

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

MARÍLIA BORGES DIOGO

**VIOLÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA?
O ESTUDO DE UMA REALIDADE NO MUNICÍPIO DE FRANCA/SP**

FRANCA

2015

MARÍLIA BORGES DIOGO

**VIOLÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA?
O ESTUDO DE UMA REALIDADE NO MUNICÍPIO DE FRANCA/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Serviço Social, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Célia Maria David

FRANCA

2015

Diogo, Marília Borges.

Violência na Escola Pública? : o estudo de uma realidade no município de Franca/SP / Marília Borges Diogo. – Franca : [s.n.], 2015.

106 f.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Célia Maria David.

1. Violencia escolar. 2. Disciplina escolar. 3. Vandalismo na escola. I. Título.

CDD – 371.51

MARÍLIA BORGES DIOGO

**VIOLÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA? O ESTUDO DE UMA REALIDADE NO
MUNICÍPIO DE FRANCA/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Serviço Social, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____
Prof.^a Dr.^a Célia Maria David

1º Examinador: _____

2º Examinador: _____

Franca, ____ de _____ de 2015.

Dedico esse trabalho a duas pessoas que me ensinaram o valor da educação e a solução através do diálogo e da paz. Pessoas que de tão boas já tiveram a honra de habitar junto ao pai, meu avô Francisco e minha querida Tia Aurora.

“A violência, seja qual for à maneira como ela se manifesta, é sempre uma derrota.” (Jean-Paul Sartre)

AGRADECIMENTOS

Agradeço.

Primeiramente a Deus, por ter me concedido força e sabedoria, para chegar até esse momento, por hoje poder olhar para trás e ver que venci que trilhei caminhos tortuosos, mas que cheguei aqui como uma vitoriosa. Pois foi graças à imensa bondade do pai que trilhei meus caminhos até aqui, e graças a Ele que estarei sempre pronta para a batalha. “Se tiver que derrubar um batalhão estou pronta! O que Deus me deu ninguém tira.”. Por isso, toda a honra e glória desse momento eu dedico a ti meu querido Pai eterno.

Agradeço imensamente e como amor mais puro desse mundo aos meus filhos, minha querida Emanuelle, obrigada pelos seus sorrisos, pelo seu choro, pela sua presença ao meu lado, você fez de mim uma pessoa mais forte, fez de mim um ser humano mais capaz, você sempre será minha grande vitória, e ao bebê, esse novo ser que me surpreendeu no final dessa caminhada e está sendo gerado em meu ventre, só o fato de sua gestação já é sinal de benção e vitória em minha vida, seja bem-vindo ao mundo e obrigada por me lembrar o milagre da existência humana.

Ao meu querido Abraão, muito obrigada por enfrentar mais essa empreitada junto comigo, por estar ao meu lado e não me permitir desistir, por levantar meu olhar com carinho e acreditar tão tanto em mim, por me amar a cada dia e me fazer sentir importante, por ser esse excelente pai, marido e dono de casa. Obrigada pela sua compreensão e carinho, essa vitória também é sua.

A toda minha família, que de alguma forma colaborou para esse momento, mesmo que seja o simples fato de me acharem capaz. Saibam que muitas vezes foi à fé de vocês que me deu forças para continuar. Agradeço aqui as minhas tias, tios, primas primos e agregados, aos meus irmãos meu muitíssimo obrigado pelo simples olhar de admiração e pelos “chaqualhões” necessários. Principalmente, a minha amada Luzia, muito obrigada pela força, pelo empréstimo do notebook e por todos os milhares de favores que você sempre atende, mesmo sobre protesto.

Aos meus pais, agradeço ao papai Magalhães, pelas discussões sobre os temas mais variados, por sempre me fazer repensar algumas certezas, por me ensinar a valorizar o estudo e o caminho do conhecimento, sem nunca abandonar minhas certezas. A querida mamãe Geralda, por simplesmente ser a melhor mãe do mundo, por ter tentado me ensinar a ser uma mulher forte e independente, e contraditoriamente por ter me transformado nesse ser humano tão dependente de você, dependente do seu amor, do seu carinho, da sua compreensão e de

tudo mais. A você minha querida mãe, simplesmente obrigada por tudo, por estar ao meu lado, principalmente naqueles momentos difíceis em que minha maior vontade era parar e jogar tudo para o alto, obrigada, por nunca me permitir desistir.

Quero deixar aqui um agradecimento, a dois seres especiais que passaram por minha vida, ao meu avô que apesar de analfabeto, sempre me ensinou o valor das letras e da escola, onde o senhor tiver Vô Chico, essa vitória é pra você. E a minha querida Tia Aurora, que sempre acreditou na educação, e que foi um exemplo que guerreira apaixonada pela vida que lutou até o fim, sem demonstrar seu cansaço e abatimento estava sempre pronta a nos ouvir e deixar uma palavra de conforto. A sua força tia, será sempre exemplo, jamais desistirei, por mais que o caminho seja tortuoso.

No mundo acadêmico, que muitas vezes se apresenta como um mundo a parte. Agradeço a todos da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade estadual “Júlio de Mesquita Filho”. Funcionários, alunos e professores, todos que participaram dessa minha longa estadia por lá, e que já reconhecem um rosto, de tanto cruzar comigo pelos corredores, a todos àqueles que dedicaram alguns segundos para um bom dia, ou mesmo um aceno com a cabeça e um sorriso, meu muito obrigada.

Um agradecimento especial a minha turma de graduação, que me marcou de forma tão especial, e guardo com carinho em meu coração. A turma que ingressou junto comigo no mestrado, muito obrigada por compartilharem comigo o desespero do produtivismo acadêmico. Deixo aqui um carinhoso, obrigada a duas pessoas que estão comigo desde a graduação, a querida amiga Ana Flávia, que por muitas vezes me salvou com informação de prazos e modelos, que sempre me deixavam louca. E a minha para sempre dupla dinâmica, ao meu outro lado da moeda, minha querida Rosilene. Trilhamos m dupla até onde pudemos, mas infelizmente o processo de pós-graduação é bastante solitário. Obrigada minha querida Rosy, por me fazer aventurar por esses caminhos da pós, se estou aqui hoje, muito se deve ao seu apoio, pois jamais daria esse passo sem você.

Agradeço aos grupos de pesquisa, pelas belas discussões e séries de amizades que pude fazer durante esse processo, ao GEPESSE - Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Serviço Social na Educação e ao Grupo de Políticas Públicas e democratização do ensino no Brasil: a implementação das propostas educacionais: mudanças e permanências, muito obrigada pela convivência e amizade, um agradecimento especial a colega Célia Mendes, por ter me auxiliado com algumas autorizações e mediado meu contato com a escola.

Gostaria de agradecer a todos os funcionários, com carinho especial ao Mauro, secretário do Programa de pós-graduação de Serviço Social, pela disposição e rapidez em

sempre nos atender com carinho e paciência. E a Lívia, secretária da diretoria, por afligir junto comigo, pela atenção em sempre me encaixar, por procurar resolver minhas questões burocráticas, e por sempre ter uma palavra amiga de confiança que me faça continuar.

Aos professores agradeço especialmente a dois deles, que trilharam ao meu lado durante todo esse processo. À minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Célia Maria David, pelas orientações com discussões tão profundas, pela liberdade em escrever, pela confiança que sempre depositou em minha capacidade acadêmica, muito obrigada pelos ricos momentos que passamos junta, muito obrigada por procurar sempre me atender, mesmo em meio a turbilhões de burocracias. E também um agradecimento a Prof.^a Dr.^a Eliana Bolorino, que está ao meu lado desde a graduação, e sempre se mostrou preocupada comigo durante esse processo, sempre procurando me auxiliar, muito obrigada professora, seu apoio se mostrou muito importante durante esse processo.

Agradeço ainda aos funcionários, professores, gestores e alunos, da escola que foi objeto da pesquisa, por atenderem aos meus pedidos e permitir a realização da pesquisa.

A todos àqueles, que direta ou indiretamente colaborarão com essa vitória, meu muito obrigado. As forças do universo que me ajudaram a chegar nesse momento meu muito obrigada. Essa vitória é a prova de que a paz e o diálogo nos leva a conquistas muito mais densas que a violência, violência só destrói e qualquer construção que se dê através dessa e da imposição é apenas transitória.

Marília Borges Diogo

DIOGO, Marília Borges. **Violência na Escola Pública?** O estudo de uma realidade no município de Franca/SP. 2015. 106 f. Dissertação (Mestre em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca:SP, 2015.

RESUMO

A presente pesquisa trata sobre a violência na escola, um tema complexo, com suas muitas facetas, e constantemente presente na vida humana, principalmente através do alarde midiático. A pesquisa teve como objetivo analisar as diferentes manifestações e causas da violência na escola e quais as estratégias adotadas para lidar com esses acontecimentos. Identificando os diversos tipos e causas da violência do universo escolar, quais as estratégias adotadas para o enfrentamento dessa e finalmente apresentar algumas propostas que pudessem amenizar essa violência. No intento de compreender melhor o tema, primeiramente fizemos um extenso estudo bibliográfico, na busca do que é violência na escola e quais os tipos de violência mais presentes dentro do ambiente escolar. Entre os diversos tipos violência presentes, nos aprofundamos em alguns o *bullying* e a depredação escolar, que são os mais presentes na mídia e nos projetos de combate a violência. E a violência estrutural e violência simbólica, que passam despercebidas e são encaradas como verdades imutáveis, fatalidades corriqueiras. Trazemos uma pouco sobre a violência intrínseca na política educacional brasileira e suas práticas pedagógicas, como a aplicação de castigos que deixaram ser físico, mas o castigo moral, ainda é uma pratica comum e bem aceita pelos pais e profissionais da educação, que acreditam que a educação só se dá através da punição. E ainda uma violência invisível presente no sistema educacional, que proporcionou a expansão descolada de políticas de permanência e qualidade. Apresentamos como o Estado tem agido diante dessa violência crescente, principalmente o Estado de São Paulo, que lançou em 2009, o Sistema de Proteção Escolar, que tem como um dos objetivos diminuir os alôs índices de violência na escola. Por fim, apresentamos uma realidade do município de Franca/SP, as dificuldades de se tratar do tema, e os diferentes olhares dos atores escolares sobre o tema dentro de um mesmo ambiente.

Palavras-chave: violência na escola. violência simbólica. violência estrutural. sistema de proteção escolar.

DIOGO, Marília Borges. **Violence in the Public School?** The study of a reality in the municipal district of Franca/SP. 2015. 106 f. Dissertation (Master in Social Service) - University of Humanities and Social, From São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho", Franca:SP, 2015.

ABSTRACT

This research deals with violence at school, a complex issue, with its many facets, and constantly present in human life, especially through the media fanfare. The research aimed to analyze the different manifestations and causes of school violence and the strategies adopted to deal with such events. Identifying the different types and causes of violence in the school environment, what strategies adopted to deal with this and finally present some proposals that could mitigate such violence. In an attempt to better understand the issue, first we made an extensive literature study, in search of what is violence in school and what types of longer present violence within the school environment. Among the various types present violence, we deepen on some bullying and school vandalism, which are the most present in the media and projects to combat violence. And the structural violence and symbolic violence that go unnoticed and are seen as immutable truths, fatalities trivial. We bring a little about the intrinsic violence in Brazilian educational policy and pedagogical practices, such as applying punishments they left to be physical, but moral punishment, is still a common practice and well accepted by parents and education professionals, who believe that education can only happen through punishment. And yet an invisible violence present in the educational system, which provided the funky expansion of permanence and quality policies. Present as the state has acted on this growing violence, especially the state of Sao Paulo, which launched in 2009, the School Protection System, which has as one of the goals hellos reduce the levels of violence in school. Finally, we present a reality in the city of Franca / SP, the difficulties of dealing with the theme, and the different looks of school actors on the subject within the same environment.

Keywords: violence in school. symbolic violence. structural violence. school protection system

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 VIOLÊNCIA NA ESCOLA	17
2.1 A Violência	17
2.2 O Poder da Disciplina e a Escola Moderna	20
2.3 A Violência na Escola	26
2.3.1 Tipificação da Violência na Escola	30
2.3.1.1 <i>Bullying</i>	32
2.3.1.2 <i>Violência Estrutural e Simbólica no Ambiente Escolar</i>	36
2.3.1.3 <i>Depredação e Vandalismo, a Destruição do Patrimônio Escolar</i>	43
2.3.2 Enfrentamento da Violência na Escola	45
3 A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E A VIOLÊNCIA	47
3.1 A Violência da Política de Educação	47
3.2 O Castigo na Escola “A Letra com Sangue Entra”	52
3.3 Quantidade ou Qualidade: A Violência por Detrás dos “Mínimos Sociais”	54
3.4 Ações do Poder Público, Alguns Exemplos	59
3.4.1 O Sistema de Proteção Escolar	61
3.4.1.1 <i>O ROE – Registro de Ocorrências Escolares</i>	63
3.4.1.2 <i>Normas Gerais de Conduta Escolar e Manual de Proteção Escolar de Promoção da Cidadania</i>	67
3.4.1.3 <i>PMEC – Professor Mediador Escolar e Comunitário</i>	69
4 UMA REALIDADE NO MUNICÍPIO DE FRANCA/SP	73
4.1 O Município de Franca e a Política Pública	73
4.1.1 A Cidade de Franca/SP	73
4.1.2 A Educação Básica no Município de Franca/SP	74
4.2 A Violência no Município de Franca/SP	76
4.3 Representações dos Atores Sociais	77
4.3.1 O que é Violência na Escola	77
4.3.2 Os Tipos de Violência mais Presentes na Escola	79
4.3.3 Causas da Violência na Escola	82

4.3.4 O Enfrentamento dessas Violências	84
4.3.5 Sugestões e Propostas	86

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
-------------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS	92
--------------------------	-----------

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	102
Apêndice B – Questionários.....	103

“A violência não é força, mas fraqueza, nem nunca poderá ser criadora de coisa alguma, apenas destruidora.”

(Benedetto Croce)

1 INTRODUÇÃO

A dissertação aqui apresentada é fruto de intenso trabalho, durante todo o processo de mestrado, e de indagações que me acompanham desde sempre e continuaram a povoar o meu imaginário.

A violência é uma questão a qual eu nunca tive que enfrentar diretamente. Não uma violência visível, mas me senti oprimida durante toda uma vida, por uma violência oculta, presente nas relações familiares e sociais.

É desse estranhamento com um tema tão subjetivo, que surge a curiosidade e a necessidade de compreender como se dá essa dinâmica da violência na escola.

Caracterizada pelos diversos autores estudados (SILVA, J. F. S., 2006; PINO, 2007; CHAUI, 2000; ZALUAR, 1996) como uma questão complexa, o fenômeno da violência não se refere apenas aos acontecimentos que comprometem a integridade física de outrem, envolvendo também aspectos econômicos, emocionais e relacionais, fazendo-se presente nas famílias, nas escolas, nas ruas, no trabalho, nos meios de comunicação, ou seja, invadindo todos os espaços da nossa vida cotidiana.

O advento sistema capitalista, intensificado pelos ideais neoliberais, processo que se iniciou no Brasil no início da década de 1990 acirrou as desigualdades sociais, resultando em novas formas de produção e mudanças sociais que constituíram no aumento da exclusão de grande parte da população. Em virtude disso, constata-se um agravamento e aceleração da violência urbana. A esse respeito Sá e Barbosa (2002, p. 15) ressaltam:

[...] o fenômeno da urbanização capitalista, acirra as relações de contrastes entre o esteticamente belo e o disforme, os prazeres e as dores, a riqueza e a miséria. Emergem planos e propostas de gestão das cidades, com mecanismos de controles participativo ou autoritário para dar conta de processos segregativos. Tanto as classes de trabalhadores nas periferias, áreas faveladas ou as chamadas baixadas, como as classes abastadas nos condomínios de luxo, que contornam as cidades, são atingidas pela lógica perversa e agressiva da busca pela lucratividade. Embora de modo diferenciado a segregação social das classes abastadas é promovida pela necessidade de distanciamento dos problemas sociais que causam os setores populares. Estes, ao serem premiados socialmente pela barbárie, apelam para a violência, que tanto medo causam aos ‘felizes’ moradores dos condomínios de luxo.

A violência na escola, tal qual a violência em si, não é um fenômeno recente, e trata-se também de um tema amplo e complexo, o que dificulta uma conceituação. Como afirma Charlot (2002), definir e delimitar fronteiras da violência na escola é difícil, pois são muitos

os termos usados, a fim de caracterizar o que vem a ser esse fenômeno, então se acaba por conceituar e caracterizar os comportamentos violentos, e não a violência em si.

Autores como Adorno (2002) e Guimarães (1985) apontam que a escola, com suas práticas disciplinares controladoras e seu sistema de ensino excludente, muitas vezes, torna-se palco da violência por meio de práticas que não refletem o mundo próximo e conhecido dos alunos, ao excluir o diálogo e a compreensão das relações sociais. (BATISTA, 2011, p. 3)

Abramovay (2002) compreende que a violência na escola requer atenção às questões como gênero, família, relações e experiências sociais. E também questões como idade, nível de instrução, além de regras disciplinares e sistema de punição das escolas. Sposito (2001) esclarece que há na escola diferentes visões sobre o conceito de violência escolar, uma que pode é causada pela própria escola, e outra reflete a violência da sociedade, uma violência extramuros que invade o prédio escolar.

Diante do acirramento da violência na escola, o governo do Estado de São Paulo lança, em 2009, o Sistema de Proteção Escolar. Esse programa do governo é composto de algumas ações, como colocação de câmeras nas escolas, a distribuição de instrumentais, regimentos escolares como o Manual de Procedimentos e o Manual de Conduta Escolar, a instituição do Professor Mediador Escolar e Comunitário, que será um professor responsável por lidar com os conflitos escolares e manter o relacionamento direto com a comunidade escolar e com a rede de proteção criança e ao adolescente, e o Registro de Ocorrências Escolares (ROE), onde são registradas eletronicamente as ocorrências escolares com envolvimento em situações de conflito.

Observa-se que as ações protetivas do Estado estão diretamente relacionadas à proteção do patrimônio escolar, por muitas vezes, ignorando as consequências da violência no ambiente escolar na vida cotidiana dos alunos.

A pesquisa teve como objetivo analisar as diferentes manifestações e causas da violência na escola e quais as estratégias adotadas para lidar com esses acontecimentos. Identificando os diversos tipos e causas da violência do universo escolar, quais as estratégias adotadas para o enfrentamento dessa e finalmente apresentar algumas propostas que pudessem amenizar essa violência.

Para compreendermos melhor a complexidade desse tema, e as ações do Estado perante tal situação, apresentamos a referente pesquisa que foi dividida em etapas (bibliográfica/documental e exploratória). Primeiramente, realizamos a apreensão do material bibliográfico e documental existente sobre essa temática, esse primeiro momento permitiu compreender melhor o objeto estudado, e traçar seu percurso histórico.

Segundo Gil (1994), a pesquisa bibliográfica permite uma apreensão mais ampla sobre o tema, e é uma técnica de pesquisa utilizada em quase todos os processos de pesquisa exploratória, apesar das muitas vantagens a pesquisa bibliográfica, pode ser comprometida, pois os dados analisados são fontes secundárias e, muitas vezes, podem estar interpretadas equivocadamente. Não existem regras fixas para a realização da pesquisa bibliográfica, já a pesquisa documental, que também será utilizada, assemelha-se à primeira, a principal diferença se deve à natureza das fontes, a pesquisa documental se utiliza de documentos que ainda não sofreram nenhum tratamento analítico, são consideradas fontes primárias.

Além da pesquisa bibliográfica, realizamos uma pesquisa documental junto à delegacia da região e a prefeitura, à procura de documentos que nos informem como se dá a dinâmica da violência na região em que se localiza a escola pesquisada.

Posteriormente, para analisar a incidência da violência na escola, foi realizada uma pesquisa exploratória, para a apreensão do material empírico. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual do município de Franca/SP, que atende ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio. Dentro dessas exigências foi identificada a escola com maior índice de ocorrências no ROE.

Na etapa exploratória da pesquisa, aplicamos um questionário com perguntas abertas e fechadas a um grupo de alunos do 9º ano do Ensino Básico II; aos professores que lidam com esses alunos; à equipe gestora; ao diretor; ao coordenador pedagógico, e também ao professor mediador comunitário.

Dos professores que aceitaram a pesquisa apenas um efetivamente respondeu e entregou, e também não foi possível o preenchimento do questionário pelo professor mediador. Do grupo de alunos totalizou-se 24 alunos, que foram selecionados de forma aleatória, entre às cinco turmas de 9ª ano da escola pesquisada. O diretor e coordenador também entregaram seus questionários.

O questionário continha perguntas fechadas na intenção de quantificar os tipos de violência presentes na escola pesquisada e perguntas abertas na busca de qualificar o que os atores envolvidos no ambiente escolar compreendem como causas, enfrentamento e o que é em si essa violência na escola. A pesquisa foi aplicada a diferentes atores, com diferentes níveis de poder, para compreendermos as diferentes visões de um mesmo local, e mesmo a violência presente nessa relação de hierarquia e poder.

A pesquisa lida com as relações sociais o que exige uma abordagem qualitativa. Essa permite ao pesquisador analisar a fundo as relações humanas, permitindo a compreensão e interpretação da realidade em seus múltiplos aspectos.

Segundo Chizzotti (1987, p. 79), a pesquisa qualitativa:

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes significações e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A escolha pela abordagem qualitativa se dá pela temática de cunho social, em que se pode relacionar os dados com a realidade dos sujeitos, estabelecendo um diálogo entre os mesmos, tendo em vista que estão em constante transformação.

A pesquisa qualitativa, [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 22-23).

Para interpretação dos dados utilizamos a análise de conteúdo, metodologia que nos permitiu descrever e interpretar o conteúdo dos questionários. Na pesquisa qualitativa, esse método de análise permite ao pesquisador, através de um olhar crítico, interpretar as respostas buscando decodificar o conteúdo, atingindo uma compreensão dos significados em um nível que supera uma leitura comum.

Tal metodologia é parte de uma busca teórica e prática, com uma acepção característica no campo das investigações sociais. “Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.” (MORAES, 1999).

Atualmente podemos destacar duas funções na aplicação da técnica. Uma se refere à verificação de hipóteses e/ou questões. Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa. (GOMES, 1994, p. 74).

Para facilitar a interpretação dos dados e alcançar os objetivos propostos elencamos algumas categorias de análise: o que é violência na escola, quais os tipos de violência mais presentes, causas dessa violência, sugestões e propostas de enfrentamento. Por meio dessas categorias contemplamos os objetivos específicos, buscando no estudo empírico respostas

para a hipótese de que existe violência na escola, e muitas vezes ela não é percebida como tal, e ainda nos permitiu verificar outras questões como a responsabilização do indivíduo e da família pela violência na escola.

Assim será possível formular propostas que contemplem os objetivos da pesquisa. Assumimos o compromisso de socializar o resultado obtido através da pesquisa, primeiramente para os sujeitos que participaram da mesma e posteriormente para aqueles que, de uma forma ou de outra, utilizaremos da pesquisa como fonte, em prol da melhoria da qualidade da educação, finalidade maior desta pesquisa.

O trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, conceituamos, o que é violência, e o como essa questão se apresenta no ambiente escolar, primeiramente, discorremos sobre o molde de uma escola disciplinadora, carregada de poder que, muitas vezes transforma-se em uma violência silenciosa. Posteriormente, no intento de entender o que é violência, na escola, fizemos um pequeno discorrer sobre as causas e os motivos dessa violência, ainda tratamos com alguns tipos de violência na escola como o *bullying*, a violência estrutural e simbólica e a depredação e vandalismo. Finalizamos o capítulo com o intento de refletir sobre como enfrentar essa violência cada dia mais alarmante nas escolas e que na maioria das vezes não é vista como tal.

No segundo capítulo, trazemos a marca da violência estrutural e simbólica, cravada em uma política educacional minimalista, gestada sobre cunho neoliberal. Seguindo, tratamos do castigo, como uma prática pedagógica ainda presente nas escolas atuais, e trazemos um capítulo tratando da violência escondida por trás de uma educação que foi grandemente ampliada nos últimos anos, desconsiderando qualquer função básica dessa, ou seja, a ampliação descolada da qualidade. Por fim, nesse capítulo, procuramos apresentar o que Estado tem realizado na intenção de diminuir a violência na escola, no intento de apresentarmos o “Sistema de Proteção Escolar”, sistema do governo do estado de São Paulo, criado para diminuir os altos índices de violência presentes nas escolas estaduais paulistas.

Finalizando o trabalho, após uma territorialização do município de Franca/SP, e da região em que está localizada a escola, apresentamos a pesquisa empírica, com o que os alunos, professores e gestores da escola pesquisada acreditam ser violência, como eles enxergam essa questão, o que causa esses atos dentro do ambiente escolar, o que a escola está fazendo, e o que ela poderia fazer para diminuir os índices.

2 VIOLÊNCIA NA ESCOLA

2.1 A Violência

A violência é intrínseca nas sociedades humanas desde os primórdios desta. E faz parte de sua história desde as pequenas lutas por território, ou pela liderança da tribo até grandes guerras por espaço e poder. Porém, durante muito tempo, essa violência não foi tema de estudo, sendo naturalizada como algo comum e necessário ao desenvolvimento das sociedades:

Ninguém que se dedique à meditação sobre a história e a política consegue se manter ignorante do enorme papel que a violência desempenhou sempre nas atividades humanas, e à primeira vista é bastante surpreendente que a violência tão raramente tenha sido objeto de consideração. Isso mostra até que ponto tomou-se a violência e a sua arbitrariedade como fatos corriqueiros e foram, portanto negligenciadas; ninguém questiona ou examina aquilo que é óbvio para todos. Aqueles que nada mais viram do que violência nas atividades humanas, convencidos de que eram “sempre acidentais, nem sérios, nem precisos” ou que Deus apoiava sempre os batalhões maiores, não tiveram mais nada a dizer sobre a violência ou a História. Qualquer um que procurasse algum sentido nos registros do passado estava quase que destinado a encarar a violência como um fenômeno marginal. (ARENDETT, [1969/1970], p. 7).¹

Na contemporaneidade, essa violência parece ter aumentado e invadido cada instância da via humana, povoando o imaginário da massa através da mídia, trazendo um sentimento de insegurança e medo. A violência se apresenta de várias formas, desde crimes bárbaros e hediondos, como a opressão, exploração e o preconceito.

