

UNIVERSIDADE DE SOROCABA.  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pedro Luiz Dal Boni

VIOLÊNCIA E NEGOCIAÇÃO ENTRE OS ATORES NO COTIDIANO DAS  
ESCOLAS PÚBLICAS DE ARAÇOIABA DA SERRA/SP

Sorocaba/SP  
2010

Pedro Luiz Dal Boni

VIOLÊNCIA E NEGOCIAÇÃO ENTRE OS ATORES NO COTIDIANO DAS  
ESCOLAS PÚBLICAS DE ARAÇOIABA DA SERRA/SP

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba/SP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado.

Sorocaba/SP  
2010

### Ficha Catalográfica

Dal Boni, Pedro Luiz  
D139v Violência e negociação entre os atores no cotidiano das escolas  
públicas de Araçoiaba da Serra/SP / Pedro Luiz Dal Boni. --  
Sorocaba, SP, 2010.  
186 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de  
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2010.

1. Violência. 2. Violência na escola. 3. Violência na escola –  
Prevenção. 4. Escola pública – Araçoiaba da Serra (SP). I. Medrado,  
Hélio Iveson Passos, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, verdadeiros heróis, principalmente meu querido Pai falecido no início do presente ano, minha querida esposa, companheira de todas as horas em especial, pela atenção e paciência e a minha filha Alice, uma princesinha que preenche meu viver.

## AGRADECIMENTOS

Preliminarmente ao Criador Supremo do Universo, pela força, saúde e garra que me transmite para a superação de obstáculos.

Aos mestres: Prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado pela paciência e atenção, Prof. Dr. Romário de Araújo Mello e Prof<sup>a</sup>. Dra. Eliete Jussara Nogueira pelo carinho, competência e seriedade com que transmitem seus conhecimentos e o fazem com amor à profissão.

Aos colegas de classe pela companhia fraternal e amizade cativada durante o curso e a todas as pessoas que de uma forma direta ou indiretamente me auxiliaram na elaboração desta dissertação.

A verdadeira medida de um homem não é como ele se comporta em momentos de conforto e conviência, mas como ele se mantém em tempos de controvérsia e desafio.

Martín Luther King.

## RESUMO:

A pesquisa contempla um estudo sobre as violências concreta, simbólica e intermediária produzidas no cotidiano das instituições escolares públicas de ensino fundamental e médio no município de Araçoiaba da Serra-SP. Destacamos as violências reproduzidas pela escola e seus agentes – professores, diretores, alunos e funcionários. Partimos do pressuposto que não existe uma violência, mas um conjunto de violências que precisa ser contextualizado. Nucleada por abordagens interdisciplinares a pesquisa se propõe a examinar a habilidade dos atores do cenário escolar em negociar com os atos de violência no ambiente escolar. Bourdieu, Charlot, Foucault, Maffesoli constituem fortes referenciais teóricos metodológicos; Tocqueville subsidia nossas reflexões a partir da concepção que conflitos são inerentes a qualquer organização social e, sempre, existiram formas pacíficas de encaminhamento de soluções. Portanto, a violência é passível de negociação. Na primeira parte da pesquisa discutimos a dificuldade da conceituação sobre violências concreta, simbólica e intermediária, pois se trata de um termo polissêmico, e defendemos que toda e qualquer forma de violência deva ser contextualizada, sob pena de incidirmos numa limitação conceitual. Na segunda parte examinamos os resultados dos questionários aplicados nas treze escolas públicas do município de Araçoiaba da Serra-SP e as certezas provisórias apontaram que existe negociação com os atos de violência ocorridos nas escolas, contrariando a tese de que as instituições escolares no Brasil se utilizam corretivos violentos (medidas disciplinares) no trato com a violência.

Palavras chave: Cotidiano escolar. Negociação. Violência escolar.

## ABSTRACT.

The research contemplates a study about the concrete, symbolic and intermediary violences produced in everyday of institutions schools public of teaching essential and medium of Araçoiaba da Serra-SP. Detachment the violences reproduced by school and his agents - teachers, directors, students and servants. Start from the presumption that no exist a violence, but a complex of violences that need context. Nuclear by approach interdisciplinaries the research whether to examine the ability of actors of school scene into bargain with the violent acts over element school. Bourdieu, Charlot, Foucault and Maffesoli constitute strong reference theoretical methodological; Tocqueville subsidize ours reflexions at depart of conception that conflicts are present at any organization social and, always, exist shapes peaceable of route of solutions. Hence, the violence is passivity of bargain. In first part of research discuss at difficulty of concept about concrete, symbolic and intermediary violences, for whether a controversial term, and defend that all and any form of violence must have need context, under nib of incident in concept limitation. In second part exam the result of questionnaires painstaking in thirteen public schools of borough of Araçoiaba da Serra-SP and the certainty provisionals point that exist bargain with the violent acts occur in schools, against the thesis of in institutions schools of Brazil whether utilize correctives violent (measures disciplinaries) over treat with the violence.

