convivência entre os seres e suas pluralidades que se aprendem normas, conceitos e valores, sem os quais não se sobrevive à sociedade" (MORAES; AZEVEDO e TEIXEIRA, 2005, p. 47)

Ressalta-se, portanto, que não é apenas para a convivência social e para a socialização que existe a escola, pois, nela surge à necessidade de transmitir, de forma sistematizada, o saber acumulado pela humanidade, forjado por cada sociedade, cada tempo, através de um modelo escolar que lhe é próprio.

(...) a prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente "pedagógico", já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sóciopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc.

(LIBANEO, 1987, p. 19 apud MORAES, AZEVEDO e TEIXEIRA 2005, p. 3).

Neste sentido, segundo Sancristán e Gomez (1998) apud Moraes, Azevedo e Teixeira, 2005, p. 15, a escola é uma instituição que deve prover os indivíduos "não só de conhecimento, mas também de disposições, atitudes, interesses, valores e pautas de comportamentos".

Evidenciando então, que a escola precisa preparar o indivíduo para que ele seja capaz de promover sua autonomia pessoal, assim como também para a sua inserção na comunidade e para emancipação social, sendo esta última, uma das suas mais importantes funções.

Já a escola, como disseminadora de uma função educativa, deve provocar e facilitar a construção e reconstrução de conhecimentos, atitudes e formas de conduta para que os indivíduos assimilem, de maneira direta e crítica, as teorias e práticas sociais, escrevendo sua história de vida paralela à escola.

A instituição deve estar ciente de que cada aluno é sujeito de sua história, e, portanto, agente ativo na sociedade, deve acreditar que somente através de sua conscientização e participação nos rumos da escola e da sociedade será iniciado o processo de reconstrução dos aspectos culturais frente à questão atual da decadência desta instituição, redimensionando a prática cotidiana (MORAES; AZEVEDO e TEIXEIRA 2005).

Os estudos sobre a violência no ambiente escolar de Debarbieux (1996) apud Abramovay; Lima e Varella (2002) evidenciaram mudanças consideráveis em relação ao próprio conceito de violência, assim como, no olhar a partir do qual o tema é abordado.

No que diz respeito, particularmente, à violência dos alunos para com os alunos, os estudos diminuíram em proporção, pelo fato de que sempre sobressaíram em relação às outras abordagens. Os estudos passaram a privilegiar a violência contra o patrimônio, quer seja ele público ou privado, ou seja, o vandalismo. Mas, em menor proporção, ainda são realizados quando relacionados diretamente aos professores, quer seja: alunos contra professores e de professores contra alunos.

Ainda para Debarbieux (1996), essas mudanças se deram em função da necessidade de identificar diferentes formas de manifestação da violência, assim como, em definir seus significados, sendo que conceituar a violência foi e ainda é considerado uma árdua tarefa, uma vez que, os próprios autores não chegam a um denominador comum, pelo fato do termo violência ser considerado, por eles, potente demais, carregando consigo vários significados, portanto dificultando que se alcance um conceito único.

Para Arblaster (1996), o que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, da região que ele se insere, do município, da posição de quem fala (diferentes atores do ambiente escolar), da idade e do gênero; sendo, portanto, uma conceitualização - ad hoc - mais apropriada ao lugar, ao tempo e aos atores que a examinam, ou seja, varia de acordo com a percepção dos sujeitos, vinculado à própria cultura formada, ou não, em relação aos comportamentos violentos.

Outro fator de discordância dá-se em relação aos termos usados para indicar a violência, que variam de acordo com o país.

Por exemplo, enquanto nos Estados Unidos, diversas pesquisas sobre violência na escola recorrem à expressão delinquência juvenil, no Brasil, carrega um significado pejorativo e relacionado à criminalidade.

Nos países de origem britânica, particularmente na Inglaterra, alguns autores asseveram que o termo - violência na escola - só deveria ser empregado no caso de conflitos

entre discentes e discentes contra docentes ou no caso de ocorrências que causem suspensão, atos disciplinares e/ou prisão (CURCIO e FIRST, 1993).

Mesmo que sejam evidentes as dificuldades de conceitualização da violência na escola, alguns avanços foram alcançados, onde Charlot (1997) classificou a violência escolar em três níveis, sendo elas:

- a) Violência – golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo;
- b) Incivilidade – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- c) Violência simbólica ou institucional – falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses e suas realidades; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos; a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (MIRANDA, 2004).

Miranda (2004) revela que, para Charlot (1977), a agressão física e a pressão psicológica aparecem de forma mais evidentemente nas manifestações de incivildades, que representam a principal ameaça ao sistema escolar e a convivência social neste mesmo cenário.

Outros autores como Dupâquier (1989), advertem para a necessidade de uma preocupação com os demais tipos de violência na escola, principalmente quando relacionadas ao princípio dos direitos humanos, pelo lado das vítimas, como por sua expressão e por seu crescimento.

Para Hanke (1996), não basta focalizar atos considerados criminosos e extremos, pois, isso não colaboraria para uma melhor compreensão destes fenômenos, nem as associações entre violências e vitimização.

Nesse sentido, Michaud (1999) conceitua a violência com abrangência, como manifestação essa que se encontra nas concepções dos jovens.

Segundo Miranda (2004), o autor também assevera que:

Há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais 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. 75).

Waiselfisz (1998), em suas pesquisas sobre violência, também encontra essa classificação nas concepções de jovens de Brasília. O autor afirma que há recorrência de depoimentos que asseveram o quanto à violência atinge aspectos “psicológicos” da vida das pessoas, portanto não sendo apenas a violência física a mais lesiva.

Como resultado, atualmente desenvolvem-se novas concepções acerca da violência nas escolas, tanto no que diz respeito aos significados que assume, ampliando-se a sua definição, de forma a incluir eventos que antes passavam por práticas sociais costumeiras; a violência deixa, então, de estar relacionada apenas à criminalidade e à ação policial, passando a ser alvo de preocupações ligadas à pobreza, fome, miséria, ignorância e principalmente ao desamparo político, uma vez que esses mesmos fatores acarretam novas formas de organização social relacionadas à exclusão social e institucional e com a presença de atores não integrados em suas sociedades (ABRAMOVAY et al., 1999:57).

Para Moraes, Azevedo e Teixeira (2005), a violência, enquanto fenômeno que acomete especificamente o âmbito escolar, está relacionada ao fato de que, atualmente, a educação vive momentos de grandes discussões sociais.

A qualidade do ensino, o tipo de cidadão que forma, a violência existente no interior das escolas, as melhores pedagogias e metodologias de ensino são alguns dos temas dessas discussões. Portanto, verifica-se que urge a necessidade de uma educação revolucionária, que vise mudanças no pensar e agir das pessoas, assim como, que favoreça a busca de alternativas para a construção de uma educação com mais qualidade e equidade para que se possa construir uma sociedade mais justa e que garanta responsabilidade social.

Contudo, exige-se que as políticas de educação tenham uma nova concepção, pois os mesmos autores ainda afirmam que se faz necessário que o homem tenha uma nova visão, uma nova postura, que seja um ser criativo, ético, pensante e participativo, para que construa novos saberes, como condição essencial para minimizar a violência que assola o país e principalmente a que está dentro da escola (MORAES, AZEVEDO e TEIXERA, 2005),

A instituição escola, em princípio, deve garantir a todos os seus beneficiários, o acesso e a possibilidade de usufruírem seus serviços com equidade e qualidade, mesmo que por um tempo exíguo.

Sendo assim, refletir sobre essa instituição em nossa sociedade como um local efetivo de aprendizagem e de socialização, torna-se fundamental nos tempos atuais (ABRAMOVAY, 2002).

Esta mesma instituição deve, por excelência, funcionar também como uma forma de passaporte de entrada e integração dos indivíduos na sociedade, criando ou viabilizando

condições que possibilitem melhores condições dos indivíduos inferirem no processo de construção de uma vida melhor, para si e para seus pares.

Todavia, a escola não se constitui um espaço democrático e igualitário, ao menos na prática, tal como concebido pela nossa sociedade, que deveria funcionar, fundamentalmente, como um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, mas, infelizmente, a escola também apresenta seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, acolhendo alguns e excluindo outros.

Os excluídos, geralmente, são os que não conseguem acompanhar ou responder às expectativas mínimas quanto ao processo ensino/aprendizagem, comportamental, assim como em relação às suas inclusões nos diversos grupos integrantes da comunidade escolar.

Abramovay (2002) assegura que se faz de fundamental importância a atenção para estas ambiguidades apresentadas pelas escolas contemporâneas, sobretudo no âmbito público da educação nacional, pois, principalmente neste período de globalização do conhecimento, das relações econômicas, socioculturais, é que a escola possui um papel fundamental na formação dos indivíduos e nas diferentes sociedades.

Delors (2001) e Abramovay (2002) concordam que o acesso à educação possibilita um desenvolvimento humano mais harmonioso, assim como, pode minimizar determinados níveis de pobreza e exclusões, fazer com que os indivíduos entendam melhor os processos fisiológicos e mecanismos de incompreensão, tolere o racismo, a homofobia e a opressão; além de que, a escola, e todo o período em que o cidadão deve nela estar incluso, é essencial na vida do ser humano, viabilizando o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, do discernimento, da busca da emancipação e na formação da identidade.

Porém, contemporaneamente, o que se observa é uma escola de castas, sem equidade quanto ao que ensina, assim como, no que diz respeito às relações sociais que nela se dão e as pluralidades socioeconômica, cultural e étnica, que nela são inevitáveis (ABRAMOVAY, 2002).

As escolas, no que diz respeito a infraestrutura, organização, funcionamento, gestão e quantidade de verbal, oriunda das diferentes entidades mantenedoras, diferem-se, e muito, principalmente quando comparadas entre o ensino público e o privado (DELORS, 2001).

Diferenças estas que oferecem condições muito diferentes e desiguais àqueles que a frequentam e que nela depositam suas expectativas de um futuro melhor, não levando em consideração, no momento da taxaço de impostos, aqueles mais ou menos tributados, parecendo que, no caso específico do ensino público nos níveis infantil, fundamental e médio, sua concepção inicial seja oferecer seus serviços educacionais àqueles sem outras opções.

A mesma autora ainda ressalta a importância e a pertinência desta discussão, pois, o Brasil é um país que prega viver, atualmente, um processo de democratização do acesso à educação, mas o que se observa são apenas manobras políticas acerca da resolução do problema exposto até o momento.

O ensino fundamental, em dados de 2006, estaria com cerca de 36,1 milhões de alunos, e considerado praticamente universalizado na faixa etária de sete a quatorze anos de idade, e o ensino médio crescendo anualmente, com dados corroborados pela taxa de crescimento das matrículas, que foi de 3.7%, totalizando 8,3 milhões de alunos.

Porém, o que se verifica, paralelo a estes crescentes dados estatísticos, e em princípio, positivos, é um crescente aumento da defasagem de aprendizagem, assim como, a deterioração eminente do ensino público no país (BRASIL, 2003).

Debarbieux (2002) corrobora com os dados acima descritos, e ressalta que o processo de democratização do acesso à escola evidencia, ainda mais, as desigualdades e heterogeneidades que a instituição potencializa, afirma que a democratização do acesso não está diretamente relacionada à democratização da escola.

Mas, em contrapartida, o que se observa são evidências entre o choque do sistema educacional e os valores que certas crianças e jovens apresentam no cotidiano escolar.

Essas mesmas diferenças, muitas vezes, são os próprios agentes que podem levar à transformação da escola num território propício para o desenvolvimento da violência e de muitas outras formas de comportamentos indesejados, acometendo o sistema educacional a problemas como a falta de segurança para todos os integrantes da comunidade escolar, manifestações de indisciplina, conflitos e a emergência de diversas modalidades de violência, deteriorando o clima de aprendizagem, as relações sociais e impedindo que a escola cumpra sua função social.

Atesta-se que a violência escolar não está necessariamente relacionada à violência urbana, mas sim à lógica de funcionamento de certos estabelecimentos escolares, principalmente ao se verificar os sentidos que a língua portuguesa atribui à violência, pois, o vocábulo poderia ser caracterizado por qualquer ato violento, que no sentido jurídico estaria ligado ao uso da força física e/ou psicológica, um constrangimento físico e/ou mental (GUIMARÃES, 2005).

Entretanto, em educação, como na saúde, pode-se questionar sobre a aplicação desses mesmos conceitos, principalmente ao se usar os mesmos sentidos (jurídicos), pois será que a indisciplina e a violência são sempre indesejáveis dentro do ambiente escolar, ou seria

necessário considerar também a ambiguidade destes termos? É o que indaga Guimarães (2005) em seu artigo.

A escola, enquanto palco para o cenário da violência, é percorrida por movimentos ambíguos, sendo eles: primeiro, as ações que visam ao cumprimento das leis e normas preestabelecidas pelos órgãos gerenciadores, como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

E, segundo, pela dinâmica dos seus grupos internos que estabelecem interações, rupturas, e principalmente, por permitirem a permuta de idéias, palavras e sentimentos numa fusão conflituosa e provisória.

A mesma autora ainda assevera que a instituição escola não pode ser vista apenas como reflexo da opressão e conflitos sociais, frisando que ela também produz sua própria forma de violência, porém que não se deve objetivar uma escola sem regras, e sim apontar alternativas didático-pedagógicas que possam ser inferidas por profissionais de educação e de saúde na busca de alternativas e de processos de negociação dos conflitos.

Infelizmente, a escola está concebida e planejada para que as pessoas sejam consideradas todas iguais, e há quem afirme que, quanto mais igual, mais fácil de dirigir (GUIMARÃES, 2005).

Essa mesma homogeneização é exercida por mecanismos disciplinares, ou seja, atividades que esquadrinham o tempo, o espaço, os gestos e atitudes dos gestores, dos docentes e dos discentes, impondo-lhes uma atitude de submissão e de docilidade, pois se a escola tem este poder de dominação, ela também não tolera as diferenças e a pluralidade que estão contidas em si e também é recortada por formas de resistência; compreender esta situação implica em aceitar a escola como um cenário que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas (GUIMARÃES, 2005).

A indisciplina escolar e também a violência não expressam apenas o ódio, a raiva e a vingança, mas a forma de tentar interromper as intenções de controle homogeneizador, imposto pela escola, retratado pela brigas e agressões, envolvendo os diversos atores do cenário escolar (docentes, discentes, dirigentes e etc.), assim como nas brincadeiras, havendo uma duplicidade, que ao garantir-se a expressão das forças heterogêneas, assegura-se à coesão dos alunos, pois eles passam a partilhar emoções e fundam o sentimento da vida coletiva e da cooperação.

Desse modo, a escola tende a reforçar, ora a integração, ora a rejeição, e, com isso, rompe o eixo em que se apóiam as aproximações e a recusa afetiva; este desequilíbrio desvincula a instituição de seu enraizamento junto aos pares, represando sentimentos que

frequentemente explodem sob as formas mais diversas, e, em muitos momentos, originando atos violentos.

Guimarães (2005) evidencia que nem a liberação geral nem uma ordem absoluta têm eficácia sobre o movimento dos diferentes grupos que compõem o território escolar, e que, principalmente, obedecem a leis próprias. Quando há confronto da instituição com estas mesmas leis, a adaptação e a negociação são inevitáveis, pois quanto maiores as capacidades institucionais em assumir e controlar a violência, mais a escola dará ao conjunto – mobilidade - que permitirá driblar e agir.

Principalmente com relação à tolerância, perante as diferentes formas de manifestações dos comportamentos violentos, se a escola se enrijece e aplica uma única lei para todos os casos de manifestações de violência e de indisciplina, o coletivo desestrutura-se, pois as discordâncias, ao invés de amenizarem, maximizam a problemática, e o complexo passa, então, a depender somente de peritos (policiais e bedéis) que em muitas ocasiões, utilizam-se da própria força física, psicológica e moral para conter os movimentos violentos.

A autora ainda ressalta que não existe uma “fórmula mágica” para que diretores, educadores e agentes de saúde possam negociar com os conflitos, pois eles estão e estarão sempre presentes, o que obriga os agentes a trabalharem, a cada momento, com todas as turbulências do cotidiano escolar e suas diferentes características, localizando as formas das quais elas se compõem em relação aos limites e às coerções da instituição.

Uma disciplina homogeneizadora que valha para a escola toda, concebida para um conjunto de alunos equivalentes àqueles de um passado idealizado (dos velhos tempos) está destinada ao fracasso, pois, principalmente com o advento da escola de massas, há outras regras em jogo, que nada têm a ver com a experiência que vive no passado, pelo fato de existir um conjunto de histórias, tão diversificadas, que precisam ser conhecidas para que os educadores descubram os mundos de onde os alunos provêm.

Então, empreendimentos que flexibilizem o tempo e o espaço do cenário escolar, que não excluam a possibilidade de dissidências, assim como o debate sobre esta problemática, podem alavancar a solidariedade interna que recuse o coletivismo, ou seja, a imposição única de comandos, e que engendre uma luta pelo coletivismo – uma atividade conjunta que rompa com o isolamento das pessoas e crie uma comunidade de trabalho em conjunto, fazendo nascer à troca recíproca, sem eliminar a autonomia dos pares, assim como suas diferenças (GUIMARÃES, 2005).

Porém, para que exista esta solidariedade, é preciso correr o risco da separação e da hostilidade que atravessam todos os meios da trama social escolar, e que faz lembrar as

bases do seu funcionamento, pois os múltiplos confrontos, e o viver ambíguo, integrado a uma ação coletiva não atomizada, são fatores que concretizam o gostar da escola, ainda que apenas para encontrar os amigos (GUMARÃES, 2005).

Guimarães (2005) também propõe que, em primeiro lugar, deve-se (pesquisadores, orientadores, gestores, diretores e profissionais da saúde), colocarem-se diante dos professores, não somente como os detentores do conhecimento, ou de quem domina o saber, e conseqüentemente, ditar as formas de como eles devem agir diante da violência escolar, e sim adotar posturas de orientação e cooperação, trabalhando junto a eles, buscando a compreensão das situações específicas que constituem a problemática.

E, em segundo lugar, a mesma autora afirma que outro ponto a ser resgatado é a autoestima do professor, pois se deve procurar compreender seus limites, dificuldades e principalmente suas frustrações e perplexidade diante da violência que ocorre no âmbito escolar, e tentar valorizar seus esforços na busca por uma prática pedagógica significativa, pois esta mesma baixa autoestima docente, esbarra diretamente numa das possibilidades, dentre as inúmeras e diferentes gêneses dos comportamentos violentos.

Já num terceiro momento, a postura do orientador deve, sempre, considerar o docente como um parceiro do diálogo no ambiente escolar, e um dos poucos capazes de construir algo novo e, sendo assim, ouvi-lo a partir de suas manifestações, para que então se possa orientar as discussões acerca das estratégias pedagógicas a serem tomadas, mediante cada situação em particular.

Guimarães (2005) também afirma que num de seus experimentos foi proposto, durante o ano letivo de 2002, numa escola de Ensino Fundamental de periferia, que se realizassem reuniões pedagógicas com vários professores, objetivando propiciar momentos de reflexão coletiva e de diálogo acerca da violência que pudessem auxiliá-los a lidar com os comportamentos violentos que permeavam a convivência na escola naquele momento.

Nestes mesmos encontros, segundo a mesma autora, as questões teóricas acerca da violência somente foram abordadas e discutidas quando serviam para explicar e/ou embasar os momentos vividos pelos professores no cotidiano, relatados pelo grupo, e a atitude da equipe de orientação pedagógica foi sempre de ouvir os docentes.

Ouvindo-os, pode-se tentar compreendê-los e, por meio de questões e comentários, permitir que emergissem reflexões que pudessem norteá-los para novas formas de agir, diante de situações conflituosas, através de discussões teóricas que tratavam de questões referentes à formação da consciência moral, psicológica, e, em especial, às relacionadas às fases do desenvolvimento do adolescente.

Com esta inversão da teoria e da prática, pretendeu-se evitar que a teoria ficasse fechada em si mesma, sem que nada pudesse ser negado, negociado ou transformado, procurando que ela cumprisse o papel de ampliar a leitura do real, que os rodeava, e apoiá-los, por vezes, no que se referia à adolescência em teóricos da psicologia do desenvolvimento (LA TAYLLE; KOHL e DANTAS, 1992).

Guimarães (2005) também propôs ações educativas que objetivaram a formação da cidadania e procurou favorecer a emergência da interação social construtiva, integrada com o cotidiano da unidade de ensino, de maneira que o docente fosse capaz de aproveitar os múltiplos momentos de conflito que surgissem na escola para, a partir deles, criar situações que propiciassem a internalização dos valores almejados para com os discentes.

Dentre algumas destas mesmas ações, destacam-se:

a) A dramatização - que possibilitou que os participantes vivenciassem os seus próprios conflitos de interação social, liberassem tensões e elaborassem, criativamente, novas propostas e soluções;

b) Os dilemas morais – através de narrativas breves de situações de conflitos de natureza moral, que encerram valores diferentes, pois esses mesmos dilemas não ofereciam respostas certas, mas incentivavam o exame de diferentes opções com seus respectivos argumentos;

c) A dinâmica de grupo – que foram desenvolvidas como procedimentos que envolveram ações educativas realizadas, diretamente, com grupos discentes e que visaram favorecer a interação social construtiva, baseada na comunicação, na cooperação, na confiança, na reciprocidade, no respeito mútuo e na responsabilidade.

Durante o período de sua investigação, Guimarães (2005) ainda relata que a prática pedagógica docente era permeada por diversos momentos; pôde-se constatar que o desânimo e o pessimismo predominavam, mas que às vezes contrastavam com momentos de entusiasmo, mesmo que ainda discretos, na busca pela transformação discente e pela satisfação em sua atuação pedagógica.

Nestes mesmos momentos de desânimo, exteriorizado pelos docentes, frente aos problemas de severa indisciplina e violência, às vezes o que se verificava eram manifestações de perplexidade e impotência diante dos fatos, conforme relata a mesma autora, que ao observar a fala de alguns docentes, e mesmo na expressão destes momentos de pessimismo, afluíam, concomitantemente, manifestações claras de esperança e de senso crítico, como ilustra a citação a seguir:

“A gente gostaria que vocês (observadores/pesquisadores) entrassem e sentissem eles (alunos), para encontrarmos juntos, uma luz ao final do túnel, coisa que só nós não estamos encontrando (...). Tudo evolui, exceto a educação”.

(GUIMARÃES, 2005, p. 650).

“O dinheiro é pouco, e é dentro deste contexto que agente se encontra. (...) O jeito é não deixar se contagiar por aquela falta de vontade, por aquele: ”nada queremos fazer”, com aquela monotonia deles, com aquela falta de educação”.

(GUIMARÃES, 2005, p. 653).

Ainda conforme depoimentos docentes, Guimarães (2005) também relatou que algumas das séries pesquisadas, e mais especificamente, uma das sextas séries do Ensino Fundamental, apresentaram um baixo nível de rendimento escolar.

O insucesso escolar certamente provoca sentimentos de frustrações, pois este é um conhecimento incontestável pela psicologia da educação, assim como num âmbito geral provoca a agressividade, principalmente nesses adolescentes, que já apresentam outros inúmeros conflitos e frustrações como partes de seus cotidianos (KNOBEL, 1997).

Uma das queixas dos professores mais frequentes em relação às possíveis gêneses da violência escolar, dentro da ótica docente, era acerca da problemática - superlotação das salas de aula – todas, na unidade de ensino pesquisada por Guimarães (2005), perfazendo também uma realidade da educação nacional contemporânea, com a média de 40 alunos/sala. Todos eram unânimes em afirmar que esse era um fator importante, dentre as diversas dificuldades que processo ensino/aprendizagem esbarra atualmente.

Outro ponto a ser ressaltado era em relação às exigências dos gestores da educação em se cumprir com conteúdos programáticos e curriculares, que quase em sua totalidade não levavam em conta a realidade do aluno da escola pública.

A formação e a orientação dos professores para que possam, posteriormente, orientar alunos inseridos no contexto da violência, no que diz respeito a desenvolver uma interação social construtiva, parece ser o grande desafio para os cursos de formação de professores atualmente, pois apenas ações educativas comprometidas com a qualidade e a equidade da educação nacional podem minimizar a problemática da violência escolar.

Em função do que foi exposto até aqui, observa-se que os autores consideram, ao analisar as tentativas de se definir termos como violência e indisciplina, a possibilidade da ambiguidade desses vocábulos dentro da língua portuguesa, além de considerar que a escola, um dos cenários da pesquisa deste presente estudo, também como um dos palcos para atos de violência.

Violência essa que se apresenta por diferentes gêneses, mas evidenciado, pela mesma autora, na forma verticalizada de comando das instituições responsáveis pelo gerenciamento e direcionamento das unidades de ensino, assim como das normas e diretrizes educacionais impostas aos alunos, principalmente pelo fato de desconhecem as necessidades básicas do corpo docente e discente e por não vivenciarem o cotidiano e as dificuldades didático/pedagógicas do ensino público contemporâneo.

Outra observação que se faz, oriunda de suas considerações, consiste no fato de que os atos de violência podem constituir formas de manifestações de ódio e raiva dos alunos, além de uma maneira evidente de oposição ao controle imposto pelas UE's, e, portanto, se expressam na forma de violências físicas e verbais aos diferentes atores do cenário escolar, inclusive entre os pares, assim como na forma de depredação do ambiente.

Visando a minimização destes aspectos, talvez o coletivismo, na busca por ações e trabalhos em conjunto, possa ser uma das saídas para a diminuição da unilateralidade e das diferenças impostas pelo poder da escola, e que pode, portanto, constituir meios para o estreitamento dos laços afetivos entre a instituição e seus beneficiários (alunos, professores, gestores e funcionários).

No que concerne a vitimização, Debarbieux (1996) se refere ao fato de uma pessoa ter sido vítima de um ato contra ela própria ou contra seus bens. Está, portanto, associada a atos infracionais sofridos e/ou praticados por indivíduos.

Esses atos de violência são analisados a partir do relato das vítimas, o que possibilita uma maior aproximação com a realidade, pois são captados casos que nem sempre são denunciados à polícia e, portanto, não são computados nos registros oficiais.

As pesquisas de vitimização, de maneira geral, possibilitam o conhecimento de fatos concretos de violência que ocorrem na escola, assim como os tipos de violência mais frequentes, e como os indivíduos reagem frente a essas situações, além de dar maior visibilidade aos mecanismos que favorecem a construção da violência na escola e do sentimento de insegurança que acomete a todos os envolvidos, direta ou indiretamente nesta problemática.

Em países da Europa e dos Estados Unidos, onde esta mesma modalidade de pesquisa tem sido mais frequentemente realizada (vitimização), principalmente a partir da década de 60, os estudos têm evidenciado extrema relevância, à medida que permitem conhecer as vítimas e os agressores, assim como fornecem uma dimensão mais real dos crimes, delitos e infrações, por captarem episódios que não são registrados nas estatísticas oficiais, mas que são relatados aos pesquisadores.

No Brasil, especificamente, essa mesma modalidade de pesquisa também tem mostrado a mesma relevância, devido às limitações das informações e dados oficiais sobre os casos de violência, particularmente na escola, que em algumas ocasiões contam ainda com o empecilho do acobertamento das autoridades, principalmente dos dirigentes das unidades, quando relacionados à falta de vontade em registrar as ocorrências sobre violência (DEBARDBIEUX, 1996).

Neste sentido, em vez de propiciar interações positivas entre as pessoas que convivem em um espaço, cria-se um ambiente de descuido, propício à proliferação de incivildades e à violência.

Paralelamente às incivildades, que consistem em desordens, que muitas vezes não são de ordem grave, porém abrangem um grande potencial de desorganização do espaço público, assim como das relações sociais que nele se dão, concomitantemente desenvolve-se um sentimento de não-pertencimento a estes mesmos espaços, o que gera uma sensação de insegurança, ao mesmo tempo em que pode dar margem à proliferação de atos e episódios de violência.

Incivildades são atos humanos cujos traços materiais são percebidos como rupturas dos códigos elementares da vida social – insultos, barulhos, odores – ou mesmo pequenos atos de vandalismo. Portanto, a visão crítica da escola pode estar associada a uma percepção bastante aguda em relação às violências que se manifestam no ambiente escolar. É nesse sentido que, quando Abramovay e Castro (2003) indagam sobre a existência da violência na escola, 83.4% respondem afirmativamente.

3.2.2 – Tipos e Manifestações da Violência Escolar

(...) violência é tudo aquilo que causa diferença entre o potencial e ao atual, entre o que lhe foi e o que é. Neste sentido, uma definição possível da violência e toda ação que impede ou dificulta o desenvolvimento.

(GALTUNG, 1990 apud MIRANDA, 2004, p. 110).

Dentro de um contexto tão complexo, como a problemática da presente proposta de pesquisa, podemos distinguir alguns tipos de manifestações, sendo elas: a estrutural, a sistêmica, a simbólica, as incivildades, entre outras.

Para Minayo (1996), a violência estrutural pode ser caracterizada pelo destaque na atuação das classes, grupos ou nações econômicas politicamente dominantes, que se utilizam de leis e instituições para manter sua situação privilegiada, como se isso fosse um direito natural.

Portanto, a autora refere-se às condições extremamente adversas e injustas da sociedade para com a parcela menos favorecida de sua população, expressada pelo quadro de miséria, má distribuição de renda, exploração dos trabalhadores, a presença de crianças nas ruas, falta de condições mínimas para uma vida digna, falta de assistência e iniquidade em educação e saúde.

Trata-se, então, de uma população de risco, vulnerável, sofrendo no cotidiano os efeitos da violação dos direitos humanos, confirmando as palavras de Mahatma Gandhi:

“A pobreza é a pior forma de violência” (MINAYO, 1996, p. 12).

A mesma autora ainda afirma que no caso específico da violência sistêmica, ela brota da prática do autoritarismo, profundamente enraizada, apesar das garantias democráticas tão claramente expressas na Constituição de 1988, pois, suas raízes no Brasil, encontram-se no passado colonial, que ainda hoje revela manifestações da violência sistêmica em grande escala.

Diante dessa realidade, o Estado tem se mostrado bastante ineficaz no combate à tortura legal e aos maus-tratos aos presos, bem como, à ação dos grupos de extermínio, pois constantes violações dos direitos humanos permanecem, em sua maioria, impunes; esta dificuldade em implementar a lei enfraquece a vigência e dificulta o fortalecimento da legitimidade do governo democrático como promotor da cidadania (MINAYO, 1996).

Para Bourdieu (1989), assevera que outra forma de violência deve ser discutida, não somente pelo fato de como ela se manifesta, mas sim, considerando suas diferentes categorias de manifestação, tais como: violência visual, simbólica, física, sexual e contra o patrimônio público. A partir disto, entende-se que a violência, quase sempre, é antecedida ou justificada, prévia ou posteriormente, por uma violência simbólica.

O próprio conceito de violência simbólica foi criado pelo referido pensador francês Pierre Bourdieu, na tentativa de descrever o processo pelo qual a classe dominante economicamente impõe sua cultura aos dominados, partindo do princípio de que a cultura ou o sistema simbólico é arbitrário, uma vez que não se encaixam numa realidade dada como natural.

Sendo que, esta mesma manifestação de violência é exercida pelo poder da imposição das idéias transmitidas da doutrinação política e religiosa, das práticas esportivas, da educação escolar, da vida cotidiana e das práticas policiais, entre outras (BOURDIEU, 1989).

Autores como Moraes e Rosa (2003) definem como formas da violência simbólica, por exemplo:

a) A violência surda – definida como as ameaças, xingamentos, humilhações e as zombarias, ditas, assim como o rejeitar, o não dar atenção, que poderiam ser ilustrados com os maus tratos, repetidos diariamente, durante toda infância de uma criança;

b) A violência doméstica e a vitimização – definida como todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis, contra a criança e/ou adolescente que, sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima, resulta, de um lado, numa transgressão do dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância, ou seja, seria também uma negação do direito que as crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento;

c) negligência – definida como uma violência, ou seja, atos de omissão, nos quais os responsáveis não provêm adequadamente, no aspecto nutricional, propriamente dito, os nutrientes essenciais para que o corpo e o psiquismo da criança e/ou adolescente se desenvolvam corretamente, sendo que todas as três manifestações supracitadas fazem parte do convívio social que se desenrola no ambiente escolar, quer sejam eles atos cometidos pelos pares e/ou pelo próprio processo educacional que negligenciam, vitimizam e humilham os atores escolares.

Já com relação à violência contra o patrimônio, comum nas escolas públicas contemporâneas, ainda para os mesmo autores anteriormente citados, destacam-se as seguintes: pichações, depredações e o vandalismo.

Diante de tais informações, pode-se considerar que violência é qualquer ato de desrespeito à pessoa, ao meio ambiente, tanto as formas de corrupção quanto qualquer tipo de discriminação, é a ação que visa subjugar e oprimir o outro, concebendo-o como objeto e não como sujeito. Os autores consideram que as idéias acima sejam lembradas pelo despertar de uma nova reverência face à vida, por um compromisso firme de alcançar a sustentabilidade pela luta da justiça e pela paz.

As incivildades são outra forma da manifestação deste fenômeno, típico na sociedade como um todo. Segundo Bourdieu (1989), tal manifestação é vista através de discursos moralistas embutidos de um saudosismo pedagógico, como se, no passado, mesmo naquela

educação tida com tradicional, não houvesse manifestação de violência no espaço físico das escolas.

Constata-se também que a maioria dos docentes percebem as causas das incivildades no ambiente escolar de maneira equivocada, já que atribuem a responsabilidade aos alunos e a seus familiares, apresentando a falta de apoio e de acompanhamento da família no processo de ensino-aprendizagem como sendo principal fator que contribui com a construção de uma cultura da violência.

Incivildade - falta de civilidade; ação ou expressão incivil; qualidade de incivil e indelicadeza, significando que não tem civilidade e a entendendo como o conjunto de formalidades que os cidadãos observam entre si, quando bem educados; significa delicadeza, cortesia, etiqueta, urbanidade.

(PRIBERAM, 2004, p. 11).

Para Tibúrcio e Teixeira (2005), os discursos dos diferentes atores sociais, quando entrevistados, evidenciam diversas formas de entendimento, quase sempre contraditórios, sendo que, para os gestores e a maioria dos professores, a violência emerge do espaço externo, de fora dos muros da escola, através de acontecimentos alheios à sua realidade.

As mesmas autoras ainda relatam que as pesquisas contemporâneas acerca da problemática da violência evidenciam que, no caso específico das incivildades, elas parecem ter se tornado naturais, podendo comprometer a formação social das futuras gerações, já que a cultura da violência, particularmente numa sociedade capitalista, e dentro do ambiente escolar do mundo todo, tem tomado proporções alarmantes, chamando a atenção do Estado, da sociedade civil e da comunidade acadêmica.

Ainda para Tibúrcio e Teixeira (2005), historicamente, a educação foi marcada pela escassez de profissionais qualificados e elevado nível de desigualdade cultural; a maioria das escolas brasileiras vêm exercendo função de conservação social e sofrendo com o aumento do fenômeno da violência escolar.

Para Odália (1983, p. 39), contribuindo com a discussão, afirma que toda violência é social, e sociedades, mesmo que distintas, desenvolvem violências também distintas, e para que se possa caracterizá-la como violência social deve-se atingir grande parte da população.

A autora ainda analisa o fenômeno como sendo um meio de ataque e defesa, constituindo num inconformismo perante as relações e às imperfeições da sociedade.

Corroborando com as afirmações anteriores, Abramovay e Rua (2002) relatam que devido à generalização do fenômeno da violência, não existem grupos sociais protegidos destes acontecimentos, diferentemente de outros momentos históricos, quando determinados grupos podiam buscar proteção institucional e/ou individual, pois, na contemporaneidade das sociedades, a violência social, e conseqüentemente a violência nas escolas, atingem todas as classes sociais, não se restringindo às menos favorecidas, também como fora em determinado momento histórico.

Para Tibúrcio e Teixeira (2005), em determinadas classes sociais, raciais, econômicas, a violência apresenta-se como um fenômeno - sem voz e rosto - que invade o cotidiano das pessoas gerando uma insegurança social que compromete a qualidade das relações interpessoais, os vínculos sociais estabelecidos, vividos e sentidos por todos.

Ainda segundo as mesmas autoras, uma das características essenciais do fenômeno da violência é a sua capacidade de renovação, entendendo que essa característica funcionaria como um desnordeador do tempo, por fazer com que os atores sociais comprometidos com a tarefa de entender, de intervir e criar estratégias de prevenção e combate à violência nas escolas reflitam que ainda não se encontraram mecanismos para tal.

Abramovay e Rua (2002) atestam que a incivilidade é um tipo de manifestação de violência, que no espaço escolar apresenta-se na forma de agressão física e de pressão psicológica, sendo que esse tipo de manifestação aparece com muita frequência e representa a principal ameaça para o sistema de ensino contemporâneo.

As mesmas autoras ainda asseveram que a violência na escola, ao menos antigamente, era compreendida como uma simples questão de (in) disciplina, e que, posteriormente, passou a ser percebida pelos estudiosos como questão de delinquência juvenil, mas que, atualmente, o fenômeno é percebido de maneira muito mais abrangente, expressando outros fenômenos como o da globalização e o da exclusão social.

Pelo exposto até aqui cabe afirmar que, segundo os autores, as quatro principais formas em que os comportamentos de violência se manifestam no ambiente escolar contemporâneo são: a violência estrutural, a simbólica, a sistêmica e as incivildades, o que ratifica os achados, fruto das análises das entrevistas realizadas pela presente investigação, pois, os sujeitos de pesquisa quando indagados acerca das principais manifestações de violência em suas UE's, afirmaram ser nestas, as maiores incidências de ocorrências de violência por parte dos discentes.

Ainda segundo os dados das entrevistas enquanto contexto de análise, a maioria destes comportamentos, via de regra, eram antecedidos por alguma forma de violência simbólica,

exercida, eventualmente, pelo poder da imposição das idéias transmitidas pela própria escola ao cotidiano escolar.

Outra manifestação evidenciada nas falas dos entrevistados foi à violência contra o patrimônio, particularmente, quando relacionadas às pichações, depredações e o vandalismo, conforme ratificam as análises realizadas no item 6. 3. 2, no capítulo - Resultados e Discussões, a seguir.

Outro dado observado pela pesquisa e ratificado pelas colocações dos autores neste presente subitem relaciona-se ao fato das manifestações de incivildades, aparentemente, ainda segundo os discursos dos G's entrevistados, parecem ter se tornado naturais, inerentes ao ambiente escolar contemporâneo, comprometendo o processo ensino/aprendizagem, assim com, a formação social, afirmando o enraizamento da cultura de violência por parte de todos os envolvidos num cenário escolar.

3.2.3 – A violência e as relações sociais na escola:

Bourdieu (1970), em relação à escola e às relações sociais que se dão no seu interior, e, numa tentativa de reproduzir socialmente o seu papel, demonstra que as sociedades democráticas, por características inerentes, deveriam primar pela função de equalização das condições sociais dos indivíduos nelas inseridos.

A escola, tomada em seu sentido fundamental – o educativo - aparece, então, como um instrumento de realização destes ideais igualitários, sendo que esta crença foi amplamente compartilhada e contestada em vários estudos, que se propuseram a construir uma teoria geral da fisiologia do sistema escola.

Os resultados destes mesmos estudos supracitados, ao menos os mais relevantes, foram enfáticos aos concluírem que, ao contrário e muito longe de reduzir as desigualdades sociais, a escola, contribui para reproduzi-las.

Sendo assim, ao se considerar o campo escolar como um mercado, também se faz possível uma dupla análise, sendo ela:

a) Do lado da oferta, determinando os mecanismos, na instituição, que asseguram a reprodução social;

b) Do lado da procura, analisando as consequências dos usos diferenciados da instituição pelas diversas classes sociais (BONNEWITZ, 2003).

Ainda de acordo com o mesmo autor, ao se tratar da escola como um instrumento oculto de dominação, nela existirá uma cultura da classe dominante, e para comprovar esta tese, o autor mostra a existência de homologias entre o modo de funcionamento dos sistemas escolares, assim como, as representações e práticas das classes dominantes.

A cultura escolar, para Bourdieu (2000), se faz repleta de particularidades da classe dominante, que outrora fora transformada como cultura legítima, objetiva e indiscutível, e que na verdade, se faz arbitrária e da natureza social, resultado de uma seleção que define o que pode ser estimável, distinto, ou, ao contrário, vulgar e comum.

Ainda para Bourdieu (2000), a seleção das disciplinas ministradas, assim como seus conteúdos, por exemplo, atualmente são totalmente desvinculados da realidade em que vive o aluno da escola pública.

A seleção de significações que definem objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária, enquanto estrutura, e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, pois, não estão unidas por nenhuma espécie de relação interna a natureza das coisas ou a uma natureza humana.
(BONNEWITZ, 2003, p. 114).

Essa mesma falta de vínculos da educação para com a realidade de parte do alunado brasileiro pode ter sua origem no produto das relações de força entre grupos sociais, pois, a cultura escolar não é uma cultura neutra, e sim, uma cultura de classe; quanto mais fraca for a distância entre a cultura escolar e seu meio de filiação, ou da cultura ligada aos processos de socialização, maiores serão as chances de sucesso da instituição de ensino.

Sendo assim, todos os elementos que compõem o ambiente escolar podem tornar propício o processo ensino/aprendizagem, assim como, explicar o sucesso dos filhos desta classe, conforme afirma Bonnewitz (2003).

Não é complexa a percepção de que os herdeiros – estudantes oriundos da burguesia – sejam super-representados nas universidades, principalmente nas públicas, quando comparados aos bolsistas de origens sociais mais modestas, pois, esses mesmos privilegiados socialmente dispõem de um capital cultural herdado de suas famílias, capital esse incorporado sob a forma de instrumentos intelectuais.

Ainda para o mesmo autor, os critérios de julgamento da excelência escolar perpassam também pelo corpo docente e pelos critérios sociais, pois a escola recebe a delegação, pelo

grupo dominante, de um poder de imposição, ou seja, do poder de impor os conteúdos de acordo, e apenas com os interesses deste mesmo grupo, ilustrados, por exemplo, pelas provas orais, que podem ser consideradas como verdadeiras provas de – boas maneiras - sancionando mais a forma do que o fundo, baseando-se em sinais sutis de reconhecimento social, que transparece na postura, na entonação, naquilo que as bancas examinadoras chamam de presença, finura ou bom gosto.

As provas escritas – dissertativas - revelam as mesmas disposições, no estilo empregado, pois assim, os critérios de avaliação formais são menos importantes do que as normas informais e implícitas; o que realmente é avaliado como excelência social, tal como se faz elevada pelo *habitus* dos candidatos. O sucesso escolar dos discentes é diretamente proporcional e homólogo aos *habitus* dos professores e alunos.

Desta forma, para que a escola possa realizar a reprodução social, ou seja, garantir a dominação dos dominantes, para Bonnewitz (2003), ela deve ser dotada de um sistema de representações, fundado, principalmente, nesta negação dessa mesma função, tal é o papel ideológico, já predefinido numa concepção marxista, como um conjunto de representação deformado das relações sociais, produzido por um grupo de classe e realizando uma legitimação de suas praticas.

Novamente para Bourdieu (2000), o processo de construção do *habitus*, individualmente, perpassa pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências de identidade; o autor propõe considerar instituições como a família, a escola e a mídia – contemporaneamente – como as principais instâncias socializadoras, podendo ser consideradas um espaço cultural, de múltiplas relações sociais, e que coexistem numa relação clara de interdependência.

Neste mesmo sentido, o mesmo autor ainda ressalta a necessidade da indagação: como e por que essa nova configuração cultural entre as instâncias de socialização do mundo contemporâneo seria responsável pela construção de um novo agente social?

O considera que a resposta ao questionamento pode ser oferecida com base na interpretação da teoria do *habitus*, concebendo-a como um instrumento conceitual que pode auxiliar no pensar a relação, ou na mediação entre os condicionantes sociais exteriores à subjetividade do sujeito.

Em contrapartida, a teoria não se constitui de um destino, mas de um processo em constante reformulação, apresentando uma noção que auxilia a pensar as características de uma determinada identidade social, de uma experiência bibliográfica, um sistema de orientação, que ora pode ser consciente, ora inconsciente, funcionando como uma matriz

cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas, mas também, habilitando-os a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo moderno.

Contribuindo com esta discussão, para Setton (2002), refletir sobre as emergências de novos modelos de socialização, a partir de transformações sofridas no interior das agências tradicionais de educação, compreende no surgimento de outras instâncias que compartilhem a responsabilidade na formação da subjetividade e das representações dos indivíduos do mundo contemporâneo, sendo que, para tanto, a mesma autora propõe três dimensões das transformações na modernidade, sendo elas:

- a) A ressignificação;
- b) O tempo e o espaço;
- c) O desencaixe e a flexibilidade, sendo ainda possível observar o deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação, e sua consequente reestruturação através de extensões indefinidas de tempo e espaço.

Setton (2002), afirma que o agente social é visualizado como um organismo em que vivem os instintos, e os desejos infinitos devem deixar de ser regulados de forma natural.

Ainda para o mesmo autor, a educação moral oriunda das famílias e da escola tem a responsabilidade de forjar a personalidade de um novo sujeito social, que agora se identifica com a proposta de uma sociedade burguesa e capitalista.

O autor entende, portanto, que a internalização de valores e das maneiras de ser de um determinado grupo, sua visão de mundo, assim como a relação para com o futuro, normas e disposições sociais, fazem dos indivíduos seres socialmente identificáveis.

A ideologia do *habitus* apoia os sujeitos e tende a erigir suas práticas sociais em práticas legítimas, diante de outros grupos e classes, sendo que, no sistema educativo, ela toma a forma da ideologia do dom (BOURDIEU, 2000).

Ideologia esta que está embasada na criação da escola republicana, posturas que as desigualdades de sucesso na escola refletem as desigualdades de aptidões, consideradas como inatas e, sendo assim, levando à conclusão de que a ideologia do dom acompanha a ideologia meritocrática, sendo que esta, por sua vez, afirma que todo o indivíduo pode ter acesso às posições sociais mais elevadas, caso seu próprio talento, seu trabalho e seus gostos o permitam.

Desse modo, conclui-se que a ideologia do dom legitima as desigualdades escolares e, conseqüentemente, as sociais; a proclamação da neutralidade do ensino conduz, na realidade,

à exclusão das classes dominadas e reforça a supremacia das dominantes, conforme assevera Bonnewitz (2003), pois a mesma ideologia vela a hierarquia escolar como hierarquia social.

Sendo assim, a escola converte as desigualdades sociais em desigualdades de competência e em resultados de uma concorrência equitativa, já que os sistemas de – sanções – funcionam como o árbitro.

Para Bourdieu (1970), a escola serve como um instrumento de legitimação das desigualdades sociais e está longe de ser uma instituição libertadora. E, sendo conservadora, mantém a dominação dos dominantes sobre as classes menos favorecidas; as classes populares são submetidas a uma violência simbólica pelo fato de a relação pedagógica ser uma relação de força fundada em pressuposto implícitos.

O mesmo autor ainda enfatiza que o sistema escolar impõe e legitima o arbítrio cultural dominante; toda ação pedagógica se faz objetivamente uma violência simbólica, enquanto imposição, pelo próprio poder arbitrário de um árbitro cultural, impondo às classes dominadas o reconhecimento do saber das classes dominantes.

Nega-se assim, a existência de uma outra cultura legítima, e negando as diferenças de público e as diferenças de *habitus*, e mostrando-se indiferente às diferenças, cultivam-se os subentendidos e os implícitos, que são de fato acessíveis apenas aos herdeiros, o que leva o autor a citar, ao invés da existência da pedagogia, a ausência de pedagogia.

Ainda para Bourdieu (1970), as diferenças culturais dentro da escola provocam uma aculturação de conseqüências negativas; a ausência de homologia entre as culturas das categorias menos favorecidas para com as culturas das categorias dominantes, devido ao déficit da herança cultural, culmina numa aculturação específica dos membros das classes dominadas.

Portanto, a aquisição da cultura que a escola propicia aparece como um exemplo claro e efetivo de violência simbólica, ilustrado por Bourdieu (2000) a partir da realidade de que os membros das classes dominadas são obrigados a aprenderem uma língua estrangeira dentro de sua própria nação.