E é essa extrapolação da violência, essa nova dinâmica que estimula pesquisadores a perseguir uma resposta, na tentativa de compreender esse tema, como afirma José Silva (2006, p. 32):

Perseguir e perquirir a dinâmica da violência que se objetiva na sociedade contemporânea – sua produção e reprodução – não é apenas um desafio, mas uma necessidade para descortinar a trama que envolve as relações sociais neste início de século. Mais do que enfrentar um assunto extremamente diversificado que forçosamente tem incomodado a sociedade brasileira, estamos diante de um tema concretamente fincado na realidade [...].

Adorno (2002, p. 98) confirma que a violência tem a aumentado em níveis consideráveis:

¹ Obra digitalizada em 2004.

Não obstante os avanços democráticos e as profundas modificações pelas quais a sociedade brasileira tem passado nos últimos quinze anos, o regime democrático coincide com a ocorrência de uma verdadeira explosão de violência no seio da sociedade.

Tratar sobre violência é sempre um desafio devido a sua diversidade e complexidade, pois se trata de um tema amplo e multifacetado. Para Pino (2007, p. 764), “[...] o fenômeno da violência é suficientemente complexo para resistir às análises superficiais que, por vezes, são feitas dele. Ele envolve questões sociais, econômicas e políticas.”

Chauí (2000, p. 337) descreve que a “[...] violência é entendida como uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser. A violência é violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém.” E acrescenta que a “[...] violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas.”

Para Waiselfisz e Maciel (2003), são duas as questões que dificultam a conceituação da violência: uma se deve ao fato de que o termo violência ser socialmente construídos e modificados, de acordo com a história, outra se deve ao fato de que tal palavra se refere a múltiplas situações, violência doméstica, bélica, contra a criança, simbólica, entre outras.

Zaluar (1996) orientou um estudo histórico sobre violência, dividindo-a em três grandes eixos: o da Ordem Tribal, o da Ordem Senhorial e o da Ordem Pública.

A Ordem Tribal se refere à violência das sociedades primitivas, onde a justiça era praticada por cada um, com suas próprias forças e, muitas vezes, de forma violenta. Baseada na ideia de reciprocidade “olho por olho, dente por dente”. Assim, tanto para o bem quanto para o mal recebido, existia a obrigação de retribuição, entendida como o ato de devolver o que se recebeu (ZALUAR, 1996).

Na Ordem Senhorial, segundo Velho (1976), há duas as formas de autoridade política nesses sistemas: a concentração do poder nas mãos dos grandes senhores, que exploravam os camponeses e a centralização do poder nas mãos dos militares, que representavam o Estado, fazendo dos camponeses seus servos. Nesse período, houve diversos combates violentos dos os camponeses com os senhores, com o clero e até mesmo entre as famílias, além dos conflitos entre os senhores feudais que também ganharam notoriedade nesse período.

Da Ordem Senhorial para a Ordem Pública, muitas mudanças podem ser vistas no que diz respeito à questão dos conflitos e da violência. Isto porque a sociedade moderna mudou muito em relação à antiga forma de sociedade. A industrialização fez com que o sistema

produtivo se transformasse e surgissem, assim, novas classes sociais e novos tipos de conflitos (CAMPOS, 2012).

Uma das mudanças mais significativas ocorre em relação à responsabilidade pela violência e pelo crime: atualmente, a responsabilidade pelos delitos é individual, ou seja, é responsabilizado apenas o autor do ato e não sua família ou parentes, como era feito até então. Da mesma forma, o trabalho, a terra e o dinheiro também se tornaram mercadorias negociáveis de forma individual.

O que move a Ordem Pública é o lucro individual, isso coloca em risco a sociedade em geral, ameaçando aspectos como os direitos e os deveres das pessoas, a solidariedade, entre outros. Como vemos em Zaluar (1996, p. 38), nestas situações de violência “[...] as pessoas passariam a ser meios, instrumentos para obter lucros e não fins em si mesmos.”

Além disso, as sociedades modernas apresentam fortemente também a ideia de reciprocidade e de vingança. “Assim, é possível dizer que os aspectos mais violentos e irracionais encontrados na sociedade tribal também estão hoje presentes, em formas ainda mais perversas, nas sociedades ditas modernas, marcadas por profundas desigualdades sociais.” (ZALUAR, 1996, p. 21).

A civilidade, que faz parte da vida moderna e acompanhou o desenvolvimento das cidades, parece estar ameaçada mais uma vez. Hoje em muitas cidades do mundo, os comportamentos agressivos, sem freios, e a falta de respeito aos outros voltaram a ser marca da vida cotidiana. Por isso mesmo, tem-se uma crise de ordem pública e um crescimento inegável da violência (ZALUAR, 1996).

Percebe-se com o percurso histórico da violência que, apesar de se tratar de uma questão histórica, com o advento da sociedade capitalista, marcada pela relação de exploração e opressão do homem pelo homem, a violência ganha novos significados que permeiam a exclusão social e a falta de reconhecimento do outro enquanto sujeito social.

Segundo Tavares dos Santos (2001), para compreender a violência na sociedade contemporânea, é preciso reconhecer que houve uma profunda mutação nessa sociedade nos últimos vinte anos e mediante processos simultâneos de integração comunitária e de fragmentação social, de massificação e de individualização, de seleção e de exclusão social emergem as práticas de violência como norma social particular de amplos grupos da sociedade, presentes em múltiplas dimensões da violência social e política contemporânea.

Para essa sociedade, a violência tornou-se um meio “normal” de acertar uma diferença interpessoal, de obter um bem material que se deseja ou de impor o mando sobre o outro. A

sociedade parece aceitar a violência, resignando-se e incorporando-a como prática social e política normal e coletiva (TAVARES DOS SANTOS, 2001).

Devedor das ideias de Michel Foucault e de Pierre Bourdieu, Tavares dos Santos (1998, p. 36) reflete sobre a questão teórica da violência e a define como uma forma de sociabilidade “[...] na qual se dá a afirmação de poderes, legitimados por uma determinada norma social, o que lhe confere a forma de controle social: a violência configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo.” Mas a violência não seria apenas a sua manifestação institucional, pois a “[...] força, coerção e dano em relação ao outro, enquanto um ato de excesso presente nas relações de poder” estaria “[...] seja no nível macro, do Estado, seja no nível micro, entre os grupos sociais.” Sua forma social contemporânea estaria expressa no “[...] excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea.”

Para o autor, a violência é uma prática disciplinar que se daria pelo excesso do poder:

Podemos, deste modo, considerar a violência como um dispositivo de excesso de poder, uma prática disciplinar que produz um dano social, atuando em um diagrama espaço-temporal, a qual se instaura com uma justificativa racional, desde a prescrição de estigmas até a exclusão, efetiva ou simbólica. Esta relação de excesso de poder configura, entretanto, uma relação social inegociável porque atinge, no limite, a condição de sobrevivência, material ou simbólica, daqueles que são atingidos pelo agente da violência. (TAVARES DOS SANTOS, 1998, p. 40).

A violência se faz muito presente em nossas vidas seja de forma coletiva ou individual, tornando o tema sempre atual e deixando muitas questões.

Essa violência invade todas as instâncias, da vida humana, desde a primeira infância, e crianças e adolescentes passam a ser tanto vítimas como atores das mais diversas violências. A escola e seus sujeitos (professores, diretores, coordenadores, funcionários e alunos) encontram-se perdidos, dentro desse cenário que cada dia apresenta os mais variados tipos de violência das mais visíveis, até aquelas “naturalizadas” como disciplina e o excesso de poder que, muitas vezes, apresenta-se camuflada como políticas, normas e regras.

2.2 O Poder da Disciplina e a Escola Moderna

Segundo Fernández Enguita (1989), educação é um fenômeno social e universal, uma atividade humana necessária à existência e funcionamento das sociedades.

A prática do ensino na sociedade moderna, em grande parte, constitui-se como um constante processo de vigilância. Foucault (1984) descreve o início da escola moderna, como uma escola disciplinadora. Esclarecemos que, para o autor, a sociedade moderna é disciplinadora, e a escola é apenas uma das instituições onde o poder da disciplina é fortemente empregado.

Fortemente inspirados por Ruysbroeck e na mística renana, transpuseram à educação uma parte das técnicas espirituais – e não só à educação dos clérigos, mas à dos magistrados e comerciantes: o tema da perfeição, em direção à qual o mestre exemplar conduz, torna-se entre eles o de um aperfeiçoamento autoritário dos alunos pelo professor; os exercícios cada vez mais rigorosos propostos pela vida ascética tornam-se tarefas de complexidade crescente, que marcam a aquisição progressiva do saber e do bom comportamento [...] Sob sua forma mística e ascética, o exercício era uma maneira de ordenar o tempo aqui de baixo para a conquista da salvação. Vai, pouco a pouco, na história do Ocidente, inverter o sentido, guardando algumas características: serve para economizar o tempo da vida, para acumulá-lo de uma maneira útil, e para exercer o poder sobre os homens por meio do tempo assim arrumado. O exercício, transformado em elemento de uma tecnologia política do corpo e da duração, não culmina num mundo além; mas tende para uma sujeição que nunca terminou de se completar. (FOUCAULT, 1984, p. 137).

Na sociedade disciplinar, que dispensa o uso da violência na maioria de suas ações, o disciplinamento dos corpos passa a ser o objetivo maior. Nesse processo, a disciplina aparece como um importante dispositivo que coloca em ação o poder e garante sua eficiência. Toda uma economia do poder de punir é elaborada para substituir os jogos de representação por formas de coerção, institucionalizando essa nova modalidade de poder. Surge a disciplina, com seus métodos de controle do cidadão, a partir da descoberta do “[...] corpo como objeto e alvo do poder.” (FOUCAULT, 1984, p. 117).

A instituição disciplinar utiliza métodos que permitem um controle minucioso sobre o corpo do cidadão, por meio dos exercícios de domínio do tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes, com um único objetivo: produzir corpos submissos, exercitados, dóceis e estabelecer uma relação de docilidade e utilidade.

Segundo Foucault (1999), há diferentes tipos de coerções utilizadas no âmbito escolar como, por exemplo, o princípio da clausura: cada indivíduo no seu lugar; as regras das localizações funcionais: pátio grande onde há supervisão e vigilância constante; a posição na fila e o controle das atividades através de horários inflexíveis são algumas técnicas do poder da disciplina.

Nesta perspectiva, a disciplina é considerada um mecanismo político de controle, um exercício de poder. Disciplinar é tanto organizar/classificar as ciências quanto domesticar os corpos e as vontades.

Na escola disciplinar, todas as atividades são desenvolvidas com uma minúcia perfeita, com etapas rigorosamente estabelecidas pelos professores e seguidas pelos alunos, exigindo uma relação eficiente na execução das atividades. O poder disciplinar está presente mesmo nos momentos em que os alunos desenvolvem as tarefas mais elementares, estabelecendo uma perfeita correlação entre o corpo e os gestos, impondo toda uma relação harmoniosa entre um gesto e uma atitude global do corpo, um corpo disciplinado é à base de um gesto eficiente (MOURA, 2010).

Segundo Foucault (1999), a disciplina propicia que os corpos sejam submetidos e exercitados em termos de capacidades e aptidões. Não é mais necessário o recurso à força para obrigar o indivíduo a desempenhar determinadas funções. É preciso, unicamente, que o aluno, como o detento, saiba que existe um processo constante de vigilância e que, naquele exato momento, ele é observado.

Ao marcar os desvios, dividir os alunos e o saber em séries e graus, a escola salienta as diferenças, recompensando os que se sujeitam aos movimentos regulares impostos pelo sistema escolar. O poder normalizador permeia todas as relações existentes no espaço escolar, criando padrões, sancionando condutas, punindo desvios. Essas punições não objetivam acabar com ou recuperar os infratores, mas diferenciá-los dos normais, confinando-os a grupos restritos que personificam a desordem.

O exercício é uma forma de empregar o tempo, e também os horários, a atribuição de tarefas com certa duração e ordem. As carteiras, muitas vezes, articulam os gestos e a postura para ler, escrever e repetir. As atividades são repetidas ao longo de dias, meses e anos. Estas atividades geralmente são cobradas para aprovar, reprovar, castigar e premiar, através do exame que está ligado a certo tipo de formação de saber e a certo tipo de exercício de poder, permitindo a formação de um sistema comparativo que dá lugar a descrição de grupos, caracterização de fatos coletivos, estimativa de desvios dos indivíduos entre si (FOUCAULT, 1999; MOURA, 2010).

Desta maneira, para Foucault (1999), a disciplinarização do aluno tem, no sistema de exame, seu principal instrumento.

O exame se constitui como um poderoso termômetro para medir o quanto de sujeição e domesticação já foi assimilado pelo indivíduo, na sala de aula, em sua rotina de estudos em casa, em um processo de avaliação sustentado por registros diários e individualizados do

comportamento de cada estudante. Supõe certo tipo de formação de saber que inverte a economia da visibilidade no exercício do poder, tornando o poder disciplinar o mais invisível possível; faz a individualidade entrar num campo documentário, colocando os indivíduos num campo de vigilância, no qual todas as suas atividades são mapeadas e registradas; faz de cada indivíduo, um caso, constituindo o indivíduo como efeito e objeto de poder e saber (FOUCAULT, 1999).

A normalização é criada e reforçada por meio discurso das anormalidades. As crises constantes da educação e os subsequentes discursos sobre o fracasso da escola são resultado dessa estratégia de poder que exclui para incluir e inclui excluindo. Não existe, em verdade, uma posição de exterioridade em relação ao processo. A posição marginal também se encontra inserida no processo de gestão da sociedade, fenômeno que Foucault denuncia quando analisa a questão da norma e da lei (MOURA, 2010).

Para o poder disciplinar, na mesma medida em que a criação da delinquência pelo sistema penal obedece a um princípio de utilidade, a exclusão e a repetência no sistema educativo concorrem para o êxito do mesmo processo: gerar uma marginalidade interior ao processo, que alimenta os mecanismos do poder com os mais diversos perfis de indivíduos.

É uma exigência dos sistemas de poder que, para o funcionamento de suas tecnologias, a escola exclua os indivíduos de seu espaço. Mais do que restringir o acesso de alguns e excluir outros, o funcionamento das estratégias disciplinares promove, nas escolas, toda uma classificação dos indivíduos com vistas à sua ação na sociedade. A exclusão obedece a um princípio de utilidade, gerador de saber, de discursos científicos que procuram explicar seu aparente fracasso em gerir a indisciplina (MOURA, 2010).

O aluno indisciplinado, aquele que apresenta baixo rendimento ou o que abandona a escola, bem como o professor que não consegue atingir os índices de aprovação em suas aulas ou os níveis de produtividade exigidos pela instituição à qual se vincula, corroboram o sucesso da instituição escolar em sua função de criar e gerir espaços marginais no interior de uma sociedade disciplinar.

Nas escolas, ainda hoje, é possível observar a coexistência de práticas que associam vigilância, normalização, disciplinarização, como uma forma de relação com o saber típica do pensamento clássico. O modelo de saber fundamentado na visibilidade do quadro ainda não foi de todo superado e ainda hoje alunos e professores mantêm uma relação de exterioridade com o saber.

Uma educação que se disponha a formar indivíduos capazes de atender às exigências básicas da modernidade não pode limitar-se a instruir o indivíduo ou a prepará-lo para se

inserir de forma competitiva no mercado de trabalho. A formação dos indivíduos deve ser integral, auxiliando-os no desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais e espirituais.

Segundo Abramovay e Rua (2003), a escola e seus profissionais formam um universo próprio para o desenvolvimento do aluno, criam as devidas condições para que ocorram aprendizados significativos e interações entre o público escolar que favorecem ou não os processos informativos e de comunicação na escola. No entanto, nesse ambiente de diversidade também ocorrem brigas e atos de violência. As medidas tomadas para solucionar os conflitos em geral cabem à direção da escola, na maioria das vezes os procedimentos adotados são advertências, suspensões, transferências e expulsões, conforme a gravidade do caso.

Nas escolas atuais, ainda existem muitas regras aplicadas ao cotidiano, principalmente para os alunos. Entre essas regras as que produzem reações variadas são as que se relacionam com o horário das aulas, o uso do uniforme, a identificação e as práticas permitidas ou proibidas no espaço escolar. As regras referentes a essas questões se apresentam em quase todas as escolas, e são impostas, ou seja, não existe um consenso entre o público escolar sobre como essas deveriam ser aplicadas e, muitas vezes, as regras são válidas apenas para os alunos.

É, a partir das regras de comportamento das escolas, que os atores envolvidos desenvolvem suas percepções acerca daquele ambiente e do processo de escolarização. Por isso, é sempre relevante identificar os fatores que levam esses atores, a apreciarem ou não o ambiente onde estudam ou trabalham.

A escola, apesar de muitas vezes ser considerada como um local de oportunidades, muitas vezes. Também é o ambiente da exclusão social. Onde muitas vezes ocorre, discriminação, marginalização o indivíduo, cerceando seus direitos de cidadania e seu acesso às oportunidades de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços do acervo de uma civilização.

Ou seja, na construção de uma cultura contra violências, é necessário lidar com as discriminações, intolerâncias e exclusões do espaço escolar, ainda que essas não sejam violências físicas propriamente ditas, isto é não se apresentem na forma de ameaças, brigas ou mortes. São questões importantes para serem tratadas, pois essa violência dita “invisível”, por muitas vezes, é mais maléfica ao indivíduo, além de manter o ciclo da reprodução da exclusão social.

É essa violência “invisível” que transforma a escola, que deveria ser uma via de acesso ao exercício da cidadania² para os alunos, servindo-lhes uma espécie de salvo-conduto moral, um passaporte para a entrada na sociedade, em um mecanismo de exclusão social, que apenas reproduz a realidade já enfrentada por eles, nos extras muros escolares.

Uma das questões que se coloca a exclusão, já que a educação é pregada pelo sistema capitalista, como a salvadora de uma nação, e o estudo é requisito fundamental às oportunidades de trabalho, condição essencial à sobrevivência humana. Porém, enquanto o ensino de boa qualidade abre as oportunidades, o de má qualidade acentua a exclusão. Na maioria das vezes, o aluno é culpabilizado, por seu insucesso escolar, usando alguns exemplos isolados como ponto de comparação entre aqueles que conseguem melhorar de vida, tendo o que a mídia reforça como as “mesmas oportunidades”.

Além das desigualdades no que se refere à qualidade de ensino, à possibilidade de estudar em escolas de bom nível e à disponibilidade de tempo e material escolar adequado, a discriminação e a exclusão social manifestam-se nas atitudes quanto à própria escola e às relações entre os alunos. Nesse sentido, segundo Abramovay e Rua (2003) é possível distinguir três padrões de exclusão/discriminação social na escola.

O primeiro diz respeito à visão sobre a escola pública e seus alunos. Muitos são vistos como marginais, despreparados, mal-educados e, portanto, nocivos à sociedade; O segundo refere-se às relações entre os alunos de uma mesma rede de ensino, seja pública ou privada, cujas condições econômicas são desiguais. Há indicações de que os alunos que sofrem discriminação reagem tanto com retraimento como com agressividade; O terceiro padrão tem lugar nas escolas privadas com aqueles de menor poder aquisitivo, como os que têm bolsas de estudo e os filhos de funcionários ou de professores.

A situação vivida pela escola, na história atual, traz diversas inquietações. Em um momento em que o saber é reduzido à aviltante condição de “mercadoria”, em que o poder assume matizes de biopoder e controle social nunca antes visto, é desafio premente para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, que assumam uma espécie de engajamento capaz de uma nova atitude, atitude de invenção frente ao conhecimento e capaz de criar novos espaços de exterioridade, espaços marginais ao sistema de saber-poder vigente na sociedade atual, espaços a serem ocupados pelos infames de nosso tempo (TERNES, 2007).

A violência, na escola, compromete o que deveria ser a função, a identidade da escola, ou seja, um local de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação

² Tratamos cidadania aqui, como a consciência do indivíduo de seus direitos e deveres que lhe permitam participarem de forma consciente, crítica e ativa da vida política do país.

de espíritos críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado. No entanto, essa violência reflete sobre a aprendizagem e a qualidade de ensino envolvendo todas as comunidades escolares.

2.3 Violência na Escola

A violência está presente no sistema educacional brasileiro desde o período colonial. A educação jesuítica já era marcada por repressões e punições físicas e durante muitos anos essas punições ainda foram aceitas como melhor forma de educar.

Segundo Ariés (1973), nos séculos XVIII e XIX, os estudos escolares eram considerados essenciais para a ascensão social, nesse período, a escola usufruía regras bem explícitas baseadas em um sentimento da moral inquestionável, ao menos pela grande maioria das pessoas, naquela época, as práticas pedagógicas eram planejadas, a partir do objetivo que perpetuasse essa moral.

Foucault (1999) afirma que modelos institucionais que limitam demasiadamente a criança, inibindo e modelando excessivamente seus comportamentos espontâneos demonstram não suportar as exigências do seu processo de desenvolvimento. Já Guimarães (1985, p. 17) atenta para a relevância da escola quando cita que:

[...] a instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão de violência, de conflitos, advindos do plano macroestrutural. É importante argumentar que apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também reproduzem sua própria violência e indisciplina.

Apesar das leis terem acabado com os castigos físicos, a disciplina rígida ainda é cobrada dentro das unidades escolares, mas esta vem perdendo espaço quando vemos descortinar as muitas violências presente nas escolas.

A violência na escola tem ocupado, nos últimos anos, um lugar de destaque no espaço midiático. As ideias do senso comum, fortalecidas pela mídia de opinião pública, amedrontam o imaginário, tratando as escolas como espaços de verdadeiras batalhas, como campo de agressões das mais variadas. Essa ideia é voltada principalmente para a escola pública, sempre considerada mais violenta que as escolas particulares.

A violência na escola, tanto deriva da violência social, como de ações que surgem do ambiente pedagógico, pois vivemos numa sociedade que exerce sobre nós o poder de dominação e opressão:

A escola é uma instituição direcionada ao ensino que, como outras, é um importante espaço de socialização, possibilita o encontro de díspares culturas e com tendências à busca e a experimentação, facilita o confronto com a autoridade do saber, o que implica poder e domínio. (MEDEIROS, 2006, p. 15).

No Brasil, tem-se como consenso que a violência é difusa por toda a sociedade civil e que refletiu nas escolas, ambiente considerado espaço privilegiado de socialização, mas que funciona como uma espécie de caixa de ressonância das turbulências sociais que ocorrem nos diferentes meios de onde procedem (PINO, 2007).

Podemos considerar os anos 1990 como um momento de transformações no padrão da violência nas escolas públicas, englobando atos de vandalismo, práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil.

O fenômeno da violência na escola, como a violência em si, não é recente, pois está enraizado na convivência do ser social. Definir e delimitar fronteiras da violência escolar é difícil, pois a definição de violência não é consensual, e dentro do ambiente escolar essa violência aparece de diversas formas, desde a violência simbólica e psicológica que são mais difíceis de ser percebidas, até a violência física e a depredação, que são facilmente percebidas e constantemente relatadas, por autoridades escolares.

Porém independentemente, da definição ou da visibilidade que essa violência recebe, ela é uma presença constante no ambiente escolar e tem colocado em risco o cumprimento da função da escola, que seria formar cidadãos capazes de lutar pelos seus direitos, através da socialização do conhecimento acumulado pela sociedade. Antes encarregada de socializar as novas gerações, a escola passa a ser vista como espaço de conflito e os alunos não veem mais sentido em frequentar esse espaço percebido, muitas vezes, como desagradável e excludente (CUBAS, 2007).

A sociedade brasileira, atualmente, é marcada pelo desemprego, desocupação, pobreza, tráfico de drogas, prostituição entre outros. São expressões da questão social³ que tanto estão ligados às dificuldades do emprego no setor formal da economia, quanto indicam as alternativas de trabalho no setor informal e no setor da criminalidade organizada.

Menin e Zandonato (2000) expõem que a violência na escola seria resultado do reflexo e da reprodução de outras violências que nos cercam, da violência na sociedade, da violência da escola e a do próprio indivíduo.

³ Segundo Iamamoto (1999), “Questão Social” é conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que têm uma raiz comum a produção social cada vez mais coletiva, enquanto a apropriação dos seus frutos se mantém privada, monopolizada por uma parte da sociedade.

Há consenso entre os diversos autores que a violência na escola é um tema cotidiano e recorrente, que prejudica a interação entre os principais sujeitos da comunidade escolar (direção, professores, alunos e funcionários) e produz reflexos negativos no ambiente de aprendizagem.

Desse modo, temos que entender a violência como relação de sociabilidade presente na escola, trazida ao espaço escolar por uma dupla fonte: ou como expressão de um autoritarismo pedagógico, ou como transferência de uma norma social. A primeira, afirmando uma fórmula repressiva de conduta professoral na sala de aula; a segunda, marcada pela violência que rege as relações interpessoais em grupos sociais particulares, as quais se manifestam como normalidade no cotidiano dos alunos e de suas famílias e, por este entendimento, se exercem no espaço escolar.

Segundo Debarbieux (2001), a escola está mais vulnerável a fatores e problemas externos (como o desemprego e a precariedade da vida das famílias). Também, ao impacto da massificação do acesso à escola, a qual passa a receber jovens que já experimentam o sentimento da exclusão, o que implica consequências para todos os membros da comunidade escolar. Os fatores externos de vulnerabilidade se somam àqueles decorrentes do aumento das condutas delinquentes e de incivildades na escola.

Embora os fatores externos tenham influência sobre a violência escolar, essa surge também devido a conflitos existentes dentro da própria escola. O que torna possível lidar com as diferentes modalidades de violência e de construir culturas alternativas pela paz, mesmo dentro desse ambiente.

Evidencia-se uma correspondência entre exclusão social e violência escolar: a violência é determinada socialmente. Tanto mais o público jovem é desfavorecido, em termos econômicos como culturais, tanto mais ele se confronta com a vivência do desemprego, mais ele experimenta uma exclusão, não só de oportunidades econômicas, mas também de um prestígio social, o que resulta em um agravamento de sua autoestima e de sua perspectiva de futuro. Os jovens vivem a desesperança em relação às promessas de futuro que, antigamente, estavam contidas na proposta da escola: este é o contexto social de emergência da violência escolar.