Key Words: Everyday School. Bargain. Violence school.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

- Figura 1 Conhecimento de violência na visão dos diretores
- Figura 2 Negociação com os atos de violência na visão dos diretores
- Figura 3 Ações realizadas para melhorar as relações no ambiente escolar na visão dos diretores
- Figura 4 Conhecimento de violência na visão dos funcionários
- Figura 5 Negociação com os atos de violência na visão dos funcionários
- Figura 6 Ações realizadas para melhorar as relações no ambiente escolar na visão dos funcionários
- Figura 7 Conhecimento de violência na visão dos professores
- Figura 8 Negociação com os atos de violência na visão dos professores
- Figura 9 Ações realizadas para melhorar as relações no ambiente escolar na visão dos professores
- Figura 10 Conhecimento de violência na visão dos alunos
- Figura 11 Negociação com os atos de violência na visão dos alunos
- Figura 12 Ações realizadas para melhorar as relações no ambiente escolar na visão dos alunos

## SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	11
2.Violência: conceito contexto .....	17
2.1.A escola e sua origem .....	29
2.2. Escola e violência .....	35
2.3. Violência escolar.....	43
2.4 A violência na concepção dos sociólogos e filósofos franceses.....	56
2.5 Bourdieu e a violência simbólica .....	56
2.6. Bernard Charlot e a concepção de violência.....	60
2.7.A concepção Foucaultiana sobre violência.....	62
3 A interdisciplinaridade .....	68
4 A negociação .....	73
5 Metodologia .....	82
5.1 A pesquisa.....	82
5.2 O cenário .....	83
5.3. Tipo de pesquisa .....	83
5.4 Coleta de dados .....	84
5.5 A amostragem .....	85
5.6 Critérios de inclusão e exclusão .....	86
5.7 As escolas pesquisadas .....	87
5.8 Caracterização das escolas .....	87
6 Os resultados da pesquisa .....	94
7 Discussão geral.....	142
8.Certezas provisórias.....	157
Referências .....	160
Apêndice A – Questionário.....	164
Apêndice B – Termo de consentimento esclarecido .....	166
Apêndice C – Figuras dos diretores.....	167
Apêndice D – Figuras dos professores.....	172
Apêndice E – Figuras dos funcionários.....	177
Apêndice F – Figuras dos alunos.....	182

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda um estudo sobre as violências concreta, simbólica e intermediária produzidas no cotidiano das instituições escolares públicas de ensino fundamental e médio no município de Araçoiaba da Serra-SP. Destacamos as violências reproduzidas pela escola e seus agentes - professores, diretores, alunos e funcionários.

Partimos do pressuposto que não existe uma violência, mas um conjunto de violências que precisa ser contextualizado. Nucleada por abordagens interdisciplinares, a pesquisa se propõe examinar a habilidade dos atores do cenário escolar em negociar com as manifestações de violência no ambiente escolar.

A abordagem da questão contempla a interdisciplinaridade como recurso metodológico e, como postura do pesquisador e como referenciais teórico-metodológicos pautamo-nos em estudos de Bourdieu, Charlot, Foucault e Maffesoli; Tocqueville subsidia nossas reflexões a partir da concepção que os conflitos são inerentes a qualquer organização social e, de que sempre, existiram formas pacíficas de negociação.

Por vezes, a escola faz uso de procedimentos violentos (ações disciplinares) para combater a própria violência, adotando posturas inadequadas e ineficazes para lidar com o problema, valendo-se de posturas autoritárias que levam à vigilância e punição. Segundo Guimarães (1996a), as técnicas disciplinares fazem com que as pessoas aceitem o poder de punirem e serem punidos, tornando essa prática natural e legítima, em que cada qual, nas suas respectivas posições, exerce um determinado tipo de poder, ou seja, todos vigiam e punem, ao mesmo tempo em que são vigiados e punidos.

Pautados nos estudos de Foucault, podemos afirmar que o ambiente escolar vem a assemelhar-se aos manicômios, às prisões, em nada evidenciando a real função da escola, de promover cultura e formar cidadãos, uma vez que, ao tratar da violência, aumentam-se os muros da escola, instalam-se câmeras de vigilâncias, solicitam-se reforços policiais e por vezes recorre-se aos encaminhamentos ao conselho tutelar, à

polícia, à direção e não raras vezes, à transferência do aluno como formas infrutíferas de resolver o problema da violência. Estudos realizados pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa – Podis (Poder e Disciplinamento nas Instituições Escolares de Sorocaba-SP) – Programa de Mestrado em Educação - Uniso, o qual estuda as violências concreta, simbólica e intermediária nas escolas públicas de Sorocaba-SP e as formas de negociação com os atos de violência, apontam que as instituições e políticas públicas insistem nas diferentes estratégias de eliminação dos problemas: a cura pela assepsia social, a extirpação pura e simples dos problemas sociais, por meio dos conhecidos corretivos violentos que muitas vezes, são mais violentos que as ações que se pretendem combater.