Retomando novamente Bonnewitz (2003) a respeito da democratização do ensino e mobilidade social, o acesso ao sistema de ensino escolar aumentou em razão de um crescente demanda de educação. Desde os anos cinquenta, assistimos a um inegável crescimento dos efetivos escolares, referidos por alguns pelo termo anteriormente citado como a – democratização do ensino - na tentativa de explicar o fenômeno, mas que, infelizmente, também se observa que os processos de equidade nos serviços de ensino, enfatizados na rede pública, não acompanharam esse aumento.

Sendo assim, por analogia, as desigualdades de acesso ao ensino enfatizam-se e são ilustradas, agora, por uma desigualdade de currículos através dos cursos e opções que delimitam percursos fortemente hierarquizados pelo valor que lhes é atribuído, assim como pela composição social de seu público, fazendo assim com que as estratégias de investimentos em educação sejam tão rentáveis quanto for o capital cultural de origem de sua clientela, e também quanto mais o diplomado puder beneficiar-se do capital social de seus pais.

Tal realidade pode ser verificada nas colocações anteriores acerca das relações sociais que se dão no ambiente escolar, ao serem analisadas as percepções dos alunos em relação ao ambiente violento na escola, através dos resultados de Abramovay (2003), em pesquisa encomendada pela UNESCO.

A autora traz, portanto, resultados preliminares de seu estudo, que objetivou captar e analisar as diferentes modalidades de violência (particularmente infrações e delitos) que ocorriam nas escolas e suas consequências para os discentes, docentes, diretores e demais atores do cenário escolar.

Para tanto, a autora utilizou-se de questionários e de entrevistas com alunos, realizados em cinco capitais brasileiras, sendo elas, Belém, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre e no Distrito Federal.

As conclusões do estudo partiram, portanto, das percepções dos alunos e das experiências concretas relatadas por eles na condição de vítima e/ou agressor e/ou testemunha levantadas na pesquisa acima citada. A autora optou por se restringir aos alunos, pois se considera que eles são depositários de um saber e, simultaneamente, produtores do social, revelando um sistema de valores e vivências.

A partir desta compreensão, obteve-se uma explicação mais ampla dos fenômenos sociais que acompanham a questão das violências nas escolas, pois o mesmo estudo ainda analisou duas modalidades de violência e de vitimização, sendo elas:

- a) O roubo/furto;
- b) As agressões físicas.

A primeira, escolhida por constituir-se o tipo de vitimização com maior recorrência por testemunhas e vítimas, e a segunda, selecionada em função de que, normalmente, elas envolvem outros tipos de violência, como por exemplo - a agressão verbal e as ameaças, além de alguns agravantes relacionados à violência escolar, como o uso de armas brancas e de fogo (ABRAMOVAY, 2003).

Como resultados, a pesquisa evidenciou que cada um dos adolescentes e jovens que foram submetidos aos questionários pode representar o conjunto do mundo social, pois neles pode estar concentrada, de forma particular, toda a sociedade da época em que vivem, com todas as suas contradições (ELIAS, 1996).

Portanto, pode-se dizer que as percepções dos alunos sobre as escolas analisadas na seção seguinte informam sobre a instituição escolar.

Outro dado relevante evidenciado pela mesma pesquisa – sobre a percepção da escola – mostra que os alunos se dividiram, no que diz respeito à opinião sobre a instituição, sendo que quase a metade dos estudantes, 49.2%, achou que sua escola era boa/ótima, e outros se dividiram entre aqueles que a consideraram “mais ou menos” - perfazendo 43.1% e “péssima/ruim”, perfazendo 7.7%, o que correspondeu a um total de 163.332 alunos pesquisados.

No entanto, embora esses dados evidenciem uma aparente visão positiva da escola pelos discentes, os dados revelaram que eles também foram críticos em relação aos diversos estabelecimentos de ensino que perfizeram o campo de estudo da pesquisa no Rio Grande do Sul em 2003. Seus depoimentos ainda indicaram que a escola enfrentava uma série de problemas e dificuldades, fato esse corroborado pelos alunos cujos discursos apontaram deficiências de nível estrutural, como por exemplo, na fala de um dos discentes abaixo:

“O banheiro nem dá pra entrar, todo sujo, melado!”

Outros pontos, como as questões pedagógicas, de relacionamento e de controle, também foram citados, sendo que, o primeiro é ilustrado pela fala a seguir, oriundas do trabalho de Abramovay (2003), p. 74:

“O que me espanta é a falta de aulas na escola!”

E, no segundo tópico, o de relacionamento:

“Tem professores que xingam muito os alunos! “

E, no último tópico citado – da falta de organização e de controle:

“Eles picham, eles ficam escrevendo na lousa. (...) É uma zona essa escola!”

Sabidamente, a qualidade de ensino depende de vários fatores, além da relação estabelecida entre discentes/docentes no âmbito da sala de aula. O espaço, a infraestrutura, os recursos didático/pedagógicos e as condições de uma UE são suportes fundamentais para que o processo ensino-aprendizagem se concretize com sucesso, conforme analisam Abramovay e Castro (2008).

Fundamentalmente, a afirmação acima é justificada pelo fato de que uma escola ampla, organizada, equipada e limpa cria um ambiente favorável ao trabalho, ao ensino e principalmente à aprendizagem, motivando a equipe escolar em suas atividades cotidianas, assim como um ambiente confortável beneficia que este mesmo aprendizado aconteça, na medida que a UE oferece recursos e condições para que os alunos desenvolvam seu potencial.

Abramovay (2003) também nos evidenciou que cerca de mais da metade dos alunos, aproximadamente 51.1%, de sua pesquisa, considerou a relação com os colegas - boa/ótima -, e outros 39% dos indivíduos analisados, afirmaram ser - mais ou menos - e, por último, outros 10% dos alunos analisados, cerca de 178.814 alunos, classificaram como - péssima/ruim, estas relações sociais que se davam naquele ambiente de pesquisa

Apesar destas constatações, e embora se visualize uma visão positiva das relações sociais no interior das UE' pesquisadas, os alunos também afirmaram que, em algumas situações, ficou claro que as diferenças entre grupos e turmas de amigos podem desencadear conflitos.

A heterogeneidade – realidade entre a pluralidade do conjunto de alunos que compõem o corpo discente da maioria das escolas - faz com que nem todos se sintam incluídos e/ou à vontade com seus pares, assim como os mesmos indivíduos também demonstraram uma visão positiva acerca do relacionamento para com os seus pares discentes, e mesmo com os outros agentes escolares - professores, diretores e demais adultos da escola - sendo que, também aqui, os depoimentos deram pistas de que a violência pode perpassar as relações sociais na escola.

Outra questão verificada pela mesma autora foi que a indisciplina escolar, assim como o comportamento agressivo, gera conflitos, que muitas vezes culminam em brigas, tanto em relação ao relacionamento entre alunos e alunos com professores; os discentes relataram que alguns conflitos entre alunos e professores chegam às agressões físicas, conforme ilustram os casos a seguir:

- a) O menino que jogou a lixeira na cara do professor;
- b) O colega que bateu na professora com o cadeado;
- c) A professora que recebeu uma “cadeirada” depois de uma discussão em sala de aula.

A mesma autora aponta ainda, que os professores também aparecem como autores de agressões e xingamentos. Segundo relatos dos entrevistados, há professores que os chamam de: *burros, pestes, demônios, diabos e etc*, assim como chegam a ser desqualificados pelos docentes, o que pode gerar um sentimento de mágoa.

Bourdieu (1970), em relação à escola e às relações sociais que se dão no seu interior, e, numa tentativa de reproduzir socialmente o seu papel, demonstra que as sociedades democráticas, por características inerentes, deveriam primar pela função de equalização das condições sociais dos indivíduos nelas inseridos.

A escola, tomada em seu sentido fundamental – o educativo - aparece, então, como um instrumento de realização destes ideais igualitários, sendo que esta crença foi amplamente compartilhada e contestada em vários estudos, que se propuseram a construir uma teoria geral da fisiologia do sistema escola.

Os resultados destes mesmos estudos supracitados, ao menos os mais relevantes, foram enfáticos aos concluírem que, ao contrário e muito longe de reduzir as desigualdades sociais, a escola, contribui para reproduzi-las.

Sendo assim, ao se considerar o campo escolar como um mercado, também se faz possível uma dupla análise, sendo ela:

- a) Do lado da oferta, determinando os mecanismos, na instituição, que asseguram a reprodução social;
- b) Do lado da procura, analisando as consequências dos usos diferenciados da instituição pelas diversas classes sociais (BONNEWITZ, 2003).

Ainda de acordo com o mesmo autor, ao se tratar da escola como um instrumento oculto de dominação, nela existirá uma cultura da classe dominante, e para comprovar esta tese, o autor mostra a existência de homologias entre o modo de funcionamento dos sistemas escolares, assim como, as representações e práticas das classes dominantes.

A cultura escolar, para Bourdieu (2000), se faz repleta de particularidades da classe dominante, que outrora fora transformada como cultura legítima, objetiva e indiscutível, e que na verdade, se faz arbitrária e da natureza social, resultado de uma seleção que define o que pode ser estimável, distinto, ou, ao contrário, vulgar e comum.

Face ao exposto acerca das relações sociais que se dão no ambiente escolar contemporâneo, as análises realizadas no capítulo 7, retificam as colocações dos diferentes autores citados neste presente subitem, pois, as escolas, ao invés de primarem pela

equalização das condições sociais dos indivíduos nelas inseridos, ela ratifica os comportamentos violentos, assim como, também os produz.

Pois, a cultura escolar encontra-se submersa na cultura da classe dominante, outrora transformada em dogma, e, portanto, indiscutível.

Sendo assim, a violência destas relações sociais que se dão no ambiente escolar esta relacionada desde a seleção das disciplinas ministradas, seus conteúdos, nas formas de avaliação, totalmente desvinculados da realidade dos alunos de classes sociais menos privilegiadas, assim como, na falta de neutralidade da cultura escolar, e, desta forma, a escola reproduz socialmente a cultura dominante das classes privilegiadas.

Os autores ainda asseveram a existência da ideologia do *habitus*, que se apoia na ideologia do dom de Bourdieu (2000), onde, qualquer desigualdade social explica-se nas desigualdades de capacidade e de aptidão dos seres humanos, legitimando, portanto, as desigualdades escolares e também as sociais, interferindo diretamente na relações sociais dos indivíduos em todos os ambiente sociais, e, particularmente, naqueles inseridos no contexto escolar.

3.3 – A Gestão Escolar

A gestão é, pois, tomada aqui como a expressão mais ampla que administração, que é uma de suas formas. Consiste na condução dos destinos de um empreendimento, levando-o a alcançar seus objetivos. As formas mais conhecidas de gestão são a administração, a co-gestão, a autogestão.

(ZABOT, 1986, p. 02).

Historicamente, a gestão escolar teve sua gênese no século XIX com Diogo de Mendonça Pinto. Naquela época, a função era designada ainda como inspetor e não como diretor, ou o contemporaneamente termo utilizado – gestor escolar.

Em meados do mesmo século, Mendonça Pinto iniciava seu dia de trabalho lendo relatórios de funcionários que fiscalizavam as escolas provinciais. Desde então, observava-se uma única tônica em seus textos educacionais: como a falta de professores, falta de recursos materiais, regulamentos e códigos excessivos e desorganização administrativa. O que parece não ter mudado no cotidiano dos gestores escolares contemporâneas (HEIDRICH, 2009).

Posteriormente, em 1824, com a promulgação da constituição do império, a instrução primária tornou-se obrigatória e gratuita a todos, exceto aos escravos. Três anos mais tarde surgiu a primeira legislação do ensino público brasileiro, instituindo-se os concursos para professores, políticas salariais e a obrigatoriedade das "escolas de primeiras letras" (hoje, as primeiras séries do ensino fundamental).

Ainda nesta mesma época, os gestores eram nomeados por designações de confiança dos governantes, ou os hoje em dia conhecidos como cargos comissionados ou os de confiança. Prática ainda observada na educação em algumas esferas do poder público, como a exemplo da prefeitura do município de Ribeirão Preto/SP, campo de estudo da presente investigação, e que tem seus G's escolares designados por cargos de confiança dos diferentes secretários municipais de educação.

Sendo assim, pode-se afirmar que dificuldades podem ser encontradas pelas UE's que não possuem G's efetivos em seus cargos administrativos, pois, a descontinuidade política, a falta de comprometimento e as gestões pró-forma podem ser alguns dos vértices desta problemática administrativa.

Em contrapartida a estas primeiras mudanças, qualquer cidadão com notória habilidade intelectual poderia tornar-se professor e/ou gestor escolar naquela época, o que não era o caso de Mendonça Pinto, que possuía forte formação jurídica e iluminista, passando a ser o primeiro gestor educacional que se tem notícia, com a função principal de unificar e fiscalizar a instrução pública e privada na época (HEIDRICH, 2009).

A escola contemporânea pode ser considerada como um forte instrumento democrático, espaço socializador, articulador e transformador da sociedade, porém, o fenômeno da violência escolar perfaz uma das maiores preocupações de gestores escolares atualmente, assim como de técnicos em educação, pais e, principalmente, alunos.

Nos processos de enfrentamento da violência, a gestão escolar é de fundamental importância para a construção de uma escola livre de comportamentos inadequados, porém, conforme afirmam Cardoso, Damasceno e Oliveira (2005), também é possível perceber que a responsabilidade perpassa por todos os atores escolares, ou seja, pelos professores, a família, a sociedade, os políticos e os próprios alunos.

Ainda para os mesmos autores anteriormente citados, o papel da gestão escolar é entendido através da importância do planejamento e da avaliação, para que haja o bom funcionamento da escola. Acredita-se que através de suas ações, assim como de todos os outros pares, seja possível promover a boa articulação entre os pilares mestres e norteadores do sucesso escolar, e que devem ser priorizados pela gestão da escola. Caso contrário,

poderíamos indagar: qual seria a importância da figura do gestor dentro do contexto atual das escolas brasileiras?

Para que possamos responder a tal questionamento, Cardoso, Damasceno e Oliveira (2005) propõem conceber a idéia de que, para ser um gestor educacional, é necessário, sobretudo, ser um educador e ter, como cidadão, as qualidades de um “ser” humano acima de tudo. Não basta somente dominar estratégias administrativas e orçamentárias, pois, isto não seria gerir, e sim administrar, e administram-se coisas, dinheiro, patrimônios e etc. Pessoas são lideradas ou geridas. Portanto, as responsabilidades de um gestor da educação vão muito além do que se pode mensurar.

Ainda para Cardoso, Damasceno e Oliveira (2005) o papel do gestor escolar, hoje em dia, ultrapassou aquele que apenas estipulava regras, impunha limites nas escolas.

Não que essas ações não sejam importantes para o processo de disciplinarização dos comportamentos dentro de uma UE, mas é a forma como essas ações são implementadas que promove o sucesso peculiar de cada gestor, não existindo uma fórmula que possa se universalizar e ser oferecida a todas as escolas igualmente. A gestão escolar poderá continuar com suas atribuições, pré-determinadas, de ordem acadêmica e jurídica, sem deixar de ser sensível e flexível, características essenciais no processo educacional.

Outro ponto destacado por Lopes e Santos (In: MOREIRA, 1997, p. 36-37) é a importância de que se considere a diversidade cultural no momento do se elaborar o projeto político pedagógico, pois, ao considerá-la, maximizam-se as chances da atenuação das desigualdades presentes em nossa sociedade. Porém, para que isto ocorra, a gestão educacional tem um papel fundamental ao propiciar condições para um trabalho participativo, em que questões relacionadas à diversidade cultural, assim como, a própria violência seja levada em consideração no momento da construção do projeto político e pedagógico.

Desse modo pode-se determinar, coletivamente, os elementos que constituirão o projeto, levando-se em consideração alguns dos princípios constitucionais básicos, como: igualdade, liberdade e democracia.

Há pouco tempo, a educação, ao fazer referência à antiga figura do diretor de escola, hoje o gestor, remetia-se apenas ao conceito da administração escolar, do administrador que, na taxionomia largamente difundida, segundo Dias (1998) tinha funções que compreendiam apenas as atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle administrativo e financeiro das unidades de ensino.

Segundo Paro (1986), a gestão escolar envolve, necessariamente, estas atividades, mas em suas formas mais estruturais parece ir muito além, incorporando também certos conceitos

de pedagogia, filosofia, de legislação e de política, que, no entender do mesmo autor, vêm antes e acima da administração escolar propriamente dita.

Ainda para o mesmo autor, ultimamente toda a teoria administrativa entrou em crise, tanto por fatores endógenos e exógenos; os estudos de administração mostraram-se incapacitados para conduzirem a uma teoria satisfatória.

Teoria essa que explicasse de forma consciente o ideal administrativo contemporâneo, quer seja ele escolar ou não e, num quadro ainda mais pessimista, alguns teóricos da ciência administrativa tomaram consciência de um fato bastante simples, mas, perturbador e que, em bases gerais, significa que ninguém gosta de obedecer a ordens, ou para usarmos uma das maiores contradições administrativas:

"Ninguém pode estar, a um só tempo, submisso e satisfeito" Dias (In: MENEZES, 1998, p. 14).

Ainda dentro desta perspectiva pessimista, as teorias da administração passaram a sofrer ataques externos, e por questões ideológicas, foi posto em xeque todo o conceito da autoridade em administração. Como consequência disto, começaram a surgir soluções e alternativas para a condução dos empreendimentos humanos, surgindo também a necessidade de um conceito mais abrangente e que descrevesse a administração e suas alternativas, ainda para Paro (1986).

Estudos sobre teorias administrativas têm, constantemente, direcionado suas energias para a atuação do administrador que, ultimamente, tem sido denominado muito mais como um líder do que um gestor propriamente dito, considerando como uma das suas principais funções o êxito das ações do grupo sob a seu comando acima dos processos produtivos, pois esse último seria apenas uma consequência de uma liderança exercida com êxito (DIAS, 1998).

Em certos processos e formas de gestão, a figura do administrador, aquela tradicionalmente conhecida, ou seja, a figura do patrão, tende a ser enfraquecida ou até mesmo eliminada, surgindo com maior destaque os colegiados, as decisões grupais e o consenso.

Para Zabet (1984), gestão é, pois, tomada aqui como a expressão mais ampla que a administração em si, que seria uma das suas formas, consistindo na condução e direcionamento dos destinos de um referido empreendimento ou grupo de indivíduos, levando-os a alcançar seus objetivos, sendo que as formas mais conhecidas de gestão são: a administração, a co-gestão, a autogestão.

O ponto de partida dos estudos administrativos sempre foi à preocupação com a eficiência, ou seja, com o como se obter o máximo de resultados com o menor dispêndio de

energia e/ou de dinheiro, contudo, Zabet (1986) afirma que, com o tempo, foi-se impondo o conceito da eficácia contrapondo-se ao do resultado, que objetivava, sobretudo, apenas alcançar os objetivos numéricos propostos inicialmente.

A metralhadora é uma arma bastante eficiente – é capaz de disparar muitos tiros por segundo. No entanto, ela somente será eficaz se atingir o alvo, mesmo que por apenas uma única bala.

(DIAS, 1998, p. 04).

Contemporaneamente, e ainda para Zabet (1984), a atenção dos administradores tem sido deslocada para o conceito da qualidade, e não somente da quantidade, como ilustram as expressões a seguir: qualidade total; ISO 9000 (termo em inglês que define International Organization for Standardization – ISO).

Sendo a ISO, portanto, uma entidade que aglomera os grêmios de padronização de 158 países, fundada em 23/02/1947, em Genebra, Suíça, aprovando normas internacionais em todos os campos técnicos); qualidade de atendimento; marketing de relacionamentos; valor agregado; clientelismo, entre outras, que se incorporaram ao vocabulário dos administradores de empresas do século XXI e, embora ainda incipientemente, estão chegando às escolas e, conseqüentemente, à cultura dos gestores das unidades de ensino.

Zabet (1984) ainda assevera que as teorias administrativas do passado (não que isto represente um período muito remoto) repousavam sobre o princípio da autoridade administrativa, colocando o gestor, sobretudo, como o patrão, o chefe, que tinha como pressupostos básicos a existência do binômio: superior x subordinado.

Os pioneiros dos estudos de administração sempre foram bastante explícitos ao afirmarem o incisivo posicionamento de mando do administrador, conforme ainda afirma o mesmo autor supracitado.

Dias (1998) assevera que os princípios da autoridade, da hierarquia, da ordem, da unidade de comando, expõem com bastante clareza a concepção de que, ao subordinado, compete, apenas obedecer, e sem discussões, às determinações de seus superiores; o operário ou o professor não deve ter iniciativa, nem questionamentos, e sim realizar o trabalho da maneira indicada pelos chefes, seja ela qual for, concorde ele ou não.

Obviamente, no mundo contemporâneo, quer seja na prestação de serviços ou nos processos de vendas de produtos, nichos esses definidos como bem tangíveis e não tangíveis,

(educação), respectivamente, as teorias administrativas evoluíram e assumiram uma fisionomia mais humana, ainda conforme Dias (1998), mas, jamais se abdicou, mesmo atualmente, do princípio da autoridade e da relação de subordinação de funcionários para com patrões.

Dentro do cenário acima descrito, Couto (1988) propõe então que alguns conceitos sejam esclarecidos para que possamos compreender, e com mais clareza, as diferenças nos processos de gestão contemporâneos, sendo eles:

Primeiro a co-gestão: princípio que se baseia na participação, ou ainda numa forma de administração em que permanece a figura do administrador, mas com autoridade mais limitada, sendo ele, o administrador, não mais o único responsável pelas decisões, pois essas somente são consideradas legítimas quando tomadas com a colaboração dos demais elementos sob seu comando.

A partir daí, também surge o novo conceito que redefine o empregado, utilizando-se, então, do termo atual, colaborador, ao referir-se aos funcionários de uma instituição ou empresa.

Em segundo, a autogestão: que consiste na idéia de autogestão propriamente dita que, em princípio, parece fascinante, pois consiste na anarquia em seu sentido legítimo de ausência de ordem, embora persista a necessidade da coordenação dos esforços, desaparecendo a hierarquização.

Em um regime de autogestão, as pessoas ou os grupos atuam com autonomia e procuram contribuir para o bom andamento de suas funções, pois devem agir, não por obediência a alguma autoridade que não a reconhecem, mas sim por convicção.

Ainda para Couto (1988), o problema da teoria da autogestão é que ela não pode ser considerada como um ponto de partida, pelo fato de exigir uma minuciosa preparação; contemporaneamente, não se tem conhecimento de uma experiência bem sucedida e duradoura acerca deste modelo administrativo que pudesse proporcionar uma reflexão da necessidade, talvez inerente do funcionário, da figura de um administrador e/ou da liderança de pessoas.

Apesar das alternativas aqui propostas pelos autores anteriormente citados, a administração, particularmente para Dias (1998), prevalece, hoje em dia, na generalidade dos empreendimentos humanos, sendo que é na co-gestão que ainda o administrador tem que repartir seu poder com os demais participantes.

Sendo assim, a autogestão, que seria uma alternativa considerada mais completa, nunca evidenciou sair do discurso ideológico para confirmar-se na prática como uma forma consistente de gestão do trabalho cooperativo ou na liderança de pessoas.

Contudo, as escolas contemporâneas parecem ainda contar com um diretor (administrador escolar), tradicionalmente falando, segundo Dias (1998).

Portanto, diante das reflexões propostas acima, fica um questionamento proposto: o que seria o diretor de escola ou o administrador escolar?

Antes que se ofereça alguma resposta ao questionamento, o autor ainda propõe dedicar a atenção à análise de seu ambiente de trabalho, pois a escola, atualmente é organizada com a finalidade de atingir certos objetivos, os quais dão sentido à organização escolar e orientam, conseqüentemente, a tomada de decisões no que se refere à natureza dos currículos e programas, à arquitetura do edifício, à quantidade e a qualidade do equipamento, quer seja ele material de consumo ou permanente, ao número e à qualificação do pessoal escolar.

A proposta de reflexão do autor incide na internalização da idéia que, quem quer que se proponha a trabalhar num ambiente escolar, independentemente de sua função – pedagógica, administrativa, operacional, funcional e etc. - precisa, sobretudo, procurar informar-se acerca dos objetivos proposto por cada UE, hoje, ilustrado, por exemplo, pelo projeto pedagógico que qualquer UE, de qualquer nível, de qualquer setor, precisa ter claramente definido, assim como, na medida do possível, dar sua própria contribuição para o aperfeiçoamento deste ambiente e sua conseqüente funcionalidade, conforme assevera Couto (1988) corroborando com as afirmações de Dias (1998).

Essa necessidade, para Dias (1998), intrínseca de qualquer ator de um cenário escolar, é particularmente relevante para o gestor, assim como aos docentes, que desempenham na escola a função da mais alta responsabilidade, ou seja, a viabilização do processo ensino/aprendizagem que também perfaz a principal função da escola, enquanto instituição, e quando relacionada ao seu papel social.

O mesmo autor ainda aponta que a falta de critério na eleição dos objetivos do projeto pedagógico pode levar a atividades inúteis e contraproducentes.

Quanto à estrutura na escola, o mesmo autor afirma que, dependendo do ponto de vista em que se coloca – o administrativo ou o sociológico – pode-se distinguir a estrutura administrativa (ou organização formal) ou a estrutura total, ou seja, a organização formal mais a organização informal.

A partir disto, a estrutura administrativa define-se como: estrutura administrativa ou organização formal, constituída de elementos sujeitos à influência da administração e

intencionalmente dispostos e de forma a conduzir, ordenadamente, o alcance dos objetivos da escola, sendo que, na estrutura formal, podemos apontar quatro grandes áreas, a saber:

Primeiro, o corpo discente; segundo, a programação; terceiro, o pessoal escolar e, por fim, os recursos materiais (DIAS, 1998).

Ainda para o mesmo autor, o corpo discente, através de suas qualificações, habilidades e perfis, pode definir a natureza ou a própria essência do estabelecimento educacional, ou seja, pode caracterizar a escola, como por exemplo, se o estabelecimento será uma escola de educação infantil ou escola para portadores de necessidades especiais, ou de ensino fundamental, médio, de educação de jovens e adultos, profissionalizante, superior e etc., pois é em função do corpo discente que são definidos os objetivos de uma unidade escolar

Em relação à programação de uma escola, ainda segundo o mesmo autor, também perfaz um dos mais importantes fatores no processo de definição dos objetivos de um estabelecimento de ensino, sendo então, por definição - a previsão das atividades a serem realizadas e das inter-relações a serem mantidas, para que os objetivos possam, ao menos em grande parte, serem alcançados.

Sendo assim, a programação é função dos objetivos e suas diretrizes estão contidas na legislação geral e escolar e no regimento da própria UE, além de constarem da programação: o mecanismo administrativo, o plano didático e os planos de trabalho docentes e discentes.

Corroborando com as afirmações anteriores, os mecanismos administrativos, para Zabet (1986), nada mais são do que o conjunto de órgãos e posições existentes dentro de uma UE, os quais devem dispor-se de acordo com certa hierarquia, sendo interdependentes, mas com comunicação direta entre todos os seus setores, e de acordo com normas preestabelecidas devendo desempenhar funções pré-definidas e, à representação gráfica destes mecanismos administrativos, dá-se o nome de organograma.

Outra ferramenta – o plano didático - conforme ainda retrata Zabet (1984), é composto de currículos e programas a fim de estabelecerem as atividades específicas da escola, ou seja, os currículos e programas - que são, em geral, organizados de acordo com uma seriação, que deve acompanhar o desenvolvimento discente em seus vários aspectos (físico, intelectual, emocional, psicológico, social e etc.).

No que tange aos planos de trabalho, eles são, de certa forma, o mecanismo administrativo propriamente dito, e o plano didático, ambos, postos em ação, ou seja, o resultado do planejamento do trabalho escolar, tendo em vista as possibilidades do mecanismo administrativo e as metas pré-estabelecidas no plano didático, podendo ser a longo, médio ou

curto prazo, referindo-se ao trabalho global da UE, ou de certos setores, ou até mesmo ao trabalho de um só docente e/ou funcionário/colaborador.

No que diz respeito ao pessoal escolar, ele pode ser assim classificado, conforme assevera Dias (1998), como: a administração, o gestor (ex-diretor), auxiliar de gestão (ex-vice-diretor); o corpo docente; o pessoal técnico; o orientador educacional; o orientador pedagógico; o bibliotecário; o pessoal de serviços auxiliares; o secretário; os escriturários; os inspetores de alunos; os serventes; as merendeiras e outros.

Os recursos materiais devem ser a expressão física da programação e compreendem o prédio escolar, as instalações, o mobiliário, os equipamentos didáticos, os materiais permanentes, materiais de consumo e as verbas, ou seja, o patrimônio como um todo (DIAS, 1998).

Todos possuem duas funções atreladas à programação, como por exemplo, antes de construir-se um prédio escolar, se faz necessário examinar as atividades a que ele se destina, assim como a compra de equipamentos, como computadores, que não deve ser feita antes de uma ideia clara das atividades a serem realizadas, ou, caso contrário, o investimento corre o risco eminente de se tornar obsoleto para a instituição.

Por outro lado, na tentativa de se estabelecer à contribuição que pode ser dada pela sociologia para o esclarecimento da administração escolar, ainda para Dias (1998), a estrutura administrativa de uma UE exprime a sua organização no plano consciente e corresponde a uma ordenação racional deliberada pelo poder público ou privado.

Já no caso específico da estrutura total de uma escola, trata-se de algo mais amplo, mais complexo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social, afirmando que, ao lado das relações oficialmente previstas, há outras que escapam à sua percepção.

Pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar e, deste modo, se há uma organização administrativa comum a todas as UE's de um determinado segmento educacional, ou seja, o público ou o privado, de determinados tipos, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria, conforme afirma Zobot (1984).

Corroborando com as afirmações anteriores, esta percepção da realidade não é estranha aos estudiosos da administração; Dias (1998) discute, e com bastante propriedade, o que denomina organização informal.

Atribuindo-lhe influência decisiva no desempenho da administração, outros estudos demonstram de que maneira fatores não previstos no organograma atuam no sentido de

alterar, às vezes de maneira profunda, as linhas de comando, formalmente pré-estabelecidas. Sendo assim, somente o conhecimento da estrutura total (estrutura formal + estrutura informal) pode dar ao gestor a possibilidade de compreender melhor sua instituição.

No momento de estabelecer o conceito de gestor escolar, segundo Dias (1998), pode-se esbarrar no fato dele exercer uma função bastante complexa dentro da UE, seja ela pública ou privada, em que se podem distinguir pelo menos três aspectos, sendo o primeiro, a própria autoridade escolar; o segundo, o de educador, propriamente dito; e, por último, o de administrador.

O gestor, como autoridade escolar, tem em suas mãos uma grande soma de responsabilidades e atribuições, na verdade, faz-se responsável por tudo o que se passa no interior de uma UE e, em ocasiões especiais representa a própria escola, como, por exemplo, quando comparece a uma solenidade a que é convidado por sua qualidade de gestor, quando preside a uma reunião na própria escola, quando confere certificados e diplomas, chancelando-os, quando se dirige a outras entidades para tratar de assuntos de interesse da instituição e etc.

Nessas ocasiões, ele não está agindo como simples administrador, mas sim como uma autoridade escolar, como alguém que personifica a instituição a que pertence.

Já no caso do gestor enquanto educador é necessário ter certa dose de conhecimento da atividade técnica realizada pelo grupo, sob seu comando, ou seja, seria pertinente que tal gestor fosse oriundo de uma experiência docente anterior, sem que isto signifique que ele tenha que desempenhá-la, pessoalmente, enquanto gestor (DIAS, 1998).

Numa UE em que a atividade técnica (o ensino) implique, necessariamente, em algo mais abrangente, que é a educação, a situação é outra, pois o gestor é, antes de tudo, um educador, ou seja, ele também participa, mesmo que contra a sua vontade e/ou inconscientemente, das atividades-fins de seu estabelecimento de ensino.

Sendo que é na forma como o gestor conduz a vida escolar que se podem ter repercussões profundas na personalidade dos seus educandos, o que não se observa quando vigora o clima ditatorial, em que os discentes podem ser induzidos a uma postura de submissão, incompatível com os objetivos de uma educação democrática, moderna e comprometida com a inserção de seus clientes em sociedade (DIAS, 1998).

Ainda conforme o mesmo autor supracitado, a administração escolar não é um processo totalmente desvinculado da atividade educacional e, ao contrário, encontra-se totalmente envolvida nela, de tal forma que o gestor precisa estar sempre atento as consequências educativas e nos reflexos operacionais de suas decisões e atos, pois quando

desempenha sua função, ou decide algo, o gestor é, antes de tudo, um educador, preocupado com o bem-estar dos discentes e não apenas um administrador em busca de eficiência, de resultado e de produtividade, pura e simplesmente.

Em um outro ponto, do gestor como administrador, a escola tem objetivos a atingir, e a ele compete, portanto, assumir a liderança para assegurar a consecução desses, como por exemplo: o planejamento, a organização de trabalho, a coordenação dos esforços, a avaliação de resultados, entre outras, todas fazendo parte do dia-a-dia de trabalho, pois enquanto o gestor se envolve com estas atividades, estará desempenhando sua função de administrador (ZABOT, 1986).

O autor ainda ressalta a importância da direção para a vida da escola, pois para que se possa visualizá-la, é proposto que se observe o funcionamento de uma UE bem integrada em seu programa de trabalho: os funcionários são assíduos e cumprem, de boa vontade, suas obrigações, os professores são entusiastas e se dedicam, com alma, às suas tarefas docentes, os alunos são interessados e revelam bom aproveitamento escolar.

Sendo assim, acaba por desenvolver-se um clima de confiança no trabalho realizado, havendo a certeza de desenvolver-se algo de bom e genuinamente útil à comunidade, assim como há segurança de reconhecimento dos objetivos atingidos, resultando, então, naturalmente da conjugação de uma série de fatores favoráveis, sendo eles: apoio da comunidade para com os problemas da escola (a exemplo do caso da violência); a existência de um bom corpo docente; condições materiais, mínimas e favoráveis; alunos mais motivados e direção competente.

A partir disto, é possível imaginar a existência de falhas em alguns desses fatores, porém sem que isto signifique, necessariamente, o desequilíbrio da situação, pois uma comunidade indiferente pode ser conquistada com um bom programa de melhoria do relacionamento entre a escola e a comunidade; um professor mal-adaptado pode ser ajudado a aperfeiçoar seu padrão de desempenho; as deficiências materiais podem ser diminuídas ou eliminadas mediante campanhas e atividades comunitárias, o que, porém, dificilmente pode ser corrigido é o mau efeito de uma gestão inadequada.

Para Dias (1998), quando o gestor é dedicado, é capaz, ele encontra os meios para remediar as eventuais deficiências de sua UE, pelo menos na grande maioria das vezes, mas quando ele não se mostra à altura de suas delicadas atribuições, de pouco valerá a existência de outros fatores favoráveis agregados.

Sendo assim, Uma boa direção integra-se tão completamente na atividade da escola que quase não é percebida isoladamente e, muitas vezes, as pessoas que convivem com um

gestor competente, admiram-no como pessoa, louvam suas contínuas demonstrações de discernimento, reconhecem, com bom-grado, seus traços positivos de personalidade e sua liderança.

Mas quanto ao seu trabalho em si, podem não ter uma percepção clara do que seja, todavia pode parecer-lhes que a principal função do gestor é comandar, isto é, fazer com que os outros trabalhem, enquanto ele mesmo se limita a observar, podendo parecer-lhes também até que a gestão é supérflua, pois aparentemente o gestor nada tem a fazer numa escola em que todos cumprem suas obrigações (DIAS, 1998).

Ao se tratar da questão - o professor e a gestão da escola – evidencia-se que a educação, atualmente, é claramente um trabalho que somente pode alcançar resultados positivos se for realizado em equipe e de forma inter e multidisciplinar, sendo que, destas mesmas equipes participam não só os professores, mas também o gestor e demais funcionários da escola, sendo um trabalho conjunto que se torna tanto mais produtivo quanto mais a equipe for capaz de trabalhar entrosadamente (DIAS, 1980).

Esse mesmo entrosamento do trabalho (coordenação) é basicamente uma questão administrativa, conforme afirma Zabot (1984), corroborando com as colocações anteriores de Dias (1980), mas não é necessariamente um problema apenas do administrador, sendo que todos podem e devem participar do esforço de coordenação, assim como nenhum professor pode pretender realizar bem sua tarefa docente ignorando o que fazem os outros professores.

Ambos os autores supracitados são unânimes em afirmar que o ensino de uma disciplina não tem sentido isoladamente, mas sim na medida em que contribui, em harmonia, com as demais disciplinas para a formação que o aluno recebe.

Portanto, participar da coordenação do trabalho (que é, em princípio, uma questão administrativa) é uma responsabilidade irrecusável e irrefutável de todo professor.

A responsabilidade do professor com relação à administração da escola aparece também claramente quando ele participa de atividades, tais como: o planejamento dos trabalhos escolares; as reuniões para tomada de decisões que afetam a vida da escola; a verificação da aprendizagem e participação em decisões que afetam o progresso escolar dos alunos; o contato com pais de alunos e demais elementos da comunidade, conforme afirma Dias (1980).

Numa outra questão, agora do gestor como – líder - da escola e ainda segundo Dias (1998), há pelo menos duas razões, fundamentais para que a posição do gestor escolar não seja meramente um administrador, mas sim um líder, sendo elas: a natureza peculiar das atividades escolares, que exigem um tratamento mais refinado em relação ao que pode ser

observado em outros ambientes de trabalho e as atribuições do gestor, que incluem outros aspectos, além do simples administrador focado apenas na produtividade de seus comandados.

Ainda Dias (1980) propõe um breve questionamento: o que seria um líder?

O mesmo autor assevera que não há uma resposta simples para esta questão; a evolução dos estudos em liderança mostra um deslocamento da atenção, que vai da pessoa do líder para o grupo e para a situação vivida pelo grupo.

Os estudos que têm por foco de atenção a pessoa do líder costumam destacar os traços que o distinguem: perspicácia; inteligência; autoconfiança; coerência; firmeza; sinceridade; consideração, e, principalmente, - persuasão.

Entretanto, estes estudos não têm evidenciado consistência, pois, muitas vezes, há líderes que alcançam êxito, mesmo sem terem todas as qualidades esperadas, enquanto outros, mesmo tendo todas as qualidades exigíveis, não conseguem resultados correspondentes às expectativas (DIAS, 1998).

Procurando superar estas limitações e por influência dos estudos de dinâmica de grupo, o foco de atenção voltou-se para o – grupo - mostrando sua força na determinação do comportamento das pessoas, pois, nesta perspectiva, o líder alcança bons resultados, não em razão de suas qualidades pessoais, mas sim na medida em que seja reconhecido e aceito pelo grupo.

Os estudos em dinâmica de grupo são pródigos em demonstrar a força da coerção grupal.

A teoria da contingência, por sua vez, sugere que, mais importante que a pessoa do líder ou do grupo é a – situação - em que as pessoas estejam envolvidas. Segundo esta teoria, somente é possível compreender a liderança levando-se em consideração os fatores ambientais que operam sobre as pessoas (DIAS, 1980).

Há um pouco de verdade em todas estas posições, mas nenhuma delas é completa, conforme afirma o mesmo autor supracitado.

Para bem compreender o que seria a liderança, é necessário levar em consideração a pessoa do líder, o grupo com que ele trabalha e a situação em que estão colocados em líder, o grupo com que ele trabalha e a situação em que estão colocados - líder e liderados (ZABOT, 1986).

Dado certo grupo, em determinada situação, assume a liderança a pessoa que for percebida pelo grupo, como capaz de levá-los a alcançarem seus objetivos (DIAS, 1980).

O mesmo autor, estudando a liderança do ponto de vista da origem da autoridade, assevera que - Max Weber - apontou três situações: autoridade tradicional; autoridade formal-legal e autoridade carismática.

A autoridade tradicional seria aquela em que predomina o paternalismo e o poder é transmitido em função do arbítrio de seu detentor, ou de acordo com a tradição; assim, o proprietário de uma escola particular, que coloca um parente na posição de gestão, está lhe transmitindo uma autoridade do tipo tradicional.

Já a autoridade carismática advém das qualidades do líder, que é visto como possuidor de poderes especiais, de virtudes fora do comum, enfim, de carisma, conforme assevera Weber apud Zabet (1986) considera mais adequada à autoridade formal-legal, em que as pessoas são investidas em função do mérito, devidamente comprovado.

Neste caso, a escolha do líder é feita por critérios racionais, preestabelecidos para a realização de uma carreira com regras definidas; essa costuma ser a situação da maioria dos gestores escolares.

Novamente para Dias (1980), existem estilos de liderança diferentes, sendo que, em pesquisas realizadas por Kurt Lewin e associados, levaram à definição de três estilos: liderança autocrática, liderança democrática e liderança *laissez-faire* (deixar fazer).

No caso do exemplo do líder autocrático, ele centraliza as decisões e impõe seus pontos de vista, preferindo errar sozinho a acertar com ajuda dos outros, e, no segundo exemplo, do líder democrático, este, ao contrário, sem renunciar a sua posição de principal responsável, valoriza a participação dos liderados na tomada de suas principais decisões, procurando apreender com as aspirações do grupo e dando-lhes oportunidade de expressarem-se livremente.

Por último, a liderança do tipo - *laissez-faire* - abre mão de qualquer tipo de controle sobre o grupo, deixando-o à vontade para decidir, por conta própria, sobre os assuntos de seu interesse.

Como regra geral, a liderança democrática é a mais adequada para a condução das atividades de uma escola; o gestor deve ter sempre a preocupação de ouvir os demais participantes e colaboradores, colhendo suas sugestões, idéias, contribuições espontâneas ou não, e não colocando em execução uma decisão sem antes se certificar de que foi bem compreendida e aceita por todos (DIAS, 1998).

A participação do grupo na tomada de decisões de uma instituição seja prestadora de serviços na área de educação ou não, é a garantia de maior identificação de todos com o trabalho a ser realizado, portanto tornando mais fácil se conseguir a adesão e o entusiasmo de

professores, funcionários e alunos para um programa de inovação adotado pela escola quando todos sentem que se trata de um projeto em que cada um pode dar alguma coisa de si, mesmo que de forma humilde, conforme ainda afirma o mesmo autor.

Contudo, ainda há situações excepcionais em que a liderança democrática pode não ser a melhor saída, como por exemplo, em casos de situações de emergência, com perigo de vida, por exemplo, o diretor pode não ter tempo de ser democrático, tendo que de forma mais estratificada tomar uma decisão rapidamente e sem consulta prévia aos atores de um cenário.

Há alguns casos de violência escolar que ilustram claramente esta situação e, ainda segundo o mesmo autor, um gestor/líder nunca estará isento desta situação dentro de sua prática gestora cotidiana numa UE, quer seja ela tida como violenta ou não.

Se uma situação repentina ameaça a segurança dos seus comandados – discentes e docentes - por exemplo, não tem sentido pensar em reunir colaboradores e demais pares para deliberar sobre qual atitude tomar, sendo que, nesta hora, o gestor tem de assumir plena responsabilidade pelas decisões e impô-las com firmeza e, passada a situação emergencial, o estilo democrático deve voltar a ser o mais contemplado dentro do trabalho da escola (DIAS, 1998).

Discutindo com as afirmações anteriores, Zabet (1986) assevera que haverá situações, também, em que o estilo *laissez-faire* pode mostrar-se vantajoso sobre os demais estilos de liderança, como, por exemplo, numa comissão nomeada para determinado fim, que pode, no calor do entusiasmo pelo trabalho, extrapolar suas atribuições e tomar rumos além do previsto, mas caso esses rumos sejam prejudiciais em qualquer sentido, o melhor é deixar fazer, pois obrigar a comissão a limitar as suas atribuições específicas pode ser uma forma de esfriar o entusiasmo e colocar tudo a perder.

Intrinsecamente, gestão escolar, conforme afirma a mesma autora, perpassa também pela questão da escola e a comunidade; houve época em que uma UE podia fechar-se para a comunidade e, ainda assim, continuar funcionando com razoável grau de aceitação (ZABOT, 1986).

Nessa época, a escola constituía-se num clube fechado em que os professores recusavam o diálogo com os pais de alunos por entenderem que a presença deles na escola apenas servia para tumultuar os trabalhos, sem nada agregar de positivo.

Essa atitude, de completo distanciamento entre escola, ambiente, pais e comunidade vem sendo substituída, ultimamente, por uma nova maneira de entender o relacionamento, que deve nortear as relações entre a escola e a comunidade.

Diversos fatores têm contribuído para esta mudança de postura, tanto por parte da escola, quanto da comunidade a que ela pertence e presta seu serviço.

Dentre estes fatores, estão a compreensão de que os objetivos almejados pela instituição escolar não se esgotam, dentro de suas paredes, mas sim advêm de uma realidade mais ampla em que se incluem não só a comunidade, mas também a sociedade como um todo (ZABOT, 1986).

Atualmente, a escola procura manter uma convivência mais harmônica e produtiva com seu ambiente mais próximo, tais como: o desenvolvimento de um programa de relações com a comunidade (vide programas estaduais, como no caso do Estado de São Paulo, que possui a Escola da Família nos finais de semana).

Outros exemplos também se fazem presentes, como os programas gerenciados por instituições privadas, a exemplo do programa – Amigos da Escola – fomentado por uma das maiores redes de comunicação da América Latina, a utilização dos recursos do conselho de escola e o incremento das atividades da APM. A escola tem hoje, com justa razão, a preocupação de conquistar o apoio da comunidade no processo de resolução de seus problemas cotidianos, assim como nos processos de tomada de decisões, considerando-o relevante para uma atuação eficaz, conforme afirma Zabot (1986).

Porém, para tanto, a primeira preocupação deve ser a de construir uma imagem adequada, ou seja, de como a escola é vista por todos os que convivem com ela e ao seu entorno, considerando-a um estabelecimento bem organizado, que realiza um trabalho competente.

Caso contrário, será vista como uma instituição de poucos méritos, cumprindo rotineiramente, e sem brilho, suas obrigações sociais, pois a imagem da escola pode ter um duplo efeito, ou seja, agir tanto externa quanto internamente, e se for positiva, a imagem despertara boa vontade e desejo de cooperação na comunidade, tornando-se assim mais fácil o desenvolvimento de seu trabalho (ZABOT, 1986).

Por outro lado, a própria escola também se beneficia de uma imagem favorável: alunos, professores e funcionários sentem maior satisfação por pertencerem a uma instituição tida como modelo e, conseqüentemente, agem no sentido de preservá-la, e o efeito interno da imagem positiva da escola perfaz a criação de um clima favorável ao bom desempenho de alunos e professores. Juntos, estes valores - imagem e clima - influenciam-se mutuamente, conforme afirma Dias (1980).

Para o mesmo autor, o gestor precisa atentar-se a todas as oportunidades que propiciem a melhoria da imagem da escola, principalmente aqueles envolvidos em programas

de gestão de unidades vinculadas à rede pública de ensino, para que se contribua positivamente.

Para isto é necessário desenvolver um programa de melhoria do desempenho escolar. A primeira condição para que a escola tenha uma boa imagem é a de que seja realmente uma boa escola, com desempenho acima da média, descobrir ocasiões especiais, alegres e festivas para trazer os pais e a comunidade ao seu entorno em visita à escola, evitando que o contato com eles se restrinja aos encontros para discussão de problemas com os alunos, como no exemplo das mal faladas reuniões de pais e mestres, assim como esclarecer professores e funcionários acerca da importância de tratar com urbanidade e humanidade todas as pessoas que procuram a escola (DIAS, 1998).

Até mesmo a maneira de atender ao telefone deve refletir uma atitude de respeito e cordialidade, cuidar dos aspectos materiais, cuidar da aparência física da escola, também faz parte de sua imagem, pois prédios bem cuidados, limpos, agradáveis, acolhedores, constituem a primeira impressão que a pessoa tem ao chegar a uma UE.

É claro que isto não basta, mas não deixa de ter um efeito poderoso na imagem da escola.

Zabot (1986), ao ressaltar a importância do trabalho inovador nas administrações de UE's, assevera que a rotina tem um efeito paralisante no trabalho escolar. A escola que se contenta com a realização, ano a ano, dos mesmos procedimentos, das mesmas práticas, sem qualquer preocupação com seu aperfeiçoamento, acaba por perder terreno, realizando um trabalho medíocre e cada vez mais inadequado.