A violência é uma das expressões da questão social, que invade as instituições escolares e gera uma demanda social, que as escolas não estão preparadas para enfrentar. Segundo Tavares dos Santos (2001), o sistema escolar está em crise, não tem resposta para explicar e ensinar a viver em uma situação de crise das oportunidades de ganhar a vida, pois se trata de um mundo de carência, de tentativa de alcançar equipamentos coletivos mínimos,

em um horizonte de exclusão social. Resulta desse processo uma relação ambígua com a instituição escolar, exigida como meio de profissionalização e de transmissão de conhecimento e de valores da cidadania, mas entrecortada pela violência estrutural da sociedade brasileira.

Provocam-se crescentes fraturas nas instituições socializadoras, tais como a família e a escola, e um estímulo a condutas desviantes ou ao trabalho na criminalidade; no universo escolar, o estímulo ao trabalho no tráfico de drogas, em particular. A fragmentação social se exerce pela formação de espaços sociais com predominância de populações pobres e miseráveis, para as quais a violência sistemática pode fazer parte de um modo de ganhar a vida e de viver socialmente, e com as quais a escola parece relutar em alcançar um relacionamento capaz de incorporar demandas diferenciadas e distintas da matriz disciplinar oficial da instituição escolar.

Partindo-se do pressuposto de que a violência é o discurso da recusa e que nasce da palavra e do gesto emparedados, é necessário que se compreendam as mensagens que os atos de violência contêm. Fica claro, portanto, a necessidade de “desnaturalizarmos” a violência, sob pena de, em não o fazendo, acabarmos por banalizá-la, a tal ponto que nada mais tocará nossa sensibilidade, tornando-nos cada vez mais duros com o outro, menos solidários e fraternos (TAVARES DOS SANTOS, 2001).

A escolarização é muito importante para os jovens que vivem a insegurança do futuro, uma vez que são incentivados a estudar permanentemente pelos pais, pela mídia e por outros.

A escola como palco de manifestações de violências na atualidade tem assustado os jovens, e eles sugerem que a educação combata as violências, através do ensino de qualidade, incentivando-os a buscarem novos conhecimentos e ajudando a encontrar novos passatempos, união entre todos os atores e atrizes da escola, prática de esportes, diálogo, responsabilidade, e acompanhamento familiar. Os jovens como vítimas das violências estão preocupados com a expansão desse fenômeno tanto nas escolas como em outros ambientes:

A escola, para além das funções tradicionalmente consideradas inerentes à instituição escolar, deveria ser, *a priori*, o lugar privilegiado para o desenvolvimento do princípio da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Deveria ser lugar de interações verbais, onde há diálogo com a vida: articulação “escola-meio social-cultura-vida”. Educar no século XXI não pode continuar a ter significado reducionista de preparar os jovens para uma tarefa determinada e restrita. Significa também a manutenção do caráter formativo, visando a

ampliação do processo de aprendizagem contínuo e evolutivo, garantindo os preceitos da construção da cidadania. (ABRAMOVAY, 2006. p. 21).

A escola, sozinha, não é capaz de resolver os problemas sociais, políticos, éticos, que causam as violências e outros problemas que a sociedade enfrenta, afetando principalmente os jovens. A contribuição da família, do poder público e da sociedade se faz indispensável, na medida em que é preciso criar um ambiente de segurança para nossos jovens.

A escola reproduz, enquanto instituição, as desigualdades sociais de diversas maneiras como pode ser constatado quando alunos com deficiências as mais diversas são discriminados.

Alunos que são estigmatizados por dificuldades de aprendizagem, por questões de etnia, por condição de classe social, ou sua origem. A violência da escola, neste caso, aconteceria através do currículo oculto, através da intimidação pela nota, pela reprovação ou até pela humilhação psíquica/moral. Essa violência também é conhecida como violência simbólica.

O reconhecimento da violência, no espaço escolar, como uma das novas questões sociais globais configuradas por manifestações de violência contra a pessoa, de roubos, furtos e depredações, até mesmo de assassinatos, que se repetem em um conjunto expressivo de sociedades nos últimos dez anos, vem evidenciando que estamos frente a uma conflitualidade que coloca em risco a função social da escola de socialização das novas gerações (TAVARES DOS SANTOS, 2001).

Segundo Batista (2011), a sociedade vivencia atualmente um processo de desfiliação da cidadania e da sociabilidade, na qual nem os indivíduos, nem as instituições sociais reconhecem seus valores coletivos. Os laços de influências sociais estão sendo, assim, orientados por formas violentas de sociabilidade. O sistema educacional também se vê neste limiar e, sendo um dos responsáveis pela transmissão dos valores socializadores, se vê fragilizado ante as práticas violentas.

2.3.1 Tipificação da Violência na Escola

Como apontado anteriormente, há uma grande dificuldade em se adotar uma única definição do que seja violência escolar. Uma dessas dificuldades consiste no fato de que a violência pode se expressar de múltiplas formas e ser compreendida de maneiras diversas. Conforme aponta Abramovay (2005, p. 53):

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

Debarbieux (2004, p. 19) argumenta que uma única definição de violência escolar seria um erro no campo científico e, assim, ele se expressa: “[...] não deveríamos estar realizando pesquisas sobre a violência como um todo indivisível, mas, ao contrário, estar multiplicando pontos de vista (indicadores) que nos ajudem a encontrar o que é real num conceito que é ineficaz devido à sua generalidade.” O apontamento de Debarbieux (2004) sobre a impossibilidade de uma única definição é coerente, porém o próprio autor assinala a necessidade de se encontrar o que é real no conceito, quais são os limites do mesmo e qual a definição que pode embasar uma prática, ou seja, um conceito eficaz.

A violência na escola pode ocorrer de diversas formas, essa violência pode ter sua raiz tanto na sociedade extramuros escolares, como dentro da própria escola. E a dificuldade de se tratar desse tema nasce dessa dificuldade de sintetizar um tema amplo, com diversas causas e percebida de tantas formas diferentes.

Além das causas da violência existem os diversos tipos de violência que podem ser percebidos dentro do ambiente escolar, desde aquelas mais perceptíveis como a violência física, a depredação do patrimônio escolas, os furtos até aquelas que passam despercebidas do público geral por serem mais a nível pessoal como a violência psicológica, o *bullying* ou até abuso sexual ou mesmo aquela que nem sequer é percebida como tal a violência estrutural e a simbólica.

Cada um dos estudiosos do tema tem seu próprio modo de perceber e tratar de alguns tipos de violência que consideram mais relevantes.

Segundo Guimarães (1985), ao tratarmos da violência no nível institucional, pode-se observar três perspectivas dessa no caso da escola: a utilitária que neutraliza as diferenças individuais e objetiva a homogeneização; a violência anômica, que são as reações brutais como depredação e agressividade entre alunos e a violência banal, caracterizada pela resistência passiva através de comportamentos de ironias, chacotas, etc.

Já Abramovay (2002) considera que a violência escolar pode ocorrer em três níveis: violência física (golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo), as incivildades (humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito) e a violência simbólica ou institucional manifestada na falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos, o

ensino com desprazer que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios a seus interesses, ou seja, a violência presente na relação de poder.

Para fim deste trabalho, as violências a serem discutidas dentro do ambiente escolar serão o *bullying*, a violência estrutural e simbólica e a violência contra o patrimônio deprecação e vandalismo.

2.3.1.1 *Bullying*

Em ascensão e com grande visibilidade através dos meios de comunicação, internet e redes sociais, o *bullying*, palavra de origem inglesa descreve atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupos com o objetivo de intimidar ou agredir outro. O termo *bullying* vem de *bully* que em inglês significa valentão, porém a palavra *bullying* não tem um significado exato em português, no Brasil é traduzido como o ato de bulir, mexer, tocar, bater, soquear, zombar, caçoar, tripudiar, ridicularizar, colocar apelidos jocosos, colocar em dúvida a masculinidade ou feminilidade da vítima são as práticas mais comuns (NOVA ESCOLA, 2012).

Entre outras caracterizações do *bullying*, Fante (2005) destaca os insultos, intimidações, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos, causando danos físicos, morais e materiais, mediante apelidos cruéis, gozações e acusações injustas. Dentre as características pertinentes ao *bullying*, os aspectos aludidos apresentam-se como principais, tanto em termos de ocorrência, como no nível das consequências àqueles envolvidos com o problema.

Segundo Lopes Neto (2005), é importante salientar os riscos que podem ser causados por esse fenômeno, ou seja, os possíveis impactos que podem afligir a saúde do escopo social e, sobretudo, a constituição desses adolescentes em desenvolvimento.

Embora atualmente visto como um novo fenômeno decorrente da violência principalmente no espaço educacional, o *bullying* ocorre, decorre e é reproduzido devido às expressões da questão social que equiparam a violência a uma afirmação de poder através de agressão:

Bullying não está relacionado à raiva. Não é um conflito a ser resolvido, tem a ver com desprezo, um forte sentimento de desgostar de alguém considerado como sem valor, inferior ou não merecedor de respeito. Este desprezo vem acompanhado por três aparentes vantagens psicológicas que permitem que se machuque os outros sem sentir empatia, compaixão ou vergonha: -um sentimento de poder, de que se tem o direito de ferir ou

controlar outros; uma intolerância à diferença; e uma liberdade de excluir, barrar, isolar e segregar outros. (FANTE, 2005, p.16).

A realidade presenciada nas escolas é impregnada de diversas formas de violência, às vezes oculta, em que os alunos passam por situações de humilhação, gozações, ameaças, imputação de apelidos constrangedores, chantagens, intimidações. Quando isso ocorre, na maioria dos casos, os alunos, vitimizados permanecem em silêncio, por se sentirem envergonhados ou com medo de novos ataques, por parte dos agressores (FANTE, 2005, p. 16).

O *bullying* tornou-se um problema endêmico nas escolas do mundo todo. O abuso de poder, a intimidação e a prepotência são algumas das estratégias adotadas pelos praticantes de *bullying* (os *bullies*), para impor sua autoridade e manter suas vítimas sob total domínio.

Infelizmente, esse contexto não é aplicado apenas nas escolas, de acordo com Nelson Silva (2004, p. 22), “Os ‘valentões’ não estão somente nas escolas, eles podem ser encontrados em qualquer segmento da sociedade.” Para o autor:

Os *bullies juvenis* também crescem e serão encontrados em versões adultas ou amadurecidas (ou melhor, apodrecidas). No contexto familiar, os *bullies* crescidos e mais experientes podem ser identificados na figura de pais, cônjuges ou irmãos dominadores, manipuladores e perversos, capazes de destruir a saúde física e mental, a auto-estima de seus alvos prediletos. No território profissional, costumam ser chefes ou colegas tiranos, “mascarados” e impiedosos. Suas atitudes agressoras (ou transgressoras) estão configuradas na corrupção, na coação, no uso indevido do dinheiro público, na imprudência arbitrária no trânsito, na negligência com os enfermos, no abuso de poder de lideranças, no sarcasmo de quem se utiliza da “lei da esperteza”, no descaso das autoridades, no prazer em ver o outro sofrer [...] (SILVA, N. P., 2004, p. 22).

Dessa maneira, o termo *bullying* pode ser adotado para explicar todo tipo de comportamento agressivo, cruel, proposital e sistemático inerente às relações interpessoais.

O *bullying*, além de ser uma prática inaceitável nas relações interpessoais, pode levar a quadros clínicos que exijam cuidados médicos e psicológicos para que sejam superados. É importante modificar não apenas a organização escolar, os conteúdos programáticos, os métodos de ensino e estudo, mas, sobretudo, a mentalidade da educação formal. Essas mudanças devem redefinir papéis, funções e expectativas de todas as partes envolvidas no contexto educacional.

Nas escolas, algumas atitudes podem se configurar em formas diretas ou indiretas de praticar a violência, porém, dificilmente a vítima receberá apenas um tipo de maus-tratos, geralmente, os comportamentos desrespeitosos vêm em “bando” (SILVA, A. B. B., 2010).

Essa versatilidade de atitudes maldosas contribui não somente para a exclusão social da vítima, como também para muitos casos de evasão escolar, e pode se expressar das mais variadas formas: verbal, físico e material, psicológico e moral, sexual, virtual. Traz para as vítimas consequências psíquicas e comportamentais como: sintomas psicossomáticos, transtorno do pânico, fobia escolar, transtorno de ansiedade social (TAS), transtorno de ansiedade generalizada (TAG), depressão, anorexia e bulimia, transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) e em quadros menos frequentes a esquizofrenia, suicídio e homicídio (FANTE, 2005).

Maria José Martins (2005, p. 407), baseando-se nos vários autores sobre o tema, insere os comportamentos de *bullying* em três categorias:

Direto e físico: inclui bater ou ameaçar fazê-lo; dar pontapés, roubar ou estragar objetos que pertençam aos colegas, extorquir dinheiro ou ameaçar fazê-lo, forçar comportamentos sexuais ou ameaçar fazê-lo, obrigar ou ameaçar os colegas a realizar tarefas servis contra a sua vontade;

Direto e verbal: engloba insultar, pôr alcunhas desagradáveis, fazer gozações, fazer comentários racistas, salientar qualquer característica ou deficiência de um colega de forma negativa;

Indireto: se refere a situações como excluir alguém sistematicamente do grupo de pares, ameaçar com frequência a perda da amizade ou a exclusão do grupo como forma de obter algo do outro ou como retaliação de uma suposta ofensa prévia, espalhar boatos sobre os atributos e/ou condutas de alguém com vista a destruir a sua reputação, em suma manipular a vida social dos pares.

Podemos citar também o *Bullying* virtual ou *Cyberbullying*: que ocorre por meio de ferramentas tecnológicas como celulares, filmadoras, internet etc. Segundo Nelson Silva (2004), estudos revelam um pequeno predomínio dos meninos sobre as meninas. No entanto, por utilizarem mais a força física, as atitudes dos meninos são mais visíveis. Já as meninas costumam praticar *bullying* mais na base de intrigas, fofocas e através de isolamento entre as colegas, podendo, com isso, passar despercebidas, lembrando também que a linguagem não verbal é bastante utilizada através de olhares intimidatórios, desqualificantes e aterrorizadores, como identificou Fante (2005), em suas pesquisas.

Fante (2005, p. 34) faz um apanhado acerca dos tipos de papéis desempenhados pelos envolvidos nas situações de *bullying*. São eles:

Vítima típica: é aquela que serve de “bode expiatório” para um indivíduo (ou grupo de indivíduos); geralmente pouco sociável, sofre repetidas agressões sem dispor de recursos, status ou habilidades de reação para fazer cessar tais agressões.

Vítima provocadora: é aquela que provoca e atrai reações agressivas sem conseguir lidar com as consequências; pode ser hiperativa, inquieta, dispersiva e ofensora; é de modo geral tola, de costumes irritantes e quase sempre responsáveis por causar tensões no ambiente em que se encontra.

Vítima agressora: é aquela que reproduz os maus-tratos sofridos; tendo passado situações de sofrimento na escola, tende a agredir indivíduos mais frágeis do que ela, transferindo os maus-tratos sofridos, perpetuando a violência e expandindo o número de vítimas.

Agressor: é aquele que vitimiza os mais frágeis; costuma manifestar pouca empatia, bem como necessidade de dominar e subjugar os outros; manifesta necessidade de conseguir a custo de ameaças o que se propõe; tende a ser impulsivo e ter baixa resistência a frustração.

Espectador: é o aluno que presencia o bullying, porém não o sofre nem o pratica. Representa a grande maioria dos alunos que convive com o problema e adota a lei do silêncio.

Para que um aluno possa ser identificado como vítima, o professor Dan Olweus (2005 apud FANTE, 2005, p. 36) orienta aos professores que observem os seguintes comportamentos:

- A criança se isola durante o recreio ou procura estar próxima a um adulto;
- Apresenta dificuldade em falar diante da turma demonstrando ansiedade;
- É o último a ser escolhido para jogos em equipe;
- Apresenta comumente aspecto contrariado, triste, deprimido ou aflito;
- Apresenta desleixo gradual com as tarefas escolares;
- Apresentam contusões, feridas, cortes, arranhões, roupa rasgada;
- Falta às aulas com certa frequência;
- Perde constantemente os seus pertences.

O Art. 227 da Constituição Federal Brasileira de 1988 diz que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, grifo nosso).

É importante que educadores, gestores, pais e alunos tomem consciência de que é direito de crianças e adolescentes estudarem num ambiente saudável e isto inclui que todos sejam aceitos e respeitados em suas diferenças e, conscientes, trabalhem para que estes direitos sejam garantidos.

Portanto, a função da escola diante do *bullying* é reconhecer a existência da problemática e traçar estratégias para eliminá-la, Rolim (2008) destaca também que mais amplamente e para além das responsabilidades definidas no âmbito das escolas, a preocupação em prevenção ao *bullying* e das formas de violência em geral devem e podem ser pensadas desde os primeiros anos de vida do indivíduo, dessa forma a família seria a primeira a se preocupar em transmitir uma cultura de paz, porém a escola, a sociedade e o Estado não estão eximidos dessa responsabilização.

2.3.1.2 Violência Estrutural e Simbólica no Ambiente Escolar

Segundo Odália (2004), nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. O contrário, talvez, fosse mais próximo da realidade. Ou seja, o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas.

A violência é um tema muito amplo, e complexo, que envolve o ser humano como um todo em suas percepções objetivas e subjetivas. E não pode ser tratado apenas como crime ou delinquência, nem ser tratada como um ponto individual ou isolado, já que a violência é um produto histórico (ENGELS, 1972). Para analisarmos a violência, é necessário levar em conta as relações socioeconômicas, políticas e culturais, considerando-as dentro de um espaço e tempo específicos. Assim sendo, toda violência social tem caráter revelador de estruturas de dominação e surge como expressão de contradições entre os que querem manter as regalias e os que se rebelam contra a exploração (MINAYO; SOUZA, 1998).

Para Minayo e Souza (1998, p. 14), violência estrutural é a “[...] violência gerada por estruturas organizadas e institucionalizadas, naturalizada e oculta em estruturas sociais, que se expressa na injustiça e na exploração e que conduz à opressão dos indivíduos.”

O conceito de violência estrutural se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão determinadas pessoas a quem se negam vantagens da sociedade, tornando-as mais vulneráveis ao sofrimento e à morte (BOULDING apud MINAYO; SOUZA, 1998, p. 15).

Segundo Cruz Neto e Moreira (1999), esse tipo de violência é o molde para todas as outras configurações da violência, justamente por ser exercida nas ações cotidianas e por

instituições consagradas pela sua tradição e poder, muitas vezes, essa violência sequer é vista como tal, é apenas considerada como pura e simples incompetência de governantes e responsáveis.

Numa sociedade democrática, que é o lócus da violência estrutural, subsiste a promessa de igualdade no acesso aos direitos (MINAYO; SOUZA, 1998). Em determinados momentos, certos interesses das classes exploradas são satisfeitos com a intenção de fazê-las crer que estão atingindo seus direitos e de arrefecer seus ânimos exaltados. Dessa forma, mantém-se a alienação dos indivíduos frente às violências a que são diariamente e estruturalmente submetidos. Mesmo sem tal conscientização, ou exatamente por isto, os sujeitos sociais sofrem os efeitos dessa violência estrutural, a partir dos mecanismos pelos quais o Estado, em seus diferentes níveis e poderes, restringe o acesso da grande maioria da população aos direitos básicos que lhes proporcionariam uma vida digna, gerando, assim, um quadro de exclusão social.

Em nossa sociedade, as relações que produzem e originam a violência estrutural são representadas pelo mercado e pela oposição dialética entre capital e trabalho, que tendem a serem reproduzidas no aparelho do Estado, organizando-as, de acordo com suas prioridades.

Sob essa lógica, num Estado em que os governantes organizam suas políticas públicas, a fim de atender aos interesses do capital financeiro, a alocação de recursos para atender às demandas da sociedade civil fica prejudicada e restringida. Assim, quem detém o poder tem maior probabilidade de obter mais da ação do Estado do que aqueles que dependem dessas ações, para conseguir o mínimo indispensável à sua sobrevivência.

A existência da violência estrutural, portanto, não é natural, mas sim histórica e socialmente produzida. Ela alimenta a ostentação de poucos com o sofrimento de muitos, amplia as disparidades sociais, gera pobreza, cerceia oportunidades e legítimos projetos de vida, “[...] inibe a escolha racional, favorecendo a escolha constrangida: mendicância, tráfico, delinquência. Fomenta preconceitos e causa danos morais, psicológicos, físicos e até a morte.” (CRUZ NETO; MOREIRA, 1999, p. 39).

É o Estado que deve estabelecer as Políticas Públicas no âmbito social, nos serviços básicos de educação, saúde, habitação, previdência social, alimentação, entre outros, ou seja, a estrutura social é de cargo do Estado, que deve estabelecer um conjunto de estratégias e intervenções que disponibilize a população acesso satisfatório a esses serviços, propiciando, enfim, uma melhoria na qualidade de vida dos cidadãos. No entanto, o que vemos são estruturas sociais precárias no âmbito público, de forma que os serviços oferecidos são ineficientes e ineficazes, não atendendo às necessidades da população.

É justamente na precariedade ou na ausência do atendimento desses serviços básicos à população que Cruz Neto e Moreira (1999) configuram a violência estrutural. Assim, a violência estrutural ocorre quando o Estado não oferece à população, políticas públicas que atendam as necessidades básicas de forma satisfatória. A violência estrutural, vivenciada pela maioria da população, é a exclusão social e a vulnerabilidade social:

Incluem-se aí outros fatores como o precário acesso aos serviços públicos e, especialmente, ausência de poder. [...] às desigualdades existentes e especialmente à privação de poder de ação e representação e, nesse sentido, exclusão social tem que ser pensada a partir da questão da democracia. [...] a exclusão social, como já temos afirmado, é um fenômeno multidimensional que superpõe uma multiplicidade de trajetórias de desvinculação. (SAWAIA, 2007, p. 23 apud CHECA, 2010).

Assim se desvela um conflito permanente entre sociedade civil e mercado, que decorre do sistema capitalista e atinge as políticas públicas do Estado. Essas que deveriam representar os anseios da população acabam por satisfazer mais os mandos e desmandos do poder econômico, em detrimento ao atendimento das expressões da questão social.

No capitalismo, o sistema interfere no cotidiano dos indivíduos, principalmente com o advento do neoliberalismo, as conquistas e êxitos são tratados como questões puramente individuais, reiterando a ideia de que os “excluídos” permanecem nessa condição por falta de esforço pessoal, e não por serem vítimas de um sistema de exploração e sofrerem com a violência estrutural.

Violência simbólica é um conceito elaborado pelo sociólogo Pierre Bourdieu, apresentado na obra “A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino”, escrito por Bourdieu e Jean-Claude Passeron, trata sobre a coação social exercida por certas instâncias sociais, que naturalizam certas relações de poder e coerção, fazendo com que os sujeitos entendam aquela violência como normal, aceitando a ideologia da classe dominante como a única verdadeira. (apud ALMEIDA, L. R. S., 2005, p. 142).

Segundo Bourdieu e Passeron (2008), a partir de sua posição social, o indivíduo apresenta uma matriz (habitus) pela qual estrutura seus pensamentos, percepções e ações. Em uma sociedade estratificada, segundo esses autores, as classes dominantes controlam os significados culturais, estabelecendo quais são os mais relevantes, de modo que a cultura tem eminentemente um caráter político e de manutenção da ordem social estabelecida. A violência simbólica, proposta por Bourdieu, segundo Vasconcellos (2002, p. 81) “[...] aparece como eficaz para explicar a adesão dos dominados: dominação imposta pela aceitação das regras,

das sanções, a incapacidade de conhecer as regras de direito ou morais, as práticas linguísticas e outras.”

Segundo Lenildes Almeida (2005), a violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apoia o exercício da autoridade. Bourdieu (1998) considera que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação), própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares.

A violência simbólica assume diversas formas no universo escolar, pois a percepção do aluno, acerca da escola, causa muita revolta. Os alunos sentem-se excluídos, e verdadeiramente o são, já que nunca são questionados sobre suas necessidades, sendo obrigadas a seguir regras que lhes são impostas, às vezes de forma brutal, com abuso de autoridade. Muitas vezes, o fato causa revolta contra funcionários, outros alunos e até mesmo contra o patrimônio escolar, como forma de questionar as regras e exigir mudanças.

A violência simbólica é mais difícil de ser percebida. É exercida muitas vezes de forma sutil, sem necessariamente ser vista como violência por quem a sofre, ou seja, quando a vítima se dá conta de sua impotência frente a poderes, nem exerce sua capacidade de crítica em relação a tal dinâmica. Por exemplo, a violência simbólica é exercida pela sociedade, por falta de encaminhamento dos jovens ao mercado de trabalho, por vedar as oportunidades para que se desenvolvam sua criatividade e atividades de lazer. Acontece também quando a escola impõe conteúdos destituídos de interesse ou quando os professores não se esforçam pela qualidade de suas aulas e não respeitam seus alunos, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento. Refere-se também à violência sofrida por professores quando são agredidos em seu trabalho e em sua identidade profissional, pelo desinteresse e indiferença dos alunos. (ABRAMOVAY; RUA, 2003).

O sistema capitalista vende a falsa ideia de igualdade de oportunidades, porém essa ideologia também se revela como uma violência, já que a educação como está posta é alienante, visando formar apenas mão-de-obra, massa de manobra para o capital, e não indivíduos pensantes, completos, capazes de raciocinar para além do sistema imposto.

Assim, para Bourdieu (1998), o conceito de violência simbólica é inserido na escola a fim de desvendar os mecanismos que se apoiam na autoridade “legitimada” e “naturalizada” da cultura escolar, caracterizados como métodos, programas e ações pedagógicas que não contemplam os alunos, apenas o sistema econômico, político e social.