No entanto, nossas reflexões apontam que as aplicações de medidas disciplinares para coibir os atos de violência não surtem os desejados efeitos, também a miséria, os fatores sociais, apesar de serem pontos fecundos para o desenvolvimento da violência, não são a causa principal, pois entendemos que toda e qualquer forma de violência deva ser contextualizada, e uma análise que não contemple o contexto da situação, tais como os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais, negligencia a investigação.

Outro fator importante a considerar consiste no fato de que os professores e as instituições não percebem que também são produtores de violência e, para estes, a violência é produzida pelo criminoso, e a questão da violência simbólica não se demonstra muito clara na percepção dos professores, diretores, funcionários e alunos que não se reconhecem como produtores de tal violência, banalizando a produção da mesma.

No entanto, não podemos censurar os atores do cenário escolar, pois até as políticas públicas procuram tratar a violência como assepsia social, como doença e um mal a ser combatido.

Um estudo sobre violência, não teria sentido, se não fosse abordada a semântica o termo “violência”. Verificamos a polissemia do termo violência, entretanto, apesar da complexidade do termo e da dificuldade de conceituação, existe um consenso básico de que todo ato de agressão – física, moral, institucional – que tenha como alvo a integridade do(s) indivíduo(s) ou grupo(s) é considerado ato de violência segundo

Abramovay (2004). Vislumbramos que a violência concreta é a comumente conhecida, sendo pouco entendida a violência simbólica, para cuja análise nos centramos nos estudos de Bourdieu (1998), sem no entanto nos esquecermos do contexto que envolve os atos de violência a serem investigados para analisá-la.

Examinamos a violência nas instituições escolares; analisamos as violências concreta, simbólica e intermediária; conceituamos negociação e defendemos a postura interdisciplinar ao examinarmos a habilidade dos professores, diretores, funcionários e alunos em negociar com os atos de violência ocorridos nas instituições escolares.

Ao analisarmos violência e negociação, encontramos pesquisas realizadas por Abramovay (2004), onde são apontadas atitudes e experiências positivas nas escolas pesquisadas em que houve negociação com os atos de violências, as quais, a referida autora chamou-as de escolas inovadoras.

Quanto ao conceito de negociação, buscamos-la em Tocqueville (1977), que enfatiza ser possível contemporizar e fazer concessões com a violência; também nos estudos de Freire (2007), em Pedagogia da autonomia, encontramos exemplos de atitudes negociadas pela relação de mediação, diálogo e comunicação entre professores e alunos.

A análise dos atos de violências e dos mecanismos utilizados pelos agentes do cenário escolar para lidar com a mesma foi contemplado no universo metodológico constituído por treze escolas públicas de Araçoiaba da Serra-SP, onde a pesquisa de campo se realizou, pautada numa postura metodológica interdisciplinar do pesquisador, compreendendo doze escolas municipais e uma estadual, sendo excluídas as escolas de ensino privado e creches; essas instituições atendem uma clientela heterogênea e localizam-se nas áreas urbana e rural do município.

Identificamos os perfis dos atores, os atos de violência, suas manifestações, o trato com as diferenças, se a escola produz violência, os iniciadores dos atos e as formas de negociações; para essa verificação aplicamos questionário aos professores, funcionários e alunos; ainda realizamos entrevistas com os diretores, através dos quais analisamos as formas de violência que afligem as escolas públicas de Araçoiaba da Serra-SP. Examinamos também quais medidas estão sendo adotadas por seus professores, diretores, funcionários e alunos para tratar com a violência. Verificamos,

então, nossa hipótese de trabalho, ou seja, a habilidade dos agentes que exercem papéis definidos na escola em tratar os atos de violência, seja negociando ou aplicando corretivos também violentos para coibi-la.

Analisamos como os interlocutores tratam com o exercício das diferenças, a postura dos mesmos, se possuem as visões do inconcluso, a ruptura com a fragmentação do conhecimento e o cerco epistemológico. Esses pressupostos da pauta interdisciplinar que orientam a pesquisa.

A Justificativa do estudo prende-se ao fato de Araçoiaba da Serra-SP ser uma cidade pequena, contando atualmente com aproximadamente vinte e quatro mil habitantes, segundo dados do último Censo (2000). Além disso, por ser uma cidade acolhedora vem atraindo moradores da Capital e cidades vizinhas em busca de melhor qualidade de vida. Felizmente, os índices de criminalidade ocorridos no município não ocupam espaços na imprensa, salvo raras exceções, mas a questão da violência não é novidade, sempre faz parte de qualquer sociedade.

A presente pesquisa tem como objetivos gerais: estudar a violência, conhecer as escolas públicas e analisar as formas de violência que atingem tais escolas. Já os objetos específicos constituem-se no levantamento das ações que se manifestam sob forma de negociação com a violência escolar.