Apesar de todas as dificuldades com que, notoriamente, defrontam-se os trabalhadores em educação, frequentemente se tem notícia de escolas que se destacam como realizadoras de um trabalho excepcional.

A primeira constatação em relação a estas escolas é a de que conseguiram romper com a rotina e estão introduzindo algum tipo de inovação, quer seja no trabalho em sala de aula, quer seja na forma de gestão, quer ainda em relação à participação da comunidade na vida da escola (ZABOT, 1986).

As escolas que conseguem alcançar este nível de desempenho inovador passam por uma sadia transformação, com sensível melhora de sua imagem e de seu clima organizacional. Passa também a vigorar um clima de entusiasmo e confiança, cada qual procurando dar o melhor de si para que o programa proposto seja alcançado com êxito.

Sendo assim, a escola deixa de ser um lugar de comparecimento obrigatório, em que se realiza um trabalho rotineiro, para transformar-se em ponto de encontro para troca de ideias e realização de projetos em benefício da aprendizagem, conforme afirma Dias (1980).

Do ponto de vista do professor, a escola já não é apenas o emprego que lhe garante um mínimo de rendimento, e sim o ambiente em que alcança auto-realização.

Do ponto de vista do aluno, o que era antes um exercício maçante de rotinas de aprendizagem passa a ser uma oportunidade de realização de atividades vivas e interessantes. Não são raros os casos em que professores e alunos passam na escola muito mais horas do que aquelas previstas no horário de aulas para a discussão de projetos, para ensaios e para preparação de materiais especiais.

Em relação ao trabalho de gestão escolar, relacionado à problemática da violência escolar, Góis (2008) revela em seu artigo que em estudo realizado pelo INEP, órgão do Ministério da Educação, com base em questionários respondidos por gestores escolares de todo o Brasil no SAEB, evidencia que 64% dos gestores das escolas estaduais e outros 47% das escolas particulares, que participaram da pesquisa, reclamaram acerca do comportamento dos alunos dentro das UE's.

Outros dados também revelaram que para os gestores escolas públicas e privadas pesquisadas, se falta dinheiro, sobra indisciplina e violência em suas mais diversas manifestações nas escolas contemporâneas.

Na escola pública, particularmente na estadual, 81% dos entrevistados afirmaram já ter enfrentado problemas por eles considerados graves, relacionados à violência e/ou a indisciplina escolar, e nas redes municipais e privadas, os percentuais foram de 67% e 60%, respectivamente (GÓIS, 2008).

Estes mesmos comportamentos – os violentos e/ou indisciplinados – por parte dos discentes – foram apontados como o principal problema educacional para 64% dos gestores estaduais, 54% para gestores municipais e 47% para os gestores de escolas privadas.

Nas escolas públicas, ainda segundo o mesmo autor, em geral, os gestores reclamaram também da falta de recursos didático-pedagógicos, sendo, 67% do total de gestores estaduais, 56% dos municipais e apenas 19% dos da rede privada.

Os respondentes relacionaram esta carência às possíveis causas maximizadoras destes comportamentos indesejados, assim como das dificuldades docentes e administrativas para lidar com esta problemática.

Corroborando com as colocações anteriores, e ainda segundo dados do mesmo estudo anteriormente citado, de acordo com a presidente da UNDIME, aqui de nome não revelado por questões éticas, muitas UE's encontram-se com grandes dificuldades relacionadas à gestão financeira, fato este que promove um crescente processo de descentralização de seus recursos (GÓIS, 2008).

E, portanto, além dos problemas financeiros, a escola que não tem uma condição firme, por parte direta de seu gestor, o aluno tende a se sentir superior em relação aos professores, fato este que, muitas vezes, inviabiliza o processo ensino/aprendizagem, assim como, potencializa os comportamentos indesejados em sala de aula.

Sendo assim, a violência e a indisciplina escolar evidenciam-se como os principais problemas educacionais apontados pelos gestores que perfizeram os sujeitos da pesquisa Biondi apud Góis (2008).

Conforme ilustra a tabela a seguir, outros problemas, muitas vezes desconhecidos pela sociedade e ignorados pelos políticos, podem atuar como protagonistas da problemática da violência escolar, tornando-se como possíveis colaboradores para os comportamentos violentos e indisciplinados dos alunos.

Tabela 1 Principais problemas educacionais, segundo gestores de escolas públicas estaduais, municipais e particulares, como possíveis colaboradores para os comportamentos violentos e indisciplinados dos alunos: 2008.

Problemas:	Gestores Estaduais	Gestores Municipais	Gestores Privados
- Violência e indisciplina.	64,4%	53,6%	46,7%
- Falta de recurso pedagógicos.	66,5%	55,7%	19%
- Carência de pessoal de apoio pedagógico.	56,0%	41,0%	16,3%
- Interrupção das atividades escolares.	14,1%	14,1%	16,3%
- Insuficiência de recursos financeiros.	80,6%	67,3%	59,5%
- Carência de pessoal administrativo.	60,6%	30,7%	10,8%
- Alto índice de faltas de professores.	24,6%	14,8%	8,2%
- Alto índice de falta dos alunos.	34,7%	28,3%	3,7%
- Rotatividade do corpo docente.	28,5%	22,2%	11,0%
- Inexistência de professores para algumas disciplinas específicas.	38,7%	26,6%	11,2%

Ao se analisar os dados da tabela acima, observa-se que os comportamentos indisciplinados e violentos, apesar de possuírem etiologias diferentes, para a maioria dos gestores do setor privado e público parecem fazer parte do cotidiano das escolas pesquisadas por Biondi apud Góis (2008), pois a violência e a indisciplina mostraram-se como uma das duas variáveis comuns, que fazem parte do cotidiano de UE's brasileiras.

Já em relação a dois itens evidenciados pela mesma pesquisa, oriundos da mesma tabela, como a falta de recursos didático/pedagógicos e a carência de pessoal de apoio pedagógico, ficou evidente que para quase sessenta por cento dos entrevistados, particularmente no setor público, este fator parece influenciar diretamente o comportamento dos alunos dentro da sala de aula.

O que se pode analisar é que estes fatos se devem a uma possível desmotivação e falta de interesse em aprender, assim como no comprometimento dos discentes para com as aulas ministradas, que por sua vez apresentam-se sem recursos didáticos e paradidáticos suficientes, sucateando o trabalho docente e prejudicando o processo ensino/aprendizagem e, portanto, podendo desencadear comportamentos indesejados.

No que diz respeito ao quesito - interrupção das atividades escolares – ainda da mesma tabela de Góis (2008), especificamente este se apresenta como um dos menores empecilhos, no que diz respeito ao fomento dos comportamentos violentos, mas, em contrapartida, o quesito - insuficiência de recursos financeiros – particularmente nas UE's pesquisadas, jurisdicionadas à Secretaria Estadual de Educação, relaciona-se de forma mais estreita com estes processos, pois de maneira geral, sucateia toda e qualquer intervenção que se deseje realizar por parte das escolas.

Não distante disto tudo, encontram-se também as UE's jurisdicionadas às esferas municipais e privadas.

Estes aspectos também emergiram como fatores importantes e maximizadores dos comportamentos violentos, o que leva à conclusão de que a falta de investimentos e melhorias, quer sejam elas estruturais, pessoais ou materiais, enfatizam o descontentamento e, portanto, podem contribuir para o aumento da violência, assim como recursos financeiros escassos podem ocasionar a insuficiência de pessoal administrativo.

Esse é outro item relacionado na mesma tabela que resulta em sobrecarga de diretores, assistentes de direção e coordenadores pedagógicos com assuntos que poderiam ser delegados, assim prejudicando os processos de intervenção, por parte destes profissionais, no combate e/ou na prevenção da violência escolar (GÓIS, 2008).

Para finalizar as análises oriundas da tabela 1, nos últimos três itens: o alto índice de falta dos alunos; rotatividade do corpo docente e inexistência de professores para algumas disciplinas específicas, contribuíram pouco, ou seja, média de 33.9% na esfera estadual, média de 25.7% na esfera municipal e 8.6% na esfera privada, como agentes geradores e/ou potencializadores de comportamentos violentos.

Contudo, numa outra ponta desta mesma discussão, o relacionamento entre - alunos e diretores - e outros adultos na escola, também é bem visto pelos estudantes, o que se sobressai é a opinião positiva acerca disto. Ressalta-se que pesquisas como a de Abramovay (2003), optou por analisar somente os depoimentos de alunos, referentes ao relacionamento com o gestor, pelo fato desse último representar a figura central, dentro da escola, assim como a referência em autoridade máxima no cenário escolar.

A partir dos dados coletados, frutos das entrevistas, delinear-se um relacionamento distante entre alunos e diretores, sendo que à distância na relação gestores/discentes muitas vezes toma a forma de falta de diálogo e comunicação, ilustrado pelos discursos dos sujeitos da mesma pesquisa, que afirmaram ser corriqueiro o fato de o gestor não dar ouvidos a eles.

Ainda segundo as falas destes mesmos sujeitos de pesquisa de Abramovay (2003), os discentes, ao procurarem pela gestão escolar para tratarem de algum assunto/idéia/dúvida, os diretores demonstravam-se sempre ocupados, ou, simplesmente, não recebiam os alunos, conforme ilustra a fala a seguir:

“Ah! Eu não vou atender, não!”(ABRAMOVAY, 2003, p. 23)

Essas posturas vão de encontro aos processos de gestão participativa, presentes na maioria das escolas públicas contemporâneas, tornando a escola, ao invés de um espaço coletivo para discussões, em que alunos e demais atores que nela convivem se encontrem, conversem sobre as questões e problemas referentes à vida de todos os pares, sinônimo de lugar de punição (ABRAMOVAY, 2003).

Outro fato que corrobora com as afirmações acima consiste na explicação do – porque - na maioria das vezes, o aluno (a) só vai à direção quando está brigando ou após ter realizado algo inadequado ao ambiente escolar e nunca para conversar sobre as questões de interesse mútuo da instituição.

Desse modo, quem não tem problemas de disciplina nem de comportamento mantém um relacionamento distante e marcado por certa indiferença para com o gestor, conforme ainda afirma a mesma autora.

Os discentes também relatam casos de gestores que chamam os alunos de “troço esquisito“, “raça ruim“, de “fofucho“, fatos esses que ilustram os processos de

constrangimentos, exercido pelo poder dos gestores, que pode se transformar num agente multiplicador dos diferentes processos de violência escolar, como, neste caso, exercido através do bullying (ABRAMOVAY, 2003).

O conjunto de dados sobre as relações entre os atores que convivem no ambiente escolar aponta para a existência de tensões, conflitos e falta de diálogo entre alunos, professores e gestores. Observa-se também que em muitas escolas prevalece um padrão de relacionamento baseado na “autoridade” que se impõe pela força – manifestada nas agressões verbais e/ou físicas – transformando-a em um campo de batalha simbólico.

Percebe-se, então, uma cisão de dois grupos: de um lado os alunos, de outro, os adultos, em que cada um se limita às suas atribuições e papéis dentro da escola, evidenciando uma falta de pontes que possibilitem o diálogo e a comunicação, o que pode se traduzir na degradação do clima escolar (COSTA; PEREIRA e BUENO, 2005).

Não existe uma posição consolidada com relação à definição de clima escolar. No entanto, o mesmo se define como a qualidade do meio interno que se vive numa organização e o compreende como resultante de diversos fatores, sobretudo os que são de natureza imaterial, como as atitudes, o tipo de gestão.

O mesmo autor ainda faz referência a uma espécie de personalidade, de uma “maneira de ser” que é característica do estabelecimento, determinada por uma série de variáveis, entre as quais a estrutura, o processo organizacional e os comportamentos individuais e de grupo.

Assim sendo, pode-se dizer que o clima escolar é constituído por uma série de elementos imateriais, cuja combinação cria um ambiente mais ou menos propício para o ensino-aprendizagem e para o estabelecimento de certos padrões de relacionamento social, que podem fomentar a violência (COSTA; PEREIRA e BUENO, 2005).

Corroborando com as colocações até o presente momento, e de acordo com Abramovay e Rua (2002), no sentido de tentar melhorar estas mesmas instituições, criam-se determinadas regras/normas escolares que, apesar de indispensáveis para a constituição da ordem social, possuem uma relação muito estreita para com a coerção, que normalmente provoca contestações por parte dos discentes e culminam em manifestações de incivildades e de atitudes de descontentamento para com o cumprimento de algumas regras.

As mesmas autoras ressaltam que estas normas internas da escola são objetos de polêmica e constituem um verdadeiro manual de práticas - proibidas ou permitidas - existindo proibições que podem ser consideradas um exagero para os alunos, pois não cumprem alguns pré-requisitos, como por exemplo, por não serem elaboradas em conjunto com os diferentes

atores de um ambiente escolar, particularmente com os alunos, funcionam então como expediente de constrangimento.

As autoras ainda asseveram que a falta constante de comunicação entre alunos e funcionários da escola pode desencadear grandes revoltas estudantis, isso porque a atitude de alguns pode afetar diretamente a auto-estima de outras, principalmente pelo fato dos alunos não aceitarem, de modo algum, serem ignorados.

Face ao exposto neste subitem acerca da gestão escolar, fica evidente que o gestor, quer seja enquanto pessoa física e/ou jurídica, necessita de uma formação adequada à realidade das escolas brasileiras, que se encontram embebidas pelas frustrações sociais do país, e, portanto, revelam comportamentos inadequados de todos os seus atores - desde os alunos, perpassando pelos professores, funcionários, pela equipe gestora, e, principalmente, pela instituição escolar.

Pois, ao gestor, cabe não mais apenas dirigir e administrar a instituição escolar através de sua burocracia, de sua contabilidade, de seu projeto pedagógico, e, sim, liderar a todos no sentido de minimizar os conflitos do cotidiano, e que tanto inviabilizam o processo ensino/aprendizagem contemporâneo – função principal da escola em todos os tempos.

Nesta mesma formação mais adequada dos gestores que outrora foi citada, faz-se necessário à inclusão de questões relacionadas à violência, que a pouquíssimo tempo atrás, era vista apenas como casos de indisciplinas ou indisciplinas graves, mas, que agora aflora no comportamento discente através do tráfico de drogas, do porte de armas e das agressões mútuas que se dão no cotidiano das escolas.

Pois, o ambiente de incivildades na comunidade escolar, comum hoje em dia, testemunha que a violência não está restrita, unicamente, ao exterior das escolas, e sim, evidencia a inerência destes aspectos no interior das UE's, ou seja, é na escola onde ocorrem a maioria dos casos de agressões físicas, agressões simbólicas ou agressões verbais que se manifestam em sociedade e que possuem suas gêneses no ambiente escolar desestruturado.

E, sendo assim, as análises construídas pelo presente estudo concordam com os diversos autores aqui trazidos na intenção de discutir à problemática da violência escolar, particularmente no momento em que se assevera que, se a escola ainda não se encontra totalmente estruturada para enfrentar esta realidade, que a mesma não seja potencializadora destes comportamentos, ratificando a violência através de atitudes institucionais que também violentam a todos os envolvidos neste contexto.

Portanto, cabe ao gestor escolar perceber, conhecer, analisar e propor estratégias de minimização destes aspectos, pois, são em seus ombros que a comunidade descansa,

vislumbrando a possibilidade que, "naquele barco" (a escola), o comandante nunca larga o timão, sempre sabe para que lado aponte o norte, e, portanto, a sociedade pode depositar seus filhos, tranquilamente, pois, de lá, todos emergiram, se não educados, ao menos formados e prontos para encararem a outra escola que os aguarda, e que não diferente desta tradicional, carrega consigo, se não os mesmos problemas, outros, e com certeza mais árduos, ou seja – a escola da vida.

3.3.1 – A formação do professor e a violência escolar:

“Nossos alunos são desmotivados e isso nos contagia (...). Eu acho que muitas coisas que compõe os conteúdos das diferentes disciplinas são muito difíceis de trabalhar, não consigo enquadrá-las no cotidiano (...). Eu descobri que eles gostam de vídeo, e já tentei várias coisas para chamar a atenção, mas o que eles gostam é de uma coisa imediata, que eles não precisem pensar muito (...).”

(Fala de um professor de escola pública. In: GONÇALVES, 2005, p. 649).

Segundo Guimarães (1996), o fenômeno da violência escolar é muito abrangente, assim como grave e, portanto, ocupa a preocupação de autoridades políticas e educacionais de todo o mundo. Para a autora, o desfecho desta situação talvez se encontre na amplitude das pesquisas já tradicionais sobre este assunto.

Outro ponto a ser ressaltado no mesmo processo de enfrentamento do fenômeno da violência consiste na importância de um amplo debate deste tema, a partir de diferentes perspectivas, visando apontar soluções que minimizem esta problemática, pois estes estudos não têm focalizado, de forma adequada, e nem especificamente, a situação do professor que trabalha em escolas violentas (LOPEZ, 2004).

Guimarães (1996) investigou as significações de violências na perspectiva de docentes que trabalham em escolas tidas como violentas, verificou que as instituições, quase em sua totalidade, não possuíam propostas que fossem específicas para lidar com a questão da violência.

Sendo assim, os professores desenvolvem os seus trabalhos sem formação adequada nessa área e sem instruções de autoridades educacionais, principalmente em relação aos

procedimentos a serem adotados, portanto restando-lhes apenas agir com base em suas intuições, culminando, portanto, em ações que nem sempre funcionam.

Nas mesmas escolas pesquisadas por Guimarães (1996) traficantes de drogas e líderes de gangues juvenis acabam se estabelecendo como autoridades paralelas dentro das UE's, que constantemente desafiam e sublevam a autoridade do próprio professor, pois ainda nesse contexto, a escola torna-se um espaço que, ao invés de coibir a violência, acaba por transformá-la em - item curricular - uma espécie de laboratório de aprendizagem, capaz de organizá-la e transferi-la a outros espaços, como por exemplo, na comunidade ao entorno das escolas.

Frente a esta problemática, evidencia-se uma grande perplexidade, por parte do professor, que na maioria das vezes fica sem saber como atuar, pedagogicamente, para prevenir ou minimizar os múltiplos conflitos que surgem no cotidiano escolar, evidenciando suas dificuldades para lidar com estas situações (GONÇALVES, 2005).

Essas mesmas dificuldades são quase que, na maioria das vezes, no âmbito da impossibilidade de propiciar aos alunos experiências e práticas educativas que possam promover a integração social construtiva, favorecendo a formação ética e moral dos discentes, minimizando os comportamentos indesejados.

Em contrapartida, o que se espera de uma IE, é que tal a instituição, e por excelência, propicie esses valores aos indivíduos, de modo sistemático e intencional, de formas construtivas de interação, adquirindo-se, concomitantemente, um saber que fomente as condições necessárias para o exercício pleno da cidadania, pois as escolas, quando situadas em locais de evidente exclusão social, são como palcos para as manifestações de violência, aflorando, de modo mais acentuado quando comparadas a UE's de outras regiões, não tão desprivilegiadas e/ou isoladas do restante do contexto social (GONÇALVES, 2005).

Entre algumas formas de manifestações desta violência, a mesma autora observa que, desde a depredação do espaço escolar, arrombamentos, muitas vezes seguidos de furtos, ameaças, prisões, que culminam num amedrontamento, ainda maior, de toda comunidade, seus integrantes acabam por sugerir soluções, tanto paliativas, como ineficazes, aqui exemplificadas como: aumento do policiamento escolar, colocação de câmeras e grades e que corroboram para o enfrentamento ainda maior entre os diversos atores do cenário escolar, já tão distante da realidade uns dos outros.

Muitos pais e alunos, quando indagados acerca da problemática da violência escolar, afirmam que a instituição tem sua gênese fora do ambiente escolar, ou seja, atualmente a escola, que outrora fora vista como agente potencializadora dos comportamentos violentos,

neste momento, na ótica dos pais, é vista também como vítima de "maus elementos", que introduzem os valores inadequados no ambiente escolar (GONÇALVES, 2005).

Porém, os mesmo observadores (pais e responsáveis) nem sempre possuem o discernimento suficiente para analisarem que a escola, como já mencionada pela autora anteriormente citada, também gera violência, às vezes tão sutil e imperceptível aos olhos dos não especialistas em educação e/ou em saúde, mas, muitas vezes, camuflada pelo fator – evasão escolar, pela violência simbólica e etc.

No caso específico da evasão, esse fenômeno manifesta-se de forma inconsciente, porém é promovido pelos próprios docentes, através dos currículos, metodologias de ensino e sistemas de avaliação inadequados à realidade onde está inserida a UE, representados por posturas e medidas que muitas vezes, estigmatizam, discriminam e afastam os discentes do ambiente escolar (GONÇALVES, 2005).

Uma das pontas desta problemática está relacionada à questão – formação continuada de professores – tratada por Gonçalves (2005), que afirma que esse quesito, quando relacionado à violência, parece ter vínculo direto com a gênese destes comportamentos. Compreender as dificuldades e limites das experiências docentes, principalmente no ensino público, que incidem diretamente no contexto escolar, e propor ações que busquem fundamentar idéias norteadoras e reflexões que propiciem o diálogo emergem na mesma intensidade que o próprio problema da violência. Questiona-se, então: qual seria o papel do professor diante da violência escolar?

Apesar do eminente sentimento de impotência dos profissionais da educação perante a violência escolar, existe quase uma unanimidade entre os pesquisadores deste fenômeno ao afirmarem a importância do profissional de educação nos processos de enfrentamento da violência que acomete o ambiente escolar, conforme afirma Abramovay (2002:91).

Tal importância acentua-se particularmente nos processos de reconstrução da função que a escola, enquanto instituição, tem na vida dos jovens, pois os diversos problemas relacionados à segurança nas escolas perpassam pela figura e pelas funções docentes, como, por exemplo, suas ações educativas e sua atuação como agente formador de opinião.

Portanto, as UE's e seus representantes pedagógicos devem procurar envolver os docentes, além de sua função docente, como por exemplo, em atividades extracurriculares, junto aos discentes e a sociedade ao entorno das UE's, mas esta relação e este comprometimento docente esbarram diretamente na pilastra da formação do professor.

Ainda para Abramovay (2002), a formação atual dos profissionais de educação, assim como as proposta pedagógicas das escolas de professores, não colaboram na constituição de

peças e profissionais preparados para lidar com estas situações conflituosas e típicas do ambiente escolar contemporâneo. Frente a essas novas exigências educacionais do século XXI, o professor não pode estar habilitado – apenas – para a função exclusiva de ministrar os conteúdos específicos de cada disciplina, componentes do currículo escolar, mas deve desenvolver sua capacidade de intervenção e prevenção diante destes comportamentos indesejados, como o caso específico da violência em sala de aula (ROYER, 2002).

Para Royer (2002) há oito elementos fundamentais, e que devem fazer parte do currículo da formação de qualquer professor, sendo eles:

Primeiro – a necessidade de mostrar a eles (os professores), ainda durante seu processo de formação, que a violência escolar não é algo natural, e que, portanto, é uma questão que precisa ser pensada a partir do contexto em que está inserida.

Segundo – que a escola, enquanto instituição e espaço socializador por excelência, pode e deve contribuir para a minimização da violência, principalmente pelo fato dela também ter a incumbência de preparar seus alunos para a vida em sociedade e todos os direitos e deveres inerentes a isto.

Terceiro – os docentes devem atentar-se para a necessidade de ações enérgicas e ativas, dentro de um cunho pedagógico, frente aos problemas do cotidiano de uma escola, pensando a violência de forma preventiva.

Em quarto lugar – respeitar o contexto em que cada UE está inserida e, portanto, podendo pensar em um modelo de intervenção que atenda às necessidades particulares de cada IE e/ou de cada aluno.

Na quinta posição – a necessidade de uma educação continuada para os professores, em relação aos principais problemas educacionais e principalmente à violência escolar.

Sexto – que a formação de professores deve ser balizada por pesquisas confiáveis sobre a questão da violência.

Sétimo – envolver pais e comunidade nos projetos da escola, pois somente a escola não consegue, sozinha, resolver a problemática da violência, caso não haja a continuidade do trabalho dentro de cada família.

Oitavo – estabelecer parcerias com a comunidade, com a iniciativa privada e outras instituições que possam auxiliar a escola e o professor nos processos de enfrentamento da violência escolar.

Ainda para Royer (2002), a falta de conhecimento e especialidade, por parte dos professores contemporâneos, em suas interações sociais com os jovens marginalizados,

constitui-se fato extremamente preocupante, pois os docentes utilizam intervenções que estão longe de serem ideais no cotidiano escolar, assim como em suas práticas educativas.

O autor ainda assevera que esta desinformação não se dá em função da falta de subsídios teóricos oferecidos em suas formações, e sim uma simples falta de aplicabilidade destes conceitos na prática pedagógica da maioria deles.

Esses mesmos procedimentos, os considerados ideais para o trabalho com jovens que apresentam comportamentos indesejados, perpassam por simples estratégias, como por exemplo: a aprovação em sala de aula através de um elogio positivo, que se torna um elo fundamental no processo de intervenção junto a jovens com dificuldades de comportamento e de aprendizagem, sendo que Royer (2002) ainda afirma que esses procedimentos são quase que inexistentes nas salas de aula contemporâneas.

Em contrapartida ao fato de que, enquanto vários outros autores, como: Wehby, Symons e Canale (1998), destacavam que, na década de setenta, os professores davam atenção aos comportamentos mais problemáticos e ignoravam os comportamentos melhores adaptados, faz-se necessário destacar que, mesmo após mais de duas décadas, o mesmo ainda ocorre.

Mediante ao que foi exposto, podemos concluir que vários profissionais da educação – em especial os docentes – não receberam uma formação adequada para que o profissional fosse impoderado das ferramentas necessárias ao combate e ao controle destes comportamentos problemáticos e/ou agressivos em sala de aula, pois, geralmente, suas intervenções limitam-se à punição (WEHBY, SYMONS e CANALE, 1998).

Paralelo ao problema da violência escolar, o estresse docente tornou-se uma realidade na vida destes profissionais, especialmente aqueles que trabalham em regiões de altos índices de violência e periculosidade e/ou com jovens que manifestam condutas violentas diretamente, como o caso dos educadores atuantes em instituições correcionais, vide antiga FEBEM, hoje, fundação CASA (ROYER, 2002).

Em seus achados, Debarbieux, et. al, (2002), em estudo realizado com 244 docentes diretamente ligados a jovens com condutas agressivas em sala de aula, o autor evidenciou que 44% destes professores assumiram recorrer ao álcool ou outra determinada droga para ajudar nos processos de minimização do estresse profissional.

Outros 28% destes mesmos sujeitos de sua pesquisa confessaram já ter buscado ajuda profissional ou serviços terapêuticos para a mesma finalidade.

Faz importante salientar que políticas disciplinares inadequadas ou incoerentes foram consideradas como o principal elo da alavanca do estresse no trabalho (DEBARBIEUX et. al, 2002).

Esse mesmo estresse pode se manifestar dentro da própria sala de aula, portanto incidindo diretamente em prejuízos nas relações sociais com os discentes, agravando-se consideravelmente quando relacionado a profissionais que se consagram em sua vida profissional em trabalhar com jovens problemáticos (DEBARBIEUX et al., 2002).

Em contrapartida, Cooper (1996) afirma que, sabidamente, professores com auto confiança têm menores tendências à não recorrerem – tão rapidamente – a especialistas em problemas de comportamento, sendo que esses mesmos sentimentos de confiança estão ligados a um maior compromisso com a profissão, portanto culminando em menores índices de estresse.

Para Parent et al., (1997), os professores, hoje, desejam uma formação continuada vinculada à realidade violenta das diversas sociedades, assim como às suas necessidades mais imediatas.

Ainda o mesmo autor afirma que os docentes atestaram que, quando em seus períodos universitários, os trabalhos discentes eram demasiadamente pesados, assim com, os cursos excessivamente teóricos e pouco cientes das diferentes realidades sociais contemporâneas.

Os professores, dos achados de Parent et al., (1997), ainda afirmaram que em suas opiniões, poucos programas universitários contemplam as necessidades básicas do professor contemporâneo, pois os mesmos programas nem sequer levam em consideração suas aquisições cognitivas, assim como suas experiências profissionais e de vida.

Alguns especialistas em educação recomendam que a formação docente seja baseada na práxis dos professores, assim como que seja instaurada uma cultura que demonstre a necessidade de uma formação permanente ao longo de toda a carreira profissional dos docentes, desde os níveis mais básicos da educação, perpassando pelo ensino superior (PARENT et al., 1997).

Autores como Parent et al., apresentam resultados coletados com docentes entrevistados, solicitando-lhes que identificassem as principais prioridades em seus projetos pedagógicos e de educação continuada, sendo que, em última colocação, aparecem colocações acerca da oportunidade de roçar idéias do ambiente universitário.

Face ao exposto até aqui, pode-se concluir que a formação básica e continuada em qualquer campo de atuação profissional já se faz de fundamental importância, sendo que, no caso específico da profissão de professor, o caso necessita que se dedique maior quantidade

de energia, tanto relacionada ao plano da pesquisa específica, assim como fomenta-se a disponibilidade de acesso aos conhecimentos provenientes de pesquisas especializadas em educação e violência.

Outra conclusão que se pode tirar consiste no fato de que muito já se sabe a respeito dos processos de minimização da violência escolar; o desafio maior talvez seja implantar novas concepções educativas que incidam diretamente e com mais eficácia nesta problemática.

Numa abordagem psicológica, a violência e a indisciplina escolar são justificadas pela carência psíquica e infraestrutural do aluno indisciplinado (PARENT et al., 1997).

Partindo desse ponto de vista, o reconhecimento da autoridade externa - no caso, o professor - pressupõe a existência de uma infraestrutura psicológica e moral anterior à escolarização, referente a internalização de valores e parâmetros morais, tais como: permeabilidade às regras, partilhas de responsabilidades, cooperação, reciprocidade, solidariedade, etc, conforme assevera o mesmo autor.

A maioria dos educadores contemporâneos queixam-se da existência de uma carência muito grande desses parâmetros morais nos alunos, cuja agressividade/rebelia - ou apatia/indiferença, desrespeito/falta de limites - podem ser interpretadas como supostos índices de insalubridade moral, os quais são empecilhos no trabalho pedagógico do professor em sala de aula, conforme assevera Aquino (1996), contribuindo com a discussão.

Sendo assim, a estrutura escolar não pode ser pensada sem que seja levada em conta toda a estrutura familiar dos alunos, pois são estas duas instituições - família e escola - as responsáveis pela chamada "educação em sentido amplo" e, sendo assim, todo o processo educacional depende dessa articulação, cujas instituições, na verdade, complementam-se na educação dos discentes (AQUINO, 1996).

No estudo da relação entre professores e alunos em diferentes escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, pôde-se verificar que a educação escolar contemporânea parece ter sucumbido a uma demanda de normatizações alheias de conduta.

Isso significa que raramente a escola é representada como espaço de reprodução científica e cultural nas expectativas de seus membros e, principalmente, de sua clientela. Ao contrário, a normatização parece ser o grande sentido do trabalho educacional, segundo o mesmo autor anteriormente citado.

Essa situação, ainda de acordo com Aquino (1996), deixa os educadores perplexos, pois o trabalho da escola e seus objetivos cruciais, que são a recriação e reposição do legado

cultural, parecem ter sido substituídos por uma atribuição quase que exclusivamente disciplinarizadora.

Consequentemente, as práticas pedagógicas acabam sendo englobadas por uma perspectiva nitidamente moralizadora, que se contrapõe ao plano das representações e, com isso, perde-se mais tempo com questões psíquicas e morais dos alunos do que com a tarefa fundamental da escola – de educar.

Aquino (1996) toma a relação professor-aluno como foco conceitual em relação às problemáticas da indisciplina e da violência escolar, pois entende que não é possível conhecer a instituição escolar como algo além ou aquém da relação concreta de seus protagonistas.

Essa mesma relação é a matéria-prima a partir da qual se pode produzir o objeto institucional, que é aquilo do que a instituição se apropria, reclamando a soberania e a legitimidade de sua posse, ou seja, trata-se de algo imaterial e inesgotável que só pode configurar-se enquanto fruto de uma instituição específica: o conhecimento na escola, a salvação nas religiões e o direito no judiciário.

O mesmo autor ainda nos propõe algumas questões. Na relação entre poder e violência, é possível estabelecer várias relações e perceber a dicotomia que ela comporta? Existe relação entre poder e violência? O poder gera indisciplina?

O conceito de poder, segundo Foucault apud Aquino (1996), significa, antes de tudo, um "verbo", "ação", "relação de forças", ou seja, poder não é simplesmente algo que alguém tem ou não tem, o poder é um elemento constituinte de qualquer relação social.

A relação do poder com a violência pode parecer um equívoco, pois, de fato, como falar em violência se o poder é violento?

O que fica demonstrado é que isso é decorrência da disciplinarização, pois as coisas não se dão de fora para dentro, com um ato de poder reprimido ou uma conduta violenta; a violência faz parte da própria estratégia do poder e é gerada pela mesma mecânica que visa ao seu controle (FOUCAULT apud AQUINO, 1996).

Para Galvão e Amparo (2005), contribuindo com as discussões, outra questão que integra os docentes para com o cenário da violência escolar é a questão da ansiedade, que é uma característica da profissão de professor, contemporaneamente falando, sendo que, para as autoras, trata-se de uma situação que tende a agravar-se em locais de alto estresse situacional.

O estudo das autoras supracitado buscou investigar os sintomas e fontes de ansiedade e identificar como a ansiedade interfere no desempenho do professor em sala de aula e as estratégias utilizadas para lidar com o problema.

Em um estudo de caso institucional, as mesmas autoras entrevistaram 14 professores de uma escola com histórico de violência.

Os resultados trazidos pelas autoras indicaram uma série de sintomas físicos, como por exemplo: sudorese, palpitação, tontura, pressão alta, assim como sintomas mentais, como a depressão, pensamentos catastróficos, todos decorrentes da ansiedade.

Dentre as fontes de ansiedade, ainda segundo o mesmo estudo, estão o medo da violência, a falta de recursos e o ambiente hostil, em que a maioria dos docentes, particularmente os envolvidos nos sistemas públicos de ensino estão inseridos, pois a ansiedade tende a afetar negativamente tanto o desempenho em sala de aula como a própria motivação para o trabalho; poucos professores conhecem ou desenvolvem estratégias para lidar com o problema ou mesmo buscam ajuda especializada.

Colaborando também com a discussão, Lopes (2004), na Universidade Católica de Brasília, por meio do observatório de violências nas escolas, que é uma iniciativa da própria UCB, em parceria com a UNESCO, tem desenvolvido uma quantidade considerável de pesquisas acerca da violência no contexto escolar, conforme ainda asseveram Galvão e Amparo (2005). Dentre estas, incluem trabalhos sobre significações de violência na perspectiva dos discentes e docentes, sobre escolas inovadoras no processo de criação de uma cultura de paz, assim como sobre representações sociais do crime e do castigo entre adolescentes em situação de risco.

A partir de então, segundo as mesmas autoras, fruto destas pesquisas anteriormente citadas, emergiu a tese de que professores que trabalham em escolas violentas apresentam um sofrimento psíquico, relatado através de queixas, como por exemplo, uma ansiedade crônica, que constantemente os leva a pedir atestados, afastamentos e licenças saúde.

A pesquisa psicológica, para Lopes (2004), indica ser a ansiedade um problema que afeta a performance docente.

Especialistas em áreas tão diversas, como por exemplo, a cirurgia médica, o controle de tráfego aéreo, o balé, a atuação em teatro, a performance musical e, com certeza, também aqueles que trabalham com educação, são os profissionais que apresentam os maiores níveis de estresses profissionais da contemporaneidade, segundo os mesmos autores supracitados (LOPEZ, 2004).

Autoras como Galvão e Amparo (2005) asseveram a existência de uma correlação baixa entre as manifestações cognitivas, fisiológicas e comportamentais da ansiedade.

Portanto, sugere-se que a ansiedade pode ser consequência de uma interação entre três fontes maiores do problema:

- a) O traço de ansiedade do performer;
- b) O grau de domínio da tarefa;
- c) O grau de estresse situacional prevalecente, que pode ser tanto benéfico, quanto prejudicial à performance.

Ainda para os mesmos autores, professores experimentam um alto nível de ansiedade quando comparados com outros profissionais (Coates et al., 2004), sendo que, profissionais da área de ensino são historicamente mal-remunerados e potencialmente fiscalizados, tanto pelo poder público, quanto pela autoridade educacional, no que diz respeito à qualidade do trabalho que desenvolvem.

Também na tentativa de ilustrar e corroborar com as colocações anteriormente citadas, Galvão e Amparo (2005) trazem os achados da pesquisa de Greenburg (1984): mais de 30% dos sujeitos que fizeram parte de sua pesquisa declararam que não entrariam – novamente - na profissão, caso tivessem a opção de escolherem novamente.

Esses achados, de alguma forma, encontram eco no trabalho de Darling-Hammond (2001), cujos resultados também sugerem que aproximadamente 30% dos professores, em média, deixam a profissão nos primeiros cinco anos de exercício docente.

Por outro lado, Gentile & Cassi (2007) realizaram uma pesquisa em parceria com o IBOPE, com o objetivo de investigar como os docentes brasileiros se relacionam com o trabalho, os alunos e a escola e de que forma enxergam o futuro da profissão.

Para tanto, entrevistaram quinhentos professores da rede pública – municipal, estadual e federal - de todo o Brasil, com idades entre 25 e 50 anos de idade e, ao analisar seus achados, pode-se concluir que 53% dos entrevistados afirmaram ter amor à profissão, sendo este fato a principal motivação em continuar lecionando, apesar das dificuldades encontradas; assim como 63%, afirmaram trabalhar naquilo que realmente gostam, e 83% têm consciência da importância da profissão docente, além de que 80% já participaram de capacitação e reciclagem.

Em contrapartida, muitos dos mesmos sujeitos da pesquisa se queixaram do trabalho duro e não reconhecido socialmente; 63% relataram viver em nível significativo de estresse e 48% afirmaram sentir falta de mais segurança contra a violência que acomete o ambiente escolar em que trabalham.

Outros 54% estão descontentes com os benefícios concedidos pelos governos em suas diferentes esferas e 47% muito descontentes com o salário diretamente, sendo este mesmo

número, o percentual que não concorda com a sobreposição de papéis (em relação às famílias dos alunos).

O mais alarmante nos achados de Gentile & Cassi (2007) consiste no fato de 79% dos entrevistados afirmarem que estavam descontentes com a profissão, assim como três elementos relacionados à relação do professor com seu público-alvo e com o ambiente de trabalho que emergiram como frutos dos resultados. São eles:

Primeiro, o fato dos discentes serem vistos como – desinteressados – e indisciplinados, assim como, na percepção dos professores, os mesmos alunos, juntamente com seus familiares, são vistos como os principais problemas relacionados às dificuldades didático/pedagógicas em sala de aula.

Segundo, que a formação inicial é apontada pela maioria dos entrevistados como excelente, porém, concomitantemente, eles também afirmam não se sentirem totalmente preparados para a pluralidade de problemas que acometem a sala de aula, entre eles – a violência.

Por fim, em terceiro lugar, as secretarias municipais e estaduais, juntamente com o Ministério da Educação, não apareceram como protagonistas da difícil realidade do magistério contemporâneo, pois este fato parece extremamente preocupante, já que as instituições citadas acima deveriam ser as provedoras de toda infraestrutura, assim como, das políticas públicas, responsáveis diretas pelo processo ensino-aprendizagem nas escolas.

Quando indagados acerca dos principais problemas em sala de aula, os docentes afirmaram que 77% se dão em função da ausência dos pais no processo de aprendizagem dos alunos, 70% afirmaram ser a desmotivação dos alunos e 69% ser a indisciplina e a violência os principais problemas do cotidiano das salas de aula brasileiras.

Novamente retomando, os 64% que afirmaram terem uma formação inicial excelente atestam sentirem dificuldades para com as problemáticas do cotidiano escolar, o que leva à conclusão de que existe uma contradição nestas afirmações, pois muitos tiveram a oportunidade de frequentarem os bancos de uma universidade, assim como de discutir as teorias da aprendizagem de Piaget, Vygotsky e Wallon, mas serem alicerçados apenas pela teoria não bastaria, pois a capacitação docente, realmente, perpassa pela formação no ensino superior.

Pode-se concluir, então, que a capacitação para ensinar possui uma dimensão muito mais complexa; apenas recentemente as faculdades de educação e de pedagogia começaram a preocuparem-se com as especificidades da formação docente e, por muitos anos, docentes,

diretores (gestores), dirigentes e coordenadores pedagógicos recebiam os mesmos conteúdos (GENTILE & CASSI, 2007).

Ainda para as mesmas autoras, a maioria dos cursos de formação continuada, não considera as necessidades cotidianas, como por exemplo, às questões da violência, indisciplina, durante a formação e/ou a reciclagem dos docentes e, por isso, fica a sensação, ao final da conclusão desses processos, que nada foi acrescentado para viabilizar o processo de enfrentamento dessas mesmas questões.

Sendo assim, entende-se que as mudanças nos paradigmas na formação dos professores são complexas e longas. Talvez fosse o caso de os docentes apoiarem-se nos coordenadores pedagógicos, quando defrontados com situações complexas do cotidiano das escolas, pois os mesmos coordenadores precisam, e com urgência, perceberem seu papel fundamental no processo de formadores do corpo docente de unidade de ensino.

Outra conclusão que pode ser retirada do trabalho das autoras anteriormente citadas consiste no fato de os docentes não enxergarem o Estado (Municípios, Estados e a União), pois em vários aspectos ele é omissos, principalmente pelo fato de que o sistema não é socialmente cobrado pela ineficiência educacional. Também não é comum ressaltar quando uma experiência dá bons frutos, pois a educação é um processo contínuo e coletivo que se dá, principalmente, no interior de uma instituição denominada escola.

Esta mesma instituição, por sua vez, é regida constantemente por políticas públicas que deveriam objetivar atender as necessidades da sociedade, pois a relação educacional não se resume apenas no dueto – professor e aluno, ou se poderia dizer: professor x aluno, outros profissionais da educação, como dirigentes, diretores, coordenadores e políticos devem, juntos, assumir a educação do educando, e para que essa força coletiva se forme, se faz necessária, sobretudo, a permanência na escola, assim como a continuidade das políticas públicas educacionais.

Talvez uma das correntes mais atuais sobre a melhor forma pedagógica para lidar com a problemática da violência seja a educação para a paz. Segundo Viana, Evangelista e Dutra (2005), educar para paz requer que o educador seja capaz de trabalhar a educação dos sentimentos através do cotidiano escolar, conceito esse que deve estar balizado pelos alicerces da educação, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

No entanto, ainda segundo os mesmos autores, o que se percebe na educação contemporânea, é grande a dificuldade em desenvolver o aprender a conviver, conceito que requer habilidades específicas, extraídas através dos sentimentos de cada educando.

Educar para paz é hoje uma das tarefas mais sublimes, mas ao mesmo tempo árdua na educação brasileira, pois caso a mesma seja realizada com sucesso, torna-se um dos instrumentos de transformação social mais efetivos, segundo Viana, Evangelista e Dutra (2005). Porém, não é tão fácil de ser alcançada, fazendo-se necessário buscar conhecimentos sistematizados e formação continuada por parte dos docentes envolvidos neste processo.

Alguns autores, como por exemplo, Voli (1998), afirmam que a personalidade do professor, via de regra, projeta-se na criança e no adolescente, durante a trajetória escolar de ambos, e intervém em sua formação para a vida toda.

Portanto, se partindo deste pressuposto é possível constatar que o professor ensina além dos conhecimentos teóricos, ou seja, somente através do conteúdo programático, pois também prepara o aluno para a vida, para a cidadania, moldando o seu caráter e a personalidade (VIANA, EVANGELISTA e DUTRA, 2005).

Faz-se, então, de fundamental importância que o educador tenha valores como: autoestima, autoconfiança, autonomia, moral, respeito, e não somente os tenha, mas, principalmente, que tenham uma base sólida e verdadeira, pois o educador não somente passa conhecimento, e sim forma novas gerações inteiras através de suas posturas, decisões.

É possível, então, que se viabilize através deles a construção de uma cultura da paz no ambiente escolar, quando os educadores abandonam o papel apenas um meros transmissores de conteúdos programáticos, acionando nos alunos todo o processo de mudança comportamental para toda a sua vida.

Ainda para as mesmas autoras anteriormente citadas, para que os educadores contemporâneos, de todos os níveis de ensino, porém, principalmente aqueles envolvidos com a criança e o adolescente, possam encantar seus educandos no dia-a-dia da sala de aula, é preciso encantar a si mesmo, antes de tudo, conhecendo-se amplamente, sendo capaz de relacionar-se consigo próprio, aceitando incondicionalmente suas próprias diferenças, dificuldades, preconceitos, frustrações, incompetências e tendo uma visão essencialmente e positiva da vida e das relações interpessoais.

Fato este que somente pode concretizar-se através da sua realização enquanto pessoa e profissional, para poder projetar em seus alunos um modelo de adulto que os motive e os ajude a conseguir, ou ao menos almejar, uma formação de pessoa vencedora.

Ainda nesse mesmo sentido, o da educação pela paz, Viana, Evangelista e Dutra (2005) afirmam que a educação preocupada apenas com os conhecimentos sistematizados, e que deixava de lado os valores essenciais na construção da personalidade do aluno, deve ser repensada.

Necessita-se então, atualmente, a cooperação, a dignidade, a confiança, o respeito, a tolerância, a verdade entre outros valores, dentro do processo de formação integral do cidadão, dentro do ambiente escolar, semeando a paz mundial. Nesse contexto social, esta nova forma de educar assumiria um papel fundamental na construção dos valores, na educação dos sentimentos, tendo suas bases alicerçadas pela educação familiar.

Aprender, aprender a ensinar e ensinar, com sentido, depende de uma série de fatores, que ainda segundo as mesmas autoras, são: confiança, segurança, senso do próprio valor, sendo a autoestima a chave do viver bem, tanto consigo mesmo, mas principalmente com os outros, requisitos fundamentais para uma vida satisfatória, pois influencia todos os aspectos da existência, tanto no mundo, mas, principalmente, num ambiente tão importante quanto o ambiente escolar.

Corroborando com as afirmações anteriores, Costa, Perreira e Bueno (2005), em seus estudos objetivaram conhecer e analisar como os professores do ensino fundamental sentem-se frente às manifestações de violência na escola.

Face ao exposto até aqui se pode concluir que o despreparo docente para lidar com a violência escolar ficou evidente nas afirmações dos autores citados, assim como, esta carência emerge como vértice fundamental da prevenção desta problemática. Contudo, não que isto fosse "culpa" dos próprios docentes.

Também após as análises dos discursos dos sujeitos da presente pesquisa, os mesmos foram contundentes ao afirmarem, e, portanto, ratificarem as colocações dos autores acerca da importância do treinamento destes professores que trabalham em UE's acometidas por estes comportamentos inadequados, pois, as escolas de formação de professores, tradicionalmente, não provém estas necessidades durante o processo de formação docente.

Outra constatação que se faz consiste na importância do diálogo em sala de aula como ferramenta de prevenção da violência escolar. Através do diálogo, para os autores, pode-se favorecer o crescimento de todos os pares envolvidos nestes processos, transformando a realidade e promovendo um clima saudável nas relações humanas na escola.

PRESSUPOSTOS

4 – PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

Neste estudo, buscou-se responder às questões vinculadas aos objetivos propostos e, sendo assim, emergiram os pressupostos, oriundos das preocupações do autor enquanto profissional e pesquisador, para com o fenômeno da violência escolar.

Pressupõe-se então que as UE's pesquisadas revelem-se como mais um espaço social potencializador da violência, pois, caso os gestores se apresentem com dificuldades em reconhecer e lidar com suas diferentes manifestações, isto acarretaria numa subsequente ingerência, através de ações ineficientes, quer sejam elas de cunho pedagógico, administrativo ou comunitário de enfrentamento destes aspectos, e permitindo a internalização destes valores por parte de todos os seus atores e a consequente banalização deste fenômeno comportamental, ratificando a violência na escolar e a violência da escola.