Principalmente com o advento do neoliberalismo, o individualismo e a competitividade, são tratados como méritos individuais alcançados pelos alunos. Prevalecendo a cultura da classe dominante, voltada aos interesses do mercado e da

produtividade. A escola acaba sempre desconsiderando o saber e o saber-fazer advindo da bagagem dos alunos, ou seja, desvaloriza o conhecimento popular do sujeito, e aqueles que não se adaptam ao sistema escolar, sofrem com a exclusão. Essa questão é enfatizada ao dizer que:

A principal força da imposição do reconhecimento da cultura dominante como cultura legítima e do reconhecimento correlativo do arbitrário cultural dos grupos ou classes dos dominados reside na exclusão, que talvez por isso só adquira força simbólica quando toma as aparências da auto-exclusão. Tudo se passa como se a duração legítima do TP que é concedido às classes dominadas fosse objetivamente definida como o tempo que é necessário e suficiente para que o fato da exclusão adquira toda sua força simbólica, isto é, para que apareça àqueles que a ele se submetem como a sanção de sua indignidade cultural e para que nenhum seja levado a ignorar a lei da cultura legítima: um dos efeitos menos percebidos da escolaridade obrigatória consiste no fato de que ela consegue obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimos, levando consigo a desvalorização do saber e do saber-fazer que elas efetivamente dominam, e estabelecendo assim um mercado para as produções materiais e sobretudo simbólicas cujos meios de produção são o quase-monopólio das classes dominantes. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 63-64).

A violência é desvelada, no momento em que notamos uma imposição de um conhecimento homogeneizador, que reforça as diferenças sociais e a exclusão daqueles que não se adaptam ao sistema escolar. Essa violência é reforçada, na medida em que impõe a cultura legitimada, da classe dominante, e nega, a cultura resultante da vivência da classe popular, descaracterizada de reconhecimento pela escola, como fonte legítima de conhecimento.

A questão do êxito como esforço individual atende aos interesses do capital e do Estado e se abstém da responsabilidade de proporcionar condições adequadas ao pleno desenvolvimento do sujeito. As condições adversas e as desigualdades são anuladas, reafirmando que o sucesso depende do empenho individual (CHECA, 2010).

No mercado de trocas podem vender e comprar os que querem então o problema da desigualdade é culpa do indivíduo. Dentro desta ótica, a sociedade capitalista não está dividida em classes, mas sim em estratos. A estratificação decorre de uma analogia do mecanismo de concorrência perfeita. Os indivíduos ganham seu lugar na hierarquia de estratificação segundo o critério de mérito. O mérito é definido em termos de talentos individuais e motivação para suportar privações iniciais, como longos anos de escolaridade, antes de galgar os postos de elite. (FRIGOTTO, 2006, p. 61).

O mérito decorre do esforço pessoal do sujeito em função dos anos investidos em educação. Esse investimento proporciona o capital cultural, que permite maior possibilidade

de vender a força de trabalho no mercado e de ocupar posições sociais que resultem em êxito e ascensão social. Desconsiderando-se, assim, quaisquer condições de desigualdades ou disparidades sociais, tudo pode ser superado pelo esforço individual.

Um aspecto importante da violência estrutural é que esta não é percebida pela população como tal. Mesmo se tratando de questões que atingem diretamente a reprodução da vida humana, há uma naturalização dessas, sendo aceita apenas como fatos cotidianos, vistos como fatalidades. Dificilmente, a população consegue fazer essa coordenação entre a ineficiência das políticas públicas e as necessidades da população. Essa ideia do individualismo e a competitividade é fortemente difundida que a população acredita, na lei do mérito como a única verdade, que só é possível mudar através do esforço individual.

Essa dificuldade em perceber de forma objetiva a violência estrutural é visível em episódios veiculados em noticiários na mídia sobre situações do cotidiano. Enfatiza-se a busca de garantir vaga na escola pública, para matricular o filho próximo à residência, principalmente nos grandes centros urbanos, onde grandes filas se formam desde a madrugada, na véspera da matrícula, para se conseguir efetivá-la. Ao serem entrevistados, os cidadãos acusam a administração política de ser incompetente. Sequer é cogitada a questão estrutural (CHECA, 2010).

Vivemos ainda numa sociedade permeada pela cultura do medo, da desconfiança, da competitividade, da representação do outro como inimigo, essa questão reforça a naturalização de comportamentos violentos pela massa, reforçando ainda mais a banalização da violência.

A escola, que tem como função educativa a formação crítica, focada na formação cidadã, na formação de um sujeito consciente de seus direitos e deveres, com maior participação na sociedade, restringe-se ao papel de repassar uma cultura homogeneizadora, proveniente da classe dominante. A autoridade imbuída ao professor e seu papel de servir à instituição é destacada quando diz que:

Nada é mais adequado para servir à autoridade da instituição e do arbitrário cultural servido à instituição do que a adesão mágica do mestre e do aluno à ilusão de uma autoridade e de uma mensagem sem outro fundamento nem origem que a pessoa de um mestre capaz de transformar seu poder delegado de inculcar o arbitrário cultural nem poder de decretá-lo. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 89).

Portanto, segundo Checa (2010), o trabalho pedagógico do professor reproduz o sistema de ensino, mesmo que ele desconheça a violência simbólica que exerce. Assim, em uma aparente neutralidade, reproduz-se o arbitrário cultural.

O sistema de ensino estabelece critérios, normas e regras de forma que o ato de educar implica uma relação de autoridade do professor com o aluno. O conjunto de regras na escola estabelece adequação por parte do sujeito e, em casos de inadequação, a consequência é a exclusão do sujeito. O sistema se organiza tanto de forma categórica quanto perverso e violento, por conseguinte transparece outra forma de violência, a simbólica. A educação formal se configura em uma relação de autoridade que compõe a ação pedagógica, conforme enfatizam:

A Ação Pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 21).

Segundo Checa (2010), o professor serve as regras da instituição e exerce a violência sobre o aluno. Contudo, essa violência manifesta-se de forma encoberta ou disfarçada, revestida de sua autoridade. No exercício de sua função na instituição, o professor exerce a violência simbólica, quando legitima o saber a ser aprendido pelo aluno. Aquino (2008, p. 15), ressalta o emprego da violência na autoridade do professor ao dizer:

Não há exercício de autoridade sem o emprego de violência, e, em certa medida, não há o emprego de violência sem exercício de autoridade. Portanto e em suma, a violência como vetor constituinte das práticas institucionais teria como um de seus dispositivos nucleares a própria noção de autoridade, outorgada aos agentes pela clientela/público, e avalizada pelos supostos "saberes" daqueles. Por essa razão, reafirmamos a convicção de que há, no contexto escolar, um *quantum* de violência "produtiva" embutido na relação professor-aluno, condição *sine qua non* para o funcionamento e a efetivação da instituição escolar.

Como se percebe, as violências: estrutural e simbólica se confundem no sistema capitalista, enquanto a violência estrutural nega condições básicas à sobrevivência, quando o Estado ignora a necessidade de políticas públicas e estruturas de qualidade a população geral, a violência simbólica reafirma o individualismo e a naturalização dessa violência.

Na escola, vemos a violência estrutural efetivada quando se nota a falta de vagas, ou mesmo quando os alunos são alocados aos montes em sala pequena, sem nenhuma estrutura material. E a violência simbólica reafirma aquela situação como natural, onde o aluno é obrigado a aceitar as imposições e as regras, e se adaptar a elas, desconsiderando qualquer formação anterior.

Essas violências são reproduzidas diariamente no ambiente escolar e passam despercebidas, “invisíveis” aos olhos do poder público e da própria população. Essas violências têm sua origem no sistema capitalista e são ainda mais acirradas com o advento do neoliberalismo, que reafirma o Estado mínimo e aguça o individualismo.

2.3.1.3 Depredação e Vandalismo, a Destruição do Patrimônio Escolar

Outro tipo de violência muito presente na escola é a violência contra o patrimônio. Depredar e vandalizar a propriedade da escola é uma atitude corriqueira nesse ambiente, sendo roubos e furtos os que mais ocorrem.

Segundo Abramovay e Rua (2003), são registradas várias reclamações por parte dos alunos e demais atores escolares, a respeito de roubos. Os pequenos furtos, na maioria das vezes, são praticados por pessoas de dentro do espaço escolar e, por muitas vezes, esses atos são considerados naturais, e nem sequer são registrados.

Segundo os dados da pesquisa de Abramovay e Rua (2003), as ocorrências de furto mais graves são cometidas por pessoas externas à comunidade escolar, que ali penetram na noite, nos fins de semana e ou nas férias. O que permite construir uma dicotomia entre o espaço realmente violento da rua e o espaço relativamente menos inseguro da escola. Isso, muitas vezes, reforça a ideia de que não há violência na escola, e que a violência ocorre extramuros, ou seja, há uma violência generalizada na sociedade, o bairro, o local é violento, mas a escola não o é.

Muitas vezes, a depredação do espaço escolar, sem a ocorrência do furto, surge como ato de reação social contra a escola. Pesquisas norte-americanas demonstram que o vandalismo está associado às escolas consideradas autoritárias, indiferentes ou omissas. É necessário tentar desvendar as mensagens escondidas nos atos de violência contra o patrimônio das escolas, que podem ter vários significados: a necessidade de chamar a atenção, de exibir-se para os colegas, expressar revolta (ABRAMOVAY; RUA, 2003).

De acordo com Medrado (1998), a depredação do patrimônio escola pode estar ligado às condições, sejam elas culturais, econômicas, sociais e políticas da região e mesmo do país

como um todo. As escolas são muitas vezes, espaços privilegiados em relação às favelas e bairros mais pobres, em virtude de seu tamanho e das condições oferecidas, tais como salas com equipamentos, cadeiras, banheiros, água encanada, energia elétrica, enfim, apesar de algumas vezes serem precárias essas instalações, muitos indivíduos não as possuem em casa.

Para que se possa compreender a questão da depredação, faz-se necessário analisar a dualidade existente entre a escola e o bairro em que ela está localizada. Dá-se um enfoque da depredação como sendo uma manifestação coletiva que advém das diferenças físicas entre o prédio da escola e as casas do entorno da comunidade. As escolas se tornariam impessoais e frias para a população. Em muitas comunidades carentes, não há espaços de lazer, de assistência médica, de encontros, assim, sendo, a escola pode ser vista como um braço do Estado, ou seja, ela oferece a população alguns benefícios que os indivíduos não conseguem obter fora dela, o Estado não lhes proporciona.

Medrado (1998) também desvela outro ponto responsável pelo fenômeno da depredação, que seria a oferta de vagas nas escolas. Segundo ele, não há no nosso país igualdade de acesso e de permanência na escola. A direção da escola possui um papel quase decisivo nisso, nem sempre os critérios e as orientações das Secretarias - Municipal e Estadual de Educação, são respeitados, então maneiras de discriminar são acionadas em prol de tornar a escola menos problemática, escolhendo os alunos que poderiam causar menos problemas. A direção age como dona da escola e discrimina os alunos pela cor, classe social, diferenças de sexo etc.

Medrado (1998) constatou, em sua pesquisa que, os danos causados pela depredação devem ser reparados o mais rápido possível com vistas a evitar que se promovam mais ataques. Reparar depois de muito tempo essas depredações pode ser um incentivo bem como uma atração para que se continue depredando a escola. No entanto, em razão da burocracia não é fácil fazer isso tão rapidamente. A direção e os demais funcionários perdem bastante tempo preenchendo papéis, tempo este que poderia ser melhor empregado no estreitamento de laços entre a escola e a comunidade ou sanando problemas pedagógicos. Por fim, Medrado (1998) descortina que conhecemos correções violentas que visam extirpar os problemas, não se tem uma cultura de negociação de conflitos, a escola deve mediar os conflitos para evitar choques e a possibilidade de represálias no espaço escolar.

2.3.2 Enfrentamento da Violência na Escola

A violência na escola é um termo muito amplo e complexo, o que implica a adoção de diferentes estratégias de ação, voltadas para cada realidade escolar.

É importante que todas as reflexões acerca do enfrentamento desse tema, não tenham como referencial uma violência naturalizada, súbita ou individual, mas partam do princípio que essa violência trata-se de um fenômeno histórico, construído socialmente, portanto pode ser presumível e assim prevenido.

A escola é um local de conflito inerente, e o conflito, muitas vezes, manifesta-se de forma legítima e aceitável. O objetivo das ações de enfrentamento da violência escolar deve ser pela regulação através da palavra, do diálogo e não da violência (CUBAS, 2007).

Tavares dos Santos (2001), afirma que “a violência nasce da palavra emparedada”. Dessa forma, a Escola tem que se preparar para atuar como uma instituição forte, regida por regras que sejam construídas perante sua realidade e a de todos que a compõe, procurando administrar os seus conflitos através da restauração da autoridade docente, e não do autoritarismo, procurando sempre a mediação pela linguagem. “Esse diálogo, paciente, obstinado, pedagógico, instaura um respeito ao outro, com ações e sentimentos de reciprocidade de podem ajudar a eliminar a violência, construindo possibilidades do encontro.” (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p. 121).

Somente uma educação guiada pela ética conseguirá superar a alienação, levando o homem à consciência crítica, de seus direitos de cidadão. No que diz respeito à ideologia voltada para educação crítico-reflexivo, o educador deve estimular os educandos a fazerem indagações, a desenvolverem a reflexão crítica, fazendo assim com que a educação torne o homem consciente de suas ações, que pense sobre aquilo que não se encontra pronto, não está dito, aprender a ler o que se encontra “entre linhas” (FREIRE, 1996).

Apesar dessas mudanças na educação serem um processo lento, o advento de uma educação dialética, voltada para as camadas mais populares da sociedade, é uma oportunidade para que os alunos desenvolvam uma mudança de pensamento, rompendo com a alienação, alcançando uma visão crítica-dialética da sociedade. Essa educação pode ser emancipadora e forma cidadãos mais éticos, críticos e conscientes de suas atitudes, e quiçá assim diminuiríamos gradativamente, os altos índices de violência na escola:

[...] a prevenção e erradicação das violências nas escolas exigem relacionar conhecimento sensível, ético, valorização do jovem, criação de um clima agradável e participativo, com conhecimento especializado e transdisciplinar, bem como análise sobre segurança pública, segurança escolar. (ABRAMOVAY; RUA, 2003).

Um caminho para uma ação coletiva contra a destrutividade enunciada pela violência, visível nos danos causados ao patrimônio e às pessoas da instituição escolar, está na ação coletiva contra a violência na escola que repousa na difusão de uma ética da solidariedade, cuja base seja o respeito ao outro, exemplificada por uma nova relação entre a escola e os grupos sociais que dela participam ou que com ela partilham um mesmo espaço social, pensando a escola como espaço de construção de uma cidadania que contemple o multiculturalismo.

As lutas sociais contra a violência apresentam também uma ação coletiva contra a "cidadania dilacerada", pois esta ameaça as próprias possibilidades da participação social. Entendemos que as ações contra a violência na escola expressam uma luta social contra o dilaceramento da cidadania, pois, na linha de uma recomposição da dinâmica social, orientada pela participação social e pelo respeito aos direitos culturais dos diversos grupos que estão presentes no espaço e no tempo social da escola, pode estar o início de outra luta social por uma escola participativa e cidadã, no contexto de uma transformação democrática da sociedade brasileira.

3 A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL E A VIOLÊNCIA

3.1 A Violência da Política de Educação

A política educacional brasileira tem um histórico de autoritarismo e violência intrínseco desde a colonização, onde a educação jesuítica desconsiderava, violentava a cultura dos índios que aqui viviam, impondo uma cultura estrangeira, no intento de colonizá-los. Desde então, a educação brasileira vem servindo como forma de perpetuar a autoridade do Estado.

Ao pensarmos na história da educação, nota-se que essa política sempre esteve ligada aos interesses do Estado, e sempre fora oferecida de forma dicotômica. Ou seja, uma educação para elite e outra para as camadas populares, essa última sempre voltada à formação para o trabalho.

A política educacional brasileira demonstra que a elite sempre buscou manter seus privilégios e utilizou de Políticas de Estado para manter o *status quo*, seja pelo contexto sociocultural de cada época que justificava as medidas, ou mesmo com legislações que favoreciam processos de ensino que excluía as classes trabalhadoras menos favorecidas. Esse contexto fez com que o país mantivesse por séculos um número massificante de analfabetos.

O contexto das duas últimas décadas trouxe outro cenário a essa política. Essa nova realidade foi desencadeada pelas lutas sociais da década de 1980, que culminou na Constituição de 1988, que elevou a educação aos patamares de Política Pública, direito subjetivo de todo cidadão e dever do Estado.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), a travessia para a democracia, ficou inconclusa. Com a vitória de Collor de Mello, assume-se um novo ideário que pressupunha conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial.

Ou seja, nos anos de 1990, junto às conquistas da redemocratização, iniciam-se também as reformas do Estado baseado no modelo neoliberal, e baseado nos moldes dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD). Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97), a política de educação também se enquadra nessas reformas:

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental.

A ampliação de direitos ao acesso, de acordo com Martins (2012), colocou em pauta a qualidade do ensino, pois a implementação da Política de Educação não abarcava o conjunto de problemáticas da nova realidade com características que vão além da prática pedagógica. A nova realidade acirrou os ‘velhos’ desafios da educação brasileira tais como: a formação docente, a estrutura das instituições de ensino, as condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, e a questão do financiamento da política educacional nas instâncias federativas, com tendência à municipalização do Ensino Fundamental, revelando fragilidades do orçamento nessas instâncias, devido à diversidade econômica e regional do país.

As determinações legais ampliaram o número de matrículas, estendendo o atendimento (direito) à educação as classes menos favorecidas, porém quantidade não significa qualidade, os desafios impostos ao âmbito educacional são complexos e variados.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 107), é durante o governo FHC que a burguesia tem sua grande vitória.

É o Governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado.

Segundo Frigotto (2002), a ausência de uma efetiva política pública, com investimentos no campo educacional, compatíveis com o que representa o Brasil em termos de geração de riqueza, conduz a medidas paliativas que reiteram o desmantelamento da educação pública em todos os seus níveis.

Por intermédio do Ministério da Educação, o governo FHC adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e

com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Após a Constituição de 1988, aguardávamos uma lei que regulamentasse a política educacional brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), (Lei nº 9.394/96 apud SAVIANI, 2003), ficou anos em tramitação no congresso e sofreu centenas de emendas, revelam uma estratégia para ganhar tempo e ir implantando a reforma educacional por decretos e outras medidas. Segundo Saviani (2003), o pensamento dos educadores a sua proposta de LDB não era compatível com a ideologia e com as políticas do ajuste e, por isso, aqueles foram duramente combatidos e rejeitados, e o projeto de LDB oriundo das organizações dos educadores, mesmo sendo coordenado, negociado e desfigurado pelos relatores do bloco de sustentação governamental, foi rejeitado pelo governo.

Quando finalmente aprovada, a LDB era um projeto resultado da iniciativa personalista do senador Darcy Ribeiro e representou, para Florestan Fernandes (1991), uma dupla traição: fez uma síntese deturpada do longo processo de negociação do projeto negociado com a sociedade organizada e deu, ao governo, o que ele necessitava um projeto de LDB, que até então não tinha.

Saviani (1997), através de análise criteriosa da atual LDB, afirma que: o projeto apresentado pelo senador Darcy Ribeiro serviu muito bem ao governo por se tratar de um projeto minimalista e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e “compatível com o Estado Mínimo” (SAVIANI, 1997, p. 2000).

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), o Estado não se comprometeu de maneira efetiva com a melhoria da educação e isso se manifesta pela descentralização autoritária dos encargos de manutenção da educação infantil e fundamental pelos municípios, sem garantir, em sua maioria, condições mínimas de manter um atendimento qualitativo. O fraco investimento efetivo na educação fundamental soma-se às apelativas e sequenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinhos da escola” e, depois, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas. Com isso, passa-se a imagem e se instaura uma efetiva materialidade de que a educação fundamental não é dever do Estado e espaço para profissionais especializados e qualificados, mas para ações fortuitas e tópicas de amigos, padrinhos e de voluntários. Os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão.

A política de educação deve sempre ser analisada e compreendida como uma política dicotômica, que apesar de se tratar de uma conquista democrática, carrega em seu cerne uma implantação autoritária, adequando-se às pressões internacionais.

A educação organizada sob a forma de política pública se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internacionalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. A partir das lutas sociais, em especial da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais, tornou-se também condição importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria classe e de suas frações. Um território disputado pelas classes sociais fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e processos que a política educacional assumiu ao longo da história. Deste modo, compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais instáveis, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira. (ALMEIDA, N. L. T., 2011, p. 12).

Apesar dos grandes avanços, esses se deram mais por pressões internacionais, e para cumprir um viés mercadológico, formando técnicos. A política educacional não se estrutura como forma de assegurar modos autônomos de pensar e agir, e sim se reveste, sob a marca das inversões que são necessárias à reprodução do sistema do capital, em um processo de ampliação das formas de acesso e permanência, a partir do desenvolvimento de programas assistenciais, incentivo à contratação de crédito e transferência de recursos do fundo público para a burguesia educacional. Ações que soam para muitos como “mudanças históricas”, na educação brasileira, e que incidem sobre a ampliação das possibilidades para a operacionalização técnica de programas assistenciais e difusão ideológica dos paradigmas que sustentam a ideia de educação “inclusiva” e “cidadã”.

O Estado busca atender, através da Política de Educação, às demandas do grande capital por mão-de-obra qualificada. E o pressuposto de uma educação voltada para a cidadania fica a desejar.

Segundo Ney Almeida (2011), as transformações na esfera da produção impõem dois desafios centrais para a educação:

A garantia de uma formação técnica flexível, adequada às exigências dos novos padrões de produção e consumo e às variações do mercado de compra e venda da força de trabalho, assim como garantia de uma formação ideologicamente funcional ao paradigma da empregabilidade.

A educação gerida pelo Estado e fornecida aos jovens é tecnicista e reprodutora da sociedade atual, voltada para a formação de mão-de-obra especializada e manutenção do capital. Com isso, a educação deixa de cumprir sua principal função social que é a formação de cidadãos críticos, em um processo político emancipatório.

Seguindo rumo ao tecnicismo absoluto, lançando anualmente no mercado de trabalho, milhares de técnicos, para serem consumidos e oprimidos pelo sistema capitalistas, milhares de trabalhadores alienados, sem consciência histórica que apenas reproduzem a sociedade.

O tecnicismo privilegia em seu veio as funções de planejamento, organização, direção e controle. No que se refere ao planejamento pedagógico e cênscio que este fica submetido ao setor administrativo, onde os professores neste íterim funcionam como simples executores. Essa tendência tecnicista em educação é resultante da tentativa de aplicar na escola os moldes empresariais com base na racionalização do próprio sistema capitalista. (PAULO NETTO, 2001, p. 107).

Essa realidade escolar torna os professores meros instrutores, responsáveis por repassar informação. A intensa rotatividade e qualificação técnica exigida desses profissionais os tornam a cada dia mais alienados passando informações absolutamente técnicas, sem fundamento histórico ou crítico, aumentando a marginalização social.

Não lê nem vê: apenas reproduz.
 Escola sem conhecimento, oca e sem luz
 Consciência? Onde foi que eu te pus?
 Do sistema, mera marionete, mero boneco.
 Escola sem autonomia: capacho, caneco.
 Politização? O que é exatamente esse treco?
 Acomodado ao regime, saco de pancada.
 Escola acrítica: alienação e marmelada.
 Discernimento? Não teria outra morada? (SILVA, E. T., 1998, p. 34).

A educação tecnicista, acrítica, que apenas reproduz, sem questionar, gera o acirramento presentes nas relações de exploração desse sistema, que se materializa nas escolas em forma de violência, exclusão, marginalização, rebeldia, obrigando o Estado a tomar atitudes que ataquem as consequências, sem questionar as causas. Essas ações tendem a ser focalizadas e culpabilizar o indivíduo pela condição social em que se encontra. Os desafios que vivem no cotidiano são refletidos no ambiente escolar e os profissionais da educação têm se visto na obrigação de lidar com essas demandas.

Na sociedade contemporânea, nos vemos condicionados a buscar a educação por uma necessidade econômica, o que nos leva ao mais rápido, rentável específico, em

detrimento de uma formação integral e isso faz com que anualmente sejam colocados milhares de técnicos especializados no mercado.

Como está posta a educação, torna-se desinteressante ao aluno, elevando as taxas de evasão e indisciplina. E a ideologia dominante usa o discurso de culpabilizar essa má qualidade educacional pelo declínio econômico, desemprego, pobreza e perda em competitividade educacional. Exportando, para o Estado e os menos favorecidos, a culpa pelas decisões dos grupos dominantes, com propagandas que culpabilizam a instituição ou a pessoa pelo fracasso, por exemplo, a ênfase é colocada no consumidor e não no produtor.

3.2 O Castigo na Escola “A Letra com Sangue Entra”

O castigo ainda hoje é uma prática muito usual, quando o assunto é educar, com as conquistas dos direitos da criança e do adolescente, estamos nos fortalecendo contra o castigo físico, mas os erros ainda são de alguma forma punidos, e acredita-se que a punição é o melhor modo de educar.

Ou seja, no senso comum, para educar é necessário o castigo, a punição. Daí a expressão “a letra com sangue entra”, um provérbio português que representa bem o que se acreditou durante muito tempo, que a educação só era possível através do castigo físico. Atualmente, apesar do castigo físico ser proibido através de leis, o castigo ainda é comum, como por exemplo, a retenção durante o recreio ou a educação física para aqueles alunos que cometeram alguma indisciplina em sala de aula.

Segundo Luckesi (1999, p. 48), o erro é referenciado por um determinado padrão, o que é considerado correto, ou seja, a partir de um parâmetro estabelecido como “certo”, portanto o que foge à regra colocada é entendido como erro, “[...] a visão culposa do erro na prática escolar, tem conduzido ao uso do castigo como forma de correção e direção da aprendizagem, tomando a avaliação como suporte de decisão.”

Luckesi (1999) ainda afirma que tradicionalmente na escola o erro aparece como fonte de condenação e castigo. As punições afetam o desenvolvimento dos alunos à medida que estes sentimentos podem se estender, por toda vida, envolvendo não só a própria punição, mas estranhamente também a necessidade de castigar outros, a partir da projeção destes sentimentos de culpa e o que é mais grave: nem sempre de forma consciente.