Abordamos a semântica do termo violência e suas diferentes conceituações, no sentido léxico, sob a ótica da psicanálise, na conceituação de Debarbieux (2002) e Chauí (1997), tendo em vista a polissemia do termo, constatando que o conceito básico e do senso comum de violência é aquele que apresenta a violência sob a forma concreta ou física, mais frequente em nosso cotidiano, e ponderamos que qualquer tentativa de conceituar a violência implica numa limitação conceitual, por isso, defendemos que toda e qualquer forma de violência deva ser contextualizada.

Por tratarmos de um estudo das violências concreta, simbólica e intermediária nas escolas públicas do município de Araçoiaba da Serra-SP, julgamos necessário uma conceituação de escolas e sua origem. Para isso, valem especialmente dos estudos de Silva Jr.; Ferreti (2004) e Saviani (2007). Observamos que os primeiros autores enfatizam que a escola originou-se na Modernidade e o segundo, na Antiguidade. Para

a conceituação de escola, utilizamos os apontamentos de Silva (1986), no Dicionário de Ciências Sociais e para o conceito léxico, os apontamentos de Ferreira (1986).

Escola e violência é o tema também abordado na pesquisa, onde a miséria e a pobreza, por vezes, são apontadas como causas da violência e atreladas às políticas públicas que criminalizam a pobreza. Entendemos, porém, que as referidas causas constituem-se num campo fértil para a proliferação da violência, mas não se constitui a causa única propriamente dita e defendemos a contextualização das situações que envolvem a violência no cenário escolar. Partimos do pressuposto de que a escola, através de seus agentes, aplica corretivos violentos para tratar a violência, pautados em encaminhamentos dos alunos à Diretoria, ao Conselho Tutelar e à Polícia. Neste contexto, defendemos a negociação com os atos de violência ocorridos no interior das escolas, através de condutas interdisciplinares pautadas no saber tratar com o exercício das diferenças, na não fragmentação do conhecimento e na visão do inconcluso.

Analisamos a violência escolar e ressaltamos as pesquisas realizadas por Abramovay (2004), em 14 capitais brasileiras, onde aponta que a violência afeta a qualidade de ensino, comprometendo a formação profissional, sendo também abordada a política de tratamento da violência por parte das escolas analisadas. A autora considera inovadoras, as escolas que possuem capacidade de negociar com os atos de violência ocorrida no ambiente escolar.

A violência simbólica é analisada, e nos valem dos estudos de Bourdieu (1998) para estudá-la; verificamos que se trata de uma violência imperceptível, revestida de uma relação de poder, onde o Estado é apontado como o maior produtor de referida violência. Segundo esse autor as escolas públicas, por se tratarem de instituições mantidas por órgãos estatais, também são produtoras da referida violência, no entanto, muitas vezes os atores do cenário escolar não se percebem como produtores dela.

Abordamos o referencial teórico-metodológico de Charlot (2002), em que são especialmente analisadas as conceituações de violência à escola, na escola e da escola trazidos pelo autor. Mais uma vez, ao enfatizar acerca da violência da escola, notamos a presença da violência simbólica, como violência institucional por vezes, imperceptível, a violência à escola é aquela que atinge diretamente a instituição. Já na escola, o espaço escolar é apenas utilizado como cenário para uma conduta, muitas

vezes não ligada à própria escola. Também os estudos de Foucault (2001) são analisados na pesquisa, onde verificamos que a preocupação com a violência faz com que as escolas instalem câmeras de vigilância, aumentem seus muros, reforcem o policiamento, vigiem os alunos e essa constante vigilância remete-nos ao Panóptico de Jeremy Bentham, um dispositivo que induz, no detento, no aluno um estado constante e permanente de vigilância e visibilidade, assegurando o funcionamento automático do poder, induzindo o corpo à docilidade, ao adestramento, tudo em nome da disciplina e nos casos de “desvios”, aplicar-se-ão os castigos.

Analisamos a Interdisciplinaridade pautada nos estudos de Ivani Fazenda (2001) e Jantsch;Bianchetti (1995). Adotamos a postura interdisciplinar como recurso metodológico, centrados na visão do inconcluso, na não fragmentação do conhecimento, em saber tratar com o exercício das diferenças - etnia, deficientes, as dificuldades de aprendizado - e ainda analisamos alguns exemplos de atitudes praticadas pelos agentes do cenário escolar no trato com a violência, condutas estas, que podemos chamá-las de interdisciplinares, pois objetivam buscar alternativas, que substituam as aplicações das medidas disciplinares, buscando negociar com os atos de violência ocorrida no ambiente escolar.

A negociação vem conceituada como sendo alternativa para tratar com a violência, mas centradas em posturas e condutas interdisciplinares. Em Tocqueville (1977) e Freire (2007), realizamos os estudos da negociação, sendo ainda observados exemplos de escolas que adotaram tais práticas, as quais Abramovay (2004) chamou-as de escolas inovadoras. Observamos ainda pesquisas efetuadas por Medrado (1999) nas escolas públicas de Campinas/SP que redundaram em resultados positivos, reduzindo índices de criminalidade no cotidiano escolar.