Outro pressuposto do estudo consiste na possibilidade das unidades de apoio as UE's, particularmente a família, o Conselho Tutelar, a Ronda Escolar e o Ministério Público, não proverem o devido e necessário apoio a elas, quer seja no aspecto de prevenção ou de resolução destas situações conflituosas que se dão no ambiente escolar.

Isto tudo, em função dos processos que circundam a figura e as funções do gestor escolar, que deveriam fazer a diferença nestas ocasiões, mas, para tanto, necessitam de uma formação adequada a esta realidade, o que também se pressupõe não haver, pois, a eles cabem conduzir com destreza o modelo educacional que será adotado, adequando-o à realidade de cada clientela e liderar todos os envolvidos, no sentido de minimizar as situações de conflito que se dão no cotidiano escolar. Deve-se, portanto, conceber a escola num abrigo acolhedor de crianças e adolescentes, fomentando a construção da cultura, da paz, do aprendizado e da cidadania, através de sua razão social, que é - educar os filhos de uma sociedade.

O PERCURSO METODOLÓGICO

5 – O PERCURSO METODOLÓGICO

Visto que o entendimento situa o homem acima dos outros seres, dá-lhe toda vantagem e todo domínio que tem sobre eles, seu estudo consiste certamente num tópico que, por sua nobreza, é merecedor de nosso trabalho de investigá-lo. O entendimento, como o olho, que nos faz ver e perceber todas as outras coisas, não se observa a si mesmo; requer arte e esforço situá-lo à distância e fazer a distância e fazê-lo a distancia e fazê-lo seu próprio objeto. (LOCKE apud MIRANDA, 2004, p.59).

5.1 – O Tipo de Estudo

Na presente proposta de pesquisa, recorre-se à **abordagem qualitativa** para o delineamento do estudo, baseando-se, principalmente, no interesse em analisar e compreender o fenômeno da violência escolar não vinculado apenas a dados estatísticos e quantitativos acerca deste fenômeno social (ANDRÉ, 1995).

Essa mesma abordagem, segundo Minayo; Deslandes e Gomes (2007), visam uma maior proximidade do pesquisador para com a realidade que se quer conhecer, investigar e analisar, sendo ela capaz de aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos, processos específicos de grupos, mais ou menos delimitados em extensão, e capazes de serem atingidos de forma mais intensa, sendo aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intenção, como inerentes aos atos, relações e às estruturas sociais, visando a transformação e a construção humana significativas.

Também é na abordagem qualitativa que se tem a possibilidade de responder a questões muito particulares, sendo que, nas ciências sociais e na saúde, elas ocupam-se com um nível determinado da realidade, que não pode e não deve ser quantificado, trabalhando em sua essência com o universo dos significados, assim como dos motivos, das necessidades, dos valores, das atitudes e crenças, como sendo um conjunto de fenômenos humanos e que são entendidos como parte de uma realidade social, devendo, em princípio, dar conta tanto das relações que constituem a base estrutural do estudo, assim como das representações sociais que, por características inerentes represam a vivência dessas mesmas relações experimentadas – principalmente pelos atores - assim como as significações que se atribui as suas próprias ações (MINAYO, 1996).

Este estudo configurou-se também como **pesquisa estratégica**, possibilitando entender a realidade e adequá-la aos objetivos propostos, pois, esta modalidade baseia-se em teorias oriundas das ciências sociais, tendo como finalidade principal lançar luz sobre determinados aspectos de uma realidade, utilizando-se de instrumentos básicos de qualquer pesquisa, tanto no que diz respeito aos aspectos teóricos, como os metodológicos, porém, almejando a ação como finalidade primária, portanto, adequada segundo ponto de vista do autor do presente trabalho. (ANDRÉ e LÜDKE, 1995).

5.2 – O Campo de Estudo

Antes de se descrever o campo de estudo de maneira mais específica, explicita-se que, pelo fato da presente pesquisa ter se balizado na abordagem qualitativa, entende-se por ele como o espaço onde encontramos os sujeitos de nossa pesquisa, assim como correspondeu, também, ao local onde os sujeitos entregavam-se as suas tarefas do seu cotidiano, quer fossem elas: profissionais, pessoais ou de estudo.

E, portanto, o considera-o natural, por excelência, consistindo o recorte espacial da presente pesquisa, que se relacionou à abrangência em termos empíricos, do recorte teórico que correspondeu ao o objeto de investigação, sendo que, a entrada do pesquisador neste ambiente, facilita, e muito, a fase exploratória da pesquisa, evitando situações de tensões, pois estes procedimentos propiciaram o domínio da situação durante a coleta de dados (MINAYO, 1996).

Ribeirão Preto/SP – um breve histórico: O município já foi denominado como antigo povoado de Ribeirão Bonito, de onde se desenvolveu o atual município de Ribeirão Preto. Foi ocupado em meados do século XIX por fazendas de características pecuárias, pertencentes ao então distrito de São Simão, sendo que o seu exponencial crescimento populacional e econômico culminou na construção de uma capela na região, cabendo a José Mateus dos Reis a doação das primeiras terras para formação do patrimônio da futura capela em louvor de São Sebastião de Ribeirão Preto (RIBEIRÃO PRETO, 2008).



Figura 2 Mapa da região Nordeste do Estado de São Paulo e do município de Ribeirão Preto, SP.

(Extraído e adaptado de: <http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/perfil.php>).
(RIBEIRÃO PRETO, 2008).

Atualmente, o município encontra-se com 153 anos e já recebeu diversos títulos que tentaram definir sua história, como por exemplo: pólo comercial da Alta Mogiana, Capital do Café, Capital da Cultura, Capital Sucroalcooleira, Capital do Chope, entre outros.

Atualmente, com aproximadamente 547.111 habitantes, localizada a 310 Km da cidade de São Paulo/SP, na região nordeste do mesmo Estado, é caracterizada pelo alto nível de renda percapita, com um PIB de US\$ 03,4 bilhões, que perfaz 01.2% do PIB de todo o Estado de São Paulo e que, portanto, rechaça a fama de Califórnia Brasileira, em razão também do alto volume de migrantes, atraídos pelos empregos oriundos da cana-de-açúcar.

O referido município também apresenta grande desenvolvimento nos setores de serviços, no comércio, sendo este com mais de 13 mil estabelecimentos, no turismo de agronegócios, na construção civil, na agricultura, como no caso específico da já citada cana-de-açúcar, com produção anual de 80 milhões de toneladas/ano, fazendo da região a maior produtora mundial no segmento, grande polarização universitária e referência mundial em pesquisa na área da saúde (RIBEIRÃO PRETO, 2008).

No que tange à saúde do município, área da qual o presente trabalho encontra-se vinculado, segundo Rubini (2009), com um orçamento médio de R\$ 253,00 milhões para o ano de 2009, que representa um investimento percapito de apenas R\$ 454,23 que, quando comparado aos investimentos médios norte-americanos e canadenses que chegam aos US\$ 9.000,00 percapitos, o município investe consideravelmente pouco na saúde dos seus

municipes, o que resulta em problemas como: filas de espera falta de médicos, particularmente nas especialidades de ortopedia e dermatologia e falta de leitos hospitalares.

Estes mesmos problemas agravaram-se em função da revogação do convênio entre os hospitais municipais e o SUS, sendo que o município possui 667 médicos que atendem a rede municipal, enquanto que a OMS assevera que o ideal seja de um médico para cada mil habitantes.

Sendo assim, é possível afirmar que, em relação aos profissionais, o município atende às exigências internacionais, porém os salários variam R\$ 1.500,00 e R\$ 2.000,00, e deveriam ser equiparados à pelo menos R\$ 8.000,00 por 20 horas semanais. Para a mesma autora, algumas das soluções para os problemas poderiam ser: a contratação de médicos em regime de dedicação integral, a captação de recursos junto aos governos estaduais e federal, nos investimentos em medicina preventiva e nas parcerias com a iniciativa privada, particularmente com as instituições de ensino superior.

5.3 – Seleção dos Sujeitos

Segundo Bardin (1977); Minayo; Deslandes e Gomes (2007), a definição amostral em uma pesquisa qualitativa não se encontra vinculada à representatividade numérica, ou seja, neste tipo de abordagem metodológica preconiza-se a amostra capaz de indicar as irregularidades presentes nos enunciados, quer fossem eles escritos, falados ou observados, assim como que pudesse apontar suas peculiaridades, direcionando a atenção diretamente para o aprofundamento da compreensão do problema de pesquisa, e não com a generalização.

Considera-se o fato de o cenário das UE's pesquisadas ser composto por uma complexa pluralidade de atores sociais, tanto no que diz respeito a seus perfis, assim como em suas funções, inerentes ou não no processo de auxílio à própria escola na minimização da violência.

Dentre esta pluralidade de atores sociais mencionada, figuram, portanto, desde os próprios pares envolvidos diretamente no processo ensino/aprendizagem – docentes e discentes - assim como: coordenadores pedagógicos, inspetores de alunos, funcionários da limpeza, funcionários operacionais (secretários), cozinheiros, assistentes sociais, enfermeiros, psicólogos, supervisores, dirigentes de ensino, políticos, familiares, voluntários, a própria

comunidade, assim como representantes da rede de apoio à escola no processo de enfrentamento da problemática da violência escolar, além é claro, a própria equipe gestora.

Desse modo, o recorte foi composto pelo total de nove gestores, representantes das também 9 UE's pesquisadas, principalmente, pelo fato de se acreditar que o cargo de gestor escolar funciona, ou deveria funcionar, como o pivô mestre de apoio ao trabalho, quer seja ele institucional, pedagógico ou social, no combate à violência no ambiente escolar, assim como, pelo fato de a maioria dos atores escolares apresentarem-se com uma evidente dificuldade em lidar com a problemática da violência escolar contemporânea, conforme assevera Ruotti; Alves e Cubas (2006).

5.4 – Instrumentos de coleta de dados

Visando potencializar as chances de alcançar os resultados esperados, alguns procedimentos foram utilizados, sendo eles: a) a documentação indireta (pesquisa bibliográfica); b) a documentação direta (entrevista formal); c) a observação, pois o estudo qualitativo prevê maior flexibilização, capacidade de reflexão e de interação do pesquisador com os sujeitos e, portanto, direcionando ao processo de comunicação entre os sujeitos, estabelecendo estratégias e procedimentos que permitem considerar as experiências do ponto de vista do informador (ANDRÉ, 1995).

No caso específico da **pesquisa bibliográfica**, ela foi realizada acerca dos temas - violência escolar; gestão escolar e formação de professores - em livros, textos, periódicos especializados em educação e saúde pública, artigos científicos, monografias, dissertações de mestrado, teses de doutorado, anais de congressos, simpósios, conferências e de materiais (eletrônicos) coletados pela Internet, de onde foram extraídos os conteúdos, sintetizados, prevalecendo às opiniões dos autores.

Segundo Minayo (2006), é neste tipo de abordagem, desenvolvida com base em material já elaborado, que permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia se pesquisar diretamente, particularmente quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Sobre as **entrevistas**, as questões da mesma foram elaboradas de forma semiestruturada (vide roteiro no apêndice A. 1), previamente agendadas com os atores sociais; posteriormente foram gravadas e transcritas, compostas por um conjunto de perguntas

destinadas a conhecer e analisar, como a escola, através de seus gestores, estabelece ações de enfrentamento da violência que acometem o ambiente escolar.

Para Minayo; Deslandes e Gomes (2007), a entrevista perfaz uma das estratégias mais utilizadas dentro dos processos de pesquisa de campo, sendo ela, sobretudo, uma conversa a dois, e/ou entre vários interlocutores, sempre realizada por iniciativa do próprio pesquisador, que por sua vez, deve ter por finalidade levantar informações pertinentes para um determinado objeto de pesquisa.

No caso específico da modalidade conhecida como - semiestruturada – utilizada no presente estudo, os mesmos autores asseveram ser nesta modalidade aquela que combina, concomitantemente, perguntas fechadas (como no caso da a caracterização dos entrevistados) e perguntas abertas (como no caso das entrevistas), sendo que o entrevistado, por sua vez, tem a possibilidade de discorrer e argumentar sobre o próprio tema, sem que necessariamente tenha que se prender apenas às questões que foram formuladas.

Antes das transcrições, realizou-se uma leitura apurada e detalhada dos conteúdos, na busca pelas respostas as questões aqui apresentadas, sendo que a aplicação das entrevistas deu-se junto aos gestores das unidades de ensino, jurisdicionadas a rede Municipal de Educação, pertencentes à região norte do município de Ribeirão Preto/SP.

Paralelamente, objetivando traçar os perfis dos G's entrevistados, fato que se deu durante a própria realização das entrevistas, foi utilizada uma breve ficha de caracterização desses sujeitos, visando conhecer e analisar suas características profissionais, perpassando por suas formações acadêmicas (graduações, pós-graduações e cursos de complementações), assim como, pelos gêneros sexuais, as idades e tempos de experiências profissionais no magistério e na gestão escolar (vide anexo B. 1).

E, como o outro, dentre os procedimentos utilizados, lançou-se mão, também, do método da **observação**, o qual permite ao observador, nas pesquisas com abordagens qualitativas, recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno pesquisado (ANDRÉ e LÜDKE, 1995).

A observação direta permite também que o pesquisador se aproxime dos anseios e das perspectivas dos sujeitos pesquisados, o que é importante dentro da pesquisa qualitativa, assim como, as técnicas de observação são extremamente relevantes no processo de descoberta de novos aspectos de uma situação-problema, além de possibilitar o contato mais próximo e prolongado do pesquisador com a situação-problema (ANDRÉ e LÜDKE, 1995).

Para tanto, utilizou-se a **abordagem compreensiva**, procurando pelo conteúdo das manifestações da vida social em questão, pois, elas são inerentes às atividades dos sujeitos de

pesquisa, processo esse que fora viabilizado através da **observação – in loco** – nas escolas eleitas para participarem do estudo, sem que houvesse um roteiro prévio de observação.

Apenas procurou-se por fatos que, eventualmente, se existissem, pudessem corroborar e/ou refutar os dados encontrados, tanto no referencial teórico, assim como nas falas dos gestores, fruto das entrevistas realizadas, o que permitiu o registro – fotográfico - realizado pelo próprio pesquisador, de informações e comportamentos dos atores sociais, dentro e fora das salas de aulas, relacionados às manifestações de violência no ambiente escolar.

Para tanto, solicitou-se autorização prévia dos gestores (vide apêndice D. 1), sendo que, a documentação fotográfica teve suas gêneses, balizada pelo fato de que, no momento em que eram viabilizadas as visitas prévias às UE's, deparou-se diretamente com os sujeitos de pesquisa, e, também, com suas realidades e ambiente de convívio social, emergindo, portanto, a necessidade desta referida documentação das várias manifestações de violência que ocorriam no interior das UE's pesquisadas.

Assim, de junho a dezembro de 2008, compreendeu o período de coleta de dados, por meio das entrevistas e das observações informais, onde foram entrevistados os nove G's, e, conseqüentemente, foram visitadas as nove UE's. Todas as entrevistas ocorreram no interior das próprias UE's, na sala dos G's, mas assim determinado pelos entrevistados, ocorrendo 8 delas no período da tarde e apenas uma no período da noite.

Nenhum dos entrevistados recusou-se a participar das entrevistas, mas observou-se que, mesmos após a leitura conjunta do TCLE (vide apêndice C. 1), oito, dentre os nove G's evidenciaram algum receio em dar início às entrevistas, antes que se pudesse esclarecer todas as dúvidas acerca dos processos de coleta e divulgação dos dados da pesquisa, inclusive, demonstrando grande receio de que suas falas fossem reveladas a entidades superiores, como por exemplo: a secretaria municipal de educação e a diretora estadual de ensino e que, a partir daí, seus procedimentos pudessem ser julgados por superiores.

Contudo, depois de assegurado o sigilo, os demais procedimentos que envolveriam as entrevistas e os esclarecimentos acerca da importância e riscos de suas participações no presente estudo, com o desenrolar das conversas informais que antecederam as entrevistas e o conseqüente relaxamento dos procedimentos de coleta de dados, proporcionados pela pesquisa qualitativa, todos colaboraram e foram receptivos à pesquisa.

Para assegurar o sigilo das informações, dos nomes dos gestores, assim como a identificação das escolas participantes da pesquisa, os processos de identificação dos sujeitos deu-se da seguinte maneira:

Ao se fazer referência aos sujeitos de pesquisa – no caso dos gestores (G's) – foram utilizadas as siglas: G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8 e G9, e, - no caso das próprias unidades de ensino (UE's) - foram utilizadas as siglas: UE 1, UE 2, UE 3, UE 4, UE 5, UE 6, UE 7, UE 8 e UE 9, todos assim denominados por questões éticas.

5.5 - Procedimentos éticos para a realização da pesquisa:

A presente pesquisa foi norteada pelos procedimentos estabelecidos pelas recomendações da resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Concomitantemente, realizou-se o cadastro da presente investigação no SISNEP, onde, o projeto inicial foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo – USP - Ribeirão Preto (vide apêndice F. 1), sendo – aprovado – em 10 de abril de 2008, protocolo no. 0857/2007 (vide anexo B), assim como, foi solicitada – permissão prévia – e por escrito ao então Secretário Municipal de Educação do Município de Ribeirão Preto/SP, solicitando-lhe permissão para as visitas as UE's e autorização para a coleta de dados e a posterior divulgação dos resultados (vide apêndice E. 1), sendo então por ele autorizado em 01 de novembro de 2007 (vide anexo A).

Em relação aos sujeitos de pesquisa, foi utilizado um TCLE – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (vide apêndice C. 1), alertando-os de todas as bases que norteavam a investigação, assim como, da importância e dos riscos da participação de cada um, onde, uma via ficou em posse do pesquisador, e outra em poder dos sujeitos do estudo, além da solicitação prévia e por escrito de autorização aos gestores das unidades de ensino para a documentação fotográfica de nossa observação informal (vide apêndice D. 1).

5.6 – A Análise de dados

Para a realização da análise dos dados encontrados, utilizou-se a técnica de **Análise de Conteúdo**, modalidade de **Análise Temática**, que de acordo com Bardin (1977) e Minayo (1996) é fundamentada no tema, o qual pode ser representado graficamente através da palavra, frase e resumo, além do fato de se definir tema como a unidade de significação que se

liberta naturalmente de um texto analisado, segundo certos critérios relativos à teoria e que serviu de guia à leitura.

A Análise Temática de um determinado texto resume-se em descobrir os núcleos de sentidos que fazem parte da comunicação, estudam a tendência, valores, opiniões, atitudes cuja presença tem alguma representação para o objeto definido (MINAYO, 1996).

Para Minayo, Deslandes e Gomes (2007), a análise de conteúdo também é aquela que perfaz um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que objetiva através de procedimentos sistemáticos descrever o conteúdo das mensagens, dos indicadores, quer sejam eles qualitativos e/ou quantitativos, permitindo a inferência de conhecimentos, que sejam relativos às condições de produção e recepção destas mesmas mensagens, sendo que os mesmos autores asseveram que esta modalidade de análise pode ser subdividida de várias maneiras, sendo elas:

Primeiro, a análise de avaliação ou representacional, que se presta a medir as atitudes do próprio locutor, quanto aos objetos de que fala, considerando-se a que linguagem representa e reflete quem a utiliza. Segundo, a análise de expressão, que trabalha com indicadores que visem à inferência formal; e numa terceira, a análise de anúncio, que por sua vez costuma ser utilizada para se analisar entrevistas com características abertas, trabalhando com as condições de produção da palavra, como a análise das estruturas gramaticais, a lógica da organização dos discursos; além da análise das figuras de retórica, e, por fim, a análise temática, que consiste no conceito central do tema, objetivando descobrir os núcleos do sentido que compõe a comunicação e cuja presença, assim como sua frequência de aparição, pode significar algo para o objetivo analítico eleito pelo pesquisador (MINAYO; DESLANDE E GOMES, 2007).

Na busca de respostas às inquietações, assim como às questões propostas pelo presente estudo, desenvolveu-se uma análise de todo o material coletado nas entrevistas, alicerçado em observações realizadas junto às falas dos sujeitos da pesquisa, assim como, nos documentos oficiais utilizados no processo de viabilização do estudo e na fundamentação teórica, vide capítulo 2.

Para que a análise qualitativa dos dados fosse possível, baseou-se no fato de que a definição da amostra, neste tipo de pesquisa, não se vincula, em nenhuma de suas fases, à representação numérica dos dados, sendo que a própria amostra é o instrumento capaz de evidenciar todas as irregularidades presentes no enunciado, quer seja ele escrito, falado ou observado, através do apontamento de suas peculiaridades, portanto preocupou-se menos com

os processos que pudessem ser generalizados, e muito mais com os processos que pudessem viabilizar a compreensão do problema estudado (BARDIN, 1977 e MINAYO, 1996).

Sobre o material obtido através das entrevistas e das observações, realizaram-se as análises em três fases, sendo elas: a **pré-análise**, a **exploração do material** e o **tratamento dos resultados obtidos**; a partir de então, pôde-se propor interferências e interpretações relacionadas aos objetivos propostos.

A pré-análise consistiu na reunião de todos os materiais e documentos que seriam analisados na retomada dos pressupostos e dos objetivos da pesquisa, reformulando alguns deles e mantendo outros, através da leitura flutuante, que consiste em estabelecer contato exaustivo com o material, deixando que ele obtivesse importância pelo seu conteúdo; consideramos esta fase como a de organização do material, específico e referente ao campo para o qual seria fixada a tenção do pesquisador, permitindo uma visão contextual dos dados (BARDIN, 1977).

Já na fase de exploração do material, procedeu-se iniciando a escolha das regras pré-estabelecidas na etapa anterior.

As análises foram realizadas com o objetivo de se atingir uma representação do conteúdo, de maneira que fosse possível esclarecer suas características, realizadas por recorte, depois por agregação, e, por último, agrupadas de acordo com suas ocorrências, através dos recortes das unidades de significado, que de acordo com Bardin (1977), constituem-se nas unidades de registro e de contexto, ou seja, as unidades de significação correspondentes a um segmento de conteúdo com significado e a na agregação das unidades de significado; elegeram-se, então, subcategorias, relacionadas aos núcleos de sentido, que significaram alguma coisa para o objetivo analítico.

O tratamento dos dados, ainda para o mesmo autor supracitado, devem se tornar significativos enquanto estudo científico, respaldando e refutando-os em outros achados, ou seja, validando-os e dando credibilidade à pesquisa, sendo que, deste modo, procurou-se identificar no conteúdo das entrevistas realizadas com os G's das nove UE's pesquisadas. Posteriormente à transcrição das fitas contendo as entrevistas, foi realizada, inicialmente, uma leitura detalhada dos conteúdos, além da análise da observação do pesquisador.

Pôde-se perceber estes mesmos sujeitos através das respostas às suas indagações, seguidas de análises subsequentes dos dados coletados (BARDIN, 1977 e MINAYO, 1996).

Posteriormente a estes processos anteriormente citados, buscou-se a complementaridade dos resultados para que, desta forma, fosse viabilizado o processo de compreensão da violência escolar enquanto fenômeno social.

Complementarmente a isto, apresentou-se, em paralelo, a análise dos dados que se basearam na literatura específica acerca do tema e que fundamentou o marco teórico do referido trabalho, baseando-se nas pesquisas realizadas pela UNESCO, de Abramovay, et al., 2002; 2003 e 2005 e do laboratório de observação da violência da UNAMA.

Por fim, ao término das análises das falas dos entrevistados, assim como, do registro das observações informais que foram realizadas, emergiram dois núcleos temáticos, cada um com seus subtemas, aqui citados e discutidos em capítulos a seguir:

6.3 - Gestão, escola e violência escolar.

6.3.1 - As dificuldades de reconhecimento das práticas violentas pelos gestores de escolas públicas.

6.3.2 - As principais formas de manifestação da violência escolar.

6.4 - As ações das escolas no enfrentamento da violência escolar.

6.4.1 - As unidades de ensino e as relações com as unidades de apoio, no auxílio do enfrentamento da violência escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

6 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 – Caracterização da rede de ensino público e municipal da região norte de Ribeirão Preto/SP

Inicialmente, antes de se caracterizar a referida região faz-se necessário à abordagem dos números da educação ribeirãopretana.

O município de Ribeirão Preto/SP, no período de realização da pesquisa, apresentava-se com um total de 88 UE's jurisdicionadas a rede municipal de educação, com 42.334 alunos atendidos em diferentes níveis de ensino.

Nesta mesma época, figuravam como os principais problemas educacionais, a qualidade do ensino, a progressão continuada, o plano municipal de educação que ainda não fora posto em prática e a violência nas escolas (RIBEIRAO PRETO, 2009).

Deste mesmo total de alunos atendidos, 17.862 estavam matriculados na Educação Infantil (que atende a crianças de 0 a 5 anos de idade), sendo que, especificamente nas CEI's (de 0 a 3 anos de idade), encontravam-se um total de 3.295 matriculados, além de outras 708 crianças ligadas a CEI's privadas, porém, conveniadas ao município.

Outros 12.243 alunos encontravam-se matriculados na pré-escola (de 4 a 5 anos), além de outros 1.616 alunos ligados a pré-escolas privadas, também conveniadas com a rede municipal de educação.

Sob o Ensino Fundamental do primeiro ciclo, havia 20.401 alunos matriculados, divididos em 10.154 alunos, especificamente no primeiro ciclo, e 10.247 no segundo, além de outros 135 ligados a escolas privadas, de primeiro ciclo, também conveniadas ao município.

No Ensino Médio regular, apenas 339 alunos estavam sob a atenção da prefeitura, mas, em contrapartida, 2.776 alunos encontravam-se matriculados na EJA, sendo deste mesmo número, 1.132 no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, 1.286 no segundo e 358 matriculados no Ensino Médio da EJA.

Sob a tutela do Ensino Profissionalizante, apenas 292 alunos estavam matriculados, e, por fim, 373 ligados a Educação Especial, com mais outros 291 em UE's privadas e também especializadas na educação a portadores de necessidades especiais, conveniadas ao município (RIBEIRAO PRETO, 2008).

Ainda segundo dados da mesma secretaria, o município gastava cerca de R\$ 180,00 mensais por aluno matriculado na rede, sendo que, como comparação, estes valores representam cerca de apenas 1/3 daquilo que qualquer escola particular brasileira gasta com seu alunado, além do fato do desempenho dos alunos ribeirãopretanos encontrar-se abaixo da média nacional, quando comparado aos alunos de outros municípios paulistas em exames nacionais, como no caso do ENEM e da Prova Brasil, por exemplo (RIBEIRÃO PRETO, 2009).

No ano de 2008, o Conselho Municipal de Educação percebeu que sua política educacional necessitava de mudanças drásticas, sendo assim, aproximadamente 2.000 pessoas, entre pais de alunos, a sociedade, políticos e educadores reuniram-se na elaboração de um – Plano Municipal de Educação – contendo mais de oitenta páginas, mas, que nunca fora posto em prática.

No que tange a referida região norte do município em questão, em relação à violência escolar, segundo dados da Polícia Militar, especificamente da ronda escolar, os principais incidentes de violência vão desde o uso, o tráfico e o porte de entorpecentes, as ocorrências por porte, tanto de armas de fogo, como de armas brancas, as agressões físicas, as ameaças e as discussões entre os alunos (RIBEIRÃO PRETO, 2009).

Ainda segundo dados da PM, desde o início do século XXI verificou-se uma significativa queda no número total de ocorrências, onde, ainda segundo os próprios policiais, apesar dos mesmos não saberem afirmar se a queda se deu – realmente – em razão da redução das ocorrências ou ao fato da diminuição – apenas - do número de registros destas ocorrências (RIBEIRÃO PRETO, 2009).

Pois, os policiais ainda advertiram que, o procedimento de acioná-los somente em casos mais graves de violência nas escolas e ao seu entorno, tem se tornado frequente a partir do ano de 2003, o que pode evidenciar uma possível banalização dos atos de violência (SECAF, 2009).

Sendo que, ainda para o mesmo autor acima citado, talvez as soluções aos problemas educacionais do município se encontrem na diminuição do número de alunos por sala de aula, na implementação do já elaborado plano Municipal de Educação, nos investimentos na capacitação dos professores da rede, na diminuição do banco de horas dos educadores municipais e na melhoria na relação das escolas com a comunidade.

A região norte do referido município apresentou-se com um total de trinta e duas UE's, e de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação do município, com aproximadamente 12.142 alunos matriculados no período de realização da pesquisa, sendo

que, destas, oito eram EMEI's; cinco CEI's; uma Creche; seis EMEF's; outras onze eram EE's, e, por fim, uma CEMEI.

A mesma região abrangia um total de cinquenta e sete bairros, considerados de classes C, D e E, pela administração pública no mesmo período e, aqui estão representados pelos bairros: Adelino Simione; Jardim Heitor Rigon; Valentina Figueiredo; Chácara Rio Pardo; Quintino Facci I e II; Avelino Alves Palma; Parque das Andorinhas; Jardim Joaquim Procópio A. Ferraz; D. Bernardino J. Mielle; Jardim Eugenio Mendes Lopez; Planalto Verde; Jardim Jose Sampaio Junior; Parque Pinus; Jardim Maria de Lourdes; Maria Casa Grande Lopez; Chácara Bonacorsi; Jardim Herculano Fernandez; Presidente Dutra; Jardim Alexandre Balbo; Jardim Jandaia; Residencial das Américas; Jardim Javari; Vila Elisa; Parque Industrial Tanquinho; Vila Mariana; Léo Gomes de Moraes; Jardim Salgado Filho; Vila Brasil; Jardim Aeroporto; Condomínio Moradas Nova Planalto; Jardim Doutor Paulo Gomes Romeu; Jardim Emir Garcia; Jardim Mario Paiva Arantes; Parque Residencial Cidade Universitária; Alto do Ipiranga; Vila Monte Alegre; Vila Augusta; Vila Recreio; Vila Albertina; Parque Industrial Coronel Quito Junqueira; Jardim Independência; Jardim Jóquei Clube; Jardim Pachcoal Innechi; Parque Hipódromo; Jardim Iara; Condomínio Casa Grande; Aldeia dos Laranjais; Recanto Cruzeiro do Sul; Condomínio Aldeia dos Cajueiros; Condomínio Jardim das Palmeiras; Condomínio Ipanema; Jardim Diva Tarlá de Carvalho; Condomínio Copacabana; Condomínio Leblon; Jardim Florestan Fernandes; Jardim Jamir Seme Cury e Jardim Paiva (RIBEIRAO PRETO, 2008).

Para a caracterização dos bairros como de classes - C, D e E, foi utilizada como referência a análise crítica dos estudos de estratificação sócio-econômica da - ABA-Abipeme - do Estado de São Paulo, descrita por Mattar (1995) e Almeida e Wickerhauser (1991), que se utilizou da divisão da população em *status* sócio-econômico, sendo que, para tanto, foi usada a técnica da análise de conglomerados e os escores fatoriais definidores de *status* da análise fatorial (RIBEIRAO PRETO, 2008).

Já em relação, especificamente, as nove UE's que fizeram parte da pesquisa, as mesmas não foram identificadas por questões éticas, mas, todas eram públicas, urbanas, porém, muito próximas à periferia e de algumas favelas, em sua maioria carentes financeiramente e estruturalmente, e atendiam desde o ensino infantil, perpassando pelo primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental até o ensino médio e pertencentes à Rede Municipal de Educação do município de Ribeirão Preto/SP e apresentaram-se com um total de 3.424 alunos matriculados no período de realização da pesquisa.

O método empregado como procedimento de seleção e escolha das UE's, que fizeram parte do presente estudo, foi à escolha - aleatória - levando em consideração apenas às localizações geográficas, ou seja, ao fato de pertencerem à região norte do município em questão, além de que, em sua maioria, apresentaram-se com características socioeconômicas muito semelhantes.

Características estas, diretamente ligadas à região a que pertencem, e a coexistência das UE's com altos índices relacionados à violência nos seus interiores, assim como, ao seu entorno.

Durante os vários momentos da coleta de dados, enquanto se foi a campo, observou-se as diferentes UE's e foi constatado que todas situavam-se num espaço social cujas características afetavam o cotidiano e as relações que se davam nos seus interiores, assim como, ao seu entorno.

Outra constatação feita está relacionada ao fato que, talvez, em função das nove UE's pertencerem a bairros situados próximos a periferias, conforme anteriormente mencionado, em apenas duas delas, que por coincidência ou não, localizavam-se em avenidas, possuíam o apoio de instituições como a polícia militar e/ou a guarda municipal, em relação ao trânsito de carros durante os horários de entrada e saída de alunos.

Nas outras sete UE's, estes mesmos horários se davam sem qualquer auxílio destas instituições, portanto, levando a pressupor-se que estes fatos poderiam incidir em maiores riscos de acidentes aos discentes nestes momentos.

Percebeu-se também outros aspectos, como por exemplo, o ambiente social de cada UE, que desde a entrada até o contato direto com cada gestor, perpassando pelo ambiente físico das diferentes escolas e o inerente contato com seu alunado, confirmando os achados acerca das manifestações de violência através da observação da presença de pichações, de depredações, da falta de higiene nos sanitários e na escola como um todo, assim como, o clima de aparente desordem no interior das unidades durante o horário das aulas, pois, via de regra, os G's interrompiam as entrevistas para ouvir ou solucionar algum caso de indisciplina ou violência dos alunos em sala de aula.

Outra constatação deu-se acerca da confirmação da arquitetura do panóptico, enraizada na construção de todas as UE's pesquisadas, ratificada pelo gradeamento das áreas comuns, das trancas reforçadas nas portas, nos alarmes contra roubos, nas janelas, na altura e nas condições dos muros que separavam as escolas do ambiente externo e a carência financeira, retratada na má conservação dos prédios.

Outras importantes constatações feitas em cinco UE's pesquisadas, talvez pelo fato do agendamento das entrevistas ter se dado, de forma não intencional, e pelos próprios G's, justamente nos horários de entrada ou saída dos alunos, sendo que, em três delas, visitadas no horário de entrada dos alunos do período da tarde, e, noutras duas, próximo ao horário de saída do período da manhã.

A primeira constatação foi à ausência – quase que total – de algum familiar ou responsável, maior de idade, acompanhando as crianças até o portão das UE's, assim como, apesar destas ausências, uma grande presença de terceiros, formando verdadeiros aglomerados de pessoas nos portões, principalmente de jovens, muitos menores e em idade escolar, porém, claramente não pertencentes a aquela comunidade escolar, percebido em função da diferenciação dos seus trajes, pois, as escolas ribeirãopretanas exigem o uso de uniformes escolares pelos alunos.

Levando o pesquisado a supor, portanto, a presença de jovens que visam aliciarem outros menores, assim como, a presença de meninos, como principais acompanhantes das alunas (talvez possíveis namorados), expondo-as ao risco da evasão das aulas para namorarem, experimentarem drogas lícitas, como o caso do cigarro, do álcool e outras drogas ilícitas.

Portanto, pelo exposto até aqui, adverti-se da necessidade das autoridades, quer sejam elas educacionais ou de segurança pública a estas situações, pois, as escolas da região norte de Ribeirão Preto/SP parecem evidenciar preocupantes aspectos negativos relacionados à problemática da violência escolar e da violência que acomete o entorno das escolas desta região, pois, parece totalmente pertinente afirmar a necessidade de uma movimentação política e social em defesa da qualidade do ensino público, assim como, de ações que fomentem a proteção à criança e ao adolescente inseridos no ambiente escolar.

6.2 – Caracterização dos atores sociais

A delimitação das UE's e dos G's participantes da pesquisa, deu-se após prévia concordância dos envolvidos, assim como, da Secretaria Municipal de Educação do município de Ribeirão Preto/SP, e subsequente assinatura dos termos de consentimentos livres e esclarecidos, conforme já mencionado em capítulo anterior, que, ao final, resultou em um total de nove escolas, gestores e, conseqüentemente, nove entrevistas realizadas.

A seguir, será apresentada a análise dos dados obtidos. Ao analisar a variável – gênero sexual – constatou-se que existiu uma predominância da presença feminina à frente das escolas pesquisadas, sendo que, dos nove G's entrevistados, apenas dois pertenciam ao gênero masculino e o restante, ao gênero feminino.

Com relação à variável – idade – foram encontrados os seguintes dados: o G1: 50 anos; o G2: 34 anos; o G3: 63 anos; o G4: 43 anos; o G5: 64 anos; o G6: 52 anos; o G7: 49 anos; o G8: 42 e o G9: 54 anos de idade.

Analisando estes dados, constata-se que, dentre os nove G's, a idade média encontrada foi de 50.1 anos, sendo o G2 o mais jovem (34 anos de idade) e o G5 o mais idoso (65 anos de idade), portanto, conclui-se que o fator idade foi suficiente à maioria dos entrevistados, dando-lhes sustentação emocional e psicológica para lidar com os problemas do cotidiano de uma escola pública, particularmente, com a questão da violência escolar, pois, aos se considerar a média encontrada, subentende-se preexistência de tempo e experiências de vida e profissional, suficientes, para exercerem suas funções educacionais e administrativas numa UE.

Já em relação à variável formação dos gestores, constatou-se que os nove G's apresentaram as seguintes: o G1: graduação em História e pedagogia; o G2: graduação em Língua Portuguesa e Pedagogia e com pós-graduação (lato-sensu) em Gestão Escolar; o G3: graduação em História e pedagogia; o G4: graduação em Comunicação Social, mestrado em Educação e lato-sensu em Gestão de Pessoas; o G5: graduação em Língua Portuguesa e Pedagogia; o G6: graduação em Matemática e Pedagogia; o G7: graduação em Língua Portuguesa e Pedagogia; o G8: graduação em Pedagogia e o G9: graduação em Língua Portuguesa e Pedagogia.

A partir disto, analisou-se e conclui-se que todos os G's possuíam em suas formações iniciais, graduações vinculadas – apenas - à carreira docente, ou seja, nenhum deles era administrador, e sim professores em essência. Corroborado pela presença dos cursos de graduação em Pedagogia, presente na formação de oito, dentre os nove G's. Único pré-requisito, relacionado à formação acadêmica, para o ingresso na carreira de gestor escolar na secretaria do município em questão (RIBEIRÃO PRETO, 2009).

Estes fatos, dentro da análise da presente investigação, se não forem negativos, também não são totalmente positivos, pois, as escolas de formação de professores, tanto contemporaneamente, mas ao longo de suas trajetórias e existência, não apresentam em seus currículos, disciplinas de conhecimentos específicos voltados à administração escolar.

Porém, ainda analisando estes achados, é possível concluir que estas mesmas carências citadas anteriormente nas formações administrativas destes professores, que evoluíram funcionalmente para cargos administrativos dentro das UE's, sem que houvesse uma complementação prévia ou posterior de suas formações iniciais, não foram contempladas.

Pois, se observa que, dentre os nove G's, apenas dois relataram ter cursado pós-graduações posteriores às suas promoções, na tentativa de suprirem estas deficiências, sendo um dos entrevistados com pós-graduado em nível de Lato-sensu em Gestão Escolar, e outro que acumulou um Mestrado, *Estricto-sensu*, em Educação, e um Lato-sensu, em Gestão de Pessoas, o que leva à conclusão de que ambos foram os únicos que procuraram corrigir e/ou aprimorar seus conhecimentos específicos acerca de suas novas funções.

Os outros sete G's não possuíam qualquer curso de pós-graduação, de extensão, complementação ou de atualização profissional, especificamente voltado à gestão escolar ou qualquer outra área de atuação, e possuíam apenas os cursos iniciais de graduação, ainda correlatos às suas funções docentes, e não aqueles conhecimentos relacionados à carreira de gestores escolares.

Acredita-se que, por inerência, os cargos de gestão necessitem de conhecimentos e habilidades relacionadas à administração financeira e pedagógica de uma UE, assim como de recursos humanos, liderança de pessoas e de legislação educacional.

Portanto, essa realidade pode culminar numa provável dificuldade técnica dos G's em lidar com os problemas do cotidiano escolar, quer sejam eles de cunho pedagógico, administrativo, contábil, trabalhista e humano ou nos processos de enfrentamento de fenômenos comportamentais, como no caso específico da violência escolar.

Retomando o referencial teórico, visando sustentar as discussões acerca do assunto e corroborando com as colocações anteriores, a gestão, seja escolar ou de qualquer outra natureza, consiste na condução dos destinos de um empreendimento, também quer seja ele educacional ou não, levando-o a alcançar seus objetivos, sejam eles lucrativos ou de qualquer outra natureza, podendo então, se não for concebida corretamente, levar à falência de uma empresa, ou no caso da administração escolar, levar ao fracasso do processo ensino/aprendizagem (ZABOT, 1986).

Outra variável que mereceu a atenção foi o fato de a maioria dos G's entrevistados relatar exercer esta função em tempo consideravelmente bom para que se estabeleçam vínculos e aprendizagens técnicas suficientes, na mesma escola.

O G1 apresentou-se com 1,5 anos de experiência como gestor, exercida apenas na mesma UE; o G2 com 5 anos de experiência, também exercida apenas na mesma UE; o G3

com 18 anos de experiência, sendo 2 anos na mesma UE e os outros 16 anos noutra, diferente da pesquisada; o G4 com 8 anos de experiência, todos também na mesma UE; o G5 com 16,5 anos de experiência, sendo 15 anos na mesma UE e outros 1,5 anos noutra diferente daquela que fora pesquisada; o G6 com 12 anos de experiência; o G7 com 6 anos de experiência; o G8 com 5 anos de experiência e o G9 com 15 anos de experiência, sendo que, estes últimos, todos, com a totalidade de suas experiências administrativas desempenhadas apenas numa única UE, inclusive, aquela que fez parte de nossas investigações.

Portanto, ao se analisar estes dados é possível concluir que, em relação ao tempo em que os G's estavam na mesma UE, com a exceção de um, todos os outros exerceram quase que a totalidade de suas experiências administrativas numa única UE, assim como, naquela que foi eleita como campo de estudo, onde, os gestores apresentaram-se com média de 9,6 anos de experiência como gestores escolares, o que, em linguagem educacional significa dizer: "quase dois quinquênios" (um quinquênio = cinco anos de atuação profissional), de experiência profissional acumulada, em média, entre os nove sujeitos pesquisados, além do fato de que todos os entrevistados exerceram cargos administrativos apenas na esfera pública da educação.

Ainda em relação ao tempo desta experiência profissional mencionada na gestão escolar, o G3 apresentou-se com 18 anos de experiência, porém com apenas 2 anos de atuação na mesma UE pesquisada e o G5 como 16,5 anos de experiência e 15 anos na mesma UE pesquisada, ilustrando o grupo dos mais experientes.

E, noutra ponta desta análise, o G2 e o G8 ilustraram o grupo dos menos experientes, onde, ambos apresentaram-se com o mesmo tempo de gestão e na própria UE pesquisada (5 anos cada).

Outro dado que serviu de contexto de análise foi o fato de que alguns G's não admitiram que suas UE's eram violentas, mesmo que seus discursos contradissem estas afirmações, indicando que, dentre os nove G's, o G2, o G3, o G4, o G5, o G6 e o G7, não admitiram a existência de comportamentos violentos por parte dos discentes e, portanto, quando indagados sobre se consideravam sua UE violenta ou não, classificaram-nas como - não violentas.

Apenas o G1 e o G9 admitiram conviver com estes comportamentos inadequados, classificando suas UE's como - violentas. Conforme mencionado, essas classificações não representavam as realidades do cotidiano das escolas pesquisadas, pois, com o término e a análise das falas das entrevistas, pôde-se concluir que existiu uma eminente dificuldade dos sujeitos, que afirmaram que suas unidades não eram violentas, em reconhecer as diversas

formas em que a violência se manifestava no ambiente escolar, conforme ilustram as falas a seguir:

Na fala do G3: “(...) *uma ou duas brigas por semana, isto não é uma escola violenta! Não pode ser! Em todo lugar tem!*”

E, na fala do G4: *"violência nesta escola? Não! Com certeza, não! O que existe é apenas alguns casos de brigas (...)".*

"Não! Não existe violência, "violência"! Existem coisinhas insignificantes, mas, se nós achamos que é relevante para chamar o pai do aluno, nós chamamos, mas, se não, nós chamamos a atenção dele, num primeiro momento e resolvemos na hora mesmo e logo já estamos prontos para outra! (...)"

(Fala do G 8).

Portanto, pelo que foi exposto até aqui, imaginar que exista uma unidade de ensino da esfera pública, e particularmente nos níveis de ensino fundamental e médio, que não apresente algum tipo de violência, nem mesmo aquelas mais intrínsecas ao comportamento dos discentes no ambiente escola, como por exemplo, o próprio bullying, a agressão verbal e a depredação do patrimônio público - seria um erro.

Alguns gestores que fizeram parte do estudo, ao afirmarem que suas unidades não eram violentas, demonstraram reconhecer estes comportamentos, apenas nos casos mais graves, em que a mídia se apodera dos acontecimentos, como os tiroteios dentro e na porta das escolas, os atentados ao pudor, as mortes, a agressão física com lesão corporal grave e etc., esquecendo-se daquele tipo de violência enraizada no cotidiano escolar, como por exemplo, os anteriormente citados, além do preconceito racial, a homofobia e o desrespeito ao professor em sala de aula.

6.3 – NÚCLEO TEMÁTICO: Gestão, escola e violência escolar

O núcleo temático – **Gestão, escola e violência escolar** – configura-se em dois subtemas, o primeiro - **as dificuldades de reconhecimento das práticas violentas pelos gestores de escolas públicas** – e, o segundo - **as principais formas de manifestação da**

violência escolar, ambos, sustentados pelo referencial teórico, assim como, pelos extratextos extraídos das falas dos atores sociais durante as entrevistas.

Os (as) gestores (a) das UEs pesquisadas agregaram resultados para os quais foram atribuídos estudos, que na sequência, serviram de mote para a análise acerca dessas dificuldades em identificar as mais diversas formas em que a violência se manifesta no ambiente escolar, colocando então o foco de atenção e a compreensão dos mecanismos que as desencadearam para com os comportamentos violentos no cenário escolar.

A violência escolar pode ser gerada e se manifestar das maneiras mais explícitas, assim como, das maneiras mais camufladas nos comportamentos e nas relações sociais de seus atores, e não só dos discentes, mas, sobretudo de todos que convivem e atuam no cotidiano das escolas contemporâneas.

Para Kornblit, Diz e Frankel (1991), o próprio ambiente de convivência dos atores sociais, dentro de uma UE, através das interações interpessoais, pode gerar e/ou fomentar a violência, incluindo as questões físicas, fisiológicas das unidades e dos mantenedores, as organizacionais, as institucionais e as condições socioeconômicas dos alunos e das famílias. Depreendeu-se das falas dos entrevistados que a violência no contexto escolar está contribuindo para a desestruturação dos processos de ensino/aprendizagem, assim como a recíproca também é verdadeira.

Contribuindo com a discussão acerca das relações sociais e a gênese dos comportamentos violentos no ambiente escolar, Bourdieu (1970), numa tentativa de reproduzir socialmente o papel da instituição escolar contemporânea, afirma que as sociedades democráticas deveriam primar pela função de equalização das condições sociais dos seus beneficiários, ou seja, dos cidadãos, pois a escola, enquanto espaço socializador é tomada em seu sentido fundamental de educar e formar seus filhos, evidenciando-se como um instrumento de realização destes ideais igualitários, porém o mesmo autor é enfático ao concluir que – ao contrário e muito longe de reduzir as desigualdades sociais, a escola contribui para reproduzi-las.

Ainda para o mesmo autor, a escola é tratada como um instrumento oculto de dominação, nela também coexiste uma cultura da classe dominante, repleta de suas particularidades que outrora fora transformada como cultura legítima, objetiva e indiscutível e que, na verdade, se faz arbitrária e da natureza social, resultado de uma seleção que define o que pode ser estimável, distinto, ou ao contrário, vulgar e comum, como no exemplo específico da seleção das disciplinas ministradas, dos conteúdos desvinculados da realidade

dos alunos e das realidades aos quais estão inseridos, constituindo-se produto das relações de força entre grupos sociais oriundos de uma cultura de classe dominante.

Os critérios de julgamento da excelência escolar perpassam pelo corpo docente e critérios sociais, pois a escola recebe a delegação, pelo grupo dominante, de um poder de imposição como, por exemplo, pelas provas orais, que podem ser consideradas como verdadeiras provas de – boas maneiras – e, que, concomitantemente, sancionando mais a forma do que o fundo, baseando-se em sinais sutis de reconhecimento, e as provas escritas – dissertativas – que revelam, também, as mesmas disposições (BOURDIEU, 1970).