O castigo, não desapareceu da escola, mas sua manifestação tem se dado de outras formas, incluindo o que Bourdieu (1998) classificou como violência simbólica, como as situações de ansiedade, medo e tensão provocadas pelo professor, cuja curiosidade se limita a

descobrir aqueles que não sabem que não aprenderam; reter alunos em sala de aula durante o recreio; suspender o lanche; realizar tarefas extras; ridicularização no coletivo; ameaçar de reprovação; fazer teste “relâmpago”. Enfim, uma série de situações que surgem por causa do erro.

Segundo Aragão e Freitas (2012), nos anos 1800, os castigos físicos tinham dois fins: punir o mau comportamento e a dificuldade de aprendizagem. Férulas, chicotes e palmatórias eram alguns dos objetos utilizados para educar os alunos, mantendo a ordem e a disciplina. Em 1827, foi redigida uma Lei Imperial que – entre outras prescrições – tornava proibido o castigo corporal, sendo substituído pelos de cunho moral.

Nesse momento da história, a violência era uma prática comum e seu uso era comum não apenas no universo escolar, mas em todo o processo que envolvesse relações humanas.

A palmatória representava um símbolo de poder, de hierarquia, de diferenças geracionais e de instrumento civilizatório.

Souza (2007) diz que a palmatória, o chicote, a vara, as carteiras, os livros, o quadro de giz e outros objetos faziam parte da cultura escolar daquele tempo histórico. Mesmo após a proibição de castigos físicos, a palmatória adentrava no século XX como um artefato ainda inserido na cultura material escolar, denunciando a “[...] intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos e com a problemática da produção e reprodução social.” (SOUZA, 2007, p. 170).

Segundo Aragão e Freitas (2012), em 1900, a legislação exigia o fim dos castigos físicos, sinalizando a pretensão de um país civilizado e desenvolvido. Os castigos físicos eram considerados arcaicos e reforçavam tradições que afastavam o país de seu projeto. Entretanto, tal prática rompeu os 1800, adentrando no século XX, tendo a palmatória como um de seus principais símbolos.

Conforme Souza (1998, p. 86), “[...] a palmatória, no imaginário social, comportava-se como um emblema da profissão docente, uma espécie de crédito moral suplementar emprestado aos mestres pelas famílias.”

Apesar de proibidos, os castigos físicos ainda eram utilizados, e ao longo do século XX, esses coexistiram com os castigos de cunho moral, que visavam a incutir o sentimento de vergonha e humilhação nos alunos. Assim, eram atribuídos pontos negativos na caderneta escolar, aplicada repreensão na frente dos colegas, chamada a atenção de forma grosseira perante o grupo, lidas cópias de trechos de livros ou de frases moralistas, por exemplo. (GRAÇA, 2002).

Ao longo do século XX, muitos discursos reforçando o fim dos castigos físicos foram utilizados, sob a alegação de que era uma prática agressiva, que criava aversão nos alunos, não conduzia à civilidade e não coadunava com a nova ordem que se estabelecia, num País que buscava o progresso social e moral (SOUZA, 2007).

E assim os castigos físicos foram gradativamente perdendo poder, sendo substituídos pelos de cunho moral, “[...] privação de alimentos, de saída, de recreação ou mesmo parte das férias, uma mesa de penitência para as refeições, um banco de preguiça, o envio para o canto e a lição suplementar.” (GRAÇA, 2002, p. 138).

Todavia, os castigos corporais perderam poder, mas não significou seu fim. Há a possibilidade de ter havido um deslocamento da materialidade para a imaterialidade, isto é, não mais a dor era imediata, através da palmatória ou chicote, mas o algoz era o tempo: longos períodos de pé, no canto da sala ou sem se alimentar por conta da falta do recreio ou, então, permanecendo após o horário de aula, entre outros exemplos.

Em 1988, a Constituição Federal do Brasil deu um importante passo para um novo olhar sobre a criança e o adolescente, onde, a criança não mais é vista como um projeto de futuro, um vir-a-ser, mas um sujeito de direitos, respeitado na sua integridade física, moral e intelectual.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) corrobora a Constituição de 1988 e afirma que as punições e repressões direcionadas a esses sujeitos devem ser substituídas por um discurso de convivência não violenta e respeito.

No interior das escolas, dentro de cada sala de aula, as leis ganham vida, mas nem sempre aquela imaginada pelos legisladores. Os atores da escola fazem acordos, escolhem o trecho das prescrições devem ser respeitados e quais merecem uma nova interpretação.

Os castigos de ontem e de hoje mudaram, travestiram-se de um caráter menos físico e mais psicológico, mas ainda providos de violência. Continuam causando dor em quem os recebe.

Enfim, através das leis e das muitas lutas superamos a palmatória, mas o castigo ainda é uma realidade nas escolas brasileiras, e muitas vezes apesar de não partir da violência física, está carregado de violência simbólica, causando medo e apreensão nos alunos.

3.3 Quantidade ou Qualidade: A Violência por Detrás dos “Mínimos Sociais”

Segundo Pereira (2000), a ideia de “mínimos sociais” está vinculada aos mínimos para sobrevivência. No sistema econômico atual, a exploração econômica passa a depender da

existência de um exército de reserva que forçados pela necessidade, submetem-se às péssimas condições de trabalho e mais baixas remunerações.

Os mínimos sociais sempre aparecem relacionados às respostas do Estado para a extrema pobreza. Por isso, a ideia de mínimo social está ligada sempre às menores condições de sobrevivência física e convívio social, os níveis de satisfação desses “mínimos sociais”, são tão ínfimos que equivalem praticamente à “desproteção” (PEREIRA, 2000).

Segundo Algebaile (2004), os limites mínimos de educação escolar vêm “embutidos” no próprio reconhecimento jurídico da educação como direito, que costuma se dá em dois principais patamares: o da declaração textual do direito e o da demarcação de critérios e meios que assegurem seu exercício. Em outros termos, como ocorre sempre na legislação brasileira, a lei pode declarar textualmente um direito, mas se não estabelece meios e regras para assegurar seu exercício, é como se não houvesse havido o reconhecimento:

Quanto à instituição de mecanismos que permitissem ao cidadão algum controle mais direto do direito declarado em lei, é interessante observar que só bem mais tarde, na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, seriam estabelecidos avanços concretos, com a criação de dispositivos legais que permitem a cobrança jurídica do direito social à educação. Tal avanço, no entanto, mesmo que represente a abertura de um novo canal de ação para as lutas sociais por melhorias no acesso à educação, ainda não se consolidou plenamente, se forem considerados os efeitos que pode propiciar se usado de forma mais intensa e sistemática. (ALGEBAILLE, 2004, p. 84).

A educação alcançou grandes vitórias nas últimas décadas, quanto a seu reconhecimento jurídico, a Constituição Federal de 1988, garante a declaração textual e a educação ganha patamar de direito. E apesar, da demora de sua promulgação e de trazer uma educação voltada ainda mais para o trabalho, a LDB de 1996, regulamenta essa educação e inicia-se no Brasil, um grande movimento para garantir educação gratuita para toda população. Forçado pelos organismos internacionais Há uma grande expansão no número de vagas e inclusive a população mais carente é colocada dentro da sala de aula.

Segundo Algebaile (2004), quanto à obrigatoriedade e à gratuidade, a Constituição de 1988 amplia, a declaração do dever do Estado com a educação e a garantia de ensino gratuito em estabelecimentos oficiais, ganha precisão. A LDB de 1996 abre novas possibilidades de ampliação, reafirmam os principais pontos já previstos na Constituição de 1988, aprofundando-os, em alguns casos, reitera a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” como um princípio geral; dispõe sobre o “dever do Estado com educação escolar pública”, praticamente reafirmando as garantias constitucionais, reforça, em

diversos itens, as responsabilidades do Poder Público com o atendimento prioritário da escolaridade obrigatória e, conforme já visto, dispõe sobre a efetivação do acesso ao ensino fundamental como direito público subjetivo.

De fato, até o início do século XX, a expansão do acesso à escola não chegou a ser objeto de formulações mais profundas. Ainda que a necessidade dessa expansão fosse apresentada em alguns debates como problema nacional, o desafio político-administrativo que ela representava era apenas genericamente abordado, não se tornando objeto efetivo de formulações e ações abrangentes do Estado em formação.

É aí, inclusive, que o tema da qualidade e do sucesso escolar seria praticamente desvinculado do tema da expansão, reduzido a um tratamento quantitativo, em geral restrito aos dados de matrícula. O “problema educacional brasileiro” não estaria referido à ampliação de vagas, pois, resolvidos os problemas da repetência e da evasão, estas sobriariam. O problema estava na qualidade da educação oferecida, e esta se definia como um problema pedagógico e administrativo, implicado com a eficiência e a organização escolar.

No entanto, segundo Algebaile (2004), é importante lembrar que se identifica uma educação escolar com baixa qualidade, mas as soluções para a baixa qualidade aparecem, em boa medida, “despregadas” da escola real, como se ela fosse um continente cujo conteúdo apenas flutua em seu interior, podendo, portanto, ser trocado por outro mais adequado, sem que para isso seja necessário mexer naquilo que se pensa ser o simples suporte material e institucional de uma prática e uma ação. As “políticas” propostas a partir dessa perspectiva praticamente não se assentam em uma discussão sobre as relações que produzem uma escola “que não ensina”. Por isso, a “mudança” vislumbrada é apenas aquela que decorre de uma intervenção voltada à correção de rumos, à colocação do ensino “nos trilhos”, como se ele não fosse um elemento orgânico do que a escola se tornou nesse processo arrastado de expansão.

Nesse sentido, a expansão da oferta vem “atingindo” a escola pelo aspectos das referências socioculturais e as expectativas que esse segmentos levam para a escola são bastante distantes dos valores que fundamentam as ações e funções convencionadas como “próprias” da educação escolar. O que resulta em estranhamentos e dificuldades de interlocução que, muitas vezes, têm sido simplesmente interpretados como resultado do despreparo dos professores para a nova “clientela” ou da incapacidade dos novos segmentos para a empreitada da formação escolar. O “fracasso escolar” é interpretado, por muitos, desse modo, abordado pela sua superfície, sem que as relações que produzem a distância entre instituição escolar e vida social sejam de fato analisadas (ALGEBAILLE, 2004).

A educação é e sempre foi um assunto que desperta, grandes e contraditórios interesses por parte do capital e da classe trabalhadora. O capital, em especial na contemporaneidade, não pode prescindir da educação por diversos fatores, dentre os quais destacamos: seu imenso potencial de otimização da produtividade e do lucro, sua capacidade de potencializar avanços tecnológicos, bem como suas possibilidades de formar nichos produtivos importantes para o capital e para a ordem vigente (LESSA, 2013).

Chesnais (1996) coloca ainda que educação frente à mundialização da pobreza é de extrema importância para o capital, por sua capacidade de preparar os mais pobres para uma vida produtiva subordinada e desprotegida, mas denominada ideologicamente empreendedora.

O capital maximiza a política de educação como “salvadora” da nação, e a transforma em mercadoria vendável de alto lucro, principalmente através de programas do governo que repassam dinheiro público à iniciativa privada, como o exemplo do PROUNI, tais políticas têm sido maximizadas em suas potencialidades, por parecerem conter respostas para este momento em que os horizontes da proteção social se estreitam, o desemprego e o subemprego crescem, a educação parece dotada somente de qualidades, em especial no que tange à qualificação permanente de mão-de-obra para acesso ao emprego. Educar, portanto, parece ser um negócio lucrativo em vários sentidos (LESSA, 2013).

Segundo esta concepção, impulsionada por organismos internacionais, o conhecimento é um bem que está disponível a todos, a despeito da condição de classe. Este novo bem econômico seria o principal recurso da economia globalizada, ou seja, seria um “novo capital”, passível de ser conquistado por empenho de ordem individual.

Segundo Lessa (2013), a referida ampliação do acesso à escola — divorciada que está da qualidade do ensino — não tem sido acompanhada da infraestrutura necessária para a organização de uma educação nacional de qualidade. Somada a tal ampliação, destacamos no Brasil a valorização de ações de voluntariado, com a consequente desprofissionalização dos educadores, as aprendizagens profissionais dissociadas de fundamentação científica, realizadas fora dos ambientes formais, com vistas ao ingresso e reingresso no mundo do trabalho, bem como aquelas de qualidade fragilíssima como o chamado “ensino à distância”.

Esse quadro em expansão gera uma formação precarizada, simplificada, produtivista, que desqualifica o público e valoriza o capital privado, trazendo para as instituições escolares novos desafios, a absorção e permanência de uma população extremamente pauperizada, privada de bens e de acesso a serviços públicos de qualidade, que reside, trabalha se alimenta e passa a experimentar o espaço escolar mais cotidianamente, muitas vezes é esse espaço escolar, seu único acesso a cultura e lazer. Lessa (2013, p. 112) reafirma que:

Estamos diante de uma expansão do acesso e permanência na escola, sem que esta instituição tenha sido avivada no sentido do financiamento para se mostrar interessante, acolhedora, bela, capaz de dialogar com a cultura desta população ingressante, dotada de infraestrutura material e humana para o seu fazer diário. Falamos, portanto, que a expansão das vagas e a ampliação da permanência acontecem em um momento de intensa desqualificação social e política da escola pública, bem como diante da fragilidade dos recursos que a sustentam.

O acesso à escola e o crescimento de sua visibilidade social é um fenômeno novo em nosso país. Cunha (1995) afirma que a industrialização brasileira acontece independentemente da escolarização, ou seja, sem que a massa trabalhadora precisasse de uma formação específica para ser incluída no mundo fabril, aprendendo seus ofícios nos espaços de trabalho.

Principalmente a expansão da escolarização de longas faixas populacionais, especialmente os mais pobres é um fenômeno novo para o Brasil. A permanência das camadas mais pobres dentro das instituições educacionais é resultado da associação dos processos de ampliação da ação do Estado na proposição de políticas sociais, do aprofundamento da industrialização e urbanização, por isso, precisa ser acompanhado e problematizado, a partir do pressuposto de que a ampliação do acesso não é garantia de formação de qualidade.

Savianni (2003) afirma que a educação e a escola pública brasileira do início do século XXI estão diante de uma base legal recém-construída, minimalista e subfinanciada. Uma rede pública, em sua maioria sucateada, de profissionais mal remunerados e que ampliam suas rendas através de múltiplos empregos, frente a uma realidade complexa, com novas demandas como as consequências do aprofundamento da questão social em suas diversas expressões. A exemplo, a violência cada vez mais presente no ambiente escolar.

Apesar das vitórias da educação nas últimas décadas, em termos legais, é preciso dizer que acordamos demasiadamente tarde para a nossa maior derrota. Conquistamos o sonhado direito à educação gratuita, e conseguimos vagas para nossos jovens. No entanto, passamos pelo processo de Algebaile (2004) chamou de “ampliação para menos”, essa ampliação da educação se deu descolada da qualidade da educação. Foi uma ampliação forçada por organismos internacionais, que atendeu aos anseios do capital, como a formação de mão-de-obra minimamente qualificada.

Com o aumento da quantidade, descolado da qualidade e das realidade das escolas, o que vemos e reproduzir na escola é uma violência estrutural, em que há a existência de vagas, mas, muitas vezes, não há condições materiais para o ensino e formação, já que hoje assistimos a salas superlotadas, conteúdos minimalistas e formação precarizada dos professores.

Na garantia apenas dos “mínimos sociais”, com políticas educacionais ineficazes, reproduzimos um ciclo diário de uma violência na escola, que passa invisível aos olhos desatentos da sociedade. O individualismo e a competitividade impregnados no ambiente escolar, leva-nos a culpar o indivíduo pelo insucesso, e não nós permite uma luta coletiva em busca de uma política pública de educação de qualidade, que atenda a sede de conhecimento do povo e não apenas forme para mercado.

3.4 Ações do Poder Público, Alguns Exemplos

Segundo estudos realizados pela pesquisadora Sposito (2001), o Estado vem buscando respostas para a violência escolar desde a década de 1980. Franco Montoro, primeiro governador de São Paulo, eleito pelo voto popular, após a ditadura de 1964, sofreu uma intensa pressão, por parte da população, para a melhoria da segurança nas escolas. Em resposta à pressão popular, foi lançado um projeto na tentativa de equacionar a questão que unia segurança e participação. Admitia-se o fato de que as escolas precisavam ser equipada para se proteger da violência urbana, no entanto, as discussões daquele momento histórico recorriam aos ideais da redemocratização do país, a ideia era que a escola pudesse fomentar esses espaços de participação, que e essa participação seria capaz de neutralizar os índices de violência, que eram entendidos até então como uma expressão do isolamento da escola, em relação à “comunidade” a sua volta.

Baseado nesse ideal de participação, estabeleceu-se por meio de decreto estadual, a abertura das escolas nos fins de semana para uso da população. Nesse mesmo período, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, estabelece o projeto “Fim de Semana”, incentivando a adesão das unidades escolares, através do fornecimento de materiais necessários às atividades de lazer e cultura.

Sposito (2001) diz que os resultados dessa abertura foram muito desiguais. Há inúmeras experiências de sucesso: os portões abertos para atividades esportivas, culturais e de lazer reduziram índices de violência. Mas houve também inúmeras experiências de fracasso:

Para muitos diretores a adesão ao projeto significou a abertura da escola apenas como ocupação do espaço físico, às vezes caracterizada pela vontade de ter acesso a materiais esportivos escassos que poderiam vir a ser utilizados durante a semana nas aulas de educação física. Nesse caso, certamente, esta abertura causou mais problemas do que construiu novas modalidades de interação da escola com seu entorno. A ideia, com frequência recoberta de representações descoladas das relações reais, de integração da escola com a comunidade, muitas vezes desconsiderou as

longas trajetórias de distanciamento, de relações burocratizadas desenvolvidas com a população que não seriam superadas mediante a simples abertura dos portões; a proposta não levou em com as diferenças existentes entre os moradores ou grupos organizados, suas relações de vizinhança no bairro, as disputas, conflitos e formas de solidariedade. Em algumas unidades houve dificuldades de atribuição aos funcionários ou professores da responsabilidade pelo prédio durante as atividades nos fins de semana; em bairros destituídos de canais de organização dos moradores ou alunos a ocupação do espaço ocorria sem um mínimo de regras definidas de modo consensual. Era evidente que um uso mais intenso das instalações significaria maior desgaste do material (torneiras, instalações hidráulicas e elétricas, vidros) e as possibilidades de rápida reposição eram restritas, atemorizando administradores diante das eventuais dificuldades (SPOSITO, 2001, p. 11-12).

Devido a series de fracassos e dificuldades com a abertura das escola, esse projeto foi sendo esvaziado nas administrações seguintes, apesar de ter surtido bons efeitos, as dificuldades acabaram por superar.

Nos anos de 1990, surgiu novo projeto com vistas à diminuição da violência escolar. O projeto previa a autonomia das unidades escolares, a criação de projetos próprios pensados a partir dos atores escolares, em busca da melhoria da qualidade de ensino e das relações do ambiente escolar.

Sposito (2001) apresenta o exemplo do Projeto RAP, seu caráter inovador decorre da participação de grupos musicais de jovens articulados em torno do RAP - Ritmo e Poesia - em debates com alunos das escolas municipais, discutindo temas ligados ao racismo, à intolerância, ao preconceito, formas mais ou menos dissimuladas de atitudes e práticas recobertas pela noção da violência.

Carvalho (2013) apresenta em seus estudos alguns outros projetos criados pelo governo de São Paulo. O Programa de Patrulhamento Escolar, criado em 1988, e que perdura até hoje, a chamada Ronda Escolar. O programa tem como objetivo a proteção da comunidade escolar, tanto no espaço interno, ao redor da escola. Esse programa revela que o Estado tinha por intenção tratar a questão da violência na escola como crime, e esse tratamento ainda prevalece nas escolas até hoje.

Em 1992, surge um projeto mais voltado para o preventivo, o Projeto Escola é Vida, consistia em ações preventivas contra o uso de drogas, através de informações e educação para a saúde e formações e ações mais amplas ligada aos fatores que levavam os jovens ao mundo das drogas (CARVALHO, 2013).

Baseado nas experiências de sucesso da década de 1980, surge em 2003, o “Programa Escola da Família”, que consiste em abrir as escolas durante os finais de semana, a fim de

desenvolver ações de caráter preventivo para a redução das vulnerabilidades, e incentivar a cultura da paz. E em 2004, surge o “Programa Justiça e Cidadania”, baseado na justiça restaurativa, e na mediação para a solução de conflitos escolares (CARVALHO, 2013),

Ao vermos tais propostas, notamos que a violência na escola, já vem incomodando há muito tempos, e as questões postas ainda precisam ser superadas. É preciso compreender que essa violência não se trata apenas de segurança pública, são questões que precisam ser trabalhadas de forma coletiva pela comunidade escolar.

3.4.1 O Sistema de Proteção Escolar

Nota-se, no item anterior, a constatação do Estado em relação à Violência na Escola e a criação de uma série de programas voltados para as questões de vulnerabilidade da escola. Esses programas têm várias ações de acompanhamento de docentes em questões pedagógicas, promoção socioeducativa de alunos, parcerias com outras instituições para atendimento de demandas das escolas, entre outros. Nesse sentido, foi criado no Estado de São Paulo, o *Sistema de Proteção Escolar*.

O Sistema de Proteção Escolar foi criado em 29 de maio de 2009 pelo então Secretário da Educação de São Paulo, Paulo Renato Souza, com os seguintes objetivos: reunir diversas ações de combate à violência nas escolas e seu entorno, atrair a família para dentro da escola, e proporcionar à comunidade escolar um ambiente mais seguro e propício a socialização e ao aprendizado, além de viabilizar a proteção do patrimônio escolar do Estado.

O Sistema de Proteção Escolar é o conjunto de ações coordenadas pela Secretaria da Educação que visam promover um **ambiente escolar saudável e seguro**, propício à socialização dos alunos, por meio da prevenção de conflitos, da valorização do papel pedagógico da equipe escolar e do estímulo à participação dos alunos e sua integração à escola e à comunidade. As ações que integram o Sistema de Proteção Escolar reafirmam a escola como um espaço privilegiado para a construção da cidadania participativa e o pleno desenvolvimento humano. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2013, grifo do autor).

O Sistema de Proteção Escolar recebeu esse nome, por se tratar de um conjunto de ferramentas, metodologias e pessoas atuando de forma coordenada por um objetivo comum a Proteção Escolar. De acordo com um representante do Sistema de Proteção Escolar:

O termo não é mais segurança, porque segurança leva a ideia do enfrentamento, mas a ideia de proteção, a gente está aqui para proteger pessoas, a função da escola é de instrumentalizar o indivíduo e a sociedade para ter maior proteção contra os conflitos e se degenerarem em violência e, portanto, a violência aí é vista como consequência e não como causa, porque se você trabalha com a ideia de segurança você está trabalhando com a consequência. (TIBÉRIO, 2011, p. 88-89).

O programa possui parcerias com a Política Militar do Estado de São Paulo, a Secretaria Estadual de Segurança Pública e também um acordo de cooperação firmado, entre Ministério Público do Estado de São Paulo e a Secretaria de Educação, para que sejam disseminadas práticas preventivas, no sentido da proteção à comunidade escolar. Assim observa-se que o combate à violência e a promoção da cultura da paz pelo programa trazem ações que visam à proteção da comunidade escolar, no entanto cercado de aparatos coercitivos do Estado.

Essa parceria aí junta a polícia militar que também com a vinda do Doutor Guilherme, esse Adjunto da Segurança Pública tinha uma possibilidade muito grande com a Polícia Militar, óbvio que além do fato que existia um programa de policiamento, específico pra comunidade escolar criar a Ronda Escolar, óbvio que havia uma importância grande em trazer, fortalecer esse contrato entre a secretaria e a polícia militar principalmente em nome da ronda escolar e também pra situações de violências mais ligadas à segurança pública, então: roubo, invasão, furto, não tanto as questões de convivência intra escolar, nas questões que a escola tá vulnerável à segurança pública, então foi feito o comando geral da polícia militar criou uma ordem que aloca o oficial ao gabinete da Secretaria da Educação a acompanhar as ações do Sistema de Proteção Escolar principalmente as ações vinculadas a Secretaria de Segurança Pública e da Ronda Escolar, esse foi o processo inicial e assim a gente começou a se desenvolver. Ao final desse primeiro ano de 2009 que a gente começou a estudar essas ações, foram publicados os manuais, o oficial da polícia militar se tornou efetivo aqui dentro do ROE, começou a se utilizar, começaram a ser feitas as ações para explicar o que era o ROE, como se fazia o registro, a importância do registro e no início de 2010 é feita a resolução 19, que institui formalmente aí o sistema e coloca a coordenação de fato no gabinete, mas a execução a cargo da Supervisão Escolar do FDE [...]. (Conversa com os responsáveis pelo Sistema de Proteção Escolar, dezembro de 2011 apud CARVALHO, 2013, p. 88).

O Sistema de Proteção Escolar, criado com o intento de combater à violência nas escolas e seu entorno têm como principais objetivos: “[...] a prevenção de conflitos no ambiente escolar, a integração entre a escola e a rede social de garantia dos direitos da criança e do adolescente e a proteção da comunidade escolar e do patrimônio público.” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2013).

Cerca de 1.700 professores, diretores da Rede Estadual de Ensino e autoridades do Estado participaram, através de vídeo conferência, do lançamento do programa no dia 29 de maio de 2009, junto ao então Secretário da Educação - Paulo Renato Souza, do representante da Polícia Militar do Estado - Coronel Paulo César Franco, do Secretário de Educação do Distrito Federal - José Luiz da Silva Valente. Na ocasião foram apresentados os objetivos do programa e ouvidas sugestões e questionamentos de educadores de todo o Estado.

Dentro das ações desenvolvidas pelo programa, estão alguns instrumentais como o *Manual de Procedimentos* e o *Manual de Conduta Escolar*, que servem de referência para a convivência no ambiente escolar. Possui também o *ROE*, onde são registradas eletronicamente as ocorrências escolares com envolvimento em situações de conflito, um espaço para dar voz a toda comunidade escolar e o *Canal Livre* onde eles podem expressar dificuldades, dar sugestões e apresentar soluções para problemas do ambiente escolar. Paralelamente estão sendo desenvolvidas outras ações como à implantação de câmeras nas escolas. E, para o contato direto com a comunidade escolar, foi instituído o *Professor Mediador Escolar e Comunitário*.