No cenário onde realizamos a pesquisa, ou seja, as escolas públicas da cidade de Araçoiaba da Serra/SP, analisamos as treze escolas públicas das redes estadual e municipal, objeto de nossos estudos e por derradeiro, as certezas provisórias que apontaram a pesquisa.

## 2 VIOLÊNCIA: CONCEITO E CONTEXTO

Rádios, Jornais, emissoras televisivas insistem destacar a desgraça do cotidiano da sociedade brasileira. Diante estamos de meios de comunicações que emitem opiniões sem respectivos aprofundamentos situacionais, uma espécie de formação de opinião que usa como instrumento as fragilidades da vida coletiva nos centros metropolitanos que abrigam uma diversidade cultural. O que há por trás dessa estratégia? Seria uma pedagogia da negação, cujos estigmas fazem realidades, onde os erros são exaltados e os acertos sequer mencionados. Tornando a questão mais observável, constatamos que a violência “vende” notícia, chama atenção e veementemente forma opiniões. A centralidade da questão está em saber qual é o ônus das referidas estratégias para nosso conjunto civilizacional. Quem ganha e quem perde, ou se de fato há perdas ou recompensas. Programas como “Programa Brasil Urgente”, apresentado no horário nobre pela Rede Bandeirantes de Televisão, que explora os fatos criminais agressivos do cotidiano da cidade de São Paulo, pouco ou quase nada colaboram para o entendimento sobre a problemática. Ou pior, o “Jornal Nacional” apresentado pela Rede Globo de Televisão que assume apenas uma versão dos acontecimentos e, os mesmos, com conotação de miséria e vulnerabilidade da dignidade humana. Não bastasse, parte da imprensa escrita, embora crítica, por vezes, defende interesses de empresários em detrimento da coletividade. Objetivamente, nem sempre atende os anseios da nação. Portanto, são canais de comunicações que atraem a violência, expõem as agressões, sugerindo violência no combate às violências. São agendas que reforçam a relação dominantes e dominados que expõe o Brasil numa situação vexatória diante do cenário internacional. Prova do que discutimos está no Censo 2000 do IBGE: cerca de 40% da população brasileira está abaixo da linha da miséria e 60% da população é constituída de pobres.

É claro que a violência à qual nos referimos é “violência nossa de cada dia”, ou seja, aquela que envolve uma ação policial, no enfrentamento do dia a dia, a violência do marido que agrediu a esposa, do pedófilo que violentou um menor, do acidente de trânsito com vítimas; do terrorista islâmico que explodiu bombas em recinto com centenas de pessoas, agindo em nome divino; do eterno conflito entre palestinos e

israelenses, enfim, poderíamos elencar centenas de exemplos que diariamente estamos acostumados a ouvir, saber e por vezes presenciar.

Pertinente enfatizar que os exemplos acima tratam do que chamamos de violência concreta, e se ativermos nossa visão apenas a tal violência, poderemos incidir no erro de analisar semelhantes fatos sob a ótica do senso comum, pois a expressão “violência” é um termo polissêmico, e como tal, deve ser considerado seus contextos, as experiências dos protagonistas, os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais que envolvem os atos de violência.

No sentido léxico, encontramos as seguintes definições de violência, segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986, p. 1779), podemos entender violência como: qualidade de violento; ato violento; ato de violentar; jur. constrangimento físico ou moral; uso da força, coação.

Verifica-se através dos significados acima a polissemia do termo violência, mas se reportam ao conceito usual da violência, como sendo todo e qualquer ato que atinja a integridade física da(s) pessoa(s), são rotulados como atos violentos, conforme destacamos: agir com ímpeto, fazer uso da força, contrariar a justiça, forçar, coagir, estuprar, constranger, ofender com violência, revelar segredos; aliás, referidas expressões estão presentes em nossa legislação, em especial, no Código Penal, dentre as quais, a “coação no curso do processo” – crime contra a administração da justiça – onde alguém, podendo ser testemunha ou parte é ameaçada ou coagida por parte interessada a alterar a verdade ou ocultar fatos relevantes no processo; o verbo constranger encontramos no crime de estupro, “constranger mulher à conjunção carnal”; a expressão “devassar” vamos encontrá-la no crime de violação de correspondência; “profanar” encontramos no crime de profanação de sepultura; “revelar”, “violar segredos” vamos encontrá-las nos crimes contra a inviolabilidade dos segredos.

Os referidos conceitos conduzem ao aspecto da violência concreta, ao mesmo tempo em que subestimam o que venha a ser as violências simbólica e intermediária - as quais abordaremos mais adiante - e nossas reflexões apontam que a violência deve ser contextualizada, sob pena de incidirmos numa análise limitada e conseqüentemente de senso comum, mas insistimos, que os atos de violência devem ser contextualizados.

Ao conceituar a violência, percebe-se que muitos autores abordam-na sob vários aspectos, com ênfase à violência física ou concreta, conforme segue:

Os estudos de Amoretti (1992 apud ARAÚJO, 2002, p.15) apontam que: “a violência pode ser definida como o ato de violentar, determinar danos físicos, morais ou psicológicos através da força ou da coação, exercer opressão e tirania contra vontade e a liberdade do outro”.