Portanto, para que a escola possa realizar a reprodução social, ela deve ser dotada de um sistema de representação, fundado nesta negação dessa mesma função, com o papel ideológico, predefinido numa concepção marxista, produzido por um só grupo de classe, pois o processo de construção do *habitus*, individualmente, perpassa pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências de identidade, considerando-se instituições como a família, a escola e a mídia como as principais instâncias socializadoras.

Neste mesmo sentido, Bourdieu (2000) ressalta também a necessidade da indagação, pois a resposta ao questionamento pode ser oferecida com base na interpretação da teoria do *habitus*, concebendo como seu conceito e sendo um instrumento conceitual que pode auxiliar no pensar a relação, ou na mediação entre os condicionantes sociais exteriores a subjetividade do sujeito.

Em contrapartida, o mesmo autor afirma que esta teoria não se constitui de um destino, e sim um processo em constante reformulação, apresentando uma noção que auxilia a pensar as características de uma determinada identidade social, de uma experiência bibliográfica e de um sistema de orientação, que ora pode ser consciente, ora inconsciente, funcionando como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas.

A ideologia do *habitus* apoia os sujeitos e tende a erigir suas práticas sociais em práticas legítimas, embasada na criação da escola republicana, e em posturas de desigualdades de sucesso, que na escola refletem as desigualdades de aptidões, consideradas como inatas.

Pode-se concluir que a ideologia do dom acompanha a ideologia meritocrática, afirmando que todo o indivíduo pode ter acesso às posições sociais mais elevadas, caso seu próprio talento o permita, legitimando as desigualdades escolares e as sociais; vela-se a hierarquia escolar como hierarquia social.

A escola converte as desigualdades sociais em desigualdades de competência e em resultados de uma concorrência equitativa, já que os sistemas de sanções funcionam como o árbitro, delegando à escola um instrumento de legitimação das desigualdades sociais, longe de

ser uma instituição libertadora, impondo e legitimando o arbítrio cultural dominante; toda ação pedagógica se faz objetivamente como violência simbólica, enquanto imposição, pelo próprio poder arbitrário de um árbitro cultural.

A diferença cultural num ambiente escolar provoca aquilo que se chama de aculturação de consequências negativas. Ainda para o mesmo autor, a ausência de homologia entre as culturas menos favorecidas para com as dominantes, que se dá por vários motivos, mas particularmente pelo déficit da herança cultural, resulta em aculturação dos membros das classes dominadas.

A aquisição da cultura propiciada pelo ambiente escolar emerge como um exemplo claro e efetivo de violência simbólica (violência que é exercida pelo poder da imposição das idéias transmitidas da doutrinação política e religiosa, das práticas esportivas, da educação escolar, da vida cotidiana e das práticas policiais, entre outras), portanto a desigualdade dos currículos escolares também gera violência (BOURDIEU, 1989).

Em relação a essa mesma violência simbólica, Charlot (1997) relata que nem sempre ela está relacionada diretamente aos fatos reais e objetivos da violência tradicionalmente conhecida, mas seus estudos também evidenciam que é esta a forma de violência que tem se propagado com mais facilidades no ambiente escolar.

Seus estudos na França evidenciam um aumento exponencial de atitudes e comportamentos relacionados a delinquência juvenil, particularmente aqueles relacionados aos problemas econômicos e políticos, tanto naquele país como no mundo todo, e a maioria dentro das escolas, demonstrando os sentimentos de uma insegurança subjetiva da população e desencadeando sentimentos de violência e destruição da liberdade.

Para que se possa explicar este fenômeno da violência simbólica, reporta-se novamente aos estudos de Charlot (1997), que assevera que estes fatos novamente perpassam pelo crivo histórico e revelam um sistema de explicação, que tem como base as transformações nas condições de vida, oriundas das históricas intervenções estatais, e, portanto, o mesmo autor ressalta os mecanismos de racionalidade, assim como os de intervenção democrática do Estado, os paradoxos da segurança e os mitos que a retroalimentam e salientam as contradições históricas da violência social.

6.3.1 – Subtema - As dificuldades de reconhecimento das práticas violentas pelos gestores de escolas publicas

"Violência nesta escola? Não! Com certeza, não! O que existe é apenas alguns casos de brigas, particularmente entre meninas, que no meu modo de analisar, muitas vezes se dão por motivos que perpassam os muros escolares, como por exemplo: namorados, a própria cultura – agressiva - delas e etc, e, alguns casos onde os meninos, ameaçam, xingam, algumas poucas agressões físicas, como o exemplo mais típico do: "vou te pegar na hora da saída", mas, nada diretamente a professores ou funcionários, pois, outras mais graves, nos últimos cinco anos, eu posso afirmar que não tem acontecido nesta escola".

(Fala do G 4).

O presente subtema configurou-se após minuciosa análise das entrevistas, emergindo após se ter detectado que, nas falas dos sujeitos, os discursos iniciais de oito, dentre os nove eleitos e entrevistados - não admitiram, ao menos de imediato, que havia manifestações de violência na UE sob sua gestão, inclusive, justificando e ilustrando algumas formas de manifestação destes comportamentos, particularmente aqueles mais capciosos.

Em contrapartida, na fala desses gestores, sempre foram detectadas afirmações que os contradiziam, fato este que, enquanto contexto de análise, evidenciou uma enorme dificuldade, quer tenha sido em reconhecer e/ou aceitar que nas escolas, não só naquelas que fizeram parte de nossa pesquisa, mas, principalmente nelas, e nos mais diversos níveis de ensino, no setor público e privado, a violência escolar se revela, e cada vez mais, de maneiras tanto diversificadas, assim como camufladas em comportamentos e ações que muitas vezes passam despercebidos ou são aceitos como corriqueiros pelos atores sociais de uma ambiente escolar, conforme ilustra a fala a seguir:

"Não, minha escola não tem nenhum tipo de violência! Quando consideramos estas manifestações - mais graves - como por exemplo: a agressão física a alunos, a professores e funcionários, mas, nos outros casos, como por exemplo: as agressões verbais (entre eles aos professores), as intimidações, depredações do patrimônio. O nosso vestiário masculino tem vaso sanitário explodido por bomba! Carteiras quebradas (nós temos algumas), ventiladores quebrados, pichar, e no máximo: ameaças! Ai pode considerar que sim, são um pouco mais comuns, pois, quase que já fazem parte do nosso dia-a-dia! Nesta escola, até que a considero tranqüila em relação à violência, pois, em outra escola que já fui coordenadora pedagógica e assistente de direção, "a coisa era bem pior que aqui"! Mas violência do tipo: "violência mesmo", não! Não temos!"

(Fala do G 2).

E, portanto, verifica-se no discurso acima que, inicialmente, segundo o G entrevistado, na sua UE não havia violência! Logo após, o mesmo admite ter, mas somente em "*alguns casos*" de violência, e, não, aquela "*violência, violência!*"

O que seria, então, "*violência, violência, mesmo*", conforme assevera o mesmo G?

Acerca destas dificuldades em reconhecer os comportamentos violentos por parte dos gestores, os resultados encontrados apresentam-se como os seguintes:

O G1 e o G9 foram os únicos que admitiram conviver com os comportamentos violentos em suas UE's, conforme ilustram as falas a seguir:

Na fala do G1: "*sim! Aqui, nesta unidade, eu percebo que é a mais freqüente, - é a verbal!*" Na fala do G9: "*na minha unidade escolar é mais ocasional, mas, existe, existe sim!*"

Já nos caso dos outros entrevistados, nenhum admitiu a convivência com os comportamentos violentos, contudo, seus próprios discursos refutaram suas afirmações, conforme ilustram as falas a seguir:

"Não! Quando consideramos estas manifestações - mais graves - como por exemplo: a agressão física a alunos, como a professores e funcionários, mas, nos outros casos, como por exemplo: as agressões verbais, as intimidações, depredações do patrimônio publico e privado, como por exemplo: riscar o carro de professores, "o meu já riscaram!"

(Fala do G2).

Na fala do G3: "*(...) uma ou duas brigas por semana, isto não é uma escola violenta! Não pode ser! Em todo lugar tem!*";

Na fala do G4: "*violência nesta escola? Não! Com certeza, não! O que existe é apenas alguns casos de brigas (...)*".

"Se em todas as escolas ficarmos ouvindo as conversas dos alunos, principalmente os adolescentes, vamos achar que eles estão brigando e discutindo o tempo todo, pois, o linguajar deles é muito chulo, baixo, cheio de palavrões! Mas na verdade, é a cultura deles que também é baixa, pois, eles escutam palavrões e agressões verbais o dia inteiro em casa, desde que nasceram!"

(Fala do G5).

"Não, violência não! Mas tem a agressividade natural dos meninos, algumas brincadeiras, mas, nada sério!" (Fala do G6).

"Não! De jeito nenhum! Outro dia aconteceu um incidente muito grave, um acidente, onde, um aluno jogou um lápis na sala de aula, jogou um lápis pra cima, e o outro aluno, que estava de pé, e este lápis foi no olho do menino e teve perfuração de córnea, mas, não teve problemas, grandes, mais, maiores problemas, mas isto é muito chato".

(Fala do G7).

"Não! Não existe violência, "violência"! Existem coisinhas insignificantes, mas, se nos achamos que é relevante para chamar o pai do aluno nos chamamos, mas, se não, nos chamamos à tenção dele, num primeiro momento e resolvemos na hora mesmo e logo já estamos prontos para outra! (...)"

(Fala do G8).

Despreendido destes discursos, formula-se a conclusão que, para a maioria, quiçá, quase todos os entrevistados, violência na escola é somente aquela que "sai sangue", que machuca.

Já as outras, lhes parecem mais como casos de indisciplina, ou indisciplina grave, conforme relatam os G's das falas anteriores, que ao se referirem aos casos de agressões verbais, depredações do patrimônio público, etc., evidenciam que este tipo de comportamento inadequado (violento) já é corriqueiro, talvez, quase inerente ao ambiente escolar e, portanto, só se sente violentado quem não está acostumado a eles.

Como exemplo, um dos gestores mencionados, imediatamente relata já ter sofrido agressão ao seu patrimônio – seu carro – que outrora fora riscado, mas, de toda forma, resiliente do acontecimento e da possibilidade de se repetir.

Outra manifestação violenta – muito comum – extraída das falas dos entrevistados são as ameaças, que os atores parecem conviver diuturnamente, e que, por não acreditarem nas possibilidades de que sejam efetivadas, ou seja: que aquele *"vou te arrebrantar"*, *"vou te matar"*, e o mais famoso deles: *"vou te pegar na saída"*, sejam apenas manifestações verbais corriqueiras, sem conotações verdadeiras, comuns na cultura de alunos, e que, segundo os entrevistados, não devem ser entendidas como ameaças ou como possibilidade de o agressor realmente ferir alguém.

Em relação a estes comportamentos ameaçadores descritos acima, Smith e Sharp (1994) afirmam que, na maioria dos estudos, depara-se com o termo – agressividades – para

designá-los, particularmente no ambiente escolar, pois esses comportamentos emergem carregados de conotações emocionais que levam ao desengajamento do discente do processo ensino/aprendizagem, assim como, ao desinteresse pelo ambiente de aprendizagem, típico da escola, também denominados de comportamentos antisociais.

Porém, nos vários momentos da realização das entrevistas, particularmente nas situações em campo, pôde-se perceber que o ambiente social escolar está realmente repleto deste tipo de comportamento – ameaçador, intimidador - visto no próprio andar dos alunos, particularmente os meninos, que fecham suas fisionomias, balançam os braços, vestem-se com roupas com estampas, dizeres ou ilustrações de luta, de agressões, de cães pit bull's, na linguagem que os acompanha, tudo, na tentativa de intimidar uns aos outros.

Portanto, parece totalmente pertinente afirmar a existência do desconhecimento, por parte dos gestores escolares, aos menos os que se perfizeram sujeitos de pesquisa, no que diz respeito à confusão etiológica sobre violência x indisciplina escolares, assim como, de uma possível banalização dos comportamentos violentos, pois, os gestores entrevistados relataram utilizarem-se apenas da quantificação das ocorrências de violência para classificar suas UE's como violenta ou não.

Evidencia-se, portanto, a aceitação de - corriqueiros e normais - estes acontecimentos, mesmo que violência e indisciplina sejam palavras ícones da escola moderna e em crise; seus significados, causas e consequências aos violentados e aos sujeitos em seu entorno sejam bastante diferentes, pois, suas definições são:

Indisciplina escolar – seria a "transgressão das regras escolares, por parte do aluno", Aquino (1996) p. 46, e violência escolar - entendida como "o uso da força física e/ou do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser, dentro do ambiente escolar", Chauí (2001) p. 12.

Analogamente, alguns professores ouvidos por Aquino (1996) caracterizaram a indisciplina escolar com sendo: "bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade dentro da escola, etc." (p.39).

Mas, por sua vez, e diferentemente da violência escolar, a indisciplina enquanto fenômeno complexo articula-se no imbricamento das dimensões institucionais, tanto de ordem coletiva, quanto de ordem particular, ou seja, das práticas instituídas a partir de um conjunto de normas disciplinares regimentais e das regras regentes da conduta dos atores, reveladoras de seus processos de socialização (FERNANDES, 2000).

Ainda para o mesmo autor, o engendramento da indisciplina no cotidiano escolar aparece como uma velha questão que, diante dos desafios do momento contemporâneo,

transmuta-se em um novo problema e, como tal, precisa ser analisada, avaliada e repensada, apontando como saída que a escola se constitua em um espaço formador e não conformador, num espaço que abrigue as diferenças, ao mesmo tempo em que contenha a regra como um recurso a solidarizar jovens e adultos nas suas tarefas cotidianas, nos espaços e tempo da escola.

Auxiliando nesta discussão, o estudo de Castilho (2001), que teve como principal objetivo investigar indivíduos envolvidos em situações de indisciplina escolar, analisando o comportamento indisciplinado desses, com base no arcabouço conceitual proposto por Lawrence Kohlberg (1984).

Especificamente no que se refere ao estágio dois, do nível pré-convencional e após ter realizado observações em sala de aula do comportamento de alunos de escola pública, com idade de 9 a 10 anos, indicados como indisciplinados, e entrevistas orais com esses alunos a fim de verificar quais valores estavam embutidos nos atos indisciplinados e como estava constituído o universo conceitual de cada um em termos de juízo moral, o autor, nas entrevistas, utilizou-se de duas histórias, envolvendo dilemas morais e perguntas diretas, dando oportunidade para que falassem sobre valores convencionais aceitos pela sociedade.

O confronto coletado com o confronto proposto por Kohlberg (1984) confirmou que no plano conceitual, para o estágio dois, seu método é efetivo e válido para compreender o ser humano nesta fase infanto-juvenil, mais concretamente em nível do comportamento. Os pressupostos do referido autor não se confirmaram, pois há um descompasso entre o discurso das crianças analisadas e a prática.

Castilho (2001) concluiu que, nesse sentido, a hipótese inicial do estudo: "indisciplina é uma forma de exteriorizar valores morais" não foi confirmada, ao contrário, a indisciplina denota a ausência de interiorização dos valores morais.

Ainda dentro deste contexto, Elias (1996) refere-se a um processo civilizador em que se distinguem pequenas violências de agressões de indisciplinas.

Contudo, não se pode concordar plenamente com esta teoria, pois os acontecimentos inadequados, quer sejam eles brandos, graves, transgressores, violentos ou etc., são tão típicos do ambiente escolar que seria necessário um processo de classificação de tais acontecimentos.

Porém, o que há de mais importante nisto são as consequências que cada um pode provocar ou desencadear, e estes sim, podem ser violentos aos extremos, mesmo que derivados apenas de uma traquinagem em sala de aula (aluno que esconde a caneta de outro, e o fato ao ser descoberto, pode ser encarado como roubo e gerar atitudes descontroladas do agredido ao agressor) e, portanto, indisciplina gera violência!

Corroborando com esta problemática, Miranda (2004) atesta que a violência pode ocasionar um impacto considerável e direto na qualidade do ensino, levando a desmotivação dos alunos e professores, à deterioração do ambiente de aprendizagem, influenciando na qualidade e na motivação dos demais funcionários, pois, o medo e o receio de (como lidar com a violência?) deixa todos impotentes diante destes fatos.

A escola contemporânea já não é mais a mesma de antigamente, portanto, os alunos, os profissionais, a sociedade já não desejam mais as mesmas "coisas" dela, enquanto instituição educadora de seus filhos e, sendo assim, a escola necessita, de forma urgente, rever suas ações, suas funções na sociedade e estar aberta à necessidade de mudanças profundas, e até mesmo transformações de paradigmas e dogmas, que até pouco tempo atrás eram impensáveis.

Segundo Giddens (2001), essas transformações das instituições de ensino, consequências ou pedágios que se paga pela modernidade, pela individualidade, pelas mudanças, pelas diferentes relações interpessoais da atualidade.

Portanto, as dificuldades de reconhecimento das práticas violentas por todos dentro das escolas, como nas atitudes dos discentes, na prática pedagógica ultrapassada dos docentes, nas normas institucionais das UE's, que, via de regra, não consideram as origens de sua clientela, no descaso das instituições mantenedoras da educação pública (os governos municipais e estaduais - particularmente), impactam diretamente na qualidade de ensino, e isto, além de fomentar os comportamentos, também é violência pura.

"Se em todas as escolas ficarmos ouvindo as conversas dos alunos, principalmente os adolescentes, vamos achar que eles estão brigando e discutindo o tempo todo, toda hora, pois, o linguajar deles é muito chulo, baixo, cheio de palavrões! Mas, na verdade, é a cultura deles que também é baixa, pois, eles escutam palavrões e agressões verbais o dia inteiro, dentro de casa, desde que nasceram! O que seria de se esperar? Mas acontece, é normal, eles agredirem ao falar, por exemplo: já atendi casos de professoras horrorizadas que entraram na minha sala (direção) chorando, por que o aluno tinha mandado ela ir "tomar naquele lugar!" Certo? E quando perguntei ao aluno "o por que?", o aluno alegou que ela não deixou ele sair pra ir beber água, e, se alguém não faz o que eles querem, eles xingam mesmo! Mas é só isto, e mais nada! Não posso dar atenção a essas banalidades de sala de aula! O professor que se vire com seus problemas! Se ofende quem quer! Eu já tenho os meus aqui na direção, e, olha, não são poucos, viu!" Você não tem noção!

(Fala do G 5).

Ainda reportando-se ao referencial teórico e buscando pela sustentação necessária à discussão proposta, para Guimarães (2005), inicialmente, devem-se (pesquisadores, orientadores, gestores, diretores e profissionais da saúde), colocarem-se com mais ética diante dos professores.

Para a mesma autora, estes mesmos orientadores supracitados devem adotar posturas, não somente como aqueles detentores do conhecimento, ou de quem domina o saber, pois, muitos nem sequer possuem experiências práticas com estas situações de conflitos e, sendo assim, não é somente do alto dos cursos de pós-graduação, dos palanques dos congressos que se enfrenta o dia-a-dia da violência das escolas.

Não que as contribuições oriundas destes técnicos não sejam positivas aos processos de enfrentamento do fenômeno da violência, porém o mais importante é a troca de experiências entre teóricos e práticos, e que se faz de fundamental importância nestes processos, pois quem lida com esta problemática, diuturnamente, é o professor da educação básica brasileira e não somente os pesquisadores.

Consequentemente, apenas ditar as formas de como os professores devem agir diante da violência escolar não é a melhor abordagem, pois essa ação também parece violência quando estas normas são ditadas verticalmente, desprezando-se o conhecimento e a experiência destes profissionais práticos.

O ideal é que se adotassem posturas de orientação e cooperação e principalmente de reconhecimento das dificuldades que os docentes e funcionários de escolas do mundo todo encontram no cotidiano das atividades pedagógicas e, portanto, desenvolver atividades junto a eles, buscando a compreensão das situações específicas que constituem a problemática, constitui-se a melhor maneira de tratar o assunto (GUIMARÃES, 2005).

Outro ponto a ser resgatado é a autoestima do professor, pois se deve procurar compreender seus limites, dificuldades e principalmente suas frustrações e perplexidade diante da violência que ocorre no âmbito escolar.

Uma das principais consequências destes comportamentos violentos consiste no fracasso do processo ensino/aprendizagem, ou seja, na incapacidade do profissional de educação em desenvolver seu trabalho com plenitude, zelo e diligência, levando-o ao desânimo e ao pessimismo, e, portanto, deve-se tentar valorizar seus esforços na busca por uma prática pedagógica significativa.

A postura do orientador deve sempre considerar o docente como um parceiro do diálogo no ambiente escolar, e um dos poucos capazes de construir algo novo e, sendo assim, ouvi-lo a partir de suas manifestações para que então se possa orientar as discussões acerca

das estratégias pedagógicas a serem tomadas mediante cada situação em particular (GUIMARÃES, 2005).

Ainda para a mesma autora, segundo a ótica docente, uma das principais responsáveis pela gênese da problemática da violência está relacionada à questão - super lotação das salas de aula – dificultando o processo de ensino/aprendizagem e, portanto, fomentando os comportamentos inadequados em sala de aula.

Outra vertente desta gênese está nas exigências dos gestores da educação em se cumprir com conteúdos programáticos e curriculares, que quase em sua totalidade não levam em conta a realidade do aluno da escola pública.

Portanto, a formação e a orientação dos professores faz-se de fundamental importância, principalmente para que eles possam, posteriormente a estas, orientar alunos inseridos no contexto da violência, pois apenas ações educativas comprometidas com a qualidade e a equidade da educação nacional podem minimizar a problemática da violência escolar.

Retomando novamente a fala dos entrevistados acerca deste subtema, outro dado relevante, enquanto contexto de análise, foram às constatações feitas acerca dos casos de violência no interior das UE's.

Independente da gravidade das situações, quando não acontece a intervenção direta dos pais (família), ou seja, quando eles não vão às escolas exigir explicações a respeito dos acontecimentos violentos com seus filhos, como os exemplos mencionados a seguir.

O porquê de o filho ter chegado em casa machucado ou com parte do uniforme escolar rasgado, ou o aluno se queixando de ter sido vítima de preconceito, chacota ou humilhação. O que normalmente se faz é tentar sanar, e ali mesmo, na hora, entre as partes envolvidas, e imediatamente considerar o problema resolvido, assim como nem sequer considerar o fato como violência propriamente dita, pois se está resolvido, está tudo bem, conforme ilustra a fala a seguir:

"Não! Não existe violência, "violência"! Existem coisinhas insignificantes, mas, se nos achamos que é relevante para chamar o pai do aluno nos chamamos, mas, se não, nos chamamos à tenção dele, num primeiro momento e resolvemos na hora mesmo e logo já estamos prontos para outra! Agora, se a família reclama, ai temos que acabar fazendo alguma coisa, né, se não, não!"

(Fala do G 8).

Concluiu-se, então, pelo que foi exposto acima, que se não existe uma entidade ou instituição (família, imprensa, sociedade, polícia, ministério público e etc) para - cobrar - a escola nos casos de violência, aquilo se torna – mais uma vez – um acontecimento corriqueiro, normal, apenas inerente às crianças e adolescentes em idade escolar, que são competitivos, agressivos, e então, via de regra: brigam, xingam e se desentendem, mas não entram nas estatísticas da violência.

Mais uma vez, percebe-se um dos entrevistados que no início do seu discurso afirmou, e categoricamente, que em sua UE não havia casos de violência e que, se houvesse, eram raríssimos, mas em contrapartida o que se observa é que casos de violência verbal são corriqueiros.

Porém, o problema consiste no reconhecimento - por todos – da gravidade destes comportamentos, e colaborando com a discussão, autores como Guimarães (1996) asseveram que o fenômeno da violência escolar é abrangente, grave e deve ocupar a preocupação de autoridades políticas e educacionais.

Ainda para a mesma autora, a elucidação das incógnitas acerca dos processos de minimização deste fenômeno talvez se encontrem na amplitude das pesquisas sobre o assunto, mas, em contrapartida, esses estudos não têm focalizado, ao menos de forma adequada à situação do professor, vítima potencial da violência, pois, de maneira geral, as escolas, tanto aquelas tidas como violentas ou não, não possuem propostas de enfrentamento ou de prevenção destes aspectos, e, conseqüentemente, ao professor compete desenvolver o seu trabalho, sem orientação de especialistas, sem formação adequada, restando-lhe apenas agir com base em suas intuições pedagógicas e/ou pessoais.

Ainda nesse contexto, a mesma autora faz uma afirmação grave, mas, com certeza, verdadeira e irrefutável, oriunda de suas conclusões acerca dos estudos sobre a violência, que a escola torna-se um espaço que, ao invés de prevenir, coibir ou minimizar a violência, acaba por concebê-la, considerando os aspectos até aqui relatados, como o item curricular, ou seja, um ambiente que aprimora e organiza estes comportamentos inadequados (a exemplo de outros espaços, tão questionados, como as prisões e a Fundação CASA) e os transfere a outros espaços, como no caso da comunidade ao entorno das UE's, das residências dos alunos e numa abrangência maior, para a sociedade como um todo.

Sendo assim, deixa a todos perplexos a situação professores impotentes diante dos fatos, sem saber como atuar pedagogicamente, eticamente e moralmente na prevenção dos típicos e múltiplos conflitos que surgem no cotidiano escolar, evidenciando dificuldades para lidar com as de manifestações de violência.

Gonçalves (2005) contribui com a discussão afirmando que o que se espera de uma instituição de ensino é que ela propicie estas soluções aos seus beneficiários, de modo sistemático e intencional e de formas construtivas e de interação social.

Portanto, esta possível banalização dos comportamentos violentos, por parte dos pares envolvidos no ambiente escolar, assim como a banalização que a violência sofre, de quem deveria coibi-la, evidencia dificuldades efetivas de articulações interpessoais (alunos, sociedade, família e escola), pois a crise do sistema educacional parece ter ligações íntimas com este fenômeno comportamental, dentro das escolas brasileiras, agravado pelas crises políticas, econômicas, o desemprego, a pobreza, e, conseqüentemente, do sistema educacional como um todo.

Por fim, quando um cidadão matricula seu filho na escola pública de hoje, carregada dos problemas de uma sociedade em transição, ainda a encontra sem direção. Estaria ele sem opção sem condições de buscar algo melhor para seus filhos?

É válido ressaltar que quando se refere à “melhor opção”, não se está remetendo apenas à qualidade da educação pública, se de qualidade equitativa a das grandes instituições de ensino particulares, se os filhos de dessa sociedade "irão e voltarão" da escola "sãos e salvos", quer seja pelo perigo que se corre no trajeto até ela, como no exemplo de periferias de cidades de grande e médio porte, quer seja após adentrar os muros escolares e ser vítima da violência por outro aluno.

6.3.2 - Sub-tema: As principais formas de manifestação da violência escolar

"A mais comum é a verbal, que começa, principalmente, em que é desencadeada, (né!), com apelidos, ai ela começa com apelidos, e vai tomando uma proporção maior, com as crianças menores, o problema é (...) a brincadeira, assim, de empurrar, chutar, (sabe?), então eles correm muito, então, eles correm e quando assim, eles encostam uns nos outros, invéz deles falarem assim: desculpa! Não! Já xingam!

Aí esta encostada já não e mais brincadeira mais, já é, já acham que ta batendo, que ta, (entendeu?), ai já vem, já parte mais pro lado da agressividade, começam a se xingarem e você não imagina os palavrões que eles são capazes de dizer, uns aos outros! Menino, eu nem tenho coragem de pronunciá-los aqui, na sua frente, ainda mais gravando!"

(Fala do G 7).

Ainda sobre as falas dos entrevistados enquanto contexto de análise, logo se percebeu que, apesar dos comportamentos violentos por parte dos discentes revelarem-se das mais diversificadas formas no ambiente escolar, alguns predominavam nos discursos dos G's em relação ao número de suas ocorrências, quando comparados aos outros.

Portanto, a partir destas constatações, vislumbrou-se a possibilidade de identificar estes comportamentos mais ocorrentes, para que fosse possível compreender com mais clareza este fenômeno comportamental que acomete o ambiente escolar.

Constatou-se, então, que as manifestações de violência perpassavam pelos casos mais típicos e, portanto, de fácil identificação, como as agressões físicas, as verbais, a depredação do patrimônio público, o *bullying* e etc.

Conforme ilustram as figuras a seguir, mas que ocorrem também aqueles comportamentos que parecem mais enraizados no contexto social, e que, muitas vezes, não são percebidos como violência propriamente dita, conforme ilustra a fala a seguir de um dos G's que, quando indagado acerca do tipo mais comum de manifestação de violência em sua UE, relatou:

"Aqui, nesta unidade, eu percebo que, a mais frequente, é a verbal. Embora eles briguem entre si, muitas vezes, se batem, mas, a verbal é a mais frequente! Eles se xingam muito! Nossa! " (Fala do G1).

Com o término da referida análise, a primeira conclusão foi que três manifestações de violência predominaram como as mais típicas do ambiente pesquisado, sendo que, a de maior predominância foi à -agressão verbal - ratificada nos discursos dos nove G's, sendo que, especificamente o G2, o G4, o G5, o G6 e o G7, relacionaram-na com os casos de *bullying*, seguida pelos casos de vandalismo e depredações e, por último, os casos de agressões físicas.

Retomando o referencial teórico, especificamente no que diz respeito às agressões verbais, incluem-se os casos de *bullying*. Smith e Sharp (1994), em seus respectivos estudos científicos na Inglaterra, relatam que atos de violência também possuem estreita ligação para com a violência presente nos espaços escolares e possuem conotações emocionais, e, portanto, recebem outro termo para designá-los, como por exemplo: a agressividade, as perturbações, o desengajamento, o desinteresse pela aprendizagem e os comportamentos anti-sociais.

Em estudos na década de 80, os mesmos autores focalizaram estes comportamentos ou violências cometidas; os alunos envolvidos foram denominados como – *bullyies* (termo em

inglês sem tradução literal na língua portuguesa, que define o agente causador da ação do *bullying*, mas que deriva da gíria britânica – *bully* – que significa – valentão).

Os mesmos autores definem que são quatro os fatores que contribuem para o desenvolvimento de um comportamento de *bullying*:

Primeiro – a atitude negativa dos pais ou de quem cuida de crianças ou adolescentes; segundo – uma atitude tolerante ou permissiva quanto ao comportamento agressivo da criança ou do adolescente; terceiro – um estilo de paternidade que utiliza o poder e a violência para exercer controle sobre a criança e o adolescente e quarto – uma tendência natural da criança ou do adolescente a ser arrogante.

Outro fato importante verificado pelo mesmo estudo é que a maioria dos *bullyies* são meninos, porém as meninas também o podem ser, principalmente quando se utilizam de métodos indiretos, como a fofoca, a manipulação de amigos, as mentiras e a exclusão de outros de um grupo social qualquer.

O *bullying* tem sido um problema inerente às escolas, podendo acometer interferências gravíssimas e de forma irreversíveis às pessoas sob sua influência, tolerada por décadas no ambiente escolar, mas que somente no final do século XX ganhou a atenção de pesquisadores e da sociedade.

Corroborando com as discussões acerca deste fenômeno, assim como, a constatação acerca da tipicidade do *bullying* no ambiente escolar, Aquino (1996) afirma que estas vítimas representam as maiores, entre as manifestações de violência, quase que típica do ambiente escolar e da cultura jovem, relatando que esse comportamento constitui, atualmente, um dos maiores obstáculos pedagógicos nos diferentes níveis de ensino, por interferir diretamente no processo ensino-aprendizagem, evidenciando tanto as dificuldades do professor para ensinar quanto à dos alunos em aprender.

Este mesmo fenômeno (do *bullying*), ainda segundo o mesmo autor, também é um dos fatores mais evidentes do processo de exclusão social que a criança brasileira conhece desde seus primeiros anos de convivência em sociedade, acometendo-as e provocando a retração de suas personalidades, ou aquilo que se contrapõe a isto - as explosões de fúrias de violência contra todo um ambiente escolar, que muitas vezes termina em agressões físicas seríssimas, oriundas de um sentimento que se construiu nas relações sócias na escola durante anos.

Há uma outra forma de violência ligada ao fenômeno do *bullying* e muito comum no ambiente escolar brasileiro, que todos os entrevistados afirmaram já terem testemunhado sua ocorrência (OLIVEIRA, 2004).

Trata-se de um fenômeno comportamental, presente não só nas escolas, mas em toda a sociedade brasileira, comum em um país que parece ser o único em todo o mundo que aceita esta cultura com tanta naturalidade, e que pode ser a gênese de um comportamento de intimidação e constrangimento, como no *bullying*: a cultura do apelido.

Cultura esta, observada desde o Presidente da República, que não é tratado pelo nome, e que até mesmo o incorporou no nome verdadeiro, registrado em cartório - o Presidente "Lula" - que aqui merece todo o respeito, assim como, todos os outros citados, mas que ilustram as colocações apontadas acima, perpassando por intelectuais e sociólogos, como o "Betinho", chegando aos verdadeiros ídolos da população brasileira e representantes mais legítimos do povo brasileiro no exterior - os desportistas - como no caso do Pelé, o Zico e o Garrincha (futebol), o Giba e o Tande (voleibol), o Popó e o Maguila (boxe), o Xuxa (natação), o Guga (tênis), assim como pelos astros da música, como: Cazuza, Chitãozinho e Xororó e outros do cinema, do teatro e da televisão nacional (OLIVEIRA, 2004).

O que se observa também é o fato de que todos os citados acima, assim como muitos que possuem apelidos e não são famosos - são anônimos - quando se identificam pelos verdadeiros nomes de batismo, assim como diz a cultura popular e ratifica as colocações anteriores:

"Ninguém me conhece pelo nome, só pelo apelido!" (OLIVEIRA, 2004. p. 44).

Tal constatação também é ilustrada no diálogo abaixo:

Personagem 1 - *"Te procurei naquele endereço que você me deu! Ninguém te conhecia! Ninguém sabia onde era sua casa!"*

Personagem 2 - *"Você perguntou por quem?"*

Personagem 1 - *"Pelo Antônio, horas!"*

Personagem 2 - *"Antônio? Você tá louco? Ninguém me conhece assim! Você deveria ter dito: O 'Tonim borracheiro'! Aí sim, todo mundo ia saber onde era minha casa!"*

(OLIVEIRA, 2004, p. 46).

Portanto, a cultura do apelido vem, ao longo de décadas, atingindo a sociedade como um todo, está enraizada nesta cultura e muitas vezes começa com a desculpa de um apelido carinhoso, mas quase sempre extrapola e atinge as pessoas, particularmente aquelas mais vulneráveis - como as crianças em idade escolar.

O problema mais grave relacionado ao apelido é que, muitas vezes, com o cunho da brincadeira, do carinhoso, via de regra ele humilha, constrange, envergonha aqueles que não podem se defender.

Ressalta-se que quase todas as pessoas, em algum momento de sua vida, principalmente no ambiente escolar, mas também no familiar, no profissional e no social, foram chamadas por alguma maneira distinta do seu prenome, o que se denomina "apelido" e que deveria ser intitulado como: vulgo, alcunha, cognome, pois revela formas distintas de tratamento, reservando ao título de "apelido" somente aquele destinado a designar os patronímicos de família, conforme afirma Oliveira (2004).

Ainda para a mesma autora supracitada, no Brasil, além do uso do cognome ser comum, é normatizado através da Lei nº 9.708, de 18/11/1998 que alterou o art. 58 da Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, que dispõe sobre Registros Públicos, para possibilitar a substituição do prenome por apelidos públicos notórios, a exemplo do Presidente Lula, que conforme foi mencionado anteriormente, alterou seu nome para Luiz Ignácio - Lula - da Silva, e em cartório.

Apesar de os apelidos serem de uso comum, retratam formas carinhosas ou especiais de tratamento, mas que não podem e não devem galgar aquilo que muitas vezes se observa, que é o fomento e a banalização da prática do *bullying*.

Na intenção de agregar ainda mais valor à presente discussão, Bourdieu (1989) relata outra forma de violência que deve ser discutida, não somente pelo fato de como ela se manifesta, mas sim considerando suas diferentes categorias de manifestação, tais como:

Violência visual, simbólica, física, sexual e contra o patrimônio, o que leva a entender que a violência, via de regra, é antecedida por algum tipo de violência simbólica, pois o próprio conceito deste tipo de violência foi concebido pelo pensador francês Pierre Bourdieu, na tentativa de descrever o processo pelo qual a classe dominante, economicamente, impõe sua cultura aos dominados.

Para tanto, o mesmo autor ainda parte do princípio de que a cultura ou o sistema simbólico são arbitrários, uma vez que não se encaixam numa realidade dada como natural e são exercidos pelo poder da imposição das idéias, transmitidos a partir da doutrinação política e religiosa, das práticas esportivas, da educação escolar e da vida cotidiana.

Outro dado relevante que serviu de contexto de análise foi à observação feita no momento em que se realizava a coleta de dados, ao se adentrar no campo de estudo propriamente dito, deparou-se com o aparecimento de fatos e ocorrências que ratificavam os dados oriundos das análises das falas dos entrevistados, assim como, das afirmações dos

autores anteriormente citados e, que foram fotografados, na intenção de ilustrar o presente subtema, que trata das principais formas em que a violência se manifesta no ambiente escolar, conforme ilustram as figuras e as falas a seguir:



Figura 3 Referência homofóbica a um gestor, no quadro negro da UE 2.

"Olha só isto! Eles me agridem o tempo todo! Eu passo e eles gritam: 'lá' vai o 'viadão'! Só por que eu sou gay assumido! Olha só o que um menino escreveu na lousa, ontem, após eu ter chamado sua atenção, por ter ofendido uma professora! Vem, vamos' lá', eu vou te mostrar! Eles não me aceitam, mas, acho que até tem algo de positivo, pois eles tem medo de mim! De vez em quando do uns 'pitis' no pátio e eles saem correndo com medo de mim!

(Fala do G 2).

A figura número 3, observada acima, foi mostrada pelo próprio G2 na data em que o mesmo concedia sua entrevista ao pesquisador, e ilustra uma das formas das quais a violência se manifesta no cenário escolar e corrobora com as afirmações de Daólio (1995), evidenciando também o quão se tornou comum à violência e o desrespeito dos discentes para com a figura de todos os profissionais que atuam em escolas, de professores a funcionários, quer sejam elas públicas ou privadas – mas, particularmente, para com a figura do gestor.

Especificamente nesse caso, visualiza-se o que um aluno escreveu com corretivo branco, no quadro negro de uma sala de aula da UE 2, caracterizando o desrespeito direto para com o gestor, que deveria ser a figura de referência em relação ao respeito de todos os atores

de um cenário escolar. Desrespeito esse que se deu pelo simples fato do gestor tê-lo repreendido no momento em que o aluno atrapalhava o bom andamento de uma aula.

Portanto, caracterizando a violência escolar numa de suas formas mais sinistras, que acomete tanto as escolas como as diferentes sociedades contemporâneas, ou seja: a homofobia, que se configura no medo e/ou na rejeição aos homossexuais (DAÓLIO, 1995).

A figura 4 revela a violência escolar travestida do racismo, que se constitui um fenômeno caracterizado, em geral, por atitudes inconsequentes, desrespeitosas e hostis para com um outro ser humano, geralmente de cor, raça, religião e etc., diferente ao do agressor, que pode se manifestar na forma de agressões físicas ou verbais (MONTEIRO e GONÇALVES, 2005).



Figura 4 Referência racista na porta da sala de aula da UE 8.

Ainda para os mesmos autores supracitados, uma pessoa, principalmente aquela ainda em idade escolar, vulnerável e que convive com situações de discriminação, está sujeita a ter grande sofrimento psíquico e ainda memorizar tais experiências até sua vida adulta.

Monteiro e Gonçalves (2005) ainda afirmam que existe a possibilidade eminente destes indivíduos (vitimizados) internalizarem, negativamente, suas qualidades perante os demais, principalmente quando em processo de construção de sua autoimagem, enquanto ser humano, podendo acarretar em prejuízos na autoestima, além de outras consequências, tais como: dificuldades de relacionamentos sociais e interação com o espaço.

Corroborando com as afirmações anteriores e auxiliando nesta discussão, Matiuzo (2006) afirma o quão se tornou comum, contemporaneamente, o racismo nas escolas brasileiras, segundo dados que alertam para a situação em que ONG's ribeirãopretanas, tomando por base o número de relatos acerca do problema: a autora afirma ser possível chegar a 100%, o índice de estudantes afrodescendentes das redes públicas do referido município que já foram vítimas de alguma forma de racismo nas escolas da cidade, em algum momento de suas trajetórias escolares.

Porém, esses mesmos atos de discriminação racial não são concretos o suficiente para serem enquadrados como crime, pois, segundo algumas autoridades, o racismo é muito complexo e se manifesta de diversas formas e parece também estar internalizado no comportamento e no cotidiano das pessoas, externalizado, desde uma simples piada, nos apelidos, chegando até as manifestações de constrangimento e nas agressões físicas e verbais.

A institucionalização do racismo na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nas escolas, leva à conclusão de que quando não são tomadas as devidas providências no combate efetivo destes comportamentos nas escolas, vislumbra-se que, talvez, o combate efetivo e bem sustentado à problemática da violência escolar, particularmente no caso do racismo, pode esbarrar, e talvez já esteja esbarrando na questão – formação de professores.

Ainda segundo a mesma autora, a maioria dos docentes não admitem que exista o racismo no ambiente escolar, e, portanto, se recusam a discutir o assunto, pois a escola é um dos mais importantes espaços de formação social e esta temática deveria perfazer um dos objetos de discussões que pudessem esclarecer os jovens acerca do racismo.

Ainda neste mesmo sentido, os cursos de capacitação docente, frequentemente oferecidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, segundo o relato dos próprios professores, raramente discutem e/ou oferecem qualquer subsídio para que estes temas sejam abordados durante estes processos.

E, portanto, uma das soluções apontadas por um dos docentes, ouvido por Matiuzo (2006), é que a disciplina – História da África - deveria ser componente curricular obrigatório em todas as escolas de Ensino Fundamental no Brasil, pois, do contrário, o mesmo trabalho remete a uma das mais recentes questões relacionadas à violência, principalmente aquela que efetiva jovens como atores, sejam eles protagonistas ou coadjuvantes, como ilustram os casos de racismo e homofobia.



Figura 5 Iniciais – WN - de um aluno, no capô do carro de um professor da UE 2.

“Hoje, os professores conseguem explicar que uma folha é verde, porque tem clorofila, mas os mesmos, não explicam em sala de aula, porque o negro tem o cabelo encaracolado e o nariz mais largo (...). (...) é impossível que uma criança negra não fique com sua auto-estima abalada, num espaço onde o padrão é o branco”.

(MATIUZO, 2006, p. 12).

Numa outra ponta dos comportamentos violentos mais típicos nas escolas pesquisadas, depara-se com as figuras 5, 6 e 7, que ilustram outra forma de violência escolar, o vandalismo contra o patrimônio público e privado.

Na figura 5, especificamente, um aluno após ter sido encaminhado à diretoria por atos de indisciplina em sala de aula, e após ter sido duramente repreendido pela equipe gestora, escreveu com um prego suas iniciais “WN” no capô do carro do professor de Língua Estrangeira envolvido na ocorrência.

A figura 6 também ilustra a situação apresentada, mostrando a porta de outro carro, sendo este, do gestor UE 1, na época da realização das entrevistas, também riscado e, ambos, por vingança, segundo relato dos entrevistados.



Figura 6 Riscos na porta do carro do Gestor da UE 1.

"(...) existem vários tipos de violência, não é verdade? Então não é somente aquela que agride fisicamente e machuca! Então, existe sim, agressão verbal, existe agressão ao patrimônio, existe a agressão da invasão do prédio de pessoas externas, que adentram ao recinto da escola, a agressão também, eu acho que não é bem uma sondagem, e sim, o que eles provocam na tentativa de adentrarem a droga na escola, tudo isto é uma agressão à instituição, sendo estas as mais comuns".

(Fala do G 1).

Na figura 7, a seguir, novamente visualizam-se os mesmos atos de vandalismo, agora contra o carro da professora da disciplina de Química, na UE 4, e, com um agravante: segundo a fala do G, da mesma UE, o aluno que riscou o carro, o fez por ter sido colocado para fora da sala de aula após ter jogado uma bola de papel nas costas da referida professora, enquanto ela explicava o conteúdo da disciplina no quadro negro.

O aluno foi enviado a sala da direção e, quando advertido pelo G, imediatamente assumiu o fato, assim como afirmou que: *"da próxima vez, o risco é na cara dela!"*

Configura-se, portanto, além do ato de vandalismo contra o patrimônio privado dos profissionais que trabalham em escolas acometidas pela violência, também a ameaça e o risco de lesão corporal grave e direta contra a pessoa!



Figura 7 Riscos na porta do carro da Professora de Química da UE 4 – vandalismo e ameaça.



Figura 8 Depredação do vaso sanitário do banheiro da UE 3, ocasionado por bomba caseira.

"Bom, conforme mencionei, talvez as mais comuns (formas de violência na escola) sejam aquelas relacionadas aos xingamentos (agressão verbal), mas aqui, é muito comum também à depredação do ambiente escolar, e este é um dos maiores problemas na nossa escola, pois, temos que – semestralmente – direcionar uma verba específica para pintura de salas de aula, banheiros, pátio, paredes, lousas, assim como, repor carteiras quebradas, ventiladores, mas, também, de vez em quando, presenciamos algumas brigas entre os alunos, porém, até hoje, sem maiores conseqüências para todos!"

(Fala do G 3).

As figuras: 8, acima, e 9, logo abaixo, ainda enquanto contexto de análise, ilustram outra forma de vandalismo, que outrora se rebelou contra o patrimônio privado, e que, nesse momento, se rebela contra o patrimônio público, o que faz com que, semestralmente, as UE's públicas tenham que canalizar verbas de reparação aos danos causados pelos próprios discentes ao ambiente escolar, como por exemplo: a quebra de cadeiras, mesas, de vasos sanitários, de vidraças, ventiladores, pias, as pichações, ou seja, a destruição daquilo que deveria ser útil a eles e tornar mais agradável o ambiente escolar, viabilizando o ambiente de ensino e aprendizagem.



Figura 9 Depredação de uma cadeira escolar na UE 3 – vandalismo.

Estas mesmas verbas de manutenção, de reparação as depredações escolares, não costumam ser ressarcidas pelas entidades mantenedoras, como por exemplo, as Prefeituras e os Estados, levando os G's a recorrerem às verbas de entidades como a APM, e/ou, até mesmo, a empréstimos bancários para a solução dos problemas e, portanto, sacrificando a aquisição de outros materiais, a exemplo dos paradidáticos, como os mapas, globos, materiais esportivos, livros de apoio, giz, dicionários e etc.

Diante de tais constatações, pode-se considerar que a violência é qualquer ato de desrespeito à pessoa, ao meio ambiente, ao patrimônio, tanto as formas de corrupção quanto

qualquer tipo de discriminação, é a ação que visa subjugar e oprimir o outro, concebendo-o como objeto e não como sujeito (MATIUZO, 2006).

Autores como Monteiro e Gonçalves (2005) consideram que as idéias acima sejam lembradas pelo despertar de uma nova reverência, face à vida, por um compromisso firme de alcançar a sustentabilidade pela luta da justiça e pela paz.



Figura 10 Pichações nas paredes da UE 2 – vandalismo.

Ainda dentro do contexto do vandalismo, apresentam-se outras formas de manifestação destes comportamentos - as pichações de alunos - conforme ilustram as figuras 10, 11 e 12, sendo que, para tanto, eles se utilizam de várias ferramentas, entre elas: canetas, spray's, mas, particularmente, de um recurso que se tornou comum nos casos de pichações no ambiente escolar contemporâneo - o corretivo branco - que funciona como tinta nas mãos dos discentes que, sem medo, identificam-se por nome e por série, quase que num processo de demarcação territorial ou de afirmação dos grupos sociais presentes no ambiente escolar.