Outro instrumental lançado pelo programa na época foi o Canal Livre com a proposta de dar voz à comunidade escolar, porém, não se mostra como um canal efetivo de comunicação e não tem sido utilizado pelo programa.

3.4.1.1 O ROE – Registro de Ocorrências Escolares

O Registro de Ocorrências Escolares traz historicamente precedentes semelhantes e que influenciaram o seu formato, de acordo com estudo apresentado por Assis-Rister (2008), as ocorrências registradas no chamado “Livro Negro” datam do início do séc. XX, mas sua presença é mais notada a partir da década de 1970, e embora tenha recebido diversas denominações tais como “Livro de Ocorrências a Livro Preto, Livro de Advertências, Livro de Suspensões, Livro de Penalidades e Sanções, Livro de Sanções, Portaria e Termos de Censura, Livro de Penalidades dos Alunos” (ASSIS-RISTER, 2008, p. 31), no Estado de São Paulo ele se estabeleceu com o nome de Livro Negro. Este instrumento possui caráter punitivo ou preventivo e sempre foi visto como instrumento de trabalho dos profissionais da escola, visando ao controle da (in)disciplina. De acordo ainda com Assis-Rister (2008), a legalidade do Livro Negro se dá pelo Regimento Escolar (documento obrigatório em toda escola pública ou particular). Outro aparato legal que respalda os profissionais da educação no registro de ocorrências referentes à (in) disciplina é o Estatuto do Magistério (Lei

Complementar 444/85) que traz em seu conteúdo a justificativa para realização de tais registros, sendo:

Artigo 63– O integrante do Quadro do Magistério tem o dever constante de considerar a relevância social de suas atribuições mantendo conduta moral e funcional adequada à dignidade profissional, em razão da qual, além das obrigações previstas em outras normas, deverá:

I – conhecer e respeitar as leis;

[...]

VIII – assegurar o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando;

IX – respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficácia de seu aprendizado

X – comunicar à autoridade imediata as irregularidades de que tiver conhecimento, na sua área de atuação, ou, às autoridades superiores, no caso de omissão por parte da primeira (SÃO PAULO, 1985, grifo nosso).

Com o advento do Estatuto do Magistério, o trabalhador escolar, legalmente, deverá mostrar comprometimento com a eficácia do ato educacional. Assim, o ato de encaminhar as questões do aluno à apreciação dos superiores, ou notificar uma ocorrência definida como irregular perante o Regimento Escolar, passa a configurar, diante da lei, um dever dos que trabalham no meio escolar (ASSIS-RISTER, 2008, p. 32).

Assis-Rister (2008) trata também da similaridade do conteúdo descritivo desses Livros Negros, com a linguagem de Boletins de Ocorrências Policiais, o que acentuava sua rejeição por parte de pais e alunos.

O que se observa é que os Registros de Ocorrências Escolares dão continuidade ao procedimento das instituições de ensino do Estado de São Paulo em registrar atos considerados ilícitos ou contrários ao bom funcionamento da escola.

De acordo com a Resolução SE 19/2010, o ROE – Registro de Ocorrências Escolares integra juntamente com a Secretaria de Segurança Pública, as ações destinadas às Informações Estratégicas dentro do Sistema de Proteção Escolar.

A regulamentação diz que ele é um instrumento de registro online, acessível pelo portal da FDE, com o objetivo de registrar os seguintes tipos de ocorrências:

Art. 9º [...]

I - ações ou situações de conflito ou grave indisciplina que perturbem sobremaneira o ambiente escolar e o desempenho de sua missão educativa;

II - danos patrimoniais sofridos pela escola, de qualquer natureza;

III - casos fortuitos e/ou de força maior que tenham representado risco à segurança da comunidade escolar;

IV - ações que correspondam a crimes ou atos infracionais contemplados na legislação brasileira.

§ 1º - As informações registradas no “Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE” serão armazenadas para fins exclusivos da administração pública, sendo absolutamente confidenciais e protegidas nos termos da lei.

§ 2º - Caberá, ao Diretor da Unidade Escolar, a responsabilidade pela inserção e proteção dos dados registrados, podendo, discricionariamente, conceder ao Vice-Diretor e/ou o Secretário de Escola autorização de acesso ao sistema.

§ 3º - o registro das situações elencadas nos itens deste artigo é compulsório e deverá ser efetuado em até 30 dias da data da ocorrência.

§ 4º - Os Dirigentes Regionais de Ensino, assim como os servidores da Diretoria de Ensino por eles indicados, terão acesso às informações registradas no “Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE” relativas às escolas de sua região, ficando esses servidores responsáveis pelo sigilo e proteção dos dados registrados (SÃO PAULO, 2010, online).

A página da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), com o *link* para *login* e senha do usuário registrar as ocorrências escolares, traz uma orientação que nos casos previstos em lei⁴ não se dispensa a realização do Boletim de Ocorrência Policial na Delegacia de Polícia que atende a área onde se localiza a escola.

O documento elaborado pela Secretaria da Educação e publicado no site da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, *Normas Gerais de Conduta Escolar*, coloca pontos referentes aos direitos do aluno na escola, e entre eles consta: “Ter garantida a confidencialidade das informações de caráter pessoal ou acadêmicas registradas e armazenadas pelo sistema escolar, salvo em casos de risco ao ambiente escolar ou em atendimento a requerimento de órgãos oficiais competentes.” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009b, p. 7, grifo do autor).

Portanto, as informações contidas no Registro de Ocorrências Escolares (ROE) devem ser confidenciais, e de acesso restrito aos servidores determinados legalmente. A legislação não esclarece se o aluno (ou seus responsáveis) tem acesso às suas próprias informações. Questiona-se, portanto, que tais registros, ainda que confidenciais, ao não serem visualizados pelo aluno ou responsável, após seu lançamento no sistema, não permitem a esses acessar as informações referentes à sua ação, sendo obrigados a confiar que conteúdo do sistema é idêntico ao das ocorrências escritas, documento assinado por eles. Não se pretende discutir a coerência de servidores no registro dessas ocorrências no sistema, sabendo que há uma

⁴ O Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009) elencam as situações ocorridas em âmbito escolar e que também deve ser feito o Boletim de Ocorrência Policial, entre elas agressão física e verbal a colega ou servidor, uso e tráfico de drogas, furto, roubo, aluno armado.

legislação⁵ em vigor que visa a normatizar as ações dos mesmos no que tange ao bom cumprimento de suas funções. No caso, cabe aos digitadores das ocorrências no sistema serem coerentes com o documento escrito. O que se pontua é a falta de acesso dessa informação pelo sujeito da ação (criança ou adolescente) e seus responsáveis, ou mesmo, o questionamento do uso desse banco dados por outras instituições oficiais, sejam quais forem. Esse procedimento favorece o sigilo das informações, porém limita o acesso dessas informações online pelos seus sujeitos. Não se sabe até que ponto todas as informações descritas em documento são colocadas no sistema, considerando a restrição do acesso.

A operacionalidade do Registro de Ocorrências Escolares no âmbito da escola pública se dá através de preenchimento de um formulário constando nome do aluno, Registro do Aluno (RA)⁶, nome do responsável legal, endereço, telefone para contato e a ação praticada pelo aluno e registrada como ocorrência. A maneira como esses dados são registrados, na forma escrita, varia de acordo com as unidades escolares e seus respectivos regimentos. Esses registros trazem atos relacionados à falta de disciplina dentro do âmbito escolar, não cumprimento de deveres, e também ações que requerem a presença da Ronda Escolar, onde são feitos além da ocorrência escolar, um Boletim de Ocorrência Policial.

Após o preenchimento da ocorrência, que é feito de acordo com a fala dos envolvidos e apresentação dos fatos, ela é lida para o aluno e seus responsáveis, para que haja coerência do fato apresentado com a descrição do ocorrido. Havendo concordância com o que foi lavrado, o documento será assinado pelo aluno, responsável legal e servidor (geralmente alguém da equipe gestora da escola ou o Professor Mediador). A justificativa para o preenchimento das ocorrências escolares está no Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania:

A escola constitui um ambiente coletivo onde todas as leis vigentes no país devem ser observadas e aplicadas. Além disso, há regras internas que se aplicam somente no âmbito da escola: as Normas de Conduta e o Regimento Escolar. Cabe à direção fazer cumprir esse conjunto de regras em benefício dos alunos, pais e responsáveis, da equipe escolar e da comunidade. A Secretaria da Educação desenvolveu sistemas específicos para registrar as

⁵ No Estado de São Paulo, a Lei Complementar 444/85 ou Estatuto do Magistério regulamenta as ações dos profissionais da educação.

⁶ O Registro de Aluno (RA) é um número pessoal e intransferível que é dado a cada aluno, que é utilizado pela Gestão Dinâmica da Administração Escolar (GDAE), que é um sistema de gerenciamento de alunos no Estado de São Paulo, que possibilita integrar informações da unidade escolar com outros órgãos da Secretaria de Estado da Educação, este sistema é utilizado como ferramenta de apoio à atividade administrativa da unidade escolar, facilita burocraticamente o registro de alunos e controle de entradas e saídas dos mesmos das instituições educacionais no Estado de São Paulo, pois ele abrange todo o sistema de ensino no Estado, inclusive as instituições das Redes Municipais.

ocorrências escolares, de modo a facilitar sua formalização e permitir o acompanhamento da situação disciplinar em cada escola, visando a aperfeiçoar a proteção de todos. Esses registros, combinados aos relatos das equipes escolares, permitirão ajustar o planejamento das atividades preventivas desenvolvidas nas escolas, adequando-as às necessidades identificadas. As informações contidas nos registros de ocorrência escolar respaldarão a direção com relação às ocorrências que envolvem alunos, professores e servidores da instituição educacional e subsidiarão a apuração dos fatos nos âmbitos administrativo e penal. Dessa forma, todas as informações devem ser registradas com cuidado e atenção, de modo a refletir exatamente o ocorrido: a descrição dos fatos, a identificação das pessoas envolvidas (quando possível), os danos eventualmente observados, os encaminhamentos às instâncias competentes e as providências tomadas para a solução do caso (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009a, p. 28-29).

O Registro de Ocorrências Escolares está regulamentado e justificado, sendo considerado o caráter preventivo e a busca de solução para os casos. Historicamente, o que se observa é seu caráter punitivo e disciplinador, demonstrando o autoritarismo presente das instituições educacionais públicas, que na verdade representam o Estado.

3.4.1.2 Normas Gerais de Conduta Escolar e Manual de Proteção Escolar de Promoção da Cidadania

Estes manuais estão disponibilizados eletronicamente na Fundação para o Desenvolvimento para a Educação (FDE), órgão governamental criado em 1987 que se responsabiliza pela viabilização das políticas educacionais, implantação e gestão de projetos e ações para o bom funcionamento, crescimento e aprimoramento da Rede Pública Estadual de Ensino em São Paulo.

Os manuais foram lançados ainda em 2009 e fazem parte do material de apoio do Sistema de Proteção Escolar. As escolas do Estado de São Paulo, mesmo que não tenha no seu quadro funcional o apoio do Professor Mediador Escolar e Comunitário, utilizam-se desse material para realizar suas ações de enfrentamento das situações de violência, indisciplina e insegurança na escola. Esses manuais também fazem parte do material de formação inicial dos Professores Mediadores.

As Normas Gerais de Conduta Escolar é um manual de quatro partes: Introdução, Direitos dos Alunos; Deveres e Responsabilidades dos Alunos e Conduta em ambiente Escolar. Sua apresentação ressalta a necessidade de garantir o pacto social vigente e o equilíbrio pessoal para a boa convivência:

Nesse sentido, é parte fundamental do processo educativo garantir a observância de **regras saudáveis de convivência no ambiente escolar**. Acatar o pacto social vigente – **representado pelo conjunto de normas de conduta estabelecido e socialmente reconhecido** – sustenta o delicado equilíbrio entre desejos, direitos e deveres individuais e coletivos que permeia a convivência social e garante a sobrevivência de uma sociedade democrática e de respeito à cidadania. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009b, p. 5, grifo do autor).

O objetivo do manual é orientar a comunidade escolar sobre direitos e deveres dos alunos e sobre condutas que atrapalham o bom andamento das atividades da escola, consideradas como indisciplina. Ele traz também medidas e procedimentos que devem ser tomados pela comunidade escolar mediante condutas indisciplinadas de alunos ou situação que incide em risco para o aluno e a escola, bem como circunstâncias que envolvam violência.

O Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania foi elaborado com base no “Manual aos Gestores das Instituições Educacionais da Secretaria da Educação do Governo do Distrito Federal”. Apresenta conteúdo mais extenso que o manual das “Normas”, e possui informações conceituais sobre diversos temas sociais relacionados à violência, sobre as instituições da Rede de Proteção Social, sobre a operacionalidade e responsabilidade da escola em diversas situações que envolvem segurança de alunos e servidores. Há um capítulo específico sobre violência sexual contra crianças e adolescentes e outro informando sobre os procedimentos mediante identificação de tal violência. Ainda traz um leque de ações preventivas de violência e promoção da cultura da paz.

O lançamento dos manuais com informações importantes sobre o público atendido pelas escolas estaduais coloca questionamentos tais como: os profissionais conhecem os direitos e deveres de crianças e adolescentes e da Rede de Proteção Social que visa proteger esse segmento da sociedade? A formação docente se aprofunda em questões relacionadas à cidadania?

Outro ponto a ser pensado mediante a leitura desses manuais é o quanto realmente o princípio do programa é proteger, porque em outra direção de pensamento fica implícito que objetivo é controlar e coibir sob a justificativa da proteção, principalmente se considerarmos a parceria com a Polícia Militar, que tem sua principal ação voltada ao combate da criminalidade.

3.4.1.3 PMEC – Professor Mediador Escolar e Comunitário

Instituído através do Sistema de Proteção Escolar com o objetivo de tornar concretas as ações propostas pelo sistema dentro das escolas públicas do Estado de São Paulo, a função foi implantada a partir de 2010 em 1000 escolas do Estado, o que representa cerca de 19% do total de escolas em todo o Estado, abrangendo Grande São Paulo e Interior. A lista com o número de escolas contempladas por Diretoria de Ensino foi publicada no Diário Oficial de São Paulo no dia 10/04/2010.

Ficou a cargo das Diretorias de Ensino implantar o projeto nas escolas que foram contempladas segundo o ROE que já era uma ação aplicada nas instituições escolares. A escola poderia contar com dois professores mediadores desde que funcionasse em três turnos com pelo menos 10 salas em cada turno. Outras escolas também poderiam se candidatar encaminhando à respectiva Diretoria de Ensino uma manifestação de interesse, acompanhada de uma relação de motivos justificando a necessidade da atuação do PMEC (existência e recorrência de situações de conflitos ou grave indisciplina). Também é preciso enviar um plano básico de trabalho a ser desenvolvido pelos docentes na função, conforme metas e objetivos estabelecidos pela escola em sua proposta pedagógica. As escolas apoiadas pela nova “função” foram definidas conforme avaliação das Diretorias de Ensino e, de acordo com a disponibilidade de docentes com o perfil necessário.

Segundo o referido Programa a seleção do Professor Mediador Escolar e Comunitário deveria ser feita pelas Diretorias de Ensino e Diretores de Escola, seguindo os critérios estipulados, com análise de perfil do docente. Posteriormente a classificação o candidato deveria apresentar uma carta de motivação com as razões que justificam seu interesse em assumir a função de Professor Mediador e também os certificados de cursos ou comprovação prévia de participação em projetos relacionados com mediação de conflitos, justiça restaurativa⁷, *bullying*, articulação comunitária entre outros.

O Professor Mediador e Comunitário, como um das ações do Sistema de Proteção Escolar, que detém a maior capacidade de impacto no cotidiano das escolas, na medida em que se trata de recurso humano exclusivamente dedicado a promoção da Proteção Escolar na rede estadual de ensino, sob a ótica das dinâmicas interpessoais da comunidade escolar. (GRAEFF; ANGELI, 2012, p. 45).

⁷ Justiça restaurativa é um termo usado principalmente pelo sistema judiciário. Segundo Brandão (2010), a Justiça Restaurativa baseia-se num procedimento de consenso, em que a vítima e o infrator, e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade afetados pelo crime, como sujeitos centrais, participam coletiva e ativamente na construção de soluções dos traumas e perdas causados pelo crime.

A implementação da função foi programada para ocorrer de forma gradual, a partir do mapeamento das escolas e regiões de maior vulnerabilidade social. Após a divulgação das escolas e dos docentes selecionados, os diretores das escolas teriam até 14 de maio de 2010 para atribuir a carga horária do P MEC, pois os docentes seriam capacitados a nova função a partir da segunda quinzena de maio de 2010.

Na primeira etapa, 1.000 das 5.300 escolas da rede estadual, como dito anteriormente, contariam com o trabalho desses professores. Mas esse número poderia chegar até 2.000 docentes da rede, sendo no máximo dois docentes por unidade, em caso de escolas que funcionem no mínimo três turnos, com pelo menos 10 classes em cada período. Para desempenho da função do P MEC, deveriam ser atribuídas 30 horas semanais, sendo 25 horas em atividades com alunos e 05 horas de trabalho pedagógico, das quais 02 horas exercidas na escola em atividades coletivas, e ainda 03 horas em local de livre escolha do docente. O professor, na condição de *readaptado*⁸, deve cumprir à carga horária que já possui, porém cabe ao diretor da escola distribuir a mesma de acordo com o horário de funcionamento da unidade escolar durante os cinco dias úteis da semana. Esta carga horária não pode exceder ao limite máximo de 08 horas diárias, incluindo às horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Devendo ainda ser previsto a disponibilização de até 04 horas quinzenais ou 08 horas mensais a serem cumpridas em reuniões de planejamento e avaliação, agendadas pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar.

De acordo com a Instrução Conjunta CENP/DRHU⁹ de 09/04/2010 e a Resolução SE nº 19 de 12/02/2010, as Diretorias de Ensino deveriam contar com recursos humanos próprios para execução do projeto, os quais deveriam estar de acordo com os seguintes requisitos:

- ✓ Titular de cargo docente, da própria escola, que se encontre na condição de adido, sem descaracterizar essa condição;
- ✓ Titular de cargo docente, de outra unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino, que se encontre na condição de adido, sem descaracterizar essa condição;
- ✓ Docente readaptado, da própria escola, com perfil adequado à natureza das atribuições de que tratam os incisos de I a VI da referida resolução, além de ter que ser também portador de histórico de bom relacionamento com os alunos e com a comunidade, e desde que respeitado o

⁸ O docente readaptado é aquele que por motivos de saúde não pode mais exercer sua função de ministrar aulas, sendo então exercer outra função compatível com sua capacidade física ou mental, sem danos a sua condição de saúde.

⁹ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) – Departamento de Recursos Humanos (DRHU). Ambos são órgãos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que dentro de suas especificidades orientam o desenvolvimento das atividades no setor educacional do Estado. Muitas dessas siglas, na presente data, pode ter mudado de nomenclatura de acordo com a dinâmica da Secretaria de Educação.

rol de atribuições estabelecido pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde (CAAS);

✓ Docente ocupante de função-atividade da mesma Diretoria de Ensino, de que trata o inciso V do artigo 1º das Disposições Transitórias da Lei Complementar Nº 1.093/2009. (SÃO PAULO, 2010).

A condição dos docentes citados permite ao Estado adequá-los ou utilizá-los em funções alternativas, nas quais nem sempre estão qualificados a desempenhá-las.

Sendo assim, os docentes designados a exercer a função de professor mediador comunitário, através da medida que a instituiu (Resolução SE n. 19, de 12/02/2010), iniciou suas atividades com as seguintes atribuições:

- I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;
- II - orientar os pais dos alunos, ou responsáveis, sobre o papel da família no processo educativo;
- III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possam estar expostos os alunos;
- IV - orientar a família, ou responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social;
- V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;
- VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.” (NR) (SÃO PAULO, 2010).

Dentro das atribuições citadas, consta a intervenção em situações que envolvem conflitos, violência, preconceito, *bullying* e problemas pedagógicos. Parte significativa das referidas ações são pertinentes ao contexto das relações sociais.

Segundo Graeff e Angeli (2012, p. 6-7), o eixo norteador adotado pelo Sistema de Proteção Escolar, para a atuação do P MEC está ligado a uma abordagem que se afirma nos “[...] métodos alternativos de resolução de conflitos.” Nesse sentido o papel do P MEC é compreender o conflito como inevitável e procurar meios alternativos de resolução que não seja através da punição. Partindo disso, o P MEC toma como eixos principais:

- I a compreensão de que o conflito é natural; II a compreensão de que o conflito sempre representa uma oportunidade educativa; III a compreensão da necessidade em responsabilizar os envolvidos nem conflito, fazendo-se perceber o alcance dos seus atos, além de restabelecer o dano causado a alguém, o que em muito se diferencia da simples punição sem responsabilização e sem reparo ao dano ocasionado; IV a disseminação de uma cultura colaborativa, baseada no consenso do público envolvido, culminando na educação para a democracia. (GRAEFF; ANGELI, 2012, p. 7).

A atuação dos PMECs ganhou espaço e ações foram tomadas como a Resolução SE nº 01 de 20 de janeiro de 2011, concedendo normatividade e legalidade à função, considerando a eficiência e eficácia de suas atividades nas escolas estaduais de São Paulo.

A medida trouxe alterações no perfil do candidato, passando a ter prioridade aqueles que se apresentassem como:

I - titular de cargo docente da disciplina de Psicologia, que se encontre na condição de adido, classificado na própria escola, sem descaracterizar essa condição; II - titular de cargo docente da disciplina de Psicologia, que se encontre na condição de adido, classificado em outra unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino, sem descaracterizar essa condição. (SÃO PAULO, 2011).

A Resolução SE nº 01/2011 também altera a carga horária que antes era especificada:

Art. 2º - Para o desempenho das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário serão atribuídas 30 (trinta) horas semanais, sendo 25 (vinte e cinco) horas em atividades com alunos e 5 (cinco) horas de trabalho pedagógico, das quais 2 (duas) horas exercidas na escola, em atividades coletivas, e 3 (três) horas em local de livre escolha do docente, mantida, para o readaptado, a carga horária que já possui.

§ 1º - Caberá ao Diretor de Escola distribuir a carga horária do docente de acordo com o horário de funcionamento da unidade escolar, em 5 (cinco) dias úteis da semana, e obedecendo ao limite máximo de 8 (oito) horas diárias de trabalho, incluídas as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

§ 2º - A distribuição da carga horária de trabalho deverá prever a disponibilização de até 4 (quatro) horas quinzenais ou 8 (oito) horas mensais a serem cumpridas em reuniões de planejamento e avaliação, agendadas pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar. (SÃO PAULO, 2011).

Observamos, através da Resolução, que a distribuição da carga horária do PMEC, mesmo obedecendo ao limite, fica a cargo do Diretor da Escola.

Desde sua implantação, a atividade do PMEC tem alcançado cada vez mais escolas no Estado, o que foi inicialmente um projeto para 1000 escolas, tinha como meta, para 2013, estar em todas as escolas estaduais.

4 UMA REALIDADE NO MUNICÍPIO DE FRANCA/SP

4.1 O Município de Franca e a Política Pública

4.1.1 A Cidade de Franca/SP

Franca é uma cidade localizada a nordeste do estado de São Paulo, com uma população estimada em 318 mil habitantes. O município apresenta um elevado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH – 0,82), ocupando o 59º lugar entre os municípios do estado. No entanto, apresenta uma economia relativamente baixa, baseada na indústria coureiro calçadista, o que faz com que os níveis de desigualdade não sejam tão alarmantes, mas demonstra a fragilidade de uma grande parcela da população que é absorvida por esse mercado de trabalho, dependendo direta ou indiretamente do setor. Se o setor apresenta instabilidade, a população necessita de apoio assistencial em face dessa dependência. Embora tenha ocorrido na última década, uma expansão do setor comercial e da prestação de serviços (MADE IN FOREST, 2015).

No que se refere à política de assistência social, o município conta a Secretaria de Ação Social (SEDAS), que é o órgão gestor dessa política no município. O propósito da SEDAS junto à população é contribuir para efetivação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) como política pública não contributiva, descentralizada e democrática, priorizando a família no desenvolvimento de suas ações. Os serviços sócio assistenciais são prestados em parceria com a sociedade civil, visando um atendimento, a partir de ações integradas e de qualidade, conforme acordo e deliberação do Conselho Municipal de Assistência Social.

A SEDAS trabalha com o atendimento da população em sua sede atual na Av. Champagnat, 1750, com espaços administrativos e serviços sócio assistenciais. Em prédios externos e descentralizados ela agrega ainda 05 Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), 01 Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), o Ateliê da Família que oferece atividades de aprendizagem artesanal voltadas às famílias que recebem entre outros benefícios sociais, o Bolsa Família, um Abrigo Provisório, para acolhimento de pessoas em situação de rua, um Conselho Tutelar e os Conselhos municipais de Direito, como o Conselho Municipal da Assistência Social (CMAS), entre outros.

Quanto à saúde, o município conta com várias UBS espalhadas pela cidade para o atendimento de clínica médica, ginecologia e pediatria, atualmente existem dois centros de especialidades o Núcleo de Gestão Assistencial (NGA) e o Ambulatório Médico de

Especialidades (AME), um Pronto Socorro, uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA), que funciona 24 horas e oferece atendimento de emergências, esta nova unidade está localizada na região sul, que fica muito distante do Hospital e do Pronto Socorro.

O município tem enfrentado muitos problemas em relação à saúde, principalmente se tratando das dívidas do Hospital Central, que é de uso de toda região, e problemas graves referidos a negligência médica dos atendimentos realizados no pronto-socorro. Inclusive recentemente eles começaram a dismantelar uma quadrilha de médicos falsários que realizaram atendimento durante todo o ano de 2014.

Como a pesquisa trata sobre violência na escola, o próximo item caracteriza como ocorre a política de Educação no município e apresenta um pouco mais sobre o cenário, a escola pesquisada.

4.1.2 A Educação Básica no Município de Franca/SP

A educação no município de Franca/SP é considerada uma política de qualidade, tendo alcançado um índice médio de 5,4 no Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), superando o índice nacional que é de 4,3. O Ideb é um indicador geral da educação nas redes privada e pública. Foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e leva em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho na Prova Brasil.