No conceito acima encontramos alguns termos em comum com o conceito léxico, tais como, ato de violentar, o uso da força e da coação, e, no entanto outros termos surgiram, tais como, exercer opressão e tirania contra vontade e liberdade, o que reforça a polissemia e a complexidade do termo, mas, denota-se que são conceitos voltados apenas à questão da violência mais presente em nosso cotidiano, a violência concreta.

Sob o aspecto psicanalítico, vamos encontrar uma definição para o termo violência:

A violência seria uma resposta que o sujeito dá no momento que é tolhido no seu “Eu”, na busca de seus objetivos, dos seus impulsos, no sentido de suprir suas necessidades. Assim, a privação das necessidades básicas poderia ser a causa que levaria uma pessoa a tornar-se violenta. Esta resposta, proporcionada por uma frustração, é ardorosa, violenta, isto é, agressiva, impetuosa e se constitui num ato de violência. Ela não surge do nada, mas de motivos frustrantes, de abandono primitivo, de perdas irreparáveis, de sonhos desfeitos, de fantasias persecutórias. Mais do que um conceito, ela é uma expressão patológica do impulso agressivo desproporcionado. É uma forma descontrolada da agressividade contra o indivíduo, sociedade ou não (FACHINI, 1992 apud ARAÚJO, 2002, p.15).

Segundo Fachini, os motivos que justificariam a violência, são: a privação de necessidades básicas, uma frustração, o abandono, perdas irreparáveis. Entretanto, apontar tais fatores como causas da violência, vinculando a violência à pobreza, como no caso a privação de necessidades básicas; à frustração e ao abandono é um ato político, muitas vezes empregado como motivo para justificar a omissão do Poder Público em investimentos nas áreas social e educacional, muito embora a pobreza seja um campo que facilite o surgimento desta, mas não a sua causa. No caso específico das frustrações e abandono, como justificaríamos os casos dos “criminosos de colarinho branco?”, daqueles que praticam crimes de “lavagem de dinheiro”, transferindo ilicitamente altas somas em dinheiro aos paraísos fiscais no exterior?

Como explicar que tais criminosos sofreram privações, frustrações ou foram abandonados?

Os “criminosos de colarinho branco”, via-de-regra, “nasceram em berços esplêndidos” e, com certeza, não sofreram as perdas tão frequentes nos ambientes menos privilegiados da sociedade, daí, podemos afirmar que os ganhos, traduzidos por melhores condições sociais, financeiras e econômicas também não inibem práticas criminosas que se traduzem em atos de violência.

Nos estudos de Mello (2002, p.271) podemos encontrar subsídios aos questionamentos acima quando:

[...] analisa do ponto de vista funcional, onde o sistema nervoso periférico é dividido em duas partes: o sistema nervoso somático que controla os músculos esqueléticos do corpo, sobre os quais temos controle voluntário e consciente e o sistema nervoso autônomo (SNA), assim chamado porque sua função não depende diretamente da ação voluntária e consciente do indivíduo. Esse sistema nervoso controla a musculatura lisa presente nos órgãos viscerais, determinando seu grau de contração ou relaxamento e a secreção da maioria das glândulas. É também o SNA que regula o ritmo dos batimentos cardíacos e dos movimentos respiratórios; todas as funções controladas pelos SNA são, de modo geral, resultados de comandos inconscientes e involuntários. No entanto, temos o poder até certo ponto, de influir de forma consciente e voluntária sobre algumas delas. É o que fazemos, por exemplo, quando interrompemos os movimentos respiratórios durante um mergulho embaixo d'água. O SNA é formado por duas partes diferentes em sua anatomia e também por seu efeito sobre os órgãos por ela inervados, esses dois ramos são o sistema simpático e o sistema parassimpático. O mediador químico do simpático é a adrenalina e do parassimpático é o Acetil colina. O SNA controla as funções de rotina do organismo (a chamada vida vegetativa), tais como: a velocidade do metabolismo celular, a temperatura corporal a constância da composição do sangue e dos líquidos dos tecidos, a progressão do processo digestivo ao longo do tubo digestivo; a secreção de saliva, enzimas digestivas e hormônios; o tônus (grau de contração) da musculatura visceral. Dessa forma o SNA é o responsável pela manutenção do equilíbrio interno (homeostase) do organismo. A maioria dos órgãos inervados pelo SNA recebe fibras nervosas de seus dois ramos. De um modo geral pode-se dizer que suas ações são antagônicas, isto é, provocam efeitos opostos sobre o órgão sobre o qual atuam, quando o ramo simpático tem ação estimuladora, o parassimpático tem ação inibidora e vice-versa.