Nas figuras 11 e 12, um aluno, enquanto aguardava a coordenadora pedagógica da UE 7, na secretaria da escola, que viria repreendê-lo por uma briga gerada em sala de aula, desenhou alguns pênis (órgão genital masculino), um, no quadro de avisos sobre normas e informações do ENEM, fixado na parede da secretaria daquela UE, e outro, no quadro de avisos que mostrava o desempenho da UE na Prova Brasil. Portanto, além de agredir a todos que por ali passavam, também deteriorou documentos oficiais da escola e públicos.

pois, somente percebendo a realidade, que aquele espaço é público, é de todos, seria possível se chegar à conclusão de que não faz sentido gastar para fazer e gastar para refazer o que foi depredado, conforme ilustra a fala a seguir e a figura 13 :

"Mas, vem à verba e a gente só conserta, conserta e conserta. E arruma as coisas que eles quebram. Nós não estamos conseguindo caminhar, ter coisas melhores na escola, mais muitas coisas. Por exemplo, em janeiro desse ano, veio à verba da reforma. Todos os ventiladores da escola, toda a instalação elétrica, a escola inteirinha tinha luz, não tinha nenhum vidro quebrado. Trocamos 270 vidros quebrados, vidros quebrados de monte, e todas as paredes riscadas. Então vem verba para a manutenção e agente tem que ficar arrumando, arrumando e nunca vence, não conseguimos caminhar, só estaciona, volta pra trás". (C.P.E esc. 6).

(Extraído e adaptado de Miranda, 2004. p. 123).



Figura 13 Vidros quebrados de uma sala de aula da UE 9 – vandalismo.

A figura acima ilustra a fala anteriormente citada, relacionado-a aos casos de vandalismo, particularmente, acerca da quebra constante de vidros das salas de aula, conforme o entrevistado de Miranda (2004), que afirmou que, no ano de 2004, trocou 270 vidros quebrados pelos próprios discentes, delegando as UE's a um contínuo gasto para reposição destas peças e expondo os alunos ao perigo de se cortarem durante as atividades didático-pedagógicas.

Autores como Abramovay e Rua (2002) consideram violência não somente os casos de crime, de roubo, de ameaças ou situações e casos que não necessariamente ferem e matam

– como o racismo e a homofobia, mas que assim possuem um grande potencial de agressão e desestabilização do ambiente escolar, pois, existe uma lógica interna no jogo da violência, com consequências graves, e que vão desde as perdas e danos aos bens, ferimentos, traumas psicológicos, problemas com a autoestima, entre outros.

As mesmas autoras também asseveram que a percepção da violência entre os discentes é bastante intensa; pode-se considerar que a proporção de alunos que dizem identificar comportamentos de violência na escola varia de 78.3% a 90.7%, visualizando-se, claramente, que independentemente da opinião dos sujeitos ser - positiva ou negativa – em relação à UE, os alunos têm uma percepção aguda da violência que acontece no ambiente escolar.

Acerca do ambiente físico da escola, a mesma, quando bem conservada, limpa, favorece muito o ambiente de aprendizagem, pois, as relações entre a comunidade escolar e algumas práticas de violência perpassam pelo ambiente da escola e pelas relações sociais que se dão oriundas deste clima. A dilapidação deste ambiente surge por parte dos discentes como um ato de ação e reação social contra escola que, quando depredada, lhes oferece o mesmo em recíproca, fazendo com que os alunos demonstrem, nas ações de vandalismos, uma forma de descontentamento, particularmente contra algumas gestões autoritárias por parte dos gestores (ABRAMOVAY et al., 2002a).

Corroborando com estas colocações, apresenta-se a fala do G6, referindo-se à desarrumação do prédio escolar e sua influência negativa no comportamento das crianças:

"Por que a nossa escola sempre foi bem arrumadinha, este ano, nós estamos, dede de 15 de janeiro com reforma, então, nós estamos ficando meio doidos, e o interessante é que, agente acha que não, né (?), mas o ambiente físico influencia, este tempo, como eles me falaram que ia entregar as salas novas no final de julho, eu reformei, eu pus tudo estantes, prateleiras na biblioteca, até pra gente ter mais espaço, uma mesinha, um tipo de uma sala de leitura gostosa mesmo, pra ter um ambiente cativante por aluno, e não ficou com jeito, assim, ficou cheio de armário, tudo cheio de estante, menino (!), virou tanto tumulto na escola que falava que a própria situação da escola, por ela não estar arrumada, por que eu acho que isto, também, influencia muito na atividade do aluno! Agente esta percebendo bem isto aqui na escola, que a escola bem arrumada, bem limpa, e agora nós passamos por uma reforma, uma ampliação e cobertura de telha, onde começaram a retirar as telhas velas e a repor, repor caibros, tudo isto, então, porque também não tem jeito, nós temos que fazer com eles aqui, né (?), então eu acho isto também, tem um pouco de influencia na vida das crianças, agente tá muito sem trabalhar o nosso interior, agente ta muito voltado pro material né (?), eu acho que isto, também tá fazendo as pessoas perder um pouco assim, agente embrutece, e, exatamente.

(Fala do G 6).

Analisando as figuras 14, 15 e 16, elas continuam ilustrando alguns comportamentos de vandalismo.

Na figura 14, visualiza-se uma porta de uma sala de aula da UE 9 totalmente deprecada pelos alunos e, segundo a fala do G 9, são danos causados às portas, recentemente trocadas, com verba destinada à substituição anual de estruturas danificadas, pois sempre nos horários das trocas das aulas, quando ocorre o aviso sonoro para tal, os alunos evadem das salas correndo, atropelando professores, outros alunos, chutando as portas, as latas de lixo, assim como tudo aquilo que encontrarem pela frente, comemorando o término de mais uma aula.

Na figura 15, o mesmo G mostra o montante de equipamentos escolares deteriorados pelas ações de vandalismo dos alunos - em apenas uma semana - resultando num amontoado de materiais sem utilidade e em enormes gastos de reparação.



Figura 14 Porta de uma sala de aula, da UE 9, amassada por chutes dos alunos – vandalismo.



Figura 15 Ao final de uma semana letiva: 1 porta arrancada, 4 carteiras e 2 mesas quebradas pelos alunos na UE 9.

Na figura 16, e segundo a análise do discurso do G1, um aluno, ao visualizar pela janela de uma sala de aula um aparelho de celular esquecido por outro no seu interior, no horário do recreio, arrombou a porta – de ferro – para realizar o furto do referido equipamento.



Figura 16 Porta de uma sala de aula, na UE 1, arrombada para possibilitar o furto de um celular esquecido por um aluno durante o intervalo do recreio.

No caso específico das figuras 17 e 18, e ainda segundo as análises extraídas das falas e da observação ao G3, na UE 3, noutra ponta destas manifestações de violência no cenário escolar, encontram-se os outros atores deste cenário, verdadeiros reféns destes comportamentos antisociais, como o exemplo dos funcionários administrativos e de apoio (cozinheiras, bibliotecárias, coordenadores, secretários e os próprios gestores) que necessitam trancafiar suas salas após cada expediente de trabalho, visando resguardar seus materiais de trabalho.

Ainda segundo o G3, a escola atual é um dos principais atrativos e, portanto, alvos de furtos e roubos nos finais de semana e/ou quando a escola encontra-se fechada, como no caso do período noturno (após as 23 horas).

No interior das instituições, encontram-se depositados recursos materiais, que apesar de não representarem grandes valores, são visualizados pelos próprios alunos, e, posteriormente, relatado a terceiros e furtados por criminosos que invadem as UE's na busca por fornos industriais, botijões de gás, computadores, impressoras, telefones, aparelhos de fax, televisores, DVD player's e etc. Posteriormente, estes equipamentos são vendidos no mercado negro de produtos roubados.

Conforme ilustra a figura 17, corroborando com as afirmações acima, no caso específico da sala de acondicionamento da merenda escolar, onde se encontram grandes quantidades de mantimentos estocados, ainda segundo o G3 – ao menos uma vez por mês - a referida sala era arrombada e todo o seu conteúdo furtado. Conteúdo este que serve para alimentar as próprias crianças da UE, e, portanto, os filhos daquela comunidade. Na tentativa de minimizar estas perdas, o mesmo G relatou a necessidade de reforçar a segurança, instalando portas duplas, como no caso da referida figura.



Figura 17 Reforço da segurança, na UE 3, que instalou porta dupla (madeira maciça e grades), visando minimizar os roubos na sala de depósito de merendas.

Para auxiliar esta discussão acerca do roubo, do furto e da agressão física como desencadeadores da violência escolar, para Abramovay (2003), em sua pesquisa sobre vitimização nas escolas, onde a autora objetivou captar casos concretos de violências ocorridos em escolas, a partir dos testemunhos das vítimas e dos agressores, sendo que, para tanto, utilizou-se da análise das percepções, assim como, dos relatos de alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas.

De acordo com a opinião dos alunos, um dos tipos de violência mais recorrente na escola era o furto, conforme ilustram os discursos de 69.4% dos sujeitos, do total de 1.149.318 pesquisado, que afirmaram reconhecer a existência de furtos e roubos nas escolas, em contrapartida, apenas 2.7% dos alunos afirmaram que eles não existem no ambiente escolar.



Figura 18 Porta da sala da diretoria da UE 3, após ter sido arrombada e roubado equipamentos de informática, trancada de forma improvisada pelo fato dos invasores, quase terem arrancado o portal da parede.

Outra observação que a autora evidenciou em sua pesquisa foi o fato de que cerca de 4.8% dos alunos, sem qualquer hesitação, declararam já terem participado, enquanto agentes causadores, desses furtos no ambiente escolar; outros 62.9% dos alunos pesquisados afirmam que nunca foram roubados no ambiente escolar, mas, outros 37.1% afirmaram já terem sido vítimas desses atos, em algum momento, no interior de uma UE, sendo que o roubo foi

referenciado pelos alunos em seus discursos, principalmente em função da frequência com que ocorre.

Quando incentivados a caracterizar esse fenômeno e sua presença no cotidiano escolar, tanto as próprias vítimas, assim como as testemunhas, afirmaram que os objetos mais furtados são aqueles de pequeno valor, tais como: material escolar, canetas, lápis, compassos e etc., mas o que não exclui ocorrências de furtos de pequenas quantidades em dinheiro, celulares e até o caso de um aluno que afirmou que roubaram a moto dele no estacionamento da UE (ABRAMOVAY, 2003).

Colaborando nesta discussão, Debardieux (2003) e Abramovay (2003) concordam ao afirmarem que o roubo, no ambiente escolar, está relacionado ao consumismo, à tentativa de se ter acesso rápido a bens de consumo, principalmente quando não se pode tê-los, pois, em alguns depoimentos observa-se que há entre os alunos um desejo de possuir o que é do outro, especialmente se o objeto ostentado pelo colega estiver fora do padrão de consumo da maioria, destacando-o do universo dos demais, porém o que não implicaria, necessariamente, em um ato delituoso organizado.

Entretanto, também foi observado pelos autores supracitados que o roubo não tem fronteiras, e ganha uma nova dimensão quando são roubados objetos de professores e outros funcionários escolares, desconsiderando as hierarquias existentes na escola, e independente de quem seja a vítima, sendo que grande parte dos alunos tende a buscar explicações e justificativas para a ocorrência de roubos na escola.

Uma primeira tendência é a de culpar a própria vítima, apresentando uma visão naturalizada do fenômeno, afirmando que os objetos foram roubados porque seus donos não souberam cuidar deles, não souberam protegê-los, portanto, não os merecendo, justificando a ocorrência desse tipo de violência na escola com expressões do tipo:

“Se o cara não cuidar, eles levam!” (ABRAMOVAY, 2003, p 14).

Ainda segundo a autora anteriormente citada, uma outra tendência é a de justificar os furtos amenizando a sua gravidade e atribuindo-lhes o peso da necessidade, sendo que:

“Quem pega, pega por que precisa, e quem foi roubado, basta comprar outro, simples assim!” (ABRAMOVAY, 2003, p 14).

Outra maneira de simplificar a situação do furto está na banalização da ocorrência, considerando-a como uma simples brincadeira, ou uma simples diversão.

Neste mesmo sentido, os autores ainda asseveram que a escola é também mais um ambiente social onde impera a lei do silêncio e a lei do mais forte, sobretudo, quando não dispõe de mecanismos de segurança, de proteção e de resolução de conflitos. As testemunhas e as vítimas costumam não relatar e/ou queixar-se dos acontecimentos, principalmente pelo temor de represálias ou de serem estigmatizadas.

Desta forma, fortalece-se a cultura do medo, revelando a vulnerabilidade dos mais fracos, decorrente da intimidação física e verbal, fazendo com que os diferentes atores se sintam fragilizados e implicando, por sua vez, em sensação de insegurança, desordem e de impunidade, o que gera a desorganização do espaço público e coletivo (ABRAMOVAY, 2003).

Em face de algumas atitudes do corpo de gestores de uma UE, e corroborando com os achados oriundos das figuras 17 e 18, Abramovay (2003) afirma que alguns gestores reconhecem, no fechamento dos espaços, uma medida eficaz de coibir os furtos na escola, instituindo mecanismos de controle que intimidam os alunos.

As estratégias adotadas se caracterizam pelo imediatismo, e, portanto, pelo paliativismos, fazendo com que a questão do furto não seja nem discutida como um problema e nem solucionada.

Ainda na intenção de colaborar com a discussão proposta, oriunda da análise das últimas figuras, remete-se, novamente, ao referencial teórico já apresentado. Para Aquino (1996), no caso da antiga FEBEM, hoje Fundação CASA, visualiza-se inúmeras rebeliões, que muitas vezes são atribuídas aos próprios internos, relacionadas com a ordem estabelecida dentro deste tipo de instituição, chamada de paraeducativa.

Segundo relatos dos próprios internos, as rebeliões são reações de quem é obrigado a sobreviver entre muros, em celas, trancafiado, pois, essa instituição apresenta a mais fantástica combinação entre normatização e caos, particularmente por parte da própria instituição, como o uso da arquitetura do panóptico, assim como, do sistema contínuo de condutas adequadas e/ou inadequadas, das punições aos não inseridos nos contextos disciplinares, estabelecidos de forma hierárquica pelos seus comandantes.

A maioria das UE's brasileiras também apresentam características panoptipícas; são cercadas por muros cada vez mais altos, grades, as salas de aulas necessitam ficar trancadas durante os intervalos, assim como sistemas de segurança também são cada vez mais comuns, como a exemplo dos detectores de metais, das câmeras de vídeo-filmagem, alarmes e etc.

As UE's também possuem em seus regulamentos, a exemplo dos sistemas de avaliação e conduta dos alunos, uma verdadeira planificação para que as pessoas sejam todas iguais, pois, alguns líderes mundiais sempre afirmaram historicamente que: "quanto mais igual, mais fácil de dirigir".

A homogeneização de uma sociedade é, então, exercida através de mecanismos disciplinares e de atividades que enquadram o tempo, o espaço, o movimento, os gestos, as atitudes de submissão e de docilidade, pois a indisciplina imposta - quando não considera o modo como são partilhados os espaços, o tempo, a relação afetiva entre os alunos - pode gerar uma reação que desencadeia comportamentos violentos, por parte de um grupo, particularmente os alunos num ambiente escolar.

Ainda segundo Aquino (1996), todo ato indisciplinar ou violento, dentro da escola, deve ser considerado como um epifenômeno de uma realidade psicológica individual, mas que, em contrapartida, os outros atores deste cenário, particularmente os professores, não devem assumir a responsabilidade, exclusiva, pela indisciplina e pela violência em sala de aula.

Responsabilidade esta que muitas vezes lhes é imposta, além daquelas já inerentes às responsabilidades que assumem. Os professores encontram-se sozinhos na tarefa de educar os filhos de uma sociedade sem a mínima contribuição das partes que a compõem, inclusive com a pouquíssima colaboração das próprias famílias do corpo discente.

O mesmo autor ainda afirma que a educação, no sentido amplo da palavra, não é só papel da escola, mas que esta atribuição e outras que ultrapassam o âmbito pedagógico vêm, com o passar do tempo, sendo sistematicamente atribuídas à escola e aos professores.

Novamente reportando aos dados que evidenciaram as três principais formas de manifestações da violência no ambiente escolar, enquanto contexto de análise, o terceiro lugar, segundo as falas dos entrevistados, revelou o caso específico das – agressões físicas – que apareceu com evidências de menor predominância, mas, sobretudo, foi citada por todos os entrevistados.

E, portanto, despreendendo destas análises, esta forma de violência ficou como a de menor ocorrência, talvez pela dificuldade de sua aceitação pelos entrevistados, pois, as brigas representam uma das modalidades de violência mais ocorrentes nas escolas, segundo Miranda (2004), possuindo ampla multiplicidade de sentidos que envolvem desde as afirmações juvenis e confrontos de força física dos adolescentes e perpassam pelas condutas brutais dos alunos.

Ainda para a mesma autora, enquanto que na década de 90, as pesquisas evidenciavam um predomínio de 48.1% nos furtos de objetos de pequeno valor, como sendo a manifestação violenta predominante nas escolas, atualmente às desavenças físicas predominam sobre os outros comportamentos indesejados no interior das UE's.

Corroborando com estas afirmações, Abramovay (et al., 2002a) afirma que a utilização de armas de fogo, em problemas relacionados às agressões físicas, representa 50% das situações de conflito, sendo que, o principal fator desencadeante deste aspecto foi apontado pelos entrevistados, em sua pesquisa, em função da facilidade em se adquirir estas armas, tanto dentro das UE's, como no seu entorno.

Segundo dados de Miranda (2004), no caso específico do Município de Ribeirão Preto/SP, estes mesmos percentuais chegam a representar números superiores a todo o Estado de São Paulo.

Retomando os dados de Abramovay et al., (2002a), a autora ainda afirma que estas manifestações são percebidas quando há, particularmente, agressão física propriamente dita e/ou a ameaça, dentro do ambiente escolar, sendo que, para Miranda (2004), 64% dos alunos das escolas públicas e 40% dos alunos das escolas privadas alegaram ter presenciado atos de espancamento a professores, alunos, pais ou funcionários em suas UE's.

Concomitantemente, o município de Ribeirão Preto/SP apresentou percentuais superiores aos encontrados nas escolas da capital do Estado, porém, consideravelmente menores quando comparados aos dados da América Latina.

No mesmo município, por exemplo, 91% dos alunos relataram o testemunho destes comportamentos violentos e, na comparativa com o cenário nacional, Abramovay, et al., (2002a) evidencia que os maiores índices encontrados foram, respectivamente, 30% e 27%, dos alunos das escolas públicas para as capitais de Florianópolis/SC e Porto Alegre/RS, de alunos testemunhas destes atos inadequados.

Neste mesmo sentido, Miranda (2004) contribui com a discussão afirmando que o município de Ribeirão Preto/SP, que possui IDHM de 0,855, considerado baixo, apresenta maiores incidências de atos de violência nas escolas, relacionando-os aos percentuais destes acontecimentos.

A agressão física, como manifestação de violência dentro da escola, evidencia-se como a maioria das incidências dos casos. Essa forma de violência quase sempre se manifesta pela dificuldade que os alunos têm em solucionar os problemas e desavenças comuns num ambiente de jovens estudantes e, justamente nesta ausência de meios e mecanismos de solução, a força física toma o lugar do diálogo e do bom senso (MIRANDA, 2004).

A mesma autora também mostra que alguns depoimentos permitem delinear algumas características comuns às ocorrências de briga na escola. Uma primeira constatação é acerca

das circunstâncias em que elas ocorrem, sendo que, alguns relatos sugerem que os alunos aproveitam os períodos de intervalo, distantes da fiscalização de docentes e inspetores de alunos, para que as brigas e agressões desabrochem, com um menor risco de punições.

Evidencia-se, portanto, a percepção dos alunos em relação aos agressores e causadores de brigas, caracterizando-os como aqueles que, geralmente, não têm ocupações mais proveitosas dentro do ambiente escolar, o que leva a acreditar que a violência possa ser fruto de um processo de exclusão do aluno dos processos de ensino/aprendizagem.

Outra constatação de Miranda (2004) é sobre o aparente prazer de alguns discentes em brigar entre si, evidenciando que a escola acaba por perfazer-se um próprio ringue, ou um espaço apropriado para medições de força e consequente afirmação de superioridade.

Corroborando com estes fatos, Devine (1996) justifica o comportamento violento em jovens como uma forma de afirmação e de imposição de respeito dentro dos grupos de jovens e adolescentes.

A aparência de que “ser violento” é um signo de força e de credibilidade, especialmente quando se está imerso em uma realidade na qual cada um responsável pela sua própria segurança e integridade evidencia um reflexo da “lei da rua” na escola, que incita um comportamento de defesa que, muitas vezes, é representado por sentimentos tais como desconfiança, solidão, raiva, terror, medo e mágoa, conforme afirma o mesmo autor anteriormente citado.

Esses mesmos sentimentos podem ser transportados para as relações interpessoais que se estabelecem no ambiente escolar, sendo a agressão física, um ápice de uma situação limite que envolve sociabilidade por meio de condutas brutais, que podem ter sua gênese em ataques verbais, proferidos pelos atores nelas envolvidas, sendo as brigas o pico da situação-limite que envolve formas de sociabilidade que se manifestam por meio de condutas brutais.

Portanto, em um primeiro momento, ocorrências como xingamentos, desaforos, agressões verbais, em geral, podem ser precursores de episódios que se tornam graves, conforme ilustram os relatos a seguir, que evidenciam, em muitas vezes, uma motivação amorosa, na gênese de comportamentos violentos (DEVINE, 1996):

“Ano passado, acho que bateram o recorde de menina brigar por causa de homem. Ano passado, teve uma briga aqui que foi ridícula. Uma estava discutindo com a outra e falando bem alto para todo mundo ouvir: “Ah! Você está mexendo com meu homem”. Aí a outra: “Ele que está dando mole para mim”. Foi puxão de cabelo..., briga de mulher! Deve ser mais fácil”
(Entrevista com aluno, do ensino fundamental, Rio de Janeiro/RJ).

(ABRAMOVAY, 2003, p. 92).

Outra conclusão que se tira dos achados da mesma autora acima citada, consiste no evidência que, as agressões físicas não são uma exclusividade dos meninos, mas também das meninas, pois, Debarbieux (2003) contribui nesta discussão, afirmando que as meninas estão longe de serem consideradas frágeis e objetos passivos de opressão, como no passado.

Contemporaneamente, as jovens, são também agressoras e plenamente capazes de reagir e de se proteger quando envolvidas em situações de conflito; no caso dos meninos, diferentemente do que ocorre com as meninas, o motivo para a ocorrência de brigas e agressões físicas são diversos, como por exemplo, xingamentos, constrangimentos, ou seja, inicialmente, questões banais, mas que, a partir disto, desencadeiam formas de agressão (DEBARDIEUX, 2003).

Os dados do estudo de Abramovay (2003) corroboram com estas constatações. Os alunos, quando questionados sobre a existência de armas nas escolas, destacam, com maior ênfase, a presença de canivetes, facas e armas de fogo, conforme ilustra e ratifica estas informações, a figura 19, destacada a seguir. Na UE 6, o gestor fez questão, durante a realização de sua entrevista, em abrir seu armário e mostrar alguns objetos apreendidos com os alunos em dias de acertos de contas e brigas.

Outro dado que ilustra estes aspectos, é o caso noticiado em 19/06/2009, por um jornal local de Ribeirão Preto/SP, acerca do problema ocorrido numa escola estadual situada no bairro Adelino Simioni, bairro que por sua vez pertence à região norte do referido município – campo de estudo da presente investigação - onde oito meninas com idades entre doze e quinze anos, estudantes da UE vitimadas, criaram uma página no site (sítio) de relacionamento – Orkut (www.orkut.com) – denominada: "bonde do capeta" (CHIAVENATO, 2009).

A intenção destas alunas era ameaçar as colegas, particularmente aquelas estudantes tidas como – bonitas e inteligentes – pelo restante da comunidade escolar, particularmente os alunos do gênero masculino, onde, duas destas alunas vitimadas (segundo seus próprios depoimentos), a agressão foi justificada pelas agressoras no fato delas (vítimas) serem louras, possuírem olhos claros e por serem boas alunas, e, portanto, deveriam ser espancadas pelo grupo. E foram, conforme afirma o mesmo autor anteriormente citado!

O caso foi reportado a DIJU e ao Ministério Público, mas, a sociedade, assim como o restante da comunidade escolar somente tomou conhecimento após duas mães de alunas agredidas registrarem boletim de ocorrência, portando cópias impressas do referido site de relacionamentos com os conteúdos das ameaças e os nomes de suas filhas.

Ainda segundo as mesmas mães, as próprias filhas imploraram para que a denuncia não se efetivasse pelo medo de represálias, o que ratifica as colocações de Abramovay (2003),

assim como, afirmaram que os fatos aconteciam de longa data, ressaltando que uma das meninas espancadas teve parte dos cabelos arrancados (CHIAVENATO, 2009).

Ainda para o mesmo autor, o mau uso da tecnologia, como neste caso, onde a internet foi o meio de viabilização das ameaças, acaba tornando-se uma ferramenta para o uso da violência entre os jovens, pois, o - bonde do capeta - visava agredir pessoas, simplesmente em função de suas diferenças, evidenciando o quanto o preconceito está enraizado no ambiente escolar, afetando o comportamento de todos os envolvidos nesse cenário, ratificando as afirmações de Monteiro e Gonçalves (2005) e Matiuzo (2006), acerca da questão do preconceito no ambiente escolar contemporâneo.

Chiavenato (2009), ainda revela outra face desta problemática, as meninas que almejassem integrar o bonde do capeta, necessitariam "dar provas" de seu merecimento, através de um "ritual de batismo" definido por elas como – "tirar sangue de alguma vítima", onde, via de regra, este mesmo ritual se dava no ambiente da rua, pois, o mesmo ambiente propiciava o uso de algumas armas brancas, como: pedras, madeiras, vidros e etc.

"Meninas semi-analfabetas, que mal rabiscam o nome, sabem lidar com o computador e criar uma página no Orkut. Nunca leram um livro, mas, trocam mensagens pelos "torpedos". O que dizem no Orkut e nos torpedos? Pais menos descuidados sabem: não só as 'bobaginhas' próprias da idade, mas a truculência que vai do comportamento violento, próximo da criminalidade, ao sexo precoce".

(CHIAVENATO, 2009, p. 1).

O mesmo autor ainda nos alerta que a informação e formação, oferta e capacidade de consumo, facilidade do prazer e incompetência para usufruí-lo, que vai da inexperiência, da desestruturação familiar, educacional e social, até a cooptação pelas drogas e desemboca na desorientação que abala o ser.

Pois, especialistas em comportamento humano advertem que a mídia continua oferecendo tudo o que não se pode dar, e, em troca, crianças e jovens, pobres e ricos, burros e espertos, bonitos e feios, brancos, pardos e negros reagem com a cobiça exacerbando o mau comportamento (CHIAVENATO, 2009).

Para colaborar com as afirmações de Chiavenato (2009), de acordo com Devine (1996), já naquela época, afirmava ser neste mesmo medo da violência, que faz com que os

alunos portem armas, visualizando a possibilidade de defesa, pois isso, significa proteger-se, principalmente quando inexistente uma proteção legalmente sancionada e largamente difundida.

Pois, quando a escola se revela como um ambiente violento, cada aluno acaba por ser a sua própria força policial, onde, as armas são utilizadas como uma forma de defesa, geralmente, quando a vítima já passou por uma situação de extremo incômodo e busca alguma forma de reação contra seu agressor (DEVINE, 1996).



Figura 19 Na UE 6, o G6 revela a quantidade e os tipos de instrumentos apreendidos com os alunos, em dias de brigas e acertos de contas entre eles – vários instrumentos perfuro-cortantes.

Corroborando com os dados de Abramovay (2003), Chiavenato (2009), Devine (1996) e com as ilustrações, fruto das observações da presente investigação, em pesquisas norte-americanas, Flannery (1997) revelou que o porte de armas significa para os jovens, mais do que a intenção em cometer algum crime, e sim, um ato de impor respeito e de proteção.

A literatura nacional e internacional acerca destes fatos, enfatiza que a disponibilidade de armas pode potencializar as possibilidades de que ocorram confrontos entre os discentes e de que as pessoas envolvidas numa altercação percam o controle, passando da violência ao homicídio (FLANNERY, 1997).

Neste mesmo sentido, o mesmo autor ainda assevera que brigas que ocorrem nas escolas, podem envolver mais de dois alunos, ou seja, quando há a participação do grupo de amigos de uma das partes, verificado em ambos os gêneros sexuais, evidencia-se, portanto, que os jovens acabam recorrendo sempre aos seus pares, e não aos adultos da escola, que

deveriam ser as instâncias de mediação em casos de conflito, visualizando nos pares, possíveis aliados na hora de se defenderem.

Em algumas situações, portanto, o que seria apenas uma simples briga entre dois alunos, acaba se transformando num confronto entre grupos, verificando-se a construção de um poder que se pauta no domínio dos mais fracos pelos mais fortes, na tentativa de demarcar a ocupação de um espaço e/ou de um território, conforme afirma Debarbieux (2003), colaborando com a discussão.

Abramovay (2005) e Flannery (1997) asseveram que o fenômeno da violência escolar, atrelado aos comportamentos de agressões físicas, realmente possuem estreita relação com o aparecimento de armas, dos mais variados tipos, no ambiente escolar, que agregado à problemática da violência pode resultar em desfechos fatais a todos os pares envolvidos nesse cenário.

Segundo dados das pesquisas dos dois autores supracitados, ambos concordam ao afirmarem que os atos de violência contra o patrimônio, assim como as agressões verbais, em geral, vêm de forma exponencial, sendo substituídos pelas brigas com armas, quer sejam elas brancas ou de fogo, tornando o ambiente escolar ainda mais vulnerável e permeável e levando a escola a deixar de ser um lugar de proteção para o jovem.

Para Abramovay (2005), as armas mais comuns encontradas no ambiente escolar são as brancas, mas, a presença de armas fogo é extremamente preocupante, à medida que a escola deixa de ser um lugar protegido e que oferece proteção e passa a ser mais um lugar para a ostentação de um dos símbolos da violência urbana.

Ainda para a mesma autora, esta disponibilidade de armas aumenta a possibilidade de confrontos e de que as pessoas envolvidas numa briga percam o controle, passando à violência extrema, desencadeando o óbito ou ferimentos com sequelas definitivas aos envolvidos, assim como, aumentando o sentimento de insegurança e fazendo com que a escola passe a ser vista como um lugar desprotegido, vulnerável, por não contar com mecanismos de proteção a todos os pares envolvidos no seu cotidiano.

6.4 – NÚCLEO TEMÁTICO: As ações das escolas no enfrentamento da violência escolar

*"Quanto a projetos de enfrentamento da violência? Não! Não temos nada!"
 Agente torce para dar tudo certo, todo dia! A gente reza! Rezar é projeto?
 Risos (...)!"*

(Fala do G 6).

O núcleo temático - **As ações das escolas no enfrentamento da violência escolar** – configurou-se em apenas um subtema, sendo ele: **As unidades de ensino e as relações com as unidades de apoio no auxílio do enfrentamento da violência escolar.**

Ambos, núcleo temático e subtema, também foram balizados pelo referencial teórico, assim como, nos desprendimentos das falas dos entrevistados, colocando então o foco da atenção e a compreensão na dificuldade das escolas, através das ações de seus gestores, em prover ações adequadas, quer sejam elas de cunho pedagógico ou não, nos processos de enfrentamento dos comportamentos violentos no cenário escolar.

Estas mesmas falas evidenciaram que, das nove escolas pesquisadas, oito não tinham qualquer projeto – quer fosse ele pedagógico, administrativo, social e etc. – de prevenção, minimização ou enfrentamento da violência escolar, e, apenas uma relatou a existência de intervenções visando à minimização destes aspectos.

Para Guimarães (2005), os estudos não têm focalizado de forma adequada à situação de quem trabalha em escolas violentas, particularmente as ações dos gestores nestes processos, assim como, todos os outros funcionários envolvidos no cotidiano de escolas tidas como violentas, pois, o autor afirma, categoricamente, que as escolas, quase que em sua totalidade, não possuem propostas específicas para trabalhar com a questão da violência.

Sendo assim, os professores e demais funcionários desenvolvem o seu trabalho sem formação adequada e sem instruções de autoridades educacionais, como nos casos dos próprios gestores, ou de estudiosos no assunto, principalmente em relação aos procedimentos a serem adotados, portanto restando-lhes apenas agir com base em suas intuições, procedimento que nem sempre funciona (GUIMARÃES, 2005).

Esses mesmos projetos mencionados poderiam ser procedimentos adotados pela comunidade escolar como um todo, para que pudessem estreitar os vínculos da comunidade ao entorno das escolas.

Porém, o que se pôde observar nas falas dos entrevistado foi à ausência – quase que total – de ações preventivas da violência na escola, o que confirmou as colocações de Guimarães (2005) feitas anteriormente, assim como, os achados extraídos dos discursos dos G's entrevistados (vide a fala do G6 na pagina anterior), ou seja, os gestores, assim como toda a comunidade escolar "torce" para que no dia-a-dia não aconteçam casos mais graves de comportamentos violentos nos interiores das UE's, pois nada é feito para evitá-los, apenas são tomadas atitudes curativas quando há algum tipo de manifestação dos envolvidos nesse processo.

Então, é possível concluir e afirmar que trazer o aluno, a família, a comunidade para dentro das escolas para ajudar, conversar, ver, presenciar e viver os acontecimentos escolares parece uma boa estratégia de fidelização da clientela.

É preciso fazer com que os atores reconheçam, e se reconheçam, como parte integrante e essencial daquele cenário, pois assim se envolve e se conscientiza os alunos acerca do quão é importante "cuidar" do ambiente escolar e de primar pela convivência e pela "boa convivência" num ambiente em que todos passam cerca de um terço dos seus dias.

Mas a escola, ainda analisada enquanto espaço socializador, e particularmente a pública, e há muito tempo, com medo de suas consequências, deixou de lado alguns eventos, como as festas juninas, as comemorações cívicas, as quermesses, os bingos beneficentes, que outrora serviam para reunir toda a comunidade em seu seio.

Contemporaneamente, a escola, ao se deparar com brigas, desentendimentos e até mesmo crimes durante estes acontecimentos sociais, deixou de realizá-los e, com isto, afastou a comunidade de si, dificultando – por parte dos gestores – uma gestão mais democrática, que pudesse envolver seus membros, ouvir as necessidades específicas de sua clientela (GUIMARÃES, 2005).

E, portanto, a escola deve deixar de andar de lado e, quiçá, até mesmo para trás, como andou a educação pública nos últimos anos e começar a andar para frente, de olho no futuro de uma sociedade que cresce desenfreadamente, sem estrutura, sem valores morais, familiares e afunda nesta própria falta de alicerces, que deveriam ser construídos não só pela escola, mas sim na escola.

As análises oriundas das entrevistas realizadas ainda revelaram que apenas uma das UE's pesquisadas possuía algum projeto específico de prevenção ou minimização da violência escolar. Sendo que, de acordo com as informações oriundas do discurso de um dos G's, o G9, o projeto desenvolvido recebia a denominação de projeto "valores" e consistia na iniciativa dos próprios professores daquela unidade, visando capacitá-los, tecnicamente, para lidar com a problemática da violência.

Esse processo se dava através do convite a especialistas em educação e violência, para ministrarem palestras e cursos nos horários de HTPC, a fim de que, posteriormente, fosse possível discutir e analisar resultados, já que é nestes horários que se encontram a maioria dos docentes, e se tem à oportunidade de discutir os problemas do cotidiano educacional.

Cita-se o fato, inclusive, da referida instituição contar com a colaboração do Observatório de Violência da USP de Ribeirão Preto/SP, que vinha prontamente contribuindo e, em muito, para o aperfeiçoamento dos profissionais de educação perante estes aspectos, inclusive estendendo o convite da parceria nas capacitações à Escola de Enfermagem da USP, do mesmo município anteriormente citado, a qual a presente pesquisa pertence.

Outro dado, mas em outro ponto do assunto, foi a dificuldade apresentada e identificada nas falas dos entrevistados acerca – do que fazer – por parte da escola, e através de seus gestores, quando emergem as manifestações de violência escolar.

Na fala abaixo, visualiza-se um exemplo inadequado de combate à violência, ou seja, a punição, o castigo.

"Num primeiro momento, quando acontece alguma coisa, (violência), agente já deixa um pouco a criança sentar lá para refletir um pouquinho, (sabe?). Porque que aquela coisa de você ir em cima daquela criança, ele vai se defender também e não vai parar pra pensar, então nos deixamos lá para refletir! E aí agente quer ouvir, ouve um, ouve o outro, leva ele a entender se aquilo lá compensou)"

(Fala do G 5).

O sentido da expressão: "sentar lá pra refletir um pouquinho" é o sentido do castigo, de ficar sentado no banco de madeira, geralmente em frente à sala do G, sob seus olhares, sem poder sair, sabe-se lá por quanto tempo, sendo comum, neste tipo de castigo, a subtração das aulas de educação física, do recreio, do convívio social com os amigos e etc, ou seja, de momentos prazerosos aos alunos durante o expediente escolar, na tentativa de puni-lo, de castigá-lo, de aviltar algo de que ele goste, em função da "pena" (castigo) para o "delito" (violência) cometido.

Outra atitude muito comum tomada pelos gestores entrevistados, e ainda segundo seus relatos enquanto contexto de análise é o caso da - suspensão do aluno das atividades escolares – prática muito comum, porém, que exclui o aluno dos acontecimentos escolares, como por exemplo, do próprio processo ensino/aprendizagem, dos processos de avaliações, quer sejam

eles aqueles que avaliam de forma continuada, e que se dão ao longo das aulas, no dia-a-dia, ou as formais, que classificam o aluno de acordo com suas produções em provas, trabalhos e etc, sendo que, quando o aluno retorna, ele se sente tachado como aquele que foi suspenso das aulas, quase como um criminoso.

"Suspende" é punir e punição não é a melhor ferramenta de enfrentamento da violência escolar, assim como deixar o aluno fora da escola, conforme ilustra a fala a seguir:

"Não, não existe violência nesta escola! Existem, assim: coisinhas insignificantes, mas, se nós achamos que é relevante para chamar o pai do aluno, nós chamamos, num primeiro momento, e, depois se persiste, aí, damos uns dias para ele pensar a postura dele, aí um dia, no máximo dois para ele ficar em casa, suspenso!"

(Fala do G 7).

Outro procedimento que emergiu dos discursos dos entrevistados foi que, sempre que ocorriam manifestações violentas por parte dos alunos na escola, o primeiro procedimento era "chamar os pais". Esse procedimento evidenciou-se como a principal medida tomada por todos os entrevistados.

Porém, não que este fosse o único procedimento e/ou aquele mais efetivo em relação aos seus resultados, mas, um procedimento que, enquanto contexto de análise, não surte os efeitos desejados. Ainda assim, era tomado pelos G's, com intuito de protocolar os acontecimentos junto aos pais e responsáveis dos alunos envolvidos em ocorrências de violência, conforme ilustra a fala a seguir:

"Nos casos de alunos reincidentes (em comportamentos violentos), é: primeiro, chamar a família, ou algum responsável, para que ele tome ciência do que o menino está fazendo aqui dentro, como está se comportando, pois, muitas vezes, a família não sabe, ou por ser omissa, ou porque perdeu o controle, mesmo. Então, agente chama a família, conta o que está acontecendo, e juntos, agente procura fazer com este menino se porte melhor, né?"

"(...) Por que, pra eles, chamar a mãe, é o, a pior coisa que tem, né! Então agente comunica a família, sempre que há violência, e se, como no caso deles, que tirou sangue da boca da menina, nos afastamos um dia da sala de aula"

(Falas do G 8).

Portanto, após serem analisados esses dados, conclui-se que o procedimento típico de chamar os pais ou responsáveis dos alunos violentos, quando eles se comportam de forma inadequada no ambiente escolar, talvez seja uma maneira de "pedir socorro", da escola.

Particularmente no caso das mães, mesmo quando relacionados a alunos mais velhos, já adolescentes, como os das oitavas séries do segundo ciclo do ensino fundamental, assim como das três séries do ensino médio, muitas vezes os alunos já possuem tamanho e forma do corpo de um adulto, mas, ao se depararem com as mães, especificamente, chegam a chorar, pedem desculpas pelo ocorrido, assim como, demonstram total respeito pela figura materna (OLIVEIRA, 2004).

Em contrapartida, tal realidade se revela imensamente diferente em relação à figura de pais e padrastos, que ao serem cobrados por suas atitudes pelo referido familiar na frente do G e/ou de outro ator escolar, os alunos sentem-se humilhados e costumam reagir de forma negativa ao serem repreendidos.

Corroborando com as colocações anteriores, em Oliveira (2004) pôde-se observar, segundo dados de sua pesquisa com alunos indisciplinados, também da rede pública de Ribeirão Preto/SP, que as mães eram a figura que mereciam maior carinho e respeito desses alunos.

Freqüentemente, as mães destes alunos violentos e/ou indisciplinados, quando chamadas a resolver incidentes de comportamentos, junto à escola, eram as únicas figuras diante das quais os alunos abaixavam suas cabeças e sentiam-se envergonhados.

A figura materna parecia funcionar como uma espécie de pilar de sustentação dentro das casas, mesmo naquelas que aparentavam maior desestruturação.

Em contrapartida a este respeito observado, dos alunos com comportamentos indesejados pela figura materna, ainda em Oliveira (2004), quando indagados sobre o motivo de não gostarem dos pais e padrastos, 55% dos alunos responderam que apanhavam em diversas situações, como quando incumbidos de trazer dinheiro para casa e não o faziam, ou quando os pais e padrastos bebiam ou tinham um outro problema qualquer nas ruas e acabavam "descontando" neles, na forma de agressão física e/ou verbal.

Outro fato que chamou a atenção, subtraído das falas dos entrevistados, e ainda acerca dos procedimentos tomados pelos gestores nos processos de enfrentamento da violência escolar, foi que, apesar de ser unânime entre os pesquisados, chamar pais e responsáveis na escola, na tentativa de minimizar estes comportamentos violentos, dentre os nove entrevistados, seis afirmaram que a família – outrora vista como principal instituição de apoio

às escolas nestes processos - ao menos ultimamente, já não propiciava os mesmos resultados que se observava anteriormente.

Para alguns dos entrevistados, os pais contemporâneos alegam não terem tempo para educar seus filhos e, comumente, recusam os convites de comparecimento às escolas frente aos problemas comportamentais dos discentes, afirmando trabalharem o dia todo, estarem cansados de suas jornadas exaustivas e, ao chegarem em casa, ainda se deparam com recados (telefonemas) das escolas, advertindo-os de problemas, que para eles, devem ser resolvidos pelos próprios funcionários de uma IE, conforme ilustra a fala do G7:

"Tem pai e mãe que fala assim pra gente: se vocês não pararem de ligar aqui em casa pra reclamar do meu filho, eu vou até a Diretoria de Ensino e vou fazer uma reclamação de vocês, lá! Tem tanta gente ai, e ninguém faz nada, vocês tem que me ligar todo dia, toda hora, chega, não agüento mais e da próxima vez, nem vou atender!"

Via de regra, nas poucas vezes em que respondem aos chamados, ligam para as instituições para cobrar, indagar se aqueles envolvidos no ambiente escolar *"não estão dando conta de educar seu filho, pois é pra isto que estão lá, e para isto que a escola existe!"*, conforme ilustra as falas do G7:

"(...) tem pai que passa a mão na cabeça e nós não aceitamos isto, tem o horário de chamar a atenção, tem o horário de educar, tem o horário da escola que tem que ser respeitado, por que a escola é a extensão da casa do aluno, então, o que ele faz em casa, ele faz na escola, então, muitas vezes, nós, quando não surti, assim, nenhum efeito, por que (?), por que os pais não estão nem aí pros filhos, então eles mandam e falam assim, entrega pra nós e: toma que o filho e teu! E não é nosso! Nós não temos filhos! Se nós formos educar, e a parte da família, quem faz? Nós não damos conta, sabe, entendeu?"

(Fala do G 7).

Ainda neste mesmo contexto de análise, os mesmos seis entrevistados, que alegaram descontentamentos para com as famílias dos alunos violentos, nos pedidos de apoio à escola, dois ainda enfatizaram a preocupação acerca da presença de alguns pais (figura masculina) na escola, particularmente daqueles alunos mais violentos, que ao se depararem com seus

responsáveis, muitas vezes se deparam com estes familiares que não aceitam o fato de seus filhos estarem se comportando de forma violenta dentro da escola, desautorizando-os, enquanto gestores daquela instituição, gritando e, conforme relataram:

Na fala do G7: *"aumentando, ainda mais, os problemas comportamentais no ambiente escolar"*.

Alguns pais ainda afirmam que seus filhos são ótimos em casa e que se estavam agindo de forma diferente, talvez a culpa fosse da escola.

Outro fato comum, ainda segundo as falas do mesmo G, era que alguns pais ou responsáveis os autorizavam – inclusive – a bater e a chamar a polícia, o conselho tutelar para o filho, conforme ilustra a fala a seguir:

"Alguns pais nos dizem assim":

"Não posso fazer nada. Se vocês que são da escola não conseguem fazer nada, imaginem eu!";

"Não sei mais o que fazer!";

"Ele é assim mesmo desde criança. O que eu posso fazer?";

"Façam o que quiser, pode até bater nele! Bate mesmo, seu diretor, vocês têm minha autorização pra isto! Bate mesmo! É pra bater, 'heinh!' ";

"Seu diretor, chama a polícia pra ele! Outro dia eu já chamei lá em casa! Pode chamar, ou então, entrega ele 'de vez' para o NAI!";

"Em casa, meu filho não é assim, seu diretor! Só aqui ele é assim: culpa de vocês!"

(Falas do G7).

Para auxiliar nesta discussão, remete-se novamente ao referencial teórico, onde Heidrich (2009) revela em seus achados que, em pesquisa realizada com 2002 pessoas em 141 municípios brasileiros, divulgada pelo movimento – Todos pela Educação – a metade dos entrevistados relegou que a baixa qualidade do ensino brasileiro é apenas o terceiro problema mais importante nas escolas brasileiras, sendo o primeiro - a falta de segurança nas escolas.

Ainda para o mesmo autor, as UE's que venceram a violência, ao invés de isolarem-se e culparem os professores, o governo e a sociedade pelo baixo desempenho dos alunos, investiram na consolidação de suas equipes de trabalho, na formação continuada de seu corpo docente, na integração da escola com a comunidade e no suporte total aos adolescentes usuários de drogas e com déficits de aprendizagens. Através destes procedimentos, criou-se

uma barreira mais eficiente do que aquela formada apenas pelas grades e pelos muros que visavam separar o ambiente escolar do ambiente violento da sociedade.

Corroborando com as afirmações anteriores, o mesmo autor apresenta dados da pesquisa da UNESCO em 2006, realizada em 5 capitais brasileiras, que revelou que 69.4% dos alunos entrevistados, já haviam presenciado algum caso de roubo no interior de suas UE's, 34% testemunharam que viram amigos com armas de fogo em sala de aula, e entre os professores e funcionários, 55.8% relataram ter visto o tráfico de drogas acontecer no interior das escolas.

Haja vista o caso na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, no Rio de Janeiro/RJ, que viveu o fato de ter seu professor de Educação Física – A.V. – assim denominado por questões éticas, assassinado por traficantes na secretaria da escola em 2002.

Contudo, após este lamentável acontecimento, a mesma UE que apresentava 25% de reprovação de seus alunos e 20% de evasão, em função dos acontecimentos violentos, vem, desde então, enfrentando e minimizando estes aspectos com considerável sucesso, através de projetos pedagógicos relacionados à aprendizagem e ao monitoramento das dificuldades dos discentes, perpassando pelo apoio psicológico aos seus alunos drogaditos, além da integração da UE com a comunidade ao seu entorno (HEIDRICH, 2009).

A partir de então, a sociedade passou a entender e a respeitar o papel social da escola – o de ensinar – assim como, em reconhecer o ambiente escolar como público e, portanto, fundamental para o desenvolvimento dos filhos da comunidade e de todos.

Portanto, através destes projetos de minimização da violência, a escola passou de vítima a parceira do bairro e das famílias. A aproximação escola/comunidade deve ter sua gênese através do diálogo com os pais dos alunos, tanto daqueles violentos como os de vítimas de violência, envolvendo-os nos processos de ensino/aprendizagem de seus filhos, no estreitamento com a comunidade de todos os acontecimentos escolares, tanto os positivos como os negativos. Deve-se ter a responsabilidade em romper com a eterna discussão acerca da culpa pelo fracasso escolar dos alunos ser atribuída aos gestores, pois o mais importante não é encontrar os culpados, mas encontrar estratégias e soluções de minimização destes aspectos (HEIDRICH, 2009).