A educação básica no município está dividida da seguinte forma: o município é responsável pela Educação Infantil e está passando por um gradativo processo de municipalização das escolas de Ensino Fundamental I.

QUADRO 1 - Distribuição de níveis de ensino por unidades escolares no município de Franca/SP - 2012

Ensino Infantil (Pré-escola)	37 escolas
Ensino Fundamental I	30 escolas (duas dessas escolas também atendem ao Ensino Infantil e a Educação de Jovens e Adultos - EJA)
Educação de Jovens e Adultos	04 escolas
Total de escolas municipais	71 escolas

Fonte: Quadro elaborado pela autora Marília Borges Diogo, de acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação Franca/SP, 2012.

O Estado se responsabiliza por algumas unidades que atendem ao Ensino Fundamental I, porém esse número tem sido reduzido, em razão da municipalização do mesmo. Já o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio estão sob total responsabilidade do Estado e totalizam, juntamente com as unidades de Ensino Fundamental I, 60 instituições escolares.

O município sofre graves problemas, quanto ao escasso número de vagas para crianças em idade de creche. As creches do município são, em sua maioria, administradas pela sociedade civil, em parceria com a Prefeitura Municipal. Nos demais níveis de ensino, há vagas para todos os alunos. Algumas escolas apresentam questões de infraestrutura, principalmente quanto ao número de alunos por sala, e durante o Ensino Médio algumas turmas iniciam com quase 50 alunos por sala.

O cenário da pesquisa foi uma escola estadual, do município de Franca/SP, que atende aos níveis de ensino Fundamental II e Médio, funcionando nos três períodos. A escola alcançou a média de 2,06 do Ideb, ficando abaixo em relação a média municipal, no entanto, essa média é impulsionada bastante pelas escolas municipais que atendem o Fundamental I, quanto ao nível de Fundamental II e Médio, a média da escola se equipara às demais.

Essa escola está localizada na região sul de Franca, em um dos bairros considerados violentos e com altos índices de criminalidade, com situação socioeconômica bastante precária, mas também um bairro, onde tem-se uma presença da atuação da sociedade civil através de associações e entidades beneficentes.

O prédio da escolar é bem conservado, constituído por 13 salas de aulas; Sala de diretoria; Sala de professores; Laboratório de informática; Quadra de esportes coberta; Cozinha; Sala de leitura; Banheiros; Sala de secretaria; Refeitório; Despensa; Almoxarifado; Pátio coberto e Pátio descoberto. Uma das reclamações apresentadas pelos alunos é a falta de armários, e de portas e fechadura que estão bem danificadas.

Foi a escola escolhida por ter mais registros no ROE, mas através de uma breve análise se percebe que o ROE só é preenchido em casos que envolvam a polícia, e a maioria deles é por conta de depredação do patrimônio público ou furtos. Ou seja, essa ferramenta não se mostrou muito eficaz na denúncia da presença da violência na escola. Esclarecemos ainda que, durante o período pesquisado, ano de 2014 e 1º semestre de 2015, identificamos apenas oito registros dessa escola. Mesmo apresentando o maior número de ocorrências, é um número relativamente baixo, se pensarmos que a violência tem sido tão constante em nossas vidas.

4.2 A Violência no Município de Franca/SP

Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino-americanos, publicada em 2012, calculou as taxas dos municípios do país com população de mais de 20 mil crianças e adolescentes, com base no Censo 2010, e estabeleceu os índices de violência na proporção a cada 100 mil habitantes. Segundo os resultados apresentados pela pesquisa, crianças e adolescentes de 0 a 19 anos que residem em Franca são menos suscetíveis a casos de violência física que as que vivem nas demais 24 maiores cidades do Estado de São Paulo (TESTA, 2012).

Outra recente pesquisa realizada em parceria entre Ministério da Justiça com Fórum Brasileiro de Segurança Pública pesquisou 266 municípios, com mais de 100 mil habitantes, quanto à violência juvenil e Franca ficou em 264º, ou seja, o município apresenta baixos índices de violência. Ainda recentemente, pesquisas realizadas pelo IPEA, apresentam o município de Franca como o 5º menos violento do Brasil, entre cidades com mais de 300 mil habitantes (PESQUISA..., 2009).

Apesar de ser considerada uma cidade de porte médio, durante muito tempo a população de Franca, resisti com uma mentalidade de cidade pequena, com a política da boa vizinhança, as pessoas eram conhecidas nos bairros onde moravam, pois residiam ali durante muitas gerações.

Essa realidade vem se alterando nos últimos anos, principalmente com a expansão comercial e universitária do município. E, apesar de ainda apresentar baixos índices de violência nas pesquisas em termos nacionais, para quem acompanha o noticiário local diariamente, essa violência tem aumentado a cada dia, e os crimes atingem cada vez mais nossas crianças e jovens.

Além dessa violência visível, que tem incomodado os olhos mais desatentos dos moradores através do noticiário local, temos a presença de uma violência estrutural no município, que é o fato de sua economia depender quase que unicamente da produção de calçados de couro, como resultado disso a população fica a mercê de uma economia sazonal com muitas contratações no período de fevereiro e março, e uma número massivo de demissões em dezembro, realidade que se repete a muitos anos no município.

Nesse próximo item, pretende-se apresentar a parte empírica da pesquisa, após todos os nossos estudos e análises, o que foi possível apreender diante da experimentação empírica, que os atores escolares compreendem sobre a diversidade do tema proposto, o que eles

pensam como causa dessa violência e também o que eles sugerem para melhorar o ambiente escolar.

4.3 Representações dos Atores Sociais

Apresentamos a pesquisa empírica realizada em uma escola do município de Franca/SP, já caracterizada anteriormente.

Inicialmente, pensamos em entrevistas e observações, mas devido ao tempo de execução da pesquisa, e por se tratar de um tema subjetivo optamos pela aplicação de questionários, que daria liberdade ao autor da pesquisa garantindo ainda mais seu sigilo.

Esclarecemos desde já que a pesquisa foi explicada para todos os envolvidos que receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice A.

Os questionários foram entregues a um grupo de seis professores, que trabalham diretamente com o 9^a ano da escola pesquisada, dos quais apenas um devolveu o questionário respondido.

Em relação à equipe gestora, os questionários foram entregues à diretora, à coordenadora pedagógica e ao professor mediador comunitário, devido ao afastamento do PMEC das atividades escolares por questões pessoais, não obtivemos as repostas destes.

Quanto aos alunos selecionamos alguns alunos, de forma aleatória, entre as turmas de 9^o ano, a pesquisa foi realizada com um total de 24 alunos e todos devolveram os questionários respondidos.

4.3.1 O que é Violência na Escola

Sposito (2001) afirma que a violência escolar trata-se de um processo amplo e ainda desconhecido. Portanto, a primeira dificuldade quando se trata da conceituação da violência é sua grande diversidade, pois a ambiguidade do conceito comporta uma variedade de comportamentos.

Por isso, Candau (1995) coloca que não podemos perder de vista três pontos de análise acerca da violência escolar: a primeira é que não se pode dissociar a questão da violência na escola da problemática da violência presente na sociedade em geral (expressões da questão social); a segunda é que a problemática da violência só pode ser entendida a partir de sua complexidade e multiplicidade, e a terceira é que as relações entre violência e escola

não podem ser concebidas exclusivamente como processo de fora para dentro, a violência é também gerada no próprio interior da dinâmica escolar.

No entanto, como discorreremos no texto, apesar da complexidade e multiplicidade da violência na escola, quando percebida pelos atores envolvidos, muitas vezes, essa diversidade e amplitude do tema passa despercebida. Pois, principalmente os alunos têm uma percepção exclusivamente empírica do tema, e acabam por definir a violência apenas, a partir de suas experiências cotidianas.

As respostas desse segmento definiram a violência apenas como aquilo que se vê, ou seja, para os alunos, violência na escola, são as agressões físicas e verbais que se experimentam dentro do ambiente escola. Brigas, xingamentos, o desrespeito com o próximo, ações que ocorrem em sua maioria entre alunos, mas também envolvem professores e funcionários, foram as respostas mais presentes nos questionários. Alguns devido à grande vinculação do tema na mídia, também citaram o *bullying* como violência na escola.

Brigas entre pessoas na escola. (aluno).

Xingamentos, desrespeito, entre alunos, atos muito agressivos, brigas e discussões. (aluno).

A violência é quando os alunos brigam entre eles e professores também. (aluno).

Brigas, bullying, apelidos, discussões, etc. (aluno).

Bullying, etc. (aluno).

Não ter respeito pelo próximo, falar coisas ofensivas e até brigas de mão. (aluno).

O desrespeito entre alunos, professores e funcionários. (aluno).

Os gestores mantiveram o posicionamento conforme o dos alunos, identificando a violência na escola, a partir da experiência cotidiana. Um dos gestores apresentou uma visão um pouco mais ampla em relação à diversidade dessa violência, no entanto, não chegou a superar a ideia da violência visível, daquela violência que é fortemente veiculada pela mídia. É interessante salientar que, na visão de um dos gestores, a violência escola se refere apenas a conflitos relacionais entre os alunos, eximindo os demais atores escolares da responsabilidade com as ações ocorridas no ambiente escolar.

Alguns desentendimentos entre alunos. (gestor).

Violência na escola é tema extenso que pode se dividir entre brigas, ferimentos, agressões roubos, crimes ao patrimônio ou sexual, humilhações, falta de respeito ao próximo, palavras grosseiras, atitudes inadequadas, tanto do aluno como do professor. (gestor).

O professor demonstra um posicionamento mais amplo do conceito de violência na escola. Para além, de uma violência que se percebe nas ocorrências cotidianas, o professor trouxe à tona, a presença da violência estrutural na escola, ao colocar que violência é o que o professor sofre ao ser obrigado a aceitar, programas e projetos de governo, sem considerar a experiência e preparação profissional, daqueles que realmente lidam com a execução da política, no caso da política de educação, os professores, conforme destaca o seu depoimento:

Acho que a maior violência vem do Sistema, no qual somos obrigados a aceitar a progressão continuada, obrigando alunos que não sabem ou não querem estudar a irem à escola para ganha bolsa família. (professor).

Através dessa fala, observa-se o quanto esse profissional se sente coagido, ao ser obrigado a executar uma política que na visão dele não surte nenhum resultado qualitativo. Essa violência é estrutural, pois se deve à imposição de uma estrutura do Estado, mas também se trata de uma violência simbólica. Recordando Bourdieu e Passeron (2008), a violência simbólica se dá através de um poder que não se nomeia, que dissimula as relações de forma e se assume como autoritário.

Podemos, muitas vezes, não perceber, mas convivemos cotidianamente com essa imposição de um poder, quando o Estado dito “democrático”, impõe seus ditames que afetam diretamente a população, sem na, maioria das vezes, consultar a vontade de “povo”, ou considerar, a realidade da maioria da população. Essa violência está presente ao observarmos um Estado que governa para uma minoria burguesa em detrimento da maioria - a classe trabalhadora.

4.3.2 Os Tipos de Violência mais presentes na Escola

A violência na escola, por sua amplitude e diversidade, só pode ser analisada, a partir da experiência empírica de cada indivíduo. São muitos os tipos de violência presentes na escola, mas a dificuldade de nomeá-las, muitas vezes, fazem com que os atores envolvidos não a percebam como uma violência.

Entre o professor e o gestor, os tipos de violência que se sobressaíram foram as agressões verbais, brigas entre alunos e dificuldades de relacionamento, muitas vezes, trazidas de fora do ambiente escolar, e o desrespeito aos professores.

Encontramos, normalmente, falta de boa educação entre os alunos, a convivência entre eles torna-se difícil quando tem problemas pessoais, chegando a agressões fora da escola. Alguns professores não são respeitados e a prática pedagógica fica comprometida. (gestor).

Verbais. (professor).

O interessante, ao analisar a fala do professor, é que este apresentou um conceito de violência, que superava as ações cotidianas, uma violência imposta pelo sistema. No entanto, quando questionado sobre as violências mais presentes no ambiente escolar, ele apresenta uma resposta minimalista, afirmando que são as violências verbais.

Nota-se através dessa fala que, apesar dele compreender, que existe uma violência que é imposta pelo Estado, através das políticas sociais, ao pensar efetivamente no ambiente escolar, violência é o que acontece ali, no cotidiano. Essa dificuldade em perceber essa violência e nomeá-la, deve-se ao fato, de que a aceitamos como algo normal e imutável. Por isso, muitas vezes, desistimos de lutar, por políticas mais eficientes, pois aceitamos o Estado autoritário como verdade absoluta e nos adaptamos à opressão.

Os alunos delimitaram os tipos de violência, a partir de algumas questões fechadas, com as opções afirmativa ou negativa, 100% dos alunos disseram que os professores e alunos gritam, e 75% disseram que os funcionários também gritam. A violência verbal é apontada também pelo professor como a mais presente do ambiente escolar. As agressões verbais revelam um ambiente autoritário, onde professores e funcionários tentam impor as regras através do grito, e os alunos que, na maioria das vezes, não se identificam com a série de regras impostas na escola, revoltam-se e tentam gritar ainda mais, como forma de protesto, muitas vezes, inconsciente.

Quanto à violência física que é a mais visível, e a mais explorada pela mídia, 100% dos alunos afirmaram que existem brigas entre alunos e entre alunos e professores. Apenas um dos alunos entrevistados assumiu já ter apanhado na escola e 25% se assumiram como agressores, confirmaram que já bateram em alguém dentro da escola. A violência física é uma realidade presente em nossa sociedade, que se deve muito ao acirramento da competitividade, principalmente entre os jovens.

Como observamos, no decorrer da pesquisa, o advento do neoliberalismo, ampliou a competitividade e consumismo. Esse fenômeno se deu principalmente entre os jovens, hoje você é o que você tem. E essa necessidade do “TER” impregnada em nossos jovens através das mídias e propagandas, traz conflitos na convivência entre ele, principalmente dentro da escola, gerando, muitas vezes, a agressão física tanto daquele que não tem, pelo fato de esse ser diferente e, muitas vezes, para tirar algo daquele que tem algo diferente, e segundo a fala dos próprios alunos se sentem melhores.

Quanto à depredação e o vandalismo ao patrimônio escolar, 50% declaram que há furtos na escola, e que essa é constantemente invadida por pessoas de fora. E 80% declaram de a escola é bastante depredada pelos próprios alunos.

O fato de a escola ser, constantemente, depredada pelos alunos, confirma o que trazem os teóricos, ou seja: os alunos não se sentem parte da escola, sentem-se muitas vezes desrespeitados, oprimidos e como forma de demonstrar essa revolta e descarregar esse sentimento de não pertencimento, eles depredam o ambiente escolar.

O mesmo processo ocorre em relação à comunidade, muitas vezes, a escola tem um poder material muito superior ao da população do entorno, ou mesmo, é o único equipamento público, portanto representação do Estado dentro de alguns bairros, e são alvo de depredação e vandalismo como forma de protesto. Esse processo pode acontecer, muitas vezes, de forma inconsciente, o “vândalo” precisa descarregar a revolta pelo trabalho explorado, pela ausência de políticas e usa o prédio escolar como foco.

Quanto ao *bullying*, 50% afirmaram já ter se sentido ofendidos com chacotas e apelidos, e apenas 15% assumiram ter por costume “bulinar” outros colegas, com apelidos e chacotas. O *bullying*, apesar de não ser um fenômeno novo, tem sido tratado como uma novidade principalmente nos ambientes escolares. A exploração da mídia sobre essa questão causou certa comoção, e até mesmo certo modismo, e muitas vezes, sem análises mais aprofundadas, todos conflitos de relacionamento entre os alunos da escola, todos os apelidos e brincadeiras, acabam sendo denominados de *bullying*. Mas é interessante analisar, que apenas 50% dos alunos disseram se sentir ofendidos com apelidos e brincadeiras, ou seja, muitas vezes, os apelidos são normais entre os jovens.

É importante salientar que o *bullying* só se ocorre, quando há uma relação de poder entre os apelidados, ou seja, só é *bullying* quando o apelido ou a chacota é recorrente e ofende o outro que se sente coagido, nem todo apelido, nem todo conflito entre os jovens pode ser considerado *bullying*.

4.3.3 Causas da Violência na Escola

As causas da violência no ambiente escolar, são tão diversificadas quanto o próprio fenômeno da violência e seus tipos. Como vimos no decorrer da pesquisa, existem desde causas externas, como as expressões da questão social, até causas internas como os conflitos de relacionamento, e questões pedagógicas como a imposição de um conhecimento como absoluto, desconsiderando a cultura e conhecimento popular do aluno.

No entanto, os dados revelam que as causas da violência são sempre consideradas externas ou um problema de comportamento individual. O professor e os gestores acusam os fatores externos como causadores da violência, um dos gestores respondeu que a causa da violência se deve há:

Problemas sociais. (gestor).

Ou seja, são as expressões da questão social que invadem a escola, que não se encontra preparada para lidar com essas questões e, na maioria das vezes, não se sente responsável, procedendo apenas os encaminhamentos necessários.

O professor e outro gestor foram mais específicos acusando a família, ou a falta da família como causa da violência.

É a base familiar, que poucos alunos apresentam. (professor).

Para mim a causa maior da violência nessa escola decorre de vários fatores, como a falta de respeito entre os alunos, problemas passionais, famílias desestruturadas, alunos abandonados intelectualmente por seus responsáveis. (gestor).

Essas respostas revelam uma briga antiga, mais ainda presente dentro das escolas. De quem é a responsabilidade de educar? A escola se exime desse papel, dizendo que sua função é apenas passar os conhecimentos técnicos, que educação “vem de berço” e é de responsabilidade da família. Reforçamos que a função social da escola é formar sujeitos históricos. Portanto educar também é papel da escola.

Quando se culpa, as famílias por algo, é comum usarem a expressão “família (de) estruturada”, que para o senso comum, são as famílias, constituídas de forma diferente das chamadas famílias nucleares (pai, mãe e filhos). Essa família nuclear ainda apresentada pela mídia como modelo ideal de família, tem se transformado nos últimos anos, e hoje é considerado família, qualquer grupo de pessoas unidas por laços afetivos. Mandelbaum

(RODRIGUES, 2010) defende que pais separados, casais homossexuais, mães solteiras, avós responsáveis por netos e tantas outras configurações compõem núcleos que podem até fugir do idealizado pela sociedade capitalista, mas têm plenas condições de obter sucesso na Educação de crianças e jovens sob sua responsabilidade. Ou seja, o fato de uma família ter uma constituição diferente do tipo considerado pela sociedade capitalista como “normal”, não a torna incapaz de realizar o processo educativo de seus filhos. Portanto, uma das questões que precisam ser investigadas, aprofundadas pelos educadores é a polêmica relação: família-escola, que tem sido foco de estudos por vários autores (destacamos entre eles, a psicóloga Heloisa Szymanski), porém, ainda pairam sobre essa relação vários conflitos, incertezas, indefinições sobre a definição da função específica de cada instituição no processo de escolarização das crianças e adolescentes e como deve ocorrer a parceria necessária entre escola e família.

Os alunos, quando questionados sobre o que causa a violência, partem para causas individuais, como a falta de respeito, falta de amor e até a falta de Deus. Alguns afirmam que a violência se deve aos namoros, que acabam em briga dentro da escola. Essa ideia o individualismo é um ideal neoliberal que envolve toda a sociedade, principalmente os jovens. A maioria dos jovens não busca ter uma relação coletiva, no máximo, formam pequenos grupos de interesse, que são facilmente dissolvidos. Esse individualismo leva à culpabilização do outro, de forma que eles não se responsabilizam pela violência, e não fazem nenhum movimento político de repensar a sociedade, eles apenas reproduzem a sociedade se eximindo de qualquer poder, culpam sempre o outro.

Porque as pessoas não tem amor entre elas. (alunos).

Porque algumas pessoas se acham melhores que as outras. (aluno).

Por causa de namoros e falta de respeito. (aluno).

Mesmo que, no discurso dos alunos, essas causas tenham sido apresentadas como questões individuais, dois dos questionários trouxeram a questão do preconceito. O preconceito é gerador de violência, não somente dentro da escola, mas na sociedade em geral, e ainda parece ser um tema em que as pessoas tem medo de tratar, como se ele não existisse, ou como se o fato de ao ser discutido fizesse com que essa questão desaparecesse da escola.

A maioria não se respeita e tem preconceito. (aluno).

Porque são um bando de preconceituosos e racistas. (aluno).

O preconceito é uma questão que merece atenção por parte da escola, podendo ser considerada uma forma de violência, muito presente na sociedade brasileira. Acaba por ocultar, naturalizar, justificar ou até mesmo culpabilizar os indivíduos pela situação na qual se encontram deslocando totalmente o foco da mazelas da sociabilidade capitalista. Dessa forma, fazem parte da ideologia da classe burguesa para manutenção do seu poder:

Deve-se observar ainda, neste contexto, que a classe burguesa produz preconceitos em muito maior medida que todas as classes sociais conhecidas até hoje. Isso não é apenas consequência de suas maiores possibilidades técnicas, mas também de seus esforços ideológicos hegemônicos: a classe burguesa aspira a universalizar sua ideologia. (HELLER, 1985, p. 54).

O preconceito é um dos temas transversais que devem ser abordados pelas escolas, esses temas devem ser tratados de maneira interdisciplinar e com todas as séries, segundo informações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No entanto, o preconceito passa despercebido ou simplesmente ignorado, pois as pessoas não sabem como trabalhar o tema, então ignoram. E, muitas vezes, esse preconceito acaba por marcar a vida de muitos alunos.

4.3.4 O Enfrentamento dessas Violências

Entre os alunos, 80% alegou que as providências tomadas diante das situações de violência, dentro da escola, dependem da sua gravidade, mas no geral, a escola efetiva as seguintes providências: chamar os pais, a polícia e os alunos levam advertências e suspensão. Pelas respostas, aparentemente a suspensão é o enfrentamento mais utilizado. Sendo que dois dos alunos responderam que não é feito nada quando ocorre a violência na escola.

São levados para diretoria e levam uma suspensão de 03 até 06 dias. (aluno).

Suspensão, chamam o pais do aluno agressor e agredido para conversar. (aluno).

Suspensão, advertência, chama a polícia, chama pai e mãe. (aluno).

Eles dão simplesmente uma suspensão e fica por isso mesmo não faz mais nada. (aluno).

Os alunos são chamados na direção às vezes levam uma suspensão ou advertência. E algumas vezes chamam a ronda. (aluno).

Nada, pelo que já vi. (aluno).

Apesar do Sistema de Proteção Escolar já ser uma realidade no estado de São Paulo, inclusive na escola pesquisada, e da escola contar com o apoio de dois PMECs, esse profissional não foi citado por nenhum aluno, talvez por se tratar de uma política nova, que muitos alunos ainda desconhecem.

Mesmo entre as respostas dos gestores, ele nem sequer cita a presença do Professor Mediador, que seria o profissional mais indicado dentro da escola, para lidar com os casos de violência e conflitos presentes no ambiente escolar, conforme afirmam os documentos oficiais. Somente a professora cita o projeto de mediação, mesmo assim demonstra pouca esperança em relação à solução através desse projeto.

A gestão busca apurar os fatos com os infratores conversa com seus pais, quando há maior gravidade os encaminha para o conselho tutelar, há suspensão das aulas. Em alguns casos há necessidade de solicitar a presença da Ronda Escolar. (gestor).

Chamamos os pais e quando há agressão física a Ronda Escolar tomamos as medidas disciplinares conforme o Regimento escolar. (gestor).

São encaminhados para mediação que tomam as providencias necessárias, porem pouco resolve, pois a maioria dos alunos estão habituados a isso, convivem com a violência diariamente em casa. (professor).

Constatamos, através das repostas tanto dos alunos, como dos profissionais da educação, que a escola é sempre gerida por uma série de normas de conduta, regras fechadas, sempre seguindo a risca o que manda o Regimento Escolar. Estamos diante de uma escola legalista, que lida com questões subjetivas, como o caso da violência, de forma impessoal, fazendo-se apenas cumprir a norma.

O enfrentamento da violência nas escolas estaduais, atualmente, deve ser tratado conforme a normatização do Sistema de Proteção Escolar, que já foi discutido o decorrer desta pesquisa. Esse sistema tem como objetivo diminuir os índices da violência escolar, mas se observa que a violência por parte do Estado ainda é tratada como questão de segurança, como “caso de polícia”. Pois, como vimos esse programa de Educação, tem parceria com a Polícia Militar, e dentre sua normatização, existem determinadas ocorrências que devem ser imediatamente informadas a Ronda Escolar.

O Professor Mediador, que foi citado apenas pelos profissionais, foi instituído através do Sistema de Proteção Escolar, e é o responsável por resolver os conflitos escolares, através da mediação de conflitos, que está baseada na justiça restaurativa. Ou seja, os conflitos devem ser resolvidos através da conciliação, para que não tomem maiores proporções.

A ideia do programa é válida, entretanto os profissionais são professores, que em grande parte, trabalham de forma precarizada e recebem uma formação rápida para lidar com questões muito complexas. Muitas vezes, esses professores não possuem instrumentais ou suporte técnico, para lidar com as diversas questões que lhes aparecem. E o que resta a eles é encaminhar o aluno, às políticas de assistência ou saúde, tão precarizadas quanto a educação.

4.3.5 Sugestões e Propostas

Quanto às sugestões e propostas para minimizar as expressões de violência na escola, em consonância com a professora, a resposta de um aluno é que deveria ter um acompanhamento, uma forma de auxiliar esses agressores na vida cotidiana.

*Acho que os alunos violentos deveriam ser acompanhados por psicólogos.
(professor).*

*Olha conversar com os pais não adianta nada e muito menos suspensão.
Deveria ter uma forma, algumas regras que ajudaria no nosso dia a dia.
(aluno).*

As respostas do professor e do aluno revelam a precariedade das políticas sociais, já que, muitas vezes, o aluno que apresenta alguma dificuldade e é encaminhado, também não recebe um atendimento contínuo de outra política, como por exemplo, a saúde. A descontinuidade das políticas e a ausência de uma rede entre elas é um problema já muito discutido, mas que até hoje acaba por depender, mais do esforço individual de cada profissional. Pois a política em si, e as leis que a regulamentam não preveem nenhuma articulação, ou quando preveem, ainda é uma questão não trabalhada.