A antropologia criminal presente nos estudos do médico italiano Cesare Lombroso, em sua obra: “*L'uomo delinquente*” em 1875, auxiliam a buscar respostas para as condutas criminosas perpetradas pelos criminosos de “colarinho branco”, pois apontam caracteres morfológicos do criminoso e se ocupa do homem delinquente, em sua constituição fisiopsíquica, e do meio ambiental que o circunda, objetivando a explicação causal da delinquência. Divide-se a antropologia em morfologia: que estuda os caracteres orgânicos; endocrinologia, que se ocupa dos caracteres humorais e

psicologia criminal, que procura desvendar a personalidade e as tendências do criminoso, conforme estudos de Costa Jr (2000).

Hodiernamente, Costa Jr (2000) enfatiza os estudos de Di Tullio, baseado na obra de Lombroso criou a chamada criminologia clínica, que lecionou durante longos anos na Universidade de Roma, onde enfatizou que em cada pessoa, malgrado sua síntese e unidade, se exterior ou social e em outro comportamento íntimo e oculto, onde dominam elementos inconscientes não controlados pela consciência social e insuficientemente controlados pelos hábitos mais antigos da vida consciente. De tal duplicidade nem sempre o sujeito toma consciência, sendo então impulsionado por forças cegas. Em razão desse motivo, no estudo das várias ações criminosas, é necessário levar em conta a luta entre impulsos e contra-impulsos ou freios, tendo presente que os impulsos derivam das tendências instintivas primárias e secundárias, e os freios dos hábitos e da vontade. Fala-se a propósito, do jogo entre forças crimino-impelentes e forças crimino-repelentes.

Pertinentes são as análises de Noronha (1986) sobre o tema, onde ressalta que Lombroso teria cometido exageros, especialmente no que diz respeito aos caracteres morfológicos dos criminosos e no querer reduzir este a uma espécie à parte do gênero humano, todavia ele teve o mérito que não desaparecerá: o de haver iniciado o estudo da pessoa do delinquente.

Dessa forma, podemos admitir que as condutas delituosas praticadas pelos “criminosos de colarinho-branco” revelam um desvio de comportamento, que os levaria à prática do crime, uma tendência em violar a lei, um vício, uma vontade, uma causa biológica, pois se não sofreram privações, o que, senão os fatores acima os levariam a praticar delitos; no entanto, não podemos esquecer de que a pobreza, miséria e carência, embora sejam pontos fecundos para o desabrochar da violência, nossas reflexões apontam que tais fatores não compreendem o cerne primordial da mesma.

Além do que, Zafaroni; Pierangelli (2001) quando analisam a questão do ponto de vista jurídico asseguram a impossibilidade de contemplar as pessoas em sociedade com as mesmas oportunidades, diante estamos de paradigmas que sugerem uma espécie de “culpabilidade” social e individual. Em uma leitura subsidiária notificamos as diferenças de determinação das pessoas, é o que chamamos de exercício das

diferenças, primeiramente. Em segundo lugar, neste momento, entra em jogo o papel de uma sociedade democrática que, no nosso entender, precisa frequentemente ser repensada dando a ela a permanente preocupação pelo seu zelo. Trata-se do campo fecundo à noção do inacabamento ou da visão que marca uma sociedade democrática como movimento contínuo de inconclusividade.

A co-culpabilidade que se referem os autores é uma culpabilidade social do meio em que vivem os atores; a sociedade que não oferece condições dignas de moradia, trabalho, na indigna distribuição de renda, a fome. São reflexões que sugerem que a exclusão social teria uma culpa solidária nas condutas violentas em virtude do imperativo da injustiça e da impunidade social.

Entende-se por culpabilidade a capacidade de se atribuir a alguém, a prática de um crime; exige imputabilidade (ser imputável – possuir capacidade de entender a prática de seu ato, sanidade mental - maioridade e, no caso de menores, responde por prática de ato infracional, se possuir idade compreendida entre 12 e 18 anos de idade incompletos), potencial conhecimento da ilicitude (conhecimento de que sua conduta é criminosa e contrária ao direito) e inexigibilidade de conduta diversa, ou seja, aferição se diante de tal situação, não poderia optar por outra conduta que não implicasse numa ação criminosa.

Ainda buscando uma conceituação de violência, passamos a analisar a definição de Marilena Chauí (1997,p.25):

[...] tudo que age usando força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar) todo o ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. Consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror.

Para Chauí, apesar de mencionar expressões que traduzem a violência concreta, tais como, coagir e constranger, seu conceito de violência vem revestido pelo desrespeito aos direitos humanos, quando enfoca o uso da força contra a espontaneidade, a liberdade, a transgressão de um direito. Sob tal enfoque, falar-se em

violência implica em tratar do conceito de cidadania, pois para alcançarmos a democracia numa sociedade, é preciso que se respeitem os direitos e garantias fundamentais, que permitam aos cidadãos externarem suas opiniões, suas vontades; que seja banida toda forma de opressão e tortura.

Enfoca a mencionada autora que os atos de violência desrespeitam os direitos e garantias fundamentais, tolhendo a liberdade de expressão, subtraindo conseqüentemente a cidadania. Antes, porém, de analisarmos tais questões, algumas conceituações são necessárias, em especial, envolvendo a cidadania, democracia e princípios fundamentais.