Outras ferramentas importantes, ainda segundo o mesmo autor, são as atividades esportivas e culturais, que podem ser desenvolvidas pelas UE's, em conjunto com a comunidade, pois as atribuições das escolas públicas precisam transcender os muros escolares. O gestor precisa estar presente em todas as tarefas do cotidiano, realizar visitas às

famílias dos alunos, buscar ajuda nos grupos de auxílio, comunitários, e estimular a todos os atores do processo ensino/aprendizagem no mesmo sentido.

Em contrapartida, esta boa convivência com o entorno e a comunidade escolar ameniza, mas não resolve em definitivo a questão da violência escolar, pois existem os casos em que a própria escola é agressora violência esta chamada pelos especialistas de simbólica, que passa pelo próprio abandono, por parte da escola, dos alunos problemáticos, quer seja pelo professor, pelos pares discentes e/ou pela comunidade escolar como um todo.

As origens da violência simbólica e das microviolências (oriundas das relações interpessoais dos pares – *bullying*, a discriminação e etc), estão atreladas ao fracasso da função principal das escolas - a de ensinar, pois a partir daí, há a frustração do aluno que não evolui dentro do processo de ensino/aprendizagem, e do professor também que não atinge seus objetivos educacionais, gerando-se tensão nos atos pedagógicos. O caminho é o investimento na gestão de aprendizagem, na formação continuada de professores e na gestão participativa da comunidade (HEIDRICH, 2009).

Um outro exemplo de sucesso na minimização da violência está no caso da E. E. Hilda Teodoro Vieira, Florianópolis/SC. Nessa instituição, os recreios eram repletos de brigas entre os alunos e disputas pelo tráfico de drogas, além da discriminação dos alunos, pois, a UE localizava-se entre dois bairros bem distintos, um de classe média, e outro de classe pobre.

Uma parceria estabelecida pela UE com a ONG – UNIPAZ - auxiliou a equipe gestora na transformação dos alunos agressores em agentes da paz, envolvendo professores e funcionários nessa empreitada contra a violência, capacitando-os como mediadores dos conflitos do cotidiano escolar, valendo-se de diálogos e jogos cooperativos outra chave para este sucesso (HEIDRICH, 2009).

Foi também ainda nessa mesma direção - a gestão participativa - através dos conselhos participativos, que tinham representantes de pais e alunos e que decidiam sobre questões de segurança, questões pedagógicas e etc., que, ainda, segundo o mesmo autor supracitado, foi estabelecida uma parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, visando capacitar especificamente os professores daquela UE.

Posteriormente, os mesmos docentes passaram a incluir o debate sobre a realidade social dos discentes em suas ações didático/pedagógicas, valorizando os conteúdos relacionados à convivência pacífica entre os pares (HEIDRICH, 2009).

Os resultados destas intervenções na E.E. Hilda Teodoro Vieira vieram atrelados a uma melhora exponencial no IDEB de 2005 para 2007, com uma melhora de 3,3 para 5,8 nos

primeiros anos do Ensino Fundamental, elevando a mesma UE à condição de melhor escola do Estado de Santa Catarina e a sexta melhor do país.

Os dados de Heidrich (2009) levam a concluir que um clima favorável à educação, cabendo a equipe gestora, em primeiro lugar, reconhecer a existência e as formas em que a violência se manifesta no ambiente escolar, uma gestão participativa das UE's, uma coordenação pedagógica atuante, professores capacitados, familiares envolvidos e comprometidos com o processos de ensino/aprendizagem, mesmo que de forma lenta, produzem frutos que podem ser verificados através do combate aos comportamentos violentos, assim como no fomento a cultura pela paz.

Portanto, através destas ações, o ambiente escolar pode acabar por tornar-se um somatizador, dentro da série de elementos que pesam sobre a vida de muitas crianças e jovens e que frequentam a escola pública, podendo gerar e/ou potencializar a violência dentro deles.

A escola, muitas vezes, coloca-se com neutra, universal e com valores próprios e já radicados, porém essa mesma neutralidade acentua e dissemina valores estranhos àqueles que ilustram o cotidiano da sofrida vida de algumas crianças pobres que, por exemplo, veem-se reprovadas nos seus hábitos, jeitos de falar e valores, que são desprezados, ao invés de aproveitados como parte fundamental para a consolidação do processo ensino/aprendizagem.

Ao inferiorizar os alunos tidos como pobres, a escola ensina a resignação frente ao fracasso escolar e na vida, e quando os alunos abandonam a escola, expulsos pelo mecanismo de evasão acima citado, encaminham-se para a outra parte deste ciclo – o trabalho infantil de crianças ou o trabalho mal remunerado dos jovens, o subemprego, ou então para o crime, de onde são, por completo, e de forma quase que irreversível, banidos do processo de formação do cidadão, principalmente quando integrados a presídios e instituições correccionais, como o caso da Fundação CASA (GONÇALVES, 2005).

A mesma autora afirma ainda que, quase sempre, o problema da violência escolar não é um ato gratuito, e sim uma forma de reação àquilo que a escola significa para os discentes, ou ainda pior, aquilo que ela não consegue ser – compreender as necessidades de aprendizagem do corpo discente, por exemplo.

Ainda segundo alguns dados trazidos por Gonçalves (2005), conclui-se que os atos de violência, em sua maioria, são praticados por ex-alunos e alunos, ou seja, raramente são praticados por elementos estranhos ao ambiente escolar, havendo uma diferença qualitativa entre as diversas manifestações desta violência, que são levadas ao conhecimento das autoridades escolares, variando também a gravidade dos atos violentos, assim como as diversas formas de providencias tomadas na tentativa de coibi-los.

Os envolvidos, em geral, são aqueles mesmos indivíduos, jovens, como já mencionado – alunos e ex-alunos, punidos e expulsos do processo ensino/aprendizagem pelos mecanismos diretos ou indiretos de evasão escolar, fornecidos pela própria dificuldade pedagógica e administrativa da comunidade escolar em lidar com a problemática da violência.

Algumas alternativas são propostas por Gonçalves (2005), como a democratização do acesso e da administração escolar, que não deve ser subentendida somente como a extensão do atendimento escolar (aumento do número de vagas, por exemplo), ou mesmo a simples criação de formas de fidelização do aluno ao ambiente escolar, devendo ser vista de forma mais abrangente, representando também a mudança das relações internas e interpessoais, assim como da revisão da fisiologia da instituição escolar.

Essa democratização deve ser representada por posturas que valorizem e estimulem a presença do aluno, tido como marginal, pela própria sociedade, e também pela comunidade escolar, atacando esta problemática e situando-a, dentro de sua esfera de complexidade.

Pelo exposto até o momento, pode-se concluir que a violência escolar, diferentemente da violência das ruas, insere-se no ambiente escolar já carregado da vulnerabilidade de seus atores, alimentando-se de sua dinâmica e de seus vícios; soluções paliativas, como as atuais, que representam as ações do governo frente a esta problemática, como nos casos da ronda escolar, das grades, dos muros, dos detectores de metais, vigias e etc., não resolvem.

Essas mesmas ações terão pouca ou nenhuma eficácia caso não venham acompanhadas de outras, que contribuam para a resolução do problema, como por exemplo:

Ações sociais e pedagógicas que somente serão possíveis se o processo de capacitação docente, assim como dos profissionais que lidam com o sistema operacional, dos alunos, da comunidade e também da própria polícia, procurar estabelecer uma maior e melhor compreensão da violência, principalmente como fenômeno social que possui uma face visível, mas inúmeras outras invisíveis, repensando as diversas formas de compreensão da violência.

Faz-se necessário, portanto, um esforço de também repensar a escola em todos os seus âmbitos – interna e externamente, em suas relações diretas e indiretas com a comunidade e o ambiente onde ela se insere (GONÇALVES, 2005).

Pelo exposto acima, pode-se afirmar que, além disto tudo, a escola depende diretamente de tudo que está a sua volta, e este mesmo entorno deve ser sempre considerado como imprescindível para suas ações. A escola deve estar integrada a este ambiente, abrindo-se no seu espaço – privilegiado e valorizado – não só aos alunos, mas ao oferecimento de ações e soluções que visem o enfrentamento coletivo desta problemática.

A partir disto, com certeza, o ambiente escolar será mais respeitado, enquanto espaço coletivo, pela própria comunidade em que se insere, ficando evidente a importância de se promover atividades e ações comunitárias, assim como o uso das instalações a fim de promover eventos de lazer e envolvimento da comunidade com o ambiente escolar.

É preciso, também, contar com o envolvimento de professores, diretores e demais funcionários, levando-os a substituir o medo e a resignação por novas posturas que contribuam para o enfrentamento da cultura da violência.

Outro aspecto que deve ser considerado é a dificuldade da erradicação completa da violência escolar, principalmente pelo fato da complexidade e das diferentes gêneses deste fenômeno social contemporâneo, de caráter estrutural, que muitas vezes encontram-se fora do alcance dos governos (estadual e municipal), dificultando, assim, sua eliminação, tanto do ambiente escolar, assim como de qualquer outro, porém sem que sejam excluídas as responsabilidades das diferentes esferas do poder público em controlar os mecanismos que geram ou potencializam seus efeitos (GONÇALVES, 2005).

6.4.1 – As unidades de ensino e as relações com as unidades de apoio, no auxílio do enfrentamento da violência escolar

"Olha, o Conselho tutelar! Ele, em certos casos, ele ajuda, tem ajudado, só que assim: na maioria dos casos eles se omitem! Ainda falta muito, né, pra gente conseguir, assim, aquele apoio que agente espera do conselho tutelar - mais efetivo mesmo, né?"

(Fala do G 9).

Neste subitem, ao se analisar as falas dos sujeitos de pesquisa, novamente depara-se com a unanimidade, ou seja, ao indagá-los acerca das unidades de apoio à escola (a ronda escolar, o conselho tutelar, o ministério público e etc.), nos processos de enfrentamento da violência escolar, todos os entrevistados evidenciaram, claramente, não contar com estas instituições.

Contudo, isso não significa que essas unidades não sejam acionadas, pelo contrário, os pedidos de ajuda são constantes, mas, os resultados é que não se demonstram satisfatórios, sendo que, a única instituição que fora mencionada na fala de três entrevistados como a única que produz efeitos rápidos e satisfatórios foi o - Ministério Público.

No caso específico desta última instituição acima mencionada, e segundo os discursos dos G's, ela atende prontamente aos chamados das UE's, porém seu acionamento acaba por ser delegado somente aos casos de maior relevância.

Segundo os discursos dos entrevistados, existe um receio, por parte de todos, em acioná-lo corriqueiramente em função da relevância da instituição, assim como, de um certo temor de incomodar, particularmente naqueles casos mais típicos de violência escolar, ficando resguardado como a instituição de última instância, ou seja, quando nada funcionou, como as conversas, o acionamento dos pais, a suspensão e etc., ou em casos mais graves, quando se encaminha ao ministério público, conforme ilustra a fala a seguir:

"Eu também não posso incomodar o promotor com qualquer "bobeirinha" que acontece aqui dentro, né? Agora, quando tem alguma violência, violência mesmo, aí sim, agente aciona o promotor! E aí o bicho pega pro lado do menino! Resolve mesmo!"

(Fala do G 2).

Em contrapartida a esta evidente confiança para com o Ministério Público, as outras instituições apareceram nas falas dos entrevistados carregadas de receios e de falta de confiança nos processos de auxílio às UE's perante a problemática da violência.

O conselho tutelar, por sua vez, apareceu como a instituição mais mencionada acerca do apoio à escola quando as referências eram negativas, evidenciando quase que um total descrédito por parte dos G's nos resultados esperados.

Ao serem questionados sobre o porquê de ainda continuarem contatando esta instituição, foi mencionado que talvez o motivo seja apenas protocolar os acontecimentos violentos nas UE's, resguardando as escolas de possíveis acusações de negligência, perante os acontecimentos violentos, particularmente aqueles mais graves, conforme ilustra a fala a seguir:

"Ih, nossa! Já perdi a conta de quantos casos que encaminhamos ao conselho e nem tivemos retorno! Nem sabemos do menino, tem uns que vão para lá e somem, não voltam mais e eles não ligam, não retornam, não falam nada, pelo menos pra nós, não falam! Mas agente manda pra eles, né, por que, vai que depois da problema! A primeira coisa que o promotor pergunta, é se nós avisamos o Conselho Tutelar! Então agente avisa, né! "

(Fala do G 4).

Outra instituição que emergiu dos discursos captados pelas entrevistas realizadas, e sob fortes questionamentos negativos nestes processos de apoio à escola, foi o caso da Ronda Escolar, porém, não por questões relacionadas à efetividade dos resultados, mas sim, por questões de truculências.

Dentre os nove sujeitos entrevistados, cinco relataram ter algum receio em acionar a ronda escolar, conforme ilustra a fala a seguir:

"A ronda funciona, mas, sabe como é que é, né! A ronda é polícia, e polícia você sabe como é que é! Né!" (Fala do G 5).

Portanto, o que emergiu nestas falas foi o fato da ronda escolar evidenciar-se como uma instituição eficaz, que também prontamente atende às solicitações das UE's, mas, que parece representar não apenas uma instituição de apoio à escola, e sim, de socorro e em casos mais extremos, que muitas vezes estão relacionados à questão da violência entre os pares, assim como, nos casos de roubos, drogas, invasões e etc., ou seja, aqueles casos de polícia, propriamente ditos, conforme ilustra a fala a seguir:

"A ronda a gente só chama quando o bicho tá pegando mesmo, aí também eles resolvem, se não, agente tenta resolver internamente mesmo!" (Fala do G 5).

O que se percebe, portanto, é que a ronda escolar parece oferecer às UE's acometidas pela violência escolar um excelente apoio, contudo, algo com cunho "curativo" dentro das escolas, além de que se transpareceu, e de forma bem evidenciada, que a presença da polícia na escola representa uma imagem de "último caso" para que se resolva e se encaminhe o aluno às autoridades superiores, delegando à justiça resolver o problema, porém, com a certeza de que serão utilizados procedimentos que não se vinculam aos métodos pedagógicos de minimização destes aspectos.

Outro ponto ainda importante e ressaltado pelos entrevistados foi o fato da possível truculência de alguns dos policiais envolvidos nestas ocorrências, pois três dentre os nove sujeitos entrevistados relataram ter presenciado, após ter solicitado o apoio desta instituição, fatos que possivelmente representaram violência por parte dos policiais, conforme ilustra a fala a seguir:

"Teve uma vez em que chamamos a ronda para um menino problemático, aqui, nosso, que brigava, batia em todo mundo e o policial solicitou prendê-lo, em particular, na minha sala (da direção), disse que só ia dar uma bronca, para dar um susto nele! Eu deixei, o menino respondeu para o policial e o policial acabou batendo no menino, deu dois tapas, e eu acabei tendo que invadir a sala, discutir com o policial e fazer uma representação contra ele, pois, se a família viesse reclamar, ia acabar sobrando para mim e para a escola! Você me entendeu? Acabou indo todo mundo pro DP, eu, o menino, o policial, a coordenadora, foi um rolo, pior que a briga do menino na hora de recreio!"

(Fala do G 5).

Baseados nestes achados é possível concluir que talvez falte preparo aos policiais envolvidos na ronda escolar, pois, as abordagens dentro das UE's não podem ser norteadas pelas abordagens que se faz nas ruas, com criminosos, sem critérios e, principalmente, - utilizando-se de violência para combater a violência.

Conforme se pode observar na fala acima, não é com sustos, com agressões, represálias que se evita ou enfrenta a violência escolar, pois, a formação dos policiais envolvidos com a ronda escolar deve ser sustentada por treinamentos especiais, como por exemplo: conhecimentos do ECA, de procedimentos pedagógicos, de seleção psicológica destes profissionais, para que assim se possa atender às necessidades de uma UE, e não para enfrentar a violência escolar como se enfrenta o crime organizado no cotidiano da sociedade brasileira.

Para auxiliar nesta discussão, reporta-se ao referencial teórico, onde Leme e Oliveira (2005) afirmam que as atividades desenvolvidas pela Ronda Escolar (Polícia Militar,) junto aos estabelecimentos de ensino, devem estar fundamentadas na filosofia da polícia comunitária, através de policiais especialmente treinados, e em caráter preventivo e educativo, através de assessoramento à gestão escolar, fundamentados na legislação vigente, principalmente no art.144 da Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. O trabalho desses profissionais deve estar formatado pedagogicamente, objetivando, prioritariamente, a prevenção aos atos delituosos, bem como a transformação do ambiente escolar através da mudança de atitudes.

Em uma segunda instância, a sua atuação deve inibir os crimes e as contravenções penais oriundas do ambiente escolar como um todo.

Ainda para os mesmos autores, as ações da Ronda Escolar devem estar balizadas e sustentadas em seu aspecto técnico e na aplicação de cinco etapas, sendo elas:

- a) Avaliação das instalações físicas quanto à funcionalidade e segurança;
- b) No diagnóstico escolar;

- c) Na execução pela administração e comunidade escolar;
- d) Em palestras e;
- e) Num plano de segurança e também em outras atividades secundárias e complementares a estas, como, por exemplo, o patrulhamento diferenciado; a interação com a comunidade e autoridades locais, o aconselhamento aos alunos, a mediação na resolução de conflitos na busca pessoal (preventiva e por fundada suspeita) e nas operações externas às escolas (LEME e OLIVEIRA, 2005).

A partir dos fatos expostos, é possível concluir que a prática que se observa no cotidiano não condiz com os preceitos que regem e orientam os policiais envolvidos nas intervenções da Ronda Escolar e, portanto, podem, efetivamente, não estar proporcionando os efeitos desejados no apoio as UE's nos processos de enfrentamento da violência escolar.

Colaborando com esta discussão acerca do papel da ronda escolar nos processos de apoio às UE's, no enfrentamento da violência escolar, para Abramovay (2003), é a solicitação da presença da polícia na escola (ronda escolar), ou a intervenção desta, quando se encontra nos seus arredores, que sugere a inexistência de instâncias de negociação que impeçam que agressões verbais, em especial, além de outras expressões de conflito, transformem-se em brigas dentro das escolas.

Devine (1996) também contribui com a discussão afirmando que, desde os anos 60, verifica-se que a presença coercitiva da polícia no ambiente escolar tem feito com que os professores, em especial, se eximam quase totalmente da responsabilidade de supervisionar e interagir com os alunos nos corredores da escola e em outros espaços públicos, especialmente em situações de conflito e manifestações de violência.

Sendo assim, não somente os professores, mas também todos os outros funcionários das escolas, acabam se distanciando dos alunos, restringindo-se à função pedagógica ou à organizacional, desconsiderando-os como uma entidade constituída de significados conflituosos em relação a formas de vestimenta, de comportamento e de luta pela dominação, fazendo com que as agressões e outros atos violentos que ocorrem na escola, ao invés de se resolverem, se potencializem.

Entretanto, ainda para Devine (1996) mesmo que as manifestação de violência se façam presentes no dia-a-dia das escolas, não se deve afirmar que elas se transformaram em ambientes totalmente caóticos e violentos, pois, deve-se considerar que após a democratização do ensino, a escola passou a ser uma mistura de comportamentos e valores contraditórios e que se revelam, eventualmente, nestes cenários.

A ESCOLA AGRESSORA

7 – A ESCOLA AGRESSORA

Violência na escola – conceito difícil de ser definido, mas, será violência na escola ou violência da escola?

(DULPAQUIER, 2000 apud MIRANDA 2004, p. 41).

O presente capítulo apresenta as associações resultantes das análises dos dados qualitativos e que emergiram ao se caracterizar os gestores escolares e as unidades de ensino que fizeram parte do estudo, bem como os achados da revisão de literatura que norteou a investigação.

Esses dados apontaram para uma realidade, assim como a um contexto frágil e confuso no qual as escolas, através de sua gestão, apoia e desenvolve seu trabalho educacional, e lida com os processos relacionados ao fenômeno da violência escolar, ou seja: a violência “da” escola.

Esta mesma violência produzida pela escola, enquanto espaço que deveria primar pela socialização dos indivíduos inseridos em seu contexto, e que acomete a todos, mas, sobretudo a dois atores específicos deste mesmo cenário. Primeiro, os docentes, e, por consequência, os discentes. Ou seja, os principais agentes do processo ensino/aprendizagem.

Historicamente, a escola reproduziu as desigualdades sociais, produziu castigos físicos em nome de uma disciplinarização dos alunos, bem como da sociedade, em nome da moral e dos bons costumes.

A exemplo disto, a palmatória, o ajoelhar no milho, o castigo no canto da sala e de costas aos outros alunos e etc., são os principais símbolos dessa educação repressiva e tradicional, que, infelizmente, tomou conta da educação durante décadas no Brasil, e, ainda não foi abolida em muitas partes do mundo (BARELLA, 2005).

Todas as relações sociais que se dão no ambiente escolar, quando primam pelo bom convívio entre os pares, minimizam de forma considerável as chances de ocorrências de comportamentos violentos por parte dos discentes, e, portanto, também interferem diretamente neste tipo de violência que a própria escola pratica contra seus atores, também classificada como - violência simbólica.

Reportando-se ao referencial teórico para discutir o assunto, bem como para contextualizar o conceito de violência simbólica anteriormente referido, Bourdieu (1989) entende que a mesma, quase sempre, é antecedida ou justificada, prévia ou posteriormente,

por uma violência simbólica, que tem seu próprio conceito definido na tentativa de descrever o processo pelo qual a classe dominante impõe sua cultura aos dominados, sendo que a cultura ou o sistema simbólico é considerado arbitrário, uma vez que não se encaixa numa realidade, dada como natural, exercida pelo poder da imposição.

Corroborando com as colocações acima, autores como Moraes e Rosa (2003) exemplificam a violência simbólica que a própria escola produz, como:

a) A violência surda, definida como as ameaças, os xingamentos, as humilhações e as zombarias, o rejeitar, o não dar atenção e os maus tratos;

b) A vitimização, sendo esta definida como todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis (como o caso dos profissionais da educação – responsáveis pelos discentes no período e no ambiente escolar), contra a criança e/ou adolescente, capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima;

c) A negligência – definida como atos de omissão para com a criança e/ou o adolescente.

Pois, a indisciplina e a violência nas escolas, assumiram tais proporções, tanto dentro das salas de aula, como no ambiente escolar como um todo, levando a muitos docentes a, literalmente, sentirem medo dos alunos, e, portanto, medo de trabalhar.

Esta violência "da escola" não se trata do mesmo tipo de fenômeno comportamental, como no caso específico da violência "na escola", outrora já tratado no presente trabalho, e sim, trata de um fenômeno de subversão do senso de hierarquia e corrente em todos os níveis de ensino contemporaneamente (BARELLA, 2005).

Segundo o mesmo autor, uma possível explicação para a gênese deste novo comportamento social, que emerge de várias problemáticas atuais ocorrentes no ambiente de aprendizagem da escola, consiste no fato dos alunos, atualmente, principalmente os matriculados sob a tutela do ensino privado, ignorarem a figura, a autoridade e a importância do professor dentro da sala de aula.

Esta referida indiferença discente revela-se em função dos alunos verem nos docentes uma espécie de empregado, funcionário, no máximo um prestador de serviços, pago por seus pais, o que, via de regra, culmina em diversas queixas entre docentes acerca do sentimento de insignificância dentro do processo de ensino e aprendizagem, bem como de impotência diante de alunos problemáticos, conforme ilustra a fala a seguir:

"Os alunos me enlouqueciam, por isso resolvi deixar o ensino e me dedicar a um doutorado. Eu me sentia humilhado. Não havia nenhum respeito pelos professores. Durante o intervalo, meus colegas chegavam à sala de convivência tremendo de raiva. Alguns choravam. E o pior é que não recebíamos apoio nem dos pais, que protegem demais os filhos, nem dos coordenadores, que têm medo de perder alunos".

(Fala de um professor paulista do ensino médio, de 37 anos).

(BARELLA, 2005, p. 1).

A exemplo destas situações, visualiza-se os acontecimentos onde alunos reprovam, quer seja por baixa produção numa disciplina qualquer e/ou por excesso de faltas. Nestes casos, particularmente na rede privada de ensino, é comum o fato de pais procurarem a equipe gestora das escolas, exigindo que se ofereçam possibilidades para que seus filhos recuperem as notas, mesmo após o término dos períodos letivos, bem como o abono de faltas. Tudo isto, sob a alegação que, caso o filho reprove, o mesmo será retirado daquela instituição de ensino. O que levaria a escola a perder o aluno/cliente.

Sendo assim, cabe afirmar que certas escolas agem como se a lógica do comércio, que prevalece no mercado comum de produtos e serviços, como a que diz que: "o freguês sempre tem razão" – também valesse dentro da sala de aula e no ensino, como um todo (BARELLA, 2005).

"Nas reuniões com os coordenadores, eles exigiam que a gente tratasse os alunos como clientes, lembrando que freguês tem sempre razão. Um absurdo. Eu sei que a escola é uma empresa, mas tratar os alunos como clientes ou patrões é uma total inversão dos papéis. Uma vez um aluno me disse que não ia me obedecer porque quem pagava o meu salário era ele. Fiquei furiosa. Não sei o que será desses alunos, com valores morais deturpados. Eles acham que podem tudo".

(Fala de uma professora de 54 anos, aposentada).

(BARELLA, 2005, p. 1).

Neste sentido, ainda segundo o mesmo autor, em função da indisciplina na sala de aula, agravada pelas situações de violência escolar, um distúrbio psicológico se alastra como uma verdadeira epidemia entre os professores da educação brasileira - a fobia escolar (BARELLA, 2005).

Este mesmo distúrbio psicológico, outrora exclusivo das crianças, acomete os profissionais da educação a um sentimento profundo de pavor da escola, da sala de aula, e, principalmente – dos alunos.

Estes casos, geralmente são acompanhado de alterações físicas como: palpitações, sudorese excessiva, tremores, síndrome do pânico e a depressão. Os ambulatórios psiquiátricos dos hospitais brasileiros já registram um aumento dos casos de professores com distúrbios de ansiedade, entre eles a fobia escolar.

Ainda segundo Barella (2005), o número de professores que procuram por atendimento especializado, em função destas situações de estresse, por depressão, bem como sofrendo de crise do pânico, fruto de suas relações de trabalho com a educação, aumentou cerca de 20% desde 2007.

De acordo com dados do Projeto de Atenção à Saúde Mental da Mulher do Hospital das Clínicas de São Paulo, ainda segundo Barella (2005), até meados dos anos 90, esse tipo de distúrbio psicológico era um monopólio, quase que exclusivo de professores envolvidos com a educação pública. Porém, o que se observa atualmente é a igual quantidade de educadores de colégios particulares, assim como, de todos os níveis de ensino, acometidos por esta problemática, que se faz presente, inclusive, nos cursos de graduações.

"Muitos pais acreditam em tudo o que as crianças dizem e vêm procurar os orientadores para tirar satisfação. Isso é ruim porque, ao menor sinal de deslize, os alunos fazem o que querem. Por isso temos de ser duros. Sem respeito com os professores, é impossível qualquer aprendizagem e a escola perde o sentido".

(Fala de uma professora de língua portuguesa de 49 anos).

(BARELLA, 2005, p. 1).

Portanto, cabe afirmar que o professor acaba submetido a múltiplas pressões no seu cotidiano profissional, pois, a ele compete o dever de ensinar os conteúdos e ensinar a disciplina aos alunos, através dos conceitos morais e éticos que devem compor uma sociedade, e, ao mesmo tempo, evitar que a escola perca "clientes".

Atualmente, os esforços para se ensinar, especificamente os conteúdos das diferentes disciplinas, equivalem a apenas uma parcela mínima do desgaste físico e mental do professor, pois, a grande parcela deste dispêndio energético cotidiano é aplicada no controle da classe,

no trato com as situações de indisciplina e/ou violência, na motivação dos alunos e, às vezes, ensiná-los princípios morais e éticos básicos, conforme assevera o mesmo autor supracitado.

"Nos intervalos das aulas, era comum ver colegas tremendo de raiva ou chorando na sala de convivência dos professores". Uma de minhas colegas pediu demissão, depois que os alunos começaram a atirar-lhe moedas, insinuando que ela - por ser negra - era indigente".

(Fala de uma professora da disciplina de física, de 37 anos).

(BARELLA, 2005, p. 1).

Para tanto, a autoridade do professor sempre foi vista como importante no processo de aprendizagem do aluno. No passado, o respeito ao mestre era imposto de forma autoritária, sem deixar espaço para um relacionamento informal. Castigos e palmadas eram considerados excelentes métodos para moldar a personalidade de alunos rebeldes e prepará-los para a vida adulta (BARELLA, 2005).

Em geral, ainda para o mesmo autor, as escolas incorporavam um estilo disciplinar de inspiração militar. Modelo este, que começou a ser substituído na década de 60, com a difusão das psicologias e dos métodos pedagógicos que valorizaram o respeito à individualidade da criança e do estudante.

A partir de então, passou a valer o conceito de que – punição - era negativo ao desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico deles, pois, tolia a personalidade dos discentes envolvidos nestas situações (BARELLA, 2005).

Ainda neste mesmo sentido, o reconhecimento das consequências destes comportamentos inadequados por parte dos G's, tanto em relação aos violentados como para o próprio ambiente social da escola, enquanto espaço socializador, é também um dos pontos de partida para o enfrentamento efetivo destes aspectos.

Pois, tais consequências têm potencializado um dos maiores problemas educacionais que assombrou o século XX e continua assombrando o ambiente escolar do século XXI - a evasão escolar em função da violência (AQUINO, 1996).

A evasão escolar é outro fenômeno que consiste noutro problema de pesquisa, e que merece atenção diferenciada a que se dá neste estudo, porém pode-se fazer associações fundamentadas nas análises apresentadas, pois, evasão e violência escolares são fenômenos ocorrentes e que caminham lado a lado no cenário dos problemas educacionais contemporâneos.

A questão da evasão escolar correlacionada com a violência apresenta-se com algumas particularidades e agravantes, pois, quando se pensa nesta problemática, remete-se diretamente, e tão somente, à evasão dos alunos das escolas.

Mas, com certeza, esta não é a única ponta que esse imenso empecilho educacional revela, pois, contemporaneamente, verifica-se também a evasão escolar – docente – e que não se mostra apenas na falta de professores em algumas regiões do país, e sim, na baixa qualidade de ensino, principalmente.

Este tipo de evasão se confirma ao se visualizar o excesso de vagas disponíveis - a docentes - principalmente nas redes públicas de educação, mas também ocorrentes na rede privada, assim como no fechamento de vários cursos de formação de professores, que outrora eram vistos como "carros-chefe" da justificativa de abertura para várias instituições de ensino superior no Brasil. A exemplo dos cursos de Pedagogia, de Geografia, de História, de Matemática, de Educação Artística e outros, que quase desapareceram das listas de cursos e vestibulares oferecidos atualmente.

Contribuindo com esta discussão, Aquino (1996) propõe algumas questões para reflexão:

Nos dias de hoje, quem quer ser professor? Quem quer dar aulas nas periferias das grandes cidades? Quem quer fazer os cursos de formação de professores, como os acima citados, quando comparados aos cursos e as profissões bem remuneradas do século XXI, a exemplo da engenharia eletrônica, a macatrônica, a computação, da robótica, o web designer, a medicina, as outras profissões da área da saúde, as ligadas à propaganda, ao empreendedorismo, ao marketing e etc?

Portanto, se as escolas não reconhecem estas realidades e não as enfrenta, ela também é produtora de violência, e, sendo assim, o professor também está evadindo de seu ambiente profissional, quer seja através do abandono da carreira docente, principalmente quando relacionado aos casos de violência entre discentes e docentes, mas também, no aumento exponencial das licenças médicas, dos casos de depressões graves, que acometem estes profissionais, das faltas, assim como através da evasão do professor da sala de aula.

Sendo nesta última forma de evasão acima mencionada - a do professor da sala de aula - e não da educação como um todo, é o que faz aumentar a procura por cargos administrativos, como os de coordenação pedagógica, de gestão, os de auxiliares de gestão e etc., sempre, com intuito principal de não dar aulas, ainda que não haja o abandono definitivo da carreira ligada ao magistério e os demais processos educacionais (AQUINO, 1996).

Então, a escola também produz violência ao professor, por não reconhecer como este fenômeno se manifesta e por não auxiliá-lo nas dificuldades relacionadas ao convívio diário com estes comportamentos em sala de aula.

O professor, por sua vez, quer seja de forma consciente ou inconsciente, retrai-se, não trabalha corretamente e, portanto, repassa a violência que sofre por parte da escola aos alunos, e o aluno, na ponta de tudo isto, recebe esta violência somatizada e, por sua vez, também manifesta seu descontentamento em atitudes como: agressões físicas, vandalismo, agressões verbais a todos e etc.

Sendo assim, nesta outra ponta desta problemática, encontram-se os discentes e, para tratar deste outro sujeito, também vítima destas situações, faz-se necessário retomar o ambiente escolar enquanto cenário para estas manifestações (ainda relacionadas à violência simbólica), onde as ações e os comportamentos violentos dos alunos pode ser explicada, portanto, nas consequências dos sentimentos desenvolvidos pelos docentes e pela escola, também vitimados pela violência.

A exemplo desta violência institucional gerada contra os discentes, visualiza-se os casos de abandono do aluno pelo professor, mediante suas faltas e/ou o descaso, no sistema de avaliação, quer seja ele muito rígido e/ou inadequado, no trato com as aulas, na pouca importância da contextualização e da interdisciplinarização dos conteúdos e no sistema disciplinar muito rigoroso, geralmente impostos pelos gestores das UE's, visando coibir a violência, mas, produzindo-a também.

Alguns autores como Barella (2005) e Heidrich (2009), concordam ao afirmarem que a gênese da violência simbólica está no fracasso da função primária da escola, ou seja, a de ensinar, sendo que esta mesma falha desencadeia a frustração dos alunos que, não acompanham o conteúdo ministrado, e a do professor, que não atinge seus objetivos profissionais e se omite, se retrai. Talvez a saída para esta problemática esteja nos investimentos na gestão de aprendizagem, assim como na formação continuada de professores.

Ainda para Heidrich (2009), anteriormente à manutenção de um clima favorável às relações sociais que devem se desenvolver harmoniosamente no ambiente escolar, apesar de ser constituir de uma ação de longo prazo, pode ser uma das saídas para esta problemática.

Porém, para tanto, cabe aos gestores das UE's reconhecer e conhecer as mais diversas formas em que a violência se manifesta nestes cenários, e, somente a partir daí traçar estratégias de prevenção e/ou de minimização destes aspectos.

Uma gestão que permita a participação de todos na tomada de decisões escolares, assim como, uma coordenação pedagógica atuante e comprometida com a qualidade de ensino, uma orientação educacional a todos os pares envolvidos no cenário escolar, por parte dos supervisores de ensino, pode ser outra saída (HEIDRICH, 2009).

Caso contrário, em situações nas quais a gestão não reconhece as manifestações de violência que acometem o ambiente escolar, fica evidente que as ações escolares, quer sejam elas educacionais ou não, traçadas pelos gestores, de enfrentamento da violência dependem, essencialmente, desses processos de compreensão e percepção desses comportamentos, enquanto fenômeno social e ocorrentes no ambiente escolar.

Portanto, pelo que foi exposto até aqui, pode-se concluir e afirmar que as escolas necessitam produzir ações de enfrentamento efetivo do fenômeno da violência, quer seja ela "na" ou "da" escola, pois, estas mesmas ações representam a - não multiplicação - de vários outros fatores negativos ao processo ensino/aprendizagem contemporâneo, pelo fato desta problemática ter evidenciado-se como uma das molas propulsoras do fracasso educacional que o Brasil experimenta atualmente e que acomete os cidadãos ao aviltamento de suas chances profissionais.

E, sendo assim, para se traçar estratégias visando a amenização destes aspectos, o reconhecimento e o entendimento das diversas formas em que a violência se manifesta no ambiente escolar, desde aquelas que não envolvem contato físico, perpassando pela violência simbólica, até aquelas mais graves, como nos exemplos das agressões físicas, as ocorrências de bombas, o porte de armas brancas e de fogo, o tráfico e o consumo de drogas, faz-se essencial que a escola não seja, também, promotora de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nada, a não ser a escolha da razão, pode colocar o homem, e os homens, ao abrigo da violência; mas, nada, menos ainda, a escolha da razão pode negar que a outra possibilidade do homem seja a violência, possibilidade sempre pronta a se tornar realidade pela escolha livre do homem, e dos homens.

(PERINE, 1987, p. 174).

Em resposta aos objetivos aqui pospostos constatou-se a coexistência do ambiente de aprendizagem da escola com "várias violências", entre elas, três manifestações que se depreenderam das análises dos discursos dos entrevistados, emergindo como as mais típicas nos ambientes pesquisados.

Dentre estas, destaca-se, portanto - as agressões verbais - configuradas como as de maior ocorrência no ambiente escolar contemporâneo, seguida pelos comportamentos de - vandalismo - e, por último, as - agressões físicas.

Sendo nesta mesma forma de violência, evidenciada enquanto manifestação predominante nas UE's pesquisadas - as agressões verbais dos discentes para com seus pares - bem como para com os demais atores do cenário escolar, se pode concluir que, é a partir delas que os alunos exteriorizam toda sua cultura sócio-familiar, em decorrência de suas convivências e descontentamentos com ambientes e situações agressoras, dentre os que não se pode excluir - o próprio ambiente escolar.

Outro vértice da problemática da agressão verbal incide na internalização de valores inadequados pelos discentes, em relação ao respeito mútuo entre os pares, mas, sobretudo, em relação ao respeito à figura dos gestores, mestres e demais adultos que convivem no ambiente escolar, aos quais, por inerência, os jovens deveriam reportar-se de forma respeitosa. O que não se verifica, portanto.

É na forma de agressão verbal também, que os jovens em idade escolar ratificam suas superioridades, suas masculinidades sobre os diferentes grupos que convivem num ambiente escolar, tão plural com os de hoje em dia, principalmente quando se reporta ao *bullying*, que não se revela apenas como uma forma de chacota, mas, sim, como uma maneira de inferiorizar os mais fracos e vulneráveis, e assim dominar o ambiente, ratificando sua superioridade, quer seja ela física ou psicológica.

Portanto, ocupando a segunda colocação no ranking de manifestações predominantes no ambiente de pesquisa, o vandalismo emergiu canalizando suas forças em duas vertentes: primeiro, contra o patrimônio público, desestabilizando a estrutura física da escola; e, segundo, contra o patrimônio privado de professores, gestores, funcionários e da própria comunidade que reside no entorno das UE's.

É na forma do vandalismo, sobretudo nos danos ao patrimônio público e privado, que figuram grande parte das ocorrências deste tipo de violência, quer seja destruindo o material didático, os móveis e o próprio prédio escolar, dificultando a gestão dos recursos financeiros, que, via de regra, ao invés de serem canalizados para a aquisição de equipamentos viabilizadores do processo ensino/aprendizagem, acabam por destinarem-se aos consertos e reparos constantes, na estrutura das UE's.

Na terceira colocação, ainda oriundo das análises dos discursos dos entrevistados, visualizou-se, portanto, os casos das agressões físicas, que apesar da referida colocação, enquanto manifestação predominante no ambiente de pesquisa, evidenciou-se como a de consequências mais graves. Gravidade esta, atribuída ao fato de agregarem em seu bojo o porte de armas, o uso e o tráfico de drogas e as lesões físicas e psicológicas aos agredidos.

É, portanto, nas agressões físicas que emerge uma das mais assustadoras faces da violência escolar, que acomete muitos profissionais da educação ao abandono da carreira docente, principalmente aqueles vitimados pelas agressões dos alunos, dentro das próprias salas de aula, culminando em processos depressivos e feridas psicológicas que, quase sempre, nunca cicatrizam.

Sem contar os riscos das lesões corporais graves, que muitos profissionais atuantes em escolas acometidas pela violência já sofreram e vêm sofrendo ao longo deste árduo processo e incumbência de educar os filhos de toda a sociedade – como é o trabalho docente.

Conforme corroboram os achados de Almeida (2009) com as afirmações acima, onde algumas atitudes, a exemplo das brigas, das depredações dos móveis e do patrimônio público e privado, das paredes pichadas, dos chicletes colados nas carteiras, dos vidros quebrados, sanitários explodidos, das agressões verbais (do apelido maldoso até a humilhação total) e as agressões físicas (do pequeno empurrão até o porte de armas de fogo), todas, provavelmente possuem suas gêneses na desorganização do ensino brasileiro.

Desorganização esta, visualizada principalmente no ensino público, como por exemplo: nos excessos burocráticos, na progressão continuada, na descontinuidade das políticas educacionais, na falta de conservação dos prédios públicos, na falta de equipamentos (didáticos e paradidáticos), na própria localização de cada UE e etc. Vê-se, portanto, que nada

privilegia os pares envolvidos nos processos de ensino aprendizagem, particularmente o aluno.

Reportando-se a partir deste ponto à proposta inicial de conhecer e analisar, como a escola, através de seus gestores, traça ações de enfrentamento da violência escolar, afirma-se que a figura do gestor escolar, representada pela sua capacidade de análise, conhecimentos pedagógicos, administrativos, de recursos humanos, de liderança, deve fazer a diferença nestas ocasiões.

Quando se mencionam tais estratégias ou ações, essas, por sua vez, devem sustentar-se no envolvimento da comunidade escolar como um todo, pois, os elos que se estabelecem entre escola e família/sociedade/comunidade são de fundamental importância no estabelecimento de um clima de pertencimento, viabilizando a convivência e a aprendizagem.

Miranda (2004) atesta a importância do comprometimento para com o processo ensino/aprendizagem dos pares envolvidos, da orientação aos coordenadores pedagógicos e professores.

Ações pautadas pelo diálogo e pelo respeito mútuo tendem, não só gerar resultados, mas, resultados permanentes e democratizar a escola. O sistema de co-gestão das unidades de ensino (parceria entre comunidade, alunos, professores e gestores), talvez se constitua a linha central de qualquer intervenção para a minimização destes aspectos.

Outro aspecto que deve auxiliar nestas ações compreende na mudança na prática dos sistemas de ensino, que devem contribuir para a eliminação de barreiras, muitas vezes camufladas e não percebidas pelos diferentes atores do contexto escolar – docentes, discentes e comunidade, desenvolvendo-se ferramentas didático/pedagógicas que possam envolver ações de curto e médio prazo, convertendo os comportamentos indesejados em comportamentos produtivos, principalmente aqueles gerados pelo próprio sistema escolar, que devem ser questionados e subvertidos pelos atores.

É também no olhar atento do gestor que se visualizam mais possibilidades de enfrentamentos das diversas dificuldades educacionais, entre elas, a violência, pois, se numa empresa tradicional, é ele (gestor), o responsável por todos os processos de trabalho, da produção a venda dos produtos, numa empresa educacional, como no caso de uma escola, as ações não se diferem.

O gestor moderno necessita preocupar-se com afazeres que extrapolem a burocracia educacional e, em particular, com as questões pedagógicas desta empresa, pois, se o lucro real de uma empresa tradicional está nas vendas de seus produtos e/ou serviços, o lucro de uma escola, enquanto empresa, está na aprendizagem dos seus alunos.

Para tanto, faz-se necessário, por parte do G, a verificação e a certificação de que todas as engrenagens desta empresa estejam funcionando, azeitadas e ajustadas, e, portanto, fazendo-se necessária, também, a circulação do G por todos os espaços, particularmente os coletivos, dentro de uma UE (SATO, 2009).

Neste mesmo sentido, comumente chama-se de – movimento da escola – referenciando-se a tudo aquilo que acontece e que é, portanto, importante a uma comunidade escolar, visando em primeiro lugar, garantir as condições mínimas e necessárias ao aprendizado.

Pois, quando o gestor está cuidando do lado pedagógico, ele não somente fiscaliza e/ou intromete-se nas práticas pedagógicas dos professores, receio de muitos deles por esbarrarem em barreiras éticas, mas, sobretudo, analisa e conhece a rotina de sua UE, quer seja na preocupação com os alunos que saem das salas de aula para irem ao banheiro, beber água e etc., e demoram em retornar. Já que esta vontade em permanecer fora da sala de aula pode evidenciar que algo não está bem, e, portanto, necessitando de averiguação.

Como conclusão, é possível afirmar, alicerçado nas análises do referencial teórico, assim como, nos dados oriundos das entrevistas realizadas, é que, na tarefa de gerir a aprendizagem, o gestor deve voltar seu olhar para itens como:

- a) A gestão da aprendizagem propriamente dita, através do acompanhamento de reuniões pedagógicas, acompanhando também os índices de produção dos alunos (notas, faltas e etc.);
- b) Verificando a organização das salas de aula e os diversos espaços que proporcionem condições de aprendizagem, garantindo condições físicas no que diz respeito a infraestrutura do prédio e o material pedagógico;
- c) Na interação com a comunidade;
- d) Nas avaliações diversas e no feedback;
- e) Valorizando o poder da coletividade;
- f) Na partilha de idéias e decisões e
- g) Na colocação das propostas pedagógicas em prática, o que parece redundante, mas que, via de regra, não é o que se verifica, pois a burocracia, costumeiramente emperra várias ações escolares.

Outra constatação feita pelo estudo, é que propostas de enfrentamento da violência, elaboradas pelas escolas - não foram observadas com o final das análises - quer fossem elas de cunho pedagógico, administrativo, político ou social.

Sendo então possível afirmar que não existe enfrentamento desta realidade pelas UE's, quer seja através de ações dos G's, ou não. O que existe, portanto, são esperanças depositadas numa melhor forma de convívio e uma melhor aceitação das situações de conflito no cenário escolar, vislumbrando a impossibilidade deste enfrentamento, mediante a diferença quantitativa do tamanho das forças envolvidas e nos interesses reais em combater a violência que toma conta das escolas brasileiras e amedronta uma sociedade que tem dúvidas do papel de uma instituição que, outrora, sempre fora inquestionável – o papel da escola.

Estas mesmas dificuldades das escolas em lançar mão de estratégias eficazes de enfrentamento da violência, através das ações de seus gestores, auxiliam o presente trabalho a responder outro, dentro os objetivos propostos, agora relacionado à caracterização desses G's, enquanto sujeitos de pesquisa.

Após o término das análises realizadas, pode-se afirmar que, tais dificuldades relacionaram-se, de forma direta, com as bases de suas formações, pois, os resultados evidenciaram que os G's escolares pesquisados, constituíam-se apenas de meros docentes que evoluíram funcionalmente para os cargos administrativos, com pouca, ou quase nenhuma complementação prévia ou posterior nas suas formações iniciais. Também ratificando um dos pressupostos do presente estudo, acerca de uma formação inadequada de vários profissionais da educação, particularmente dos gestores, impossibilitando-os, portanto, de mediar com eficácia as relações conflituosas que se dão no ambiente escolar.

Pois, ao gestor, apesar de suas várias e árduas responsabilidades inerentes ao seu cargo, cabe conduzir com diligência o modelo educacional que será adotado, adequando-o a sua clientela, assim como, é também sua função liderar os professores e funcionários no sentido de minimizar as situações de conflito que se dão no cotidiano de qualquer ambiente escolar.

Neste mesmo sentido, afirmar que, se o gestor não é o único nem o responsável direto da violência escolar ter se apoderado das instituições de ensino no Brasil, é ele o responsável direto em apresentar propostas, e/ou até mesmo soluções, nos processos de enfrentamento da violência, mesmo que, apesar da urgência social em resolver esta problemática, sejam estratégias de médio e longo prazo, mas que sejam eficazes.

Esta mesma formação, inadequada anteriormente referida, exemplifica-se nas constatações feitas nas diferentes percepções desses G's escolares, acerca das manifestações de violência existentes. Constatou-se, portanto, que a violência era percebida pela maioria dos sujeitos, somente naqueles casos mais graves, como a exemplo do porte de armas de fogo, de

armas brancas, em alguns poucos casos de vandalismos e nas agressões entre os pares discentes.

Não havendo o reconhecimento, portanto, dos casos de violência simbólica, que agregam em seu bojo vários tentáculos da violência escolar, entre eles, o bullying, a violência institucional e etc., bem como foram esquecidos os casos de agressões físicas aos demais atores do cenário escolar, como professores, funcionários e da comunidade no entorno das UE's.