Entre os gestores, um coloca a impossibilidade de dar uma sugestão por que os fatores que levam à violência são muito distintos. O outro coloca que a escola tem trabalhado a questão da violência desde início do ano, e que esse trabalho contínuo é muito importante.

Fazemos um trabalho contínuo desde o início do ano de normas estabelecidas pelo Regimento da Escola de boa convivência e condutas

disciplinares. Dialogo com os alunos infratores, orientações de posturas adequadas, controle das situações de agressividade. (gestor).

Nessa fala do gestor, notamos as ideias e o uso do material do Sistema de Proteção Escolar, e ela apresenta uma esperança, de que esse Programa do governo, esse trabalho contínuo possibilite alcançar alguns sucessos no enfrentamento a violência na escola.

A fala que assusta são a dos alunos, pois cerca de 40% das respostas trazem como proposta para o enfrentamento a violência, a expulsão dos alunos que brigam, ou pelo menos a mudança deste de escola.

Poderia ser feito que a diretora expulsa-se quem fizesse violência dentro da escola, daí diminuiria essa violência um pouco. (aluno).

Ou mudar os alunos mais brigueiros de horário ou mandá-los para outra escola. (aluno).

Acho que deveria expulsar os alunos que brigam. (aluno).

As alternativas apresentadas pelos alunos revelam, mais uma vez, a questão do individualismo, da culpa do outro. Então, na lógica dos adolescentes pesquisados, se a culpa é do aluno violento, a melhor forma de resolver é expulsá-lo, eliminá-lo do ambiente escolar. Portanto, a violência é perpetuada num ciclo sem fim, sendo reproduzida acaba ocorrendo à relação dúbia, ou seja: a vítima se torna agressor, e o agressor, por sua vez, vítimas. Essa relação, onde fica a sociedade, o Estado, a escola?

Outra questão que aparece nas respostas dos alunos é que uma das soluções para a violência na escola é que os pais eduquem melhor seus filhos, e os ensinem a não-violência.

Os pais deveriam impor mais regras, ter mais autoridade de pai, mostrar que o filho não pode fazer o que quer, quando bem entender e levar um castigo quando necessário. (aluno).

A educação que os pais deveriam ter com os filhos, pois muitos trazem o ato de violência de dentro de casa, talvez falte à fala dos pais com os filhos para a não violência. (aluno).

Os jovens reproduzem a antiga discussão entre família e escola, como discutimos acima, nenhuma das partes consegue assumir essa responsabilidade se acusam simultaneamente. É responsabilidade da família educar, mas também é função social da escola formar sujeitos históricos. Para se formar sujeitos históricos, não é preciso educar? A quem cabe a educação dos jovens? São questões que perpassam há muito tempo na sociedade,

principalmente a partir do momento, em que a mulher, mãe, deixa seus filhos para ocupar um lugar no mercado de trabalho, e necessitam de creches e escolas. Acirra-se essa dúvida, de quem é a responsabilidade de educar os jovens.

Deixamos claro aqui, que somos a favor da mulher ter ingressado no mercado de trabalho e, em momento algum, houve a intenção de responsabilizá-la pelos cuidados com os filhos, mas de fato essa discussão de quem deve educar os jovens se complexificou com a saída da mulher de seus lares em busca de trabalho. E ainda ouvimos expressões quando uma criança ou adolescente faz algo errada “não tem mãe não?”. Expressão carregada de preconceitos que, revela a ideia machista de que a mulher e mãe é a única responsável pelos cuidados domésticos e pela educação dos filhos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, o objetivo era analisar as diferentes manifestações e causas da violência na escola e quais as estratégias adotadas para lidar com esses acontecimentos. Identificando os diversos tipos e causas da violência do universo escolar, quais as estratégias adotadas para o enfrentamento dessa e finalmente apresentar algumas propostas que pudessem amenizar essa violência.

Através da bibliografia, já ficou esclarecido o quanto o campo da violência é complexo, pois tem suas raízes no subjetivo, na percepção de cada sujeito.

A violência pode ser chamada de um estado, onde assume múltiplos papéis, tem inúmeras causas e se encontra submergida em vários domínios. Visto a violência ser um fenômeno complexo, sua análise, hoje, não pode se restringir ao aspecto moral de relações diretas e nem mesmo a alguns aspectos da economia, da política ou da sociologia. Ela atinge a totalidade da vida humana. (CARAM, 1978, p. 13).

Essa violência complexa que invade os muros escolares, e se apresenta das mais variadas formas dentro do ambiente escolar, desde as mais visíveis como o *bullying* e as agressões físicas, até aquelas violências que nos passam despercebidas, como a violência estrutural e simbólica.

Notamos com a análise os dados empíricos, que os alunos e gestores só percebem como violência, apenas as ações visíveis no cotidiano escolar, não considerando a violência implícita no autoritarismo dos professores e funcionários, na imposição de regras, ou nesse sentimento de não pertencimento, da escola que desconsidera todo conhecimento popular.

Apenas o professor trouxe a questão da violência implícita nas políticas públicas que são criadas em gabinetes e impostas aos professores com um cumpra-se, sem pensar na estrutura material, pedagógica ou formativa dos professores que a executam na base.

A violência estrutural colocada pelo neoliberalismo, que é a ideia do individualismo, da competitividade, da culpa do sujeito, é uma realidade tão vigente, que os alunos e mesmo os gestores culpam o agressor pela violência, sem nenhuma análise histórica ou social do sujeito, chegando ao extremo de dizer que a solução para a violência é eliminar os violentos.

Isso marca os ideais neoliberais de que a culpa é sempre do outro, e também exime aquele de qualquer responsabilidade com o ambiente de convivência.

Constatamos a expansão precária, a lógica maquiavélica do Estado em colocar os alunos na escola, sem pensar em sua formação, quando vemos adolescente entre 14 e 15 anos de idade, que não apresentam nenhuma formação crítica.

Alunos que só estão dentro da escola para cumprir os requisitos de um programa sócio assistencial de transferência de renda, alunos que não se sentem parte daquele ambiente, alunos que sofrem por estarem em um local que desrespeita seu capital cultural, que tenta inculcar em sua mente ideais de uma classe a qual ele tem consciência que jamais vai pertencer.

Esses alunos que sofrem da violência mais perigosa, a violência invisível, a violência imposta por um sistema de opressão e exploração. A violência simbólica, que apesar de silenciosa, pode causar grandes danos ao ser humano.

Essa violência simbólica, muitas vezes, também aparece como violência estrutural, se considerarmos o poder invisível que age por detrás das políticas públicas do atual sistema econômico. No sistema capitalista, há uma violência estrutural que envolve a formação das políticas públicas, trata-se do fato dessas políticas serem criadas sempre orientadas pelo querer da burguesia e, muitas vezes, serem usadas para suprir as exigências internacionais, desconsiderando as necessidades do público-alvo. A violência simbólica presente nessa relação vem do fato de aceitarmos essa política, esse poder como absolutos, e não percebermos tais ações como violentas.

Diante de toda essa realidade, vemo-nos diante uma escola frágil, incapaz de lutar sozinho contra essa verdadeira torrente de expressões da questão social, que invadem o cotidiano escolar.

Os alunos querem eliminar o mal através do sujeito, a gestão se apega a regras e regimentos e o professor revela um sentimento de desesperança frente ao desgastante cotidiano escolar.

O Sistema de Proteção Escolar, apesar de ainda estar em processo de expansão e implantação, após cinco anos, parece não ter grande impacto na escola. Aliás, os alunos parecerem ainda desconhecer tal sistema e até a figura do professor mediador.

Uma das causas da violência no ambiente escolar, é a falta de diálogo. Ou como Tavares Santos (1998) coloca, a violência é a “palavra emparedada”. Segundo Freire (1996), essa postura antidialógica das escolas e do Estado, tem o objetivo de dividir para manter a opressão, manipulação e a invasão cultural.

Freire (1996, p. 70), menciona que “[...] o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica.” O autor deixa claro que não basta o repasse das informações das mais diferentes formas ou na agilidade que se faz na mídia, mas, o

debate, a reflexão frente à realidade. O diálogo se mostra como propositor de reflexão e, conseqüentemente, da ação.

Neste sentido, evidencia-se a ação política da educação, e mais ainda, a importância de clareza teórica para embasar o agir profissional. Quando o educador Freire infere sobre a importância do diálogo como exigência radical, na busca por uma revolução, podemos compreendê-la, primeiramente, como uma revolução no campo do pensamento. Porém para que isso aconteça, é necessário comprometimento na busca de alternativas de trabalho que direcionem novos caminhos e novas histórias, inicialmente, através da reflexão crítica do real (PERON; VILLWOCK, 2011).

Diante de todas essas questões, a escola precisa se abrir para a participação da comunidade do entorno escolar, a abertura da escola de forma receptiva a essa comunidade, a união de pais e professores em busca de melhores soluções, a atuação de diferentes profissionais, para auxiliar no tratamento das diversas questões que fervilham na escola.

Já é tempo de abandonarmos a fala do individual, de deixarmos de procurar um culpado, e nos unir em prol de uma nação melhor.

Durante os últimos três anos, vimos o povo sair para as ruas e protestar em nome de um “Brasil melhor”. Mas urge qualificarmos o nosso debate político, para que possamos sair sim à rua, ao protesto. No entanto, que esse protesto seja qualificado, carregado de formação crítica e política, que saíamos às ruas não contra um governo, ou um partido político. Que saímos às ruas como uma nação democrática em busca de um Brasil melhor.

Precisamos unir forças em busca da verdadeira democratização do nosso país, ideal que ainda está a ser construído. Fomos engolidos pelos ideais neoliberais do individualismo e competitividade, precisamos parar e rever, repensar nossas lutas políticas e coletivas.

Urge retomarmos a luta pela construção de uma democracia efetiva do nosso país, e a educação apesar de não ser a salvadora, ainda aparece como nossa melhor ferramenta em busca de um país mais democrático. Segundo Paulo Freire “[...] se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (FREIRE, 1996).

Então, vamos em frente com a luta, por uma educação de qualidade, em que os conflitos sejam tratados, analisados, repensados, e não se permita que a violência destrua nossas esperanças.

No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, desenvolve-se um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limite”, através de ações chamadas “atos-limite” (FREIRE, 1996, p. 104).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. Violência nas escolas: situação e perspectiva. **Boletim 21**, Brasília, DF, v. 1, p. 3-12, 2005.

_____. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília, DF: Missão Criança, 2006.

Disponível em:

<http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=55&Itemid=>>. Acesso em: 20 jun. 2015

_____.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO Brasil, 2003.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133967por.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **Escola e violência**. Brasília, DF: UNESCO : Ed. UCB, 2002.

ADORNO, S. Adolescentes, crime e violência. In: ABRAMO, H. W; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. P. (Org.). **Juventude em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ALGEBAILLE, E. B. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**, 2004. Tese (Doutorado e Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. Disponível em:

<http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/evelinea04>. Acesso em: 18 maio 2015.

ALMEIDA, L. R. S. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A reprodução”. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação**, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 139-155, jan./jun. 2005.

ALMEIDA, N. L. T. Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais. In: CFESS. (Org.). **Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise de autoridade docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7-19, 1998. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a02.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2008.

ARAGÃO, M.; FREITAS, A. G.B. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **Revista Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 2, maio/ago. 2012.

Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1648/1024>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

ARENDDT, H. **Da violência**. Tradução de Maria Claudia Drummond. [1969/1970]. Obra digitalizada em 2004. Disponível em: <<http://www.libertarianismo.org/livros/harendtdv.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

ASSIS-RISTER, M. C. P. **Inclusão escolar e gênero**: o ambiente escolar como fator de influência no currículo social e acadêmico dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2008. Disponível em <http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/rister_mcpa_dr_m ar.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2015.

BATISTA, J. D. Conceito de violência escolar: desafios e impasses. **Anuário do Núcleo Interdisciplinar de estudos e pesquisas de Direitos Humanos/UFG**: desafios à educação nas sociedades democráticas, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2011. Disponível em: <https://www.cienciassociais.ufg.br/up/106/o/0103_2011x.pdf>. Acesso em: 19 maio 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Tradução de Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRANDÃO, D.C. Justiça restaurativa no Brasil: Conceito, críticas e vantagens de um modelo alternativo de resolução de conflitos. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 13, n. 77, jun. 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7946>. Acesso em: 21 ago. 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 set. 2014.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 18551. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 23 jul. 2015.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação familiar. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 maio 2015.

CAMPOS, S. S. **Juízo moral e violência**: a avaliação de situações de violência em crianças e adolescentes do ensino fundamental, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2012. Disponível em:

<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91222/campos_ss_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 jun. 2015.

CANDAU, V. M. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CARAM, D. **Violência na sociedade contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1978.

CARVALHO, P. C. A. **O professor mediador e comunitário**: desafios à violência. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2013. Disponível em: < http://www.uems.br/pgedu/arquivos/1_2013-07-25_16-17-00.pdf >. Acesso em: 10 jul. 2015.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHECA, M. P. Violência na Escola: tipificação das violências. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS, 5, 2010, Maceió. **Anais** Maceió: Ed. Universidade Federal de Alagoas, 2010. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/VIOLENCIA-NA-ESCOLA-TIPIFICACAO-DAS-VIOLENCIAS.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 1987.

CRUZ NETO, O. C.; MOREIRA, M. R. A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 33-52, 1999.

CUBAS, V. Violência nas escolas: como defini-la? In: RUOTTI, C. et al. (Org.). **Violência na escola**: uma guia para pais e professores, São Paulo: Andhep : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

CUNHA, L. A. **Educação brasileira**: projetos em disputa. São Paulo: Cortez, 1995.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a11v27n1.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

DEBARBIEUX, E. Violência nas escolas e políticas públicas. In: _____.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas: um desafio mundial**. Brasília, DF: UNESCO, 2004. Disponível em: <https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/violencias_escolas_politicas_publicas.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1972.

FANTE, C. **Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

FÉRNANDEZ ENGUIA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Disponível em: <<https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/11/a-face-oculta-da-escola.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2015.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. Disponível em: <<http://amazonia.fiocruz.br/arquivos/category/47-historia-saude?download=730:microfisica-do-poder>>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Educação, trabalho e desenvolvimento: contradições da atual política educacional. **Revista da DIRENG: Diretoria de Engenharia da Aeronáutica**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 18, p. 21-35, nov. 2002.

_____.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/05.pdf> >. Acesso em: 30 jun. 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, R. Capítulo IV: A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GRAÇA, T. C. C. **Pés-de-anjo e letreiros de neon: ginásianos na Aracaju dos Anos Dourados**. São Cristóvão: Ed. UFS, 2002.

GRAEFF, B.P.; ANGELI, F.M. Sistema de Proteção Escolar. In: SÃO PAULO (Estado) **Prêmio Mario Covas**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.premiomariocovas.sp.gov.br/2011/desc.asp?v=494>>. Acesso em: 26 maio 2015.

GUIMARÃES, A. M. **Vigilância, punição de depredação escolar**. Campinas: Papyrus, 1985

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LESSA, S. E. C. A educação contemporânea, o combate à pobreza e as demandas para o trabalho do assistente social: contribuições para este debate. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 113, p. 106-130, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n113/n113a05.25pdf>>. Acesso em: 25 maio 2015.

LOPES NETO, A. A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/saudecultura/encontros/Bullyng.pdf> >. Acesso em: 20 jun. 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

MADE IN FOREST. Eco Cidades Franca/SP, 2015. Disponível em: <http://www.madeinfores.com/?eco_cidades/mostrar/id/2419/////>. Acesso em: 20 jun. 2015

MARTINS, E. B. C. **Educação e Serviço Social: elo para construção da cidadania**. São Paulo: Ed. UNESP, 2012.

MARTINS, M. J. D. O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. **Revista Portuguesa de Educação**, Guimarães, v. 18, n. 1, p. 93-115, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37418106> >. Acesso em: 25 jun. 2015.

MEDEIROS, R. **A escola no singular e plural: um estudo sobre violência e drogas nas escolas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MEDRADO, H. I. P. Formas contemporâneas de negociação com a depredação escolar. **Caderno CEDES**, Campinas, v.19 n.47, p. 81-103, dez. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a07.pdf> >. Acesso em 27 nov. 2014.

MENIN, M. S. S.; ZANDONATO, Z. L. Violência na escola: indicações para programas. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 6, n. 6, p. 107-115, out. 2000.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. Violência e saúde como um campo de interdisciplinar de ação coletiva. **História, Ciências e Saúde**, Manguinhos, v. 4, n. 3, p. 513- 531, fev. 1998.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argom.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 26 jun. 2015.

MOURA, T. M. **Foucault e a escola: disciplinar, examinar, fabricar**. 2010. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <<https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-Thelmamoura.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2015.

NOVA ESCOLA. **Criança e adolescente: bullying e indisciplina**. São Paulo, out, 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/bullying/>>. Acesso em 21 jul. 2013

ODALIA, N. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PAULO NETTO, J. **Ditadura de Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, P. A. P. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

PERON, A.; VILLWOCK, A. F. Algumas considerações sobre a “teoria da ação antidialógica e dialógica” e a contribuição da atuação dos professores/educadores. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 5., Cascavel, 2011. **Anais....** Cascavel: Ed. Unioeste, 2011. Disponível em: <[http://cac-
php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_politicas_educacionais/
Algumas_consideracoes_soteoria_acao_antidialogica.pdf](http://cac-
php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_politicas_educacionais/
Algumas_consideracoes_soteoria_acao_antidialogica.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2015.

PESQUISA aponta cidades com maior índice de violência juvenil. **Diário da Franca**, 25 nov. 2011. Disponível em: <http://www.diariodafranca.com.br/conteudo/gera_pdf.php?noticia=19448>. Acesso em: 20 jun. 2015.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 763-785, out. 2007.

RODRIGUES, C. Belinda Mandelbaum fala sobre estrutura familiar e aprendizagem. **Nova Escola**, ed. 234, ago. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/belinda-mandelbaum-fala-estrutura-familiar-aprendizagem-584531.shtml>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

ROLIM, M. **Bullying**: o pesadelo da escola um estudo de caso e notas sobre o que fazer. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14951/000672845.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

SÁ, M. E. R.; BARBOSA, M. J. S. A cidade, a reestruturação produtiva e a nova ordem mundial. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 72, p. 7-21, nov. 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial do estado de São Paulo**, São Paulo, 13 fev. 2010. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=1/26/2013%208:28:37%20PM>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE nº 01, de 20 de janeiro de 2011. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 jan. 2011. Disponível em:
<http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_01_2011.html>. Acesso em: 15 jul. 2013.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Sistema de Proteção Escolar**. São Paulo, 2013. Disponível em <<http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=supprot>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

_____. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania**. São Paulo. 2009a. Disponível em
<http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/protecao_escolar_web.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2013.

_____. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Normas Gerais de Conduta de Conduta Escolar**. São Paulo, 2009b. Disponível em
<http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/normas_gerais_conduta_web.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2013.

SILVA, A. B. B. **Cartilha**: bullying - justiça nas escolas. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2010.

SILVA, E. T. **Raiva e revolta em educação**. Ilustradora Ana Deatriz Linardi. Campinas: Autores Associados, 1998.

SILVA, J. F. S. Violência e desigualdade social: desafios contemporâneos para o Serviço Social. **Ser Social**, Brasília, n. 19, p. 31-58, jul./dez. 2006.

SILVA, N. P. **Ética, indisciplina & violências nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, R. F. História da cultura material escolar: um balanço inicial In: BENCOSTTA, M. L.(Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SPOSITO, M. P. Apresentação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

SZYMANSKI, H. Educação para família: uma proposta de trabalho preventivo. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 34-39, 1994.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. A violência na escola, uma questão social global. In: Briceño-León, R. (Comp). **Violência, sociedad y justicia em America Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

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

_____. A palavra e o gesto emparedados: a violência na escola. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE (Org.). **Violência não está com nada**. Porto Alegre, 1998.

TERNES, J. Pensamento Moderno e Normalização da Sociedade. **Revista Faculdade de Educação**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 47-67, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1394/2566>>. Acesso em: 17 mar. 2010.

TESTA, F. Franca é cidade com menor taxa de violência contra crianças e jovens. **GCN**, Franca, 20 jul. 2012. Disponível em: <<http://gcn.net.br/noticia/178366/franca/2012/07/FRANCA-E-CIDADE-COM-MENOR-TAXA-DE-VIOLENCIA-CONTRA-CRIANCAS-E-JOVENS-178366>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

TIBÉRIO, W. **A judicialização das relações escolares**: um estudo sobre a produção dos professores. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade Educação, Universidade de São Paulo: USP, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04082011-143218/pt-br.php>>. Acesso em: 26 maio 2015.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do trabalho político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertard, 2002.

VELHO, O. G. **Capitalismo autoritário e campesinato**: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1976.

WASELFISZ, J. ; MACIEL, M. **Revertendo violências, semeando futuros**: avaliação do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Brasília, DF: UNESCO, 2003.

ZALUAR, A. **Da revolução ao crime S/A**. São Paulo: Moderna, 1996.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: _____

DATA DE NASCIMENTO: __/__/__. IDADE: _____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ SEXO: M () F ()

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____

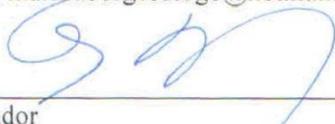
CEP: _____ FONE: _____

Eu, _____, declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **Violências na escola pública? O estudo de uma realidade no município de Franca/SP.** O projeto de pesquisa será conduzido por **Marília Borges Diogo**, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, orientado pelo Prof (a). Dr(a) **Célia Maria David**, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: (Monografia, Dissertação, Tese, Projeto (s), Relatório Trienal de Atividades/Docente, etc.) observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. **A presente pesquisa, tem por objetivo analisar as diferentes manifestações e causas da violência na escola e quais as estratégias adotadas para lidar com esses acontecimentos.** Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, de _____ de _____.

Assinatura do participante


Pesquisador Responsável
Nome: Marília Borges Diogo
Endereço: Rua Osvaldo Souza, 270
Tel: (16) 3725-2185
E-mail: mariliaborgesdiogo@hotmail.com


Orientador
Prof. (a) Dr. (a) Célia Maria David
Endereço: Av. Eufrásia Monteiro Petráglia, 900
Tel: (16) 3706-8806
E-mail: cmdavid48@gmail.com

Apêndice B – Questionários

QUESTIONÁRIO ALUNOS

Esse questionário é referente à pesquisa para dissertação de Mestrado “**VIOLÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA? O estudo de uma realidade no município de Franca/SP**”, que tem como objetivo “desvendar as diferentes manifestação da violência na escola, analisar as causas e estratégias de enfrentamento adotadas para redução dessas violências”, serão utilizados nome fictícios para apresentação dos resultados, zelando pela ética e anonimato dos sujeitos pesquisados.

Idade:

Sexo:

Série:

	SIM	NÃO
Você já apanhou na escola?		
Você já bateu em alguém na escola?		
Os professores gritam?		
Os funcionários gritam?		
Os alunos gritam?		
Existem brigas entre alunos?		
Existem brigas entre alunos e professores?		
Existem muitos furtos/roubos na escola?		
A escola é atacada/quebrada pelos alunos?		
A escola é invadida/quebrada por pessoas do bairro?		
Tem muita briga/violência na entrada e saída da escola?		
As brigas da entrada e saída são entre alunos da escola?		
As brigas da entrada e saída são entre alunos e outras pessoas?		
Você já se sente ou sentiu ofendido com apelidos e rótulos?		
Você costuma colocar apelidos ofensivos em outras pessoas?		
Falta alguma coisa material na escola?(Livros, cadernos, apostilas, bolas, cadeiras, mesas, armários, portas)		

Se sim qual tipo de material? _____

Questões abertas

1. O que é violência na escola? Descreva
2. Você já praticou ou sofreu atos de violência na escola? Descreva
3. Você tem algum medo dentro da escola? Descreva
4. Porque tem violência na escola? Descreva
5. O que é feito quando ocorre violência na escola? Descreva
6. O que você acha que deveria ser feito quando ocorre essa violência, ou para diminuir esses acontecimentos? Descreva

QUESTIONÁRIO PROFESSORES E GESTORES

Esse questionário é referente à pesquisa para dissertação de Mestrado “**VIOLÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA? O estudo de uma realidade no município de Franca/SP**”, que tem como objetivo “desvendar as diferentes manifestação da violência na escola, analisar as causas e estratégias de enfrentamento adotadas para redução dessas violências”, serão utilizados nome fictícios para apresentação dos resultados, zelando pela ética e anonimato dos sujeitos pesquisados.

Idade:

Sexo:

Cargo:

Matéria que leciona:

Há quanto tempo leciona/Há quanto tempo ocupa esse cargo:

Há quanto tempo trabalha nessa escola:

Tem algum trabalho extra fora dessa escola:

	SIM	NÃO
Você já foi agredido fisicamente nessa escola?		
Os professores gritam?		
Os funcionários gritam?		
Os alunos gritam?		
Existem brigas entre alunos?		
Existem brigas entre alunos e professores?		
Existem muitos furtos/roubos nessa escola?		
Essa escola é atacada/quebrada pelos alunos?		
Essa escola é invadida/quebrada por pessoas do bairro?		
Tem muita briga/violência na entrada e saída dessa escola?		
As brigas da entrada e saída são entre alunos dessa escola?		
As brigas da entrada e saída são entre alunos e outras pessoas?		
Você já se sente ou sentiu ofendido com apelidos e rótulos?		
Falta alguma coisa material na escola?(Livros, cadernos, apostilas, bolas, cadeiras, mesas, armários, portas)		

Se sim qual tipo de material? _____

Questões abertas

1. O que é violência na escola? Descreva
2. Você tem algum medo durante o seu trabalho nessa escola? Descreva
3. Quais os tipos de violência mais freqüente nessa escola? Descreva
4. Pra você qual é a causa da violência nessa escola? Descreva
5. Qual é o enfrentamento da escola, o que é feito pela escola, quando ocorre os atos de violência? Descreva
6. O que você acha que deveria ser feito quando ocorre essa violência, ou para diminuir esses acontecimentos? Descreva