Silva (2000) conceitua cidadania como sendo aquela que qualifica os participantes da vida do Estado; é o atributo das pessoas integradas na sociedade estatal, atributo político decorrente do direito de participar no governo e direito de ser ouvido pela representação política.

A ausência da cidadania gera a exclusão e o sentimento de inferioridade social, a marginalização, uma vez que a democracia somente se consolida onde há cidadania. A possibilidade de se viver democraticamente só ocorrerá se os membros da sociedade puderem externar suas opiniões e vontades, com respeito ao outro e altruísmo.

Marilena Chauí aponta em seu conceito de violência que todo ato de força que venha atentar contra a espontaneidade, a vontade e liberdade atentará contra o direito do cidadão, conseqüentemente lhe impedirá o alcance da cidadania plena, gerando a exclusão e a marginalização, tolhendo assim a consolidação da democracia.

As reflexões acima revelam ser difícil falarmos em democracia, sem alcançarmos a cidadania, uma vez que há uma simbiose entre ambas. A esta altura, necessário se faz conceituar democracia. Buscamos nos estudos de Silva (2000), ao mencionar a concepção de Abraham Lincoln, em que a democracia é apontada como sendo um regime político, é governo do povo, pelo povo e para o povo. Podemos, portanto, entendê-la como um processo de convivência social em que o poder emana do povo, há de ser exercido direta ou indiretamente, pelo povo e em proveito deste.

Denota-se que a consolidação da democracia só se concretiza com a participação dos cidadãos no governo e o fazem através do voto, mas infelizmente isso não é visto em regimes aristocráticos e ditatoriais.

Podemos acrescentar que a democracia também se concretiza na forma de investimentos em saúde, educação, segurança pública, numa melhor distribuição de rendas, criando empregos, buscando dessa forma, diminuir as desigualdades sociais e não somente na participação dos cidadãos no governo através do voto.

Nos Estados Unidos a legislação é feita pelo povo e para o povo; a democracia favorece o crescimento dos recursos interiores do Estado; propaga o conforto, desenvolve o espírito público e fortifica o respeito pela lei nas diferentes classes sociais.

[...] as leis da democracia, em geral, tendem para o bem da maioria, pois emanam da maioria de todos os cidadãos, a qual pode enganar-se, mas não poderia ter um interesse contrário a si mesma; a democracia serve ao bem estar do maior número. As da aristocracia tendem, pelo contrário, a monopolizar nas mãos de um pequeno número a riqueza e o poder, porque a aristocracia sempre constitui, por natureza, uma minoria (TOCQUEVILLE, 1977, p.179).

Obviamente que o regime democrático opõe-se ao aristocrático, pois este, representa o poder de uma minoria, da classe dominante, por vezes representada pelo emprego da força, da tirania, da opressão, o que difere em muito do regime democrático, o qual, apesar de possuir falhas, como todo sistema, no caso da má distribuição de renda, ainda permite a liberdade de expressão aos cidadãos, a liberdade de ir e vir, o direito de eleger seus representantes, fatores estes, não verificados, via de regra, nos regimes aristocráticos e ditatoriais que assolaram e ainda vigem em alguns países do mundo.

No entanto, a busca pela democracia não compreendeu, no longo processo histórico, num caminho fácil, mas foi conquistada à custa de lutas e conquistas, como o caso da Independência dos Estados Unidos em 1776, onde inicialmente apresentou uma colonização menos exploratória da que a realizada na América Latina. Posteriormente, entretanto, para custear despesas em razão da Guerra dos Sete Anos contra a França, a Inglaterra passou a exigir impostos sobre o selo nas colônias do Novo Mundo e tributar a importação de chá, gerando revoltas e guerras visando a libertação, centrada nos ideais iluministas que culminaram com a independência dos Estados Unidos da América aos 04 de julho de 1776.

A Revolução Francesa em 1789, que resultou na queda da Bastilha, numa revolta popular contra o Absolutismo que concentrava os Três Poderes nas mãos dos monarcas, Revolução esta, que foi tão importante, ao ponto de marcar o início da Idade Contemporânea.

Ainda nesse contexto, podemos mencionar a jovem democracia brasileira, consolidada após anos de repressão pelo regime militar, com o advento da atual Carta Magna em vigor, promulgada aos 05.10.1988, em seu artigo 1º elenca como Princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, dentre outros, a cidadania e a dignidade da pessoa humana; nas relações internacionais, em seu artigo 4º, a prevalência dos direitos humanos; no artigo 6º o direito à educação como direito social.

A jovem democracia brasileira a que nos referimos, contrasta com a violência brasileira, a qual dá sinais de maturidade, requintes de crueldade e encontra-se num estágio avançado na sociedade e conseqüentemente na escola; no entanto, após longos anos de regime militar, quando a violência traduzida em torturas e exílio era uma prática habitual, os avanços contidos na atual Carta Magna, em especial os Direitos