Como agravante, concomitantemente a incapacidade de reconhecimento dessas outras inúmeras formas de manifestação da violência no ambiente escolar por parte dos G's, comumente, atribui-se a isto tudo uma inerência a função docente contemporânea, ou seja, os acontecimentos, via de regra, são tomados como corriqueiros, e na ausência de provas e testemunhas contra os autores dos delitos, o que se observou foi um profundo sentimento de resiliência, por parte de todos, diante dos fatos.

No mesmo vértice desta situação, observou-se também que, raramente os casos de violência são notificados às entidades de apoio às escolas nestes processos, como nos casos do conselho tutelar, da polícia militar, do ministério público e etc., assim como, geralmente estas situações são enfrentadas pela equipe gestora com soluções caseiras, justamente na intenção de que os acontecimentos não atinjam esferas superiores, como o caso da própria sociedade e as secretarias e autarquias de educação, por exemplo.

Em relação às unidades de apoio às UE's, no auxílio do enfrentamento das situações de violência escolar, o que se verificou, foi que, a existência destas instituições, com potencial rede de apoio às escolas não faltam, estando entre elas: o conselho tutelar, a ronda escolar, ONG's, grupos de estudo, a família, o ministério público, leis, estatutos, a comunidade e etc., mas que, sobretudo, o problema consiste na eficácia das ações destas instituições, no enfrentamento destes processos.

Os dados analisados apontaram para uma clara realidade, mas, obscura para os profissionais que atuam em escolas acometidas pela violência, pois, muitas vezes o apoio é quase nulo, limitando-se aos casos de protocolagem dos fatos de violência, como por exemplo, nos registros policiais, nos encaminhamentos às varas de proteção da infância e da juventude, mas, tudo sem qualquer feedback (retorno) às escolas, às famílias, aos agredidos e, também aos agressores.

Exemplificando estes fatos, vislumbra-se claramente que os profissionais da educação, particularmente os sujeitos desta pesquisa, apresentaram um claro descrédito para com estas unidades de apoio às escolas, pois, além dos resultados não serem satisfatórios, ainda coexiste

o receio da falta de preparo destes profissionais envolvidos nestas instituições. A exemplo do caso da ronda escolar que, segundo os G's pesquisados, apresentam truculências superiores aos casos de violência entre os alunos, quando nas intermediações destas ocorrências, e, portanto, multiplicando a problemática.

Já no caso do conselho tutelar, as reclamações também incidiram diretamente no despreparo dos profissionais envolvidos, que visualizam como sua principal função, punir familiares, suspender a guarda de pais e outros responsáveis, sem oferecer-lhes acompanhamento institucional, ou seja, também contribuindo apenas para a resolução paliativa dos fatos, ou em alguns casos, para o agravamento das situações.

Sendo assim, estas afirmações também ratificam outro pressuposto do estudo, que vislumbrava a possibilidade das unidades de apoio às escolas não proverem o apoio devido, nos processos de prevenção e/ou de minimização destes aspectos relacionados à violência escolar.

Sobre a intenção de caracterizar as UE's pesquisadas e a rede educacional da região norte de Ribeirão Preto/SP, ficou evidente a necessidade de uma maior atenção do poder público municipal. Pois, os comportamentos violentos evidenciaram-se com muita clareza através dos discentes, observada desde a chegada e a permanência do pesquisador no campo de estudo, bem como percebida através do ambiente social das escolas pesquisadas, contribuindo para a inviabilização do processo ensino-aprendizagem, e, portanto, deteriorando a qualidade de ensino.

A ausência de apoio as ue's nos horários de entrada/saída dos alunos, de instituições como a pm, o conselho tutelar, a família e etc., também figurou claramente como agente potencializador das dificuldades encontradas pelos G's nestes processos.

Esta mesma necessidade de atenção do poder público as UE's da distrital norte, justifica-se pelo fato das mesmas representarem-se com mais de 30% do alunado jurisdicionado ao ensino público e municipal ribeirãopretano. Outra justificativa reside na convivência corriqueira destas UE's com incidentes de violência, que perpassam pelas agressões físicas, a questão das drogas, do porte de armas e da convivência próxima a 57 bairros de periferia, pertencentes às classes sociais C, D e E, que por sua vez, segundo dados da PM, figuram nas estatísticas de crimes e de violência do município.

Então, estaria a escola, enquanto instituição socializadora, contribuindo, tanto para a gênese, quanto para a afirmação da violência escolar?

Face às análises e conclusões da presente pesquisa, pode-se afirmar que sim! Pois, se deprende das análises das falas dos entrevistados que a dificuldade em reconhecer a

violência escolar pode dificultar seu processo de enfrentamento, assim como, pode contribuir para o enfraquecimento do processo ensino/aprendizagem, e contribuir, ainda mais como agente potencializador dos comportamentos inadequados dentro da escola – o que também confirma o último dos pressupostos da presente pesquisa, cabendo ressaltar que nenhum deles foi refutado.

Sendo assim, também é possível afirmar que os procedimentos institucionais e os pedagógicos atuais, que carregam deficiências evidentes como estas, ou seja, no reconhecimento de comportamentos e fenômenos sociais contemporâneos dentro de suas próprias entranhas, no seu próprio ambiente, desencadeia como produto final - manifestações de violência.

Outra constatação que se faz esta relacionada às eminentes evidências acerca do despreparo dos demais componentes de uma equipe escolar (docentes, coordenadores, funcionários e etc.), já anteriormente discutidas, mas que, por efeito cascata, deterioram ainda mais as relações sociais dentro das UE's. A exemplo disto, vêem-se professores que, quando submetidos a constantes estresses relacionados a episódios de violência, acabam por tratarem de forma desrespeitosa os alunos, quer seja na maneira de conversar, ou no trato com as aulas e suas preparações, bem como nas constantes faltas e licenças médicas, o que prejudica a fisiologia geral de uma UE e também se configura com violência.

Não diferente disto tudo, e talvez mais grave ainda, foram às constatações acerca de uma provável internalização da cultura da violência no ambiente escolar por todos, mas, sobretudo pelos gestores, pois alguns casos de comportamentos violentos parecem já não mais serem dignos de atenção especial da comunidade escolar, ratificando que a escola pode tornar-se um espaço social potencializador da violência.

Outro problema concernente ao ambiente escolar contemporâneo é a questão das drogas. Miranda (2004) nos assevera que, na maioria das vezes, o traficante é um aluno regularmente matriculado na escola, e os usuários são os principais agentes causadores das agressões verbais a professores e funcionários, das ameaças, das agressões físicas entre os pares discentes, das explosões com bombas, que literalmente detonam com parte do patrimônio público, sem mencionar os riscos de lesões corporais sérias a todos os atores, os furtos, assim como a violência psicológica contra os mais vulneráveis, que humilha, que corrói a autoestima de muitas crianças em idade de formação de suas personalidades.

Mas, apesar de todos os problemas educacionais contemporâneos, brasileiros e mundiais, não se pode afirmar que o ambiente escolar possua apenas condições desabonadoras, muito pelo contrário, é na escola que se vislumbram várias possibilidades para

os alunos, como as interações sociais propiciadas por uma das instituições mais socializadoras, o aprendizado, o crescimento, o desenvolvimento e a inclusão.

Porém, alguns outros fatores, infelizmente, não possuem nada de belo, de agradável e de útil à sociedade, particularmente àqueles membros ainda em desenvolvimento – os jovens em idade escolar. Dentre esses fatores negativos, o pior de todos eles, com certeza, é a – violência – que não só existe e coexiste, mas, transborda no ambiente escolar e evidencia as dificuldades de seu enfrentamento.

A partir dos dados apresentados, ficou evidente que o gestor não tem responsabilidade e/ou culpa exclusiva neste fenômeno comportamental inadequado dos discentes, mas, com certeza, é ele a chave para a solução do fenômeno da violência escolar, porém, somente através de ações unilaterais destes, isoladas, não se alcançarão os efeitos desejados, nem quiçá, algum efeito.

Por outro lado, propostas de discutir o assunto em sociedade não faltam, a mídia, por sua vez, aproveita-se cada vez mais destes aspectos, mas, quase que na sua totalidade através de propostas que não levam à reflexão, e sim, limitam-se na busca pela responsabilidade destes acontecimentos.

Como principais responsabilizados pela mídia, geralmente, encontram-se os gestores - apontados como despreparados, burocráticos e permissivos. Outros responsáveis costumam ser os modelos educacionais – que historicamente assolaram o Brasil através da educação bancária, tão crítica por Paulo Freire, bem como, os conteúdos – que até então se configuram de maneiras descontextualizadas das realidades de vida das famílias de classe média-baixa e baixa.

A própria família, via de regra, também é comumente responsabilizada nestes casos, pelo fato de não impor limites aos jovens, não mais dispor de tempo para seus filhos, praticamente omitindo-se de sua educação.

Os professores, por sua vez, também recebem forte responsabilização, tidos como despreparados, vulneráveis, mas também, vítimas desta violência. Fruto desta responsabilização docente emergem os modelos de avaliação do rendimento escolar, totalmente inadequados e classificatórios, assim como, metodologias inadequadas, que no cotidiano não atingem as expectativas e as necessidades dos alunos.

Noutra ponta, também se responsabilizam as leis, como no caso do ECA, que acobertam os acontecimentos violentos e a criminalidade dos jovens em sociedade; e as drogas, mola propulsora de todos os problemas sociais contemporâneos.

Mas, achar os culpados resolveria o problema? Concordamos com Almeida (2009), que afirma que – com certeza não! Nem ao menos o minimizaria.

Portanto, além de se alegar o fato de a gestão escolar não ser a única responsável por estes comportamentos inadequados, também não há receio em afirmar que uma gestão inadequada ou um modelo pedagógico adotado de forma equivocada pode, com certeza, desencadear hostilidades no ambiente escolar.

Sendo assim, outras atitudes educacionais que vão de encontro aos objetivos de uma comunidade escolar, a exemplo de professores ausentes, horários de aulas desapropriados, salas super lotadas, falta de prática de atividade física, pois, essa última, especificamente, influencia diretamente no extravasamento da energia do jovem que, se não liberada, acaba por canalizar-se para caminhos inadequados, como no caso das manifestações de violência e indisciplina escolares (OLIVEIRA, 2004).

Portanto, mediante a tudo o que foi exposto, verifica-se que existem saídas para estas problemáticas aqui levantadas, quer sejam através de investigações científicas, como no caso da presente pesquisa, ou na promoção de congressos, encontros, na formação de grupos de estudos da violência, que envolvam especialistas em educação e saúde, mas também toda a sociedade, buscando nestas bases teóricas e práticas, respostas para a minimização e o enfrentamento direto das manifestações de violência.

Outra proposta que se faz consiste na abertura de um canal de comunicação entre estas entidades interessadas neste fenômeno social, pois, se observa o quão algumas poucas atitudes em prol destes aspectos são tomadas, assim como, se encontram isoladas de políticas públicas e da iniciativa privada.

Para concretizarmos o sonho de vermos as escolas brasileiras livres de toda a omissão, da impunidade e do imobilismo da sociedade, da família e da falta de política, concordamos com Miranda (2004), que afirma, que devemos - em primeira instância – abandonarmos todas as diferenças epistemológicas, educacionais, políticas e ideológicas, e nos dispormos a rever conceitos e práticas, que outrora fomentaram comportamentos sociais indesejados.

Outra necessidade é cobrar da escola, enquanto instituição educacional e socializadora, fazer sua parte, ou seja, aquilo que está envolvido no contexto pedagógico do enfrentamento da violência escolar, delimitando suas regras que devem ser construídas considerando a coletividade, suas metas, métodos, sua fisiologia, deveres e direitos de todos os envolvidos diretamente e indiretamente no ambiente escolar.

Que a instituição escola tenha uma visão integral do ser humano, que promova a saúde e a educação acima de tudo. É válido ressaltar que nada disso é possível sem que o gestor se

posicione, se envolva, se comprometa com esta realidade, seja ela inadequada ou não, que ele imponha sua autonomia, enquanto autoridade educacional que é, e somente assim é possível vislumbrar um futuro melhor e carregado de paz, alegria e aprendizagem e não de tensão e descontrole, hostilidade e preconceito, como costuma ser o ambiente das escolas brasileiras, contemporaneamente (ALMEIDA, 2009).

Portanto, somente a partir de uma conscientização dentro desse contexto, através de ações conjuntas e na mesma direção, que promovam a melhoria das relações interpessoais e enfatizem a atenção aos valores morais e éticos, como o respeito, a solidariedade, o companheirismo, o dialogo e a cooperação entre os pares, pode-se minimizar e prevenir o fenômeno da violência nas escolas.

Por fim, este estudo por ora finaliza-se, mas não que junto a ele finalizem os anseios na busca por uma sociedade melhor, bem como a busca por uma escola livre da violência, pois, o presente estudo oportunizou a concretização de algumas das premissas para se melhorar uma sociedade.

Entre estas premissas, está a oportunidade de investigar e de instigar outros pesquisadores a discorrer, com ainda mais minúcias, sobre os conceitos e as gêneses de comportamentos sociais inadequados, das violências sociais. Que o fruto das diferentes intervenções e suas consequentes comparações possa cumprir com o intercâmbio de informações e conhecimentos acerca destes aspectos, sempre em conjunto com a sociedade, seus representantes diretos e indiretos, emergindo novos questionamentos balizados pelos aqui propostos e, sobretudo, alternativas para a minimização do fenômeno da violência escolar.

Pode-se afirmar também, que o presente estudo contribuiu nos processos de análise e compreensão do problema de pesquisa, ressaltando diferenças que coexistem com os processos de proteção ao infante e ao adolescente no espaço escolar, ratificando o papel da escola enquanto espaço promotor de saúde e de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. Escolas inovadoras: um retrato de alternativas. In: Desafios e Alternativas; violências nas escolas. **Anais... Seminário “Violências nas Escolas”**. Brasília: UNESCO, 2003.

_____. Armas: Símbolos da Violência no Cotidiano Escolar. In: IIº Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas, 2005, Pará. **Anais... Observatório de violência nas escolas da Universidade da Amazônia**. Belém do Pará: UNAMA, 26 a 28 de outubro de 2005.

_____. (Org.) **Gangues, galeras, chegados e rappers – juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. Ministério Público (2003). **Vitimização nas escolas: clima escolar, roubos e agressões físicas**. Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/vitimizacao/doc>>. Acesso em 10/09/2006.

_____. et al., **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria do Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPQ, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNIME, 2002. 400p.

_____. CASTRO, M. G. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, 2003.

_____. RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

_____. LIMA, F; VARELLA, S. **Percepções dos alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na interação social na escola**. Brasília: UNESCO. p. 147-156, 2002. Disponível em <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em 29/07/2007.

ALMEIDA, F. J. As violências que estão na escola. São Paulo: Ed. Abril. Fundação Vitor Civita. Gestão em foco. **Revista Nova Escola**. Ano XXIV. No. 221. Abril de 2009. p. 88.

ALMEIDA, P. M. & WICKERHAUSER, Hilda. **O critério ABA-Abipeme: em busca de uma solução**. Um estudo e uma proposta submetidos a ABA – Associação Brasileira de Anunciantes – e Abipeme – Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado –, abr/jun. 1991.

ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1995.

_____. LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1995.

AQUINO, J. G. **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1996. 2ª edição.

ARBLASTER, A. “Violência”. In: OUTHWAITE, W. e BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Jorge Zahar Ed.: Rio de Janeiro: p 803-805, 1996.

ARENDT, H. **Between and future**. Nova York, Meridiam Books, 1961, p. 178.

_____. **Da violência**. Brasília: UnB, 1985. p. 46.

BANDURA, A. **A aggression a social learning analysis**. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1973.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BARELLA, J. E. Com Medo dos Alunos. **Revista Veja**, edição, nº 1904, 11/05/2005. disponível em: http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/medo_alunos.htm. Acesso em 15/07/2009.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **La noblesse d`Etat; Grande Ecoles et Esprit de corps**. Paris, Minuit, 1989.

_____. PASSERON, J. C. **La reproduction**. Paris: Lês Editions de minuit, 1970, p. 22.

_____. (2000). **Esquisse d`une theorie de la pratique – precede de trois etudes d`ethnologie kabyle**. Paris, Seuil.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Criança/Projeto minha gente. **Estatuto da Criança e de Adolescente**. Lei n.º. 8069/90. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais. MEC/INEP. **Censo escolar 2003**. Brasília: MEC, 2003.

CANEGHEN, V. D. **Agressivite et combativite, Col. Lê Psychologue**. Paris, PUF, 1978.

CAPRA, F. **A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, S. de L. R; DAMASCENO, M. J. A; OLIVEIRA, M. D. S. A importância da gestão para a construção de uma escola sem violência. In: IIº Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas, 2005, Pará. **Anais... Observatório de violência nas escolas da Universidade da Amazônia**. Belém do Pará: UNAMA, 26 a 28 de outubro de 2005.

CASTILHO, L. A. **Revista Educação**. São Paulo: Editora Abril, p. 40, 2004.

CASTILHO, T. C. **A virtude e a disciplina na escola a partir de uma leitura psicológica - um estudo empírico com base no modelo teórico de Kohlberg**. Marília: Escola de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. (Dissertação de Mestrado), 2001.

CASTRO, D. Educação Sob Risco. **Gazeta de Ribeirão**. Ribeirão Preto: 07 de setembro de 2008. Ano IV. Numero 474. Disponível em: <<http://www.cosmo.com.br>>. Acesso em 07/09/20078.

CHARLOT, B; ÉMIN, J. (Coords.). **“Violences à l’école – état des savoirs”**. Paris: Masson & Armand Colin éditeurs, 1997.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2001.

CHIAVENATO, J. Bonde do capeta. **Jornal A Cidade**, Ribeirão Preto, Sexta, 19 de Junho de 2009. disponível em: <http://www.jornalacidade.com.br/editorias/cidades/2009/06/19/meninas-do-bonde-do-capeta-podem-ser-detidas.html>. Acesso em: 01/07/2009.

COOPER, P. **Giving it a name: the value of descriptive catgories in educational approaches to emotional and behavior difficulties**. Support for learning, n. 11, p. 146-150, 1996.

COSTA, E. C. P; PEREIRA, M. A; BUENO, S. M. V. A violência no contexto escolar: o diálogo como estratégia valiosa na educação preventiva. In: IIº Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas, 2005, Pará. **Anais... Observatório de violência nas escolas da Universidade da Amazônia**. Belém do Pará: UNAMA, 26 a 28 de outubro de 2005.

COUTO, J. B. (1988). **Gestão democrática na escola pública: O caso do Distrito Federal (1985-1988)**. Brasília. Dissertação de Mestrado. FE-UnB.

CURCIO, J. L; FIRST, P. F. **“Violence in the schools. How to proactively prevent and defuse it”**. Series: Roadmaps to success series. Newbury Park: Ed. A Corwin Press Publication, 1993.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo**, Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

DARLING-HAMMOND, L. **The challenge of staffing our schools**. Educational Leadership, 58(8), 12-18. 2001.

DEBARBIEUX, É. **La violence en milieu scolaire**. État des lieux. Paris: ESF Éditeur, 1996.

_____. **L’opression quotidienne: recherches sur une delinquência des mineurs**. Laboratoire de Recherches Sociales en Éducation et Formation – LARSEF, 2002.

_____. **Microviolences et climate scolaire: évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en colleges**. Paris: Université de Bourdeaux2 - LARSEF, 2003.

_____. REVOLTE, K ; BLAYA, C ; EGIDE, R ; ORTEGA, R ; COWIE, H ; PRINA, F ; ABRAMOVAY, M. Desafio e alterantivas : violencia na escola. Brasilia : UNESCO, UNDP. **Anais... Seminario de violencia nas escolas**. Brasilia, 27-28 de novembro de 2002.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC / UNESCO, 2001. 6ª edição.

DEVINE, J. **Maximum security**. Chicago: The University of Chicago, 1996.

DIAS, J. A. Gestão da Escola. In: MENEZES, J.G. C., org. **Estrutura e funcionamento da Educação – Leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 258-282.

DOLLARD, J; DOOB, L; MILLER, N; MOWRE, O; SEARS, R. **Frustration and aggression**. Yale, Yale Universit Press, 1937, reimpreion Yale paperbound, 1961.

DUPÂQUIER, . “La violence en millieu scolaire”. In: **Éducation et formation: enfants et adolescents en difficulté**. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

ELIAS, N. **O processo civilizador : a formacao do Estado e civilizacao**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Edditor, 1996, v. 2.

EYNG; SERMANN; GISI; GOMES; ENS; CERCAL; FILIPAK. Políticas e gestão educacional: escolarização e violência. In: IIº Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas, 2005, Pará. **Anais... Observatório de violência nas escolas da Universidade da Amazônia**. Belém do Pará: UNAMA, 26 a 28 de outubro de 2005.

FERNANDES, A. M. C. **O engendramento da indisciplina no cotidiano escolar: um novo problema ou uma velha questão**. Belo Horizonte: Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais. (Dissertação de Mestrado), 2000.

FERRIANI, M. G. C. **Saúde e escola: contradição e desafios**. Goiânia: AB, 1997.

FINKELHOR, D. **Sexually victimized children**. New York, Free Press, 1979.

FLANNERY, D. J. **School violence: risk, preventive intervention and policy**. Urban Diversity Series, nº 109, Eric Clearinghouse on Urban Education, Institute for Urban and Minority Education, Teaches College, Nova York, Columbia Univerty, 1997.

GALTUNG, J. Violência, paz e investigação sobre paz. In: BRAILLARD (Org.) **Teoria das relações internacionais**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1990.

GALVAO, A; AMPARO, D, M. Violências nas escolas e ansiedade do professor: um estudo de caso. Observatório de violência nas escolas. In: IIº Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas, 2005, Pará. **Anais... Observatório de violência nas escolas da Universidade da Amazônia**. Belém do Pará: UNAMA, 26 a 28 de outubro de 2005.

GENTILE, P; CASSI, P. A educação, vista pelos olhos do professor. Editora Abril: p. 32-39: **Revista Nova Escola**. nº 207 de novembro de 2007.

GIDDENS, A. A. **O Estado-nação e a violência**. São Paulo: EDUSP, 2001.

GOIS, A. (2008). Para diretores, sobra indisciplina na escola. **Folha de São Paulo**: segunda-feira, 11 de setembro de 2008. p. C6 ribeirão.

GONÇALVES, M. A. S. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. São Leopoldo: **Cadernos de pesquisa da UNISINOS**, v. 35, n. 126, p. 635-658, set./dez, 2005.

GREENBURG, S. **Stress and the teaching profession**. Baltimore: Brookes, 1984.

GUIMARÃES, A. M. (2005). Escola: espaço de violência e indisciplina. Nas Redes da Educação – **Revista Eletrônica da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)**. Disponível em <<http://www.lite.fae.unicamp.br>> Acesso em 02/07/2006.

_____. **A Dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade**. Campinas: Cortez, 1996.

GIMARAES, M. H. **Escola, galera e narcotráfico**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

GURR, T. R. **Why men rebel**, Princeton, Princeton University Press, 1970.

HANKE, P. J. “Putting school crime into perspective: selfreported school victimizations of high school seniors”. **Journal of Criminal Justice**, 1996.

HEIDRICH, G. Aqui a violência não entra. São Paulo: Ed. Abril. Fundação Vitor Civita. **Revista Nova Escola**. Ano 1. no. 1. abril e maio de 2009. p. 24-31.

_____. O primeiro inspetor. São Paulo: Ed. Abril. Fundação Vitor Civita. **Revista Nova Escola**. Ano 1. no. 1. abril e maio de 2009. p. 12.

JORNAL DOS PROFESSORES. Violência nas escolas – aluno espanca professora em sala de aula. **Jornal do Centro do Professorado Paulista - CPP**: Ed. 395, p. 04 de 11/03/2008.

KNOBEL, M. Normalidade, responsabilidade e psicopatologia da violência na adolescência. In: Levisky, D. L. **Adolescência e violência: Conseqüências da realidade brasileira**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

KODATO, S. **Observatório de violência e práticas exemplares: vínculos e estratégias**. Ribeirão Preto: FFCLRP/USP, 2008. Projeto temático/FAPESP.

KOHLBERG, L. **Essays on moral development: the psycholgy of moral developmnet**. São Paulo: Harper and Harper, 1984. v. 2.

KORNBLIT, A. MENDEZ DIZ; FRANKEL. Manifestaciones de la violencia em la escolea media. In: LOLAS, F. **Agressividad y violencia**. Buenos Aires: Losada, 1991.

LA TAYLLE, Y; KOHL, M. O; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LEMES, M. M; OLIVEIRA, A. J. DE. Patrulha escolar comunitária. In: IIº Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas, 2005, Pará. **Anais... Observatório de violência nas escolas da Universidade da Amazônia.** Belém do Pará: UNAMA, 26 a 28 de outubro de 2005.

LEVISKY, D. L. (Org.). **Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção – conhecendo, articulando e multiplicando,** São Paulo: Casa do Psicólogo/Hebraica, 2001.

LOPES, B. **Significações de violências na perspectiva de professores que trabalham em escolas violentas.** Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2004.

LOPES, J. S. M.; SANTOS, L. L. C. P. Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B. (Org) **Currículo: Questões Atuais,** Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 36.

LORENZ, K. Trad. **Francesa: L'agression, une historie naturelle du mal,** Paris, Flammarion, 1969.

MATTAR, F. N. Análise crítica dos estudos de estratificação sócio-econômica de ABA-Abipeme. **Revista de Administração,** São Paulo v.30, n.1, p. 57-74, janeiro/março, 1995.

MATIUZO, A. Jovens no Crime. **Gazeta de Ribeirão.** Ribeirão Preto, 18 de fevereiro de 2007. Ano III. Número 257. Disponível em: <<http://www.gazetaderibeirao.com.br>>. Acesso em 18/02/2007.

_____. Racismo na escola. **Gazeta de Ribeirão.** Ribeirão Preto, 16 de abril de 2006. Ano III. Número 365. Disponível em: <<http://www.gazetaderibeirao.com.br>>. Acesso em 16/04/2006.

_____. Violência nas Escolas. **Gazeta de Ribeirão.** Ribeirão Preto, 23 de março de 2006. Ano III. Número 316. Disponível em: <<http://www.gazetaderibeirao.com.br>>. Acesso em 23/03/2006.

MICHAUD, Y. **A violência.** Editora Ática. Tradução de L. Garcia – série fundamentos. 57 – São Paulo, 1989.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4. Ed. São Paulo, HUCITEC ABRASCO, 1996.

_____. **O desafio do conhecimento**. 9 Ed. Ampliada e aprimorada, São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25^a ed. revista e atualizada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. SOUZA, E. R. Violência para todos. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 1, p. 65-78. 1993.

MIRANDA, M. I. F. (2004). **Violência nas escolas sob o olhar da saúde – das indisciplinas as incivilidades às morbimortalidades por causas externas**. Ribeirão Preto: EERP/USP (Tese de Doutorado).

MONTEIRO, A. P. E GONÇALVES, A. S. Racismo: memória de escola na construção da identidade do negro. In: IIº Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas, 2005, Pará. **Anais... Observatório de violência nas escolas da Universidade da Amazônia**. Belém do Pará: UNAMA, 26 a 28 de outubro de 2005.

MORAES, C. R; AZEVEDO, A. M; TEIXEIRA. M. C. S. **As diversas formas de violência no ambiente escolar: retratos de uma experiência**. In: UNAMA, 2005.

_____. e ROSA, S. R. A. Violência: uma questão para se refletir. In: **Lato & Sensu**. Belém: UNAMA, 2003, p. 248.

ODALIA, N. **O que é violência**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, J. E. C. (2004) **O papel da disciplina de Educação Física na minimização da indisciplina escolar**. Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, S. J. de. **Brasil: um país onde a adoção de apelido tem um privilégio legal inexistente ao prenome**. Jus Navigandi, Teresina, ano 8, n. 219, 11 fev. 2004. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4812>>. Acesso em: 03 abr. 2009.

PARENT, G; et al. **Les Perceptions d`enseignantes et d`enseignantes en adaptation scolaire quant a la formation continue**. Scientia paedagogica experimentalis, v. 24, n.1, p. 117-154, 1997.

PARO, V. H. (1986). **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo, Cortez: Autores Associados.

PERINE, M. **Filosofia e violência**. São Paulo, Edições Loyola, 1987, p. 174.

PRIBERAN. **Apresenta dicionário On Line**. Belém, 2004. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx>. Acesso em: 04 out. 2005.

REGO, T. C. R. (1998) **A origem da singularidade humana**. Análises de hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Vygotsky. São Paulo: Faculdade de Educação/USP (Dissertação de Mestrado).

RIBEIRÃO PRETO (cidade). Indicadores Econômicos. **CODERP**. Disponível em: <<http://www.coderp.org>>. Acesso em 05/03/2008.

_____. **Localização geográfica**. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/perfil.php>> Acesso em 25/07/2008.

_____. **Secretaria de Educação**. Disponível em: <http://ww.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/i15atend05.htm>. Acesso em 10/09/2008.

_____. **Secretaria de Educação**. Disponível em: <http://ww.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/i15atend05.htm>. Acesso em 15/03/2009.

_____. **Secretaria Municipal da Saúde**. Divisão Odontológica. Disponível em: <http://www.saude.pmrp.sp.gov.br>. Acesso em 20/05/2008.

ROCHÉ, S. **Tolérance Zéro? Incivilités et insecurity**. France : Odile Jacob, 2002.

ROYER, Egide. A violencia escolar e as politicas de formacao de professores. In : DEBARDIEUX, Eric ; BLAYA, Catarina (orgs.). **Violencia nas escolas e politicas publicas**. Brasilia : UNESCO, 2002. p. 251-266.

RUOTTI, C ; ALVES, R e CUBAS, V de O. Violencia na escola – um guia para pais e professores. São Paulo: Andhp : **Imprensa Oficial do Estado de São Paulo**, 2006.

RUBINI, R. As doenças crônicas do sistema. **Revista Revide**. Ano 22. Edição especial, 08 de maio de 2009. p. 56-58.

RUSS, J. **Dicionário de Filosofia – os conceitos, os filósofos e 1850 citações**. São Paulo: Ed. Scipione, 1994.

SATO, P. O Olhar Atento Do Diretor. São Paulo: Ed. Abril. Fundação Vitor Civita. **Revista Nova Escola**. Ano 1. no. 1. abril e maio de 2009. p. 36-38.

SECAF, M. O bê-á-bá da educação municipal. São Paulo: Ed. Abril. Fundação Vitor Civita. **Revista Nova Escola**. Ano 22. Edição especial, 08 de maio de 2009. p. 52-54.

SEIXAS, R. S. Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. In: IIº Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas, 2005, Pará. **Anais... Observatório de violência nas escolas da Universidade da Amazônia**. Belém do Pará: UNAMA, 26 a 28 de outubro de 2005.

SETTON, M. das G. J. A teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista brasileira de educação**, maio/junho/julhoa/gosto, numero 020, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, Brasil, 2002, pp. 60-70.

SMITHY, P; SHARP, S. **Scholl Bullyng – insights and perspectives**. London; New York – Routledge, 1994. 263p.

SIM/DATASUS/MS. **O sistema de informações sobre mortalidades**. S / 1, 1995.

SOREL, G. **Reflexions sur la violence**. Paris, Marcel Riviere, 1936, 8 ed., p. 269.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. In: **cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.104, pp. 58-75, jul., 2001.

TAVAREZ, G. Trafico como escada. **Gazeta de Ribeirão**: Ribeirão Preto, 24 de agosto de 2008. p. 06. Ano IV. Numero 473.

TIBURCIO, C. F. M; TEIXEIRA, M. C. S. Incivildade: um fenômeno das violências nas escolas. Observatório de violência nas escolas. In: IIº Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas, 2005, Pará. **Anais... Observatório de violência nas escolas da Universidade da Amazônia**. Belém do Pará: UNAMA, 26 a 28 de outubro de 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERMELHO, L. L. e MELLO JORGE, M. H. P. Mortalidade de jovens: análise do período de 1930 a 1991 (a transcrição epidemiológica da violência). Revista de Saúde Pública. 30 (4). 1996. apud VERMELHO, L. L. e MELLO JORGE, M. H. P. Como morrem nossos jovens. In: CNPD. **Jovens na trilha das políticas públicas**. Brasília, 1998.

VIANA, M. S. B; EVANGELISTA, I. A. S; DURA, L. B. O professor como educador da paz: uma realidade em Santarém. In: IIº Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas, 2005, Pará. **Anais... Observatório de violência nas escolas da Universidade da Amazônia**. Belém do Pará: UNAMA, 26 a 28 de outubro de 2005.

VOLI, F. **A auto-estima do professor**. Tradução de Ivone M. C. T. Silva. São Paulo: Loyola, 1998.

WASELFISZ, J. J. **“Fala galera – juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília”**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Mapa da violência no. IV**, os jovens do Brasil. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria especial dos direitos humanos, 2004.

WEHBY, J. H.; SYMONS. F. J; CANALE, J. A. **Teaching practices in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: discrepancies between recommendations and observations**. Behavioral disorders, v. 24, n. 1, p. 51-56, 1998.

WEIL, P. **Philosophie politique**. Librairie Philosophique, 1971, 3 ed., p. 8.

WIEVIORKA, M. O novo paradigma da violência. In: Tempo social. **Revolução da Sociologia da USP**. São Paulo, 1997, p. 5-41.

YAMADA. G. Escolas Monitoradas. **Gazeta de Ribeirão Preto**: 28 de setembro de 2008. Ano IV. Numero 483. p. 12. Disponível em: <<http://www.cosmo.com.br>>. Acesso em 28/09/2008.

ZABOT, N. (1984). Eleições para Diretores Escolares; uma importante conquista democrática. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 88-91.

_____. (1986). O regimento escolar como instrumento de organização administrativa e pedagógica da comunidade escolar. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 63-66.

ZALUAR, A. **Violência e educação**. São Paulo: Livros do Tatu / Cortez, 1992.

APÉNDICES

APÊNDICES

APÊNDICE A - A ENTREVISTA

A.1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS GESTORES DAS UNIDADES DE ENSINO



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

"CAMPUS" DE RIBEIRÃO PRETO

Telefone: 602-3391 - FAX: (016) 633-3271/630-2561

CEP: 14040-902 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

- 1) É comum, manifestações de violência nesta unidade de ensino, e, sendo comum ou ocasional, quais são as principais formas que eles se manifestam nesta unidade de ensino?
- 2) Quais os principais procedimentos tomados, pelo (a) Senhor (a), enquanto gestor (a), quando das manifestações de violência, dentro desta unidade de ensino, na tentativa de resolver estas situações?
- 3) Ha a solicitação de ajuda, por parte da escola, a alguma outra – instituição (família, conselho tutelar, ronda escolar, diretoria de ensino e etc) - no apoio a resolução dos casos de violência, e, caso haja, dentre estas mesmas instituições, quais proporcionam maiores resultados?
- 4) O (a) Senhor (a), considera o corpo docente - preparado tecnicamente – para auxiliá-lo e lidar com a problemática da violência escolar?
- 5) Existe algum projeto, implantado nesta unidade de ensino, especificamente voltado para a violência escolar, quer seja ele para prevenir e/ou minimizá-la?

APÊNDICE B - CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

B.1 - ROTEIRO DA CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

"CAMPUS" DE RIBEIRÃO PRETO

Telefone: 602-3391 - FAX: (016) 633-3271/630-2561

CEP: 14040-902 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

- 1) Nome?
- 2) Idade?
- 3) Em media, quantos alunos estão matriculados, atualmente, nesta UE?
- 4) Qual a sua formação Acadêmica?
 4. 1) Ano de conclusão?
- 5) Fez pós-graduação?
 5. 1) Quais?
 5. 2) Ano de Conclusão?
- 6) Qual o seu tempo de experiência no magistério?
 6. 1) Público / Privado?
- 7) Qual o seu tempo de experiência como gestor (a)?
 7. 2) Público / privado?
 7. 3) Nesta unidade de ensino / noutra unidade de ensino?
- 8) Após o inicio de sua atividades como gestor (a) escolar foi realizado algum curso de complementação a esta função?
 8. 1) Quais?
- 9) Qual foi o órgão que promoveu esta complementação? Prefeitura; Estado
Instituição Particular?
 9. 1) Quais? _____
- 10) A iniciativa da complementação foi sua ou fruto de alguma obrigatoriedade?
- 11) Na sua avaliação, esta complementação contribuiu positivamente para suas funções?
 11. 1) Como?

Ambiente em que se deu a entrevista - _____

Data - _____ - Hora - _____

APÊNDICE C – TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

"CAMPUS" DE RIBEIRÃO PRETO

Telefone: 602-3391 - FAX: (016) 633-3271/630-2561

CEP: 14040-902 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Meu nome é **JOSE EDUARDO COSTA OLIVEIRA**, aluno da pós-graduação da Escola de Enfermagem da USP, de Ribeirão Preto/SP, nível Doutorado, inserido no programa de pós-graduação em Enfermagem de Saúde Pública, sendo que, estou desenvolvendo uma pesquisa sob a orientação da Profa. Dra. Maria das Graças B. de Carvalho, sobre o tema – violência escolar – que objetiva conhecer e analisar como as escolas, através de seus gestores, estabelece ações de enfrentamento da violência que acomete o ambiente escolar, sendo que, a pesquisa será desenvolvida nas unidades de ensino da rede pública, municipal, da região norte do município de Ribeirão Preto/SP, e, para tanto, existe a necessidade da realização de uma entrevista acerca do tema supracitado, que será gravada e posteriormente transcrita, com gestores de unidades de ensino da região mencionada, sujeitos de minha proposta de pesquisa, portanto, entre eles – *O (A) SENHOR (A)* .

Sendo que, os dados coletados através das entrevistas aqui mencionadas serão utilizados para posterior publicação científica, sem que seja mencionado qualquer tipo de identificação dos participantes.

Portanto, pelo fato da violência escolar se tratar de um dos mais graves problemas de saúde pública e de educação contemporâneos, justifica-se a necessidade de direcionarmos nosso olhar a questão, assim como, de uma maior e mais profunda reflexão acerca deste fenômeno social, e, sendo assim, solicito-lhe autorização para indagar-lhe sobre a referida questão, e, para tanto, será necessário que a mesma seja dada por escrito, conforme modelo abaixo:

Eu, _____, portador do documento de identidade RG no. _____, assino e confirmo, por meio deste, ter recebido as informações suficientes acerca da presente proposta de pesquisa, ciente dos direitos abaixo relacionados, e, portanto, autorizo o presente pesquisador a proceder com a minha indagação, e, cedendo também, os direitos da entrevista e do levantamento que a mesma proporcionará a serem divulgados em eventos científicos e periódicos, desde que, respeitadas as seguintes normas abaixo relacionadas, aceitando participar da pesquisa:

- 1) A garantia de receber respostas e esclarecimentos a dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros, relacionados à pesquisa.
- 2) A liberdade do cancelamento do meu consentimento, a qualquer momento, assim como, deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo para o entrevistado.
- 3) A segurança – total – de que serão preservadas as identidades dos participantes e a privacidade dos entrevistados.
- 4) O compromisso de me valer da legislação vigente, em caso de qualquer tipo de dano, oriundo do estudo.
- 5) A garantia de que não haverá riscos, de qualquer natureza, danos, e, principalmente, qualquer gasto financeiro com minha participação.
- 6) A garantia de seguir todas as exigências que constam na Resolução no. 196 de 10 de outubro de 1996, que dispõe da regulamentação do desenvolvimento de pesquisas envolvendo seres humanos.
- 7) A garantia de que uma cópia deste TCLE ficará com o entrevistado e outra com o entrevistador.

Participante da pesquisa

Pesquisador

JOSE EDUARDO COSTA OLIVEIRA

Tel.: (16) Residencial – 36183137, Celular – 91040557, Comercial – 39131310.

E-mail: zedu@enduranceacademia.com

Residência – R: Niterói, 135, apto. 32 C – Castelo Branco Novo.

RG – 17886062-1; CPF – 150688618-31; CREF 005131-G/SP.

APÊNDICE D - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AOS GESTORES PARA A DOCUMENTAÇÃO FOTOGRÁFICA DOS CASOS DE VIOLÊNCIA NO INTERIOR DAS UNIDADES DE ENSINO

D.1 – MODELO DE SOLICITAÇÃO



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO
 "CAMPUS" DE RIBEIRÃO PRETO
 Telefone: 602-3391 - FAX: (016) 633-3271/630-2561
 CEP: 14040-902 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Caro (a) Senhor (a) Gestor (a),

No momento em que adentramos sua unidade de ensino para a realização das entrevistas, onde aproveitamos o ensejo para ratificar nossos agradecimentos pela voluntariedade na sua participação, nos deparamos com alguns casos de pichações, vandalismos, assim como, outras formas de manifestações de violência, comuns em todas as unidades que fizeram parte de nossa pesquisa, onde, percebemos a possibilidade de documentá-las, na tentativa de ilustrar nossa pesquisa, assim como, contribuir ainda mais para os processos de compreensão do fenômeno da violência escolar, sendo que, para tanto, solicitamos-lhe autorização para – fotografar estes fatos -contando com a nossa garantia de que a Escola e seus demais componentes terão suas identidades preservadas, assim como, que nenhuma pessoa será fotografada.

Parecer:

Autorização – () Sim

- () Não

- Ressalvas - _____

Gestor (a) – Nome - _____

- RG - _____ - Data - _____

JOSE EDUARDO COSTA OLIVEIRA

Tel.: (16) Residencial – 36183137, Celular – 91040557, Comercial – 39131310.
 E-mail: zedu@enduranceacademia.com / Residência – R: Niterói, 135, apto. 32 C – Castelo Branco Novo.
 RG – 17886062-1; CPF – 150688618-31; CREF 005131-G/SP.

APÊNDICE E - CARTA AO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

E.1- MODELO DE CARTA



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO
 "CAMPUS" DE RIBEIRÃO PRETO
 Telefone: 602-3391 - FAX: (016) 633-3271/630-2561
 CEP: 14040-902 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Ilmo. Sr. Prof. Jose Norberto Calegari Lopes.
Secretario Municipal de Educação de Ribeirão Preto/SP.

Tendo em vista, o projeto de pesquisa intitulado - O Processo de Integração dos Gestores e das Unidades de Ensino, para com a Rede Apoio, no Processo de Enfrentamento da Violência Escolar – que será desenvolvido no programa de pós-graduação, nível Doutorado, em Enfermagem de Saúde Pública, junto ao Departamento de Enfermagem Materno-infantil e Saúde Pública, inserido na linha de pesquisa – Assistência à criança e ao adolescente, que tem por objetivo, conhecer e analisar, como se dão os processos de integração da gestão escolar, e da própria escola, para com a rede de apoio às unidades de ensino, como por exemplo: a policia militar (ronda escolar) e o conselho tutelar, nos processos de enfrentamento da violência que acomete o ambiente escolar e o seu entorno, que será realizado junto às unidades de ensino da região norte do município de Ribeirão Preto/SP, jurisdicionadas a secretaria municipal de educação do referido município, e, portanto, vimos através do presente, solicitar a Vossa Senhoria, a permissão para a realização da presente proposta de pesquisa, e, desde já, nos colocamos a disposição para todos os esclarecimentos com relação a pesquisa, assim como, no tocante a nossos procedimentos éticos para aplicação dos questionários.

Certos de contarmos com vossa aquiescência, aguardamos breve contato e apresentamos o Doutorando – o Prof. Jose Eduardo Costa de Oliveira, como a pessoa que realizara a pesquisa sob minha orientação.

Ribeirão Preto, 19 de Outubro de 2007.

Profª. Dra. Maria das Graças Bonfim Carvalho
 Diretora da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto/SP

Jose Eduardo Costa de Oliveira.
 Tel.: (16) Residencial – 36183137, Celular – 91040557, Comercial – 39131310.
 E-mail: zedu@enduranceacademia.com
 Residência – R: Niterói, 135, apto. 32 C – Castelo Branco Novo.
 RG – 17886062-1; CPF – 150688618-31; CREF 005131-G/SP.

APÊNDICE F - CARTA A COORDENADORA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

F.1- MODELO DE CARTA



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO
 "CAMPUS" DE RIBEIRÃO PRETO
 Telefone: 602-3391 - FAX: (016) 633-3271/630-2561
 CEP: 14040-902 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Ribeirão Preto, 18 de fevereiro de 2008.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Lucila Castanheira Nascimento,

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Vimos por meio deste, re-encaminhar para análise deste comitê, as alterações no projeto de pesquisa – protocolo nº 857/2007 -, já avaliado pela 102ª reunião ordinária realizada em 19/12/2007, que por sua vez, classificou o mesmo projeto na categoria – em pendência –, em função da necessidade de reformulações no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo elas:

- 1ª - A linguagem do TCLE encontra-se muito formal.
- 2ª - A forma como será realizada a pesquisa precisa estar mais clara, sendo também necessário constar no TCLE que as entrevistas serão gravadas.
- 3ª - Acrescentar no TCLE a justificativa do projeto.
- 4ª - E, como ultima solicitação, que fosse esclarecido ao CEE/EERP/USP, sobre a quem estariam subordinados os sujeitos de pesquisa descritos como a – Policia Militar (ronda escolar) e do Conselho Tutelar.

Para satisfazer a estas necessidades, as três primeiras recomendações foram prontamente atendidas, e, para tanto, reformulamos o TCLE da proposta de pesquisa, conforme pode ser observado no seu conteúdo do termo que se encontra em anexo e no caso específico da quarta e ultima solicitação acima descrita, e, pelo fato de que, paralelo à reunião do CEE/EERP/USP, aconteceu, também, a reunião do Exame de Qualificação do mesmo projeto, no Programa de Pós-graduação em Enfermagem Materno-infantil e Saúde Pública da EERP/USP, sendo que, nesta, também foram feitas sugestões de alterações em algumas partes da presente proposta de pesquisa, que se encontram relacionadas a seguir (em anexo a esta carta), e, uma delas: a retirada dos representantes da Policia Militar (ronda escolar), assim como, do Conselho Tutelar, como sujeitos de pesquisa, portanto, aviltando a necessidade dos esclarecimentos supracitados.

E, aproveitamos a oportunidade para expressarmos nossa distinta consideração.

Jose Eduardo Costa de Oliveira
 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Enfermagem Materno-infantil e Saúde Pública da EERP/USP.

Profa. Dra. Maria das Graças Bonfim Carvalho
 Diretora da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto/SP

ANEXOS

ANEXOS**ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA****A.1 – A AUTORIZAÇÃO****Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto**

Estado de São Paulo
Secretaria da Educação

AUTORIZAÇÃO

Autorizo o Sr. José Eduardo Costa de Oliveira, a realizar o Projeto de pesquisa intitulado “O processo de integração dos gestores e das Unidades de Ensino, para com a Rede Apoio, no processo de enfrentamento da violência escolar”, junto às Unidades da Rede Municipal de Ensino.

Ribeirão Preto, 01 de novembro de 2007


José Norberto Callegari Lopes
Secretário Municipal da Educação
RG 1.983.494-SSP-SP

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EERP/USP

B.1 – A AUTORIZAÇÃO



ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
CENTRO COLABORADOR DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE PARA
O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EM ENFERMAGEM

Avenida Bandeirantes, 3900 - Campus Universitário - Ribeirão Preto - CEP 14040-902 - São Paulo - Brasil
FAX: (55) - 16 - 3633-3271 / 3602-4419 / TELEFONE: (55) - 16 - 3602-3382

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EERP/USP

Of.CEP-EERP/USP – 073/2008

Ribeirão Preto, 10 de abril de 2008

Prezada Senhora,

Comunicamos que o projeto de pesquisa, abaixo especificado, foi analisado e considerado **APROVADO AD REFERENDUM** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, em 10 de abril de 2008.

Protocolo: nº 0857/2007

Projeto: O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DOS GESTORES E DAS UNIDADES DE ENSINO, PARÁ COM A REDE DE APOIO, NO PROCESSO DE ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.

Pesquisadores: Maria das Graças Bomfim de Carvalho
José Eduardo Costa de Oliveira

Em atendimento à Resolução 196/96, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,

Profª Drª Lucila Castanheira Nascimento
Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilma. Sra.
Profª Drª Maria das Graças Bomfim de Carvalho
Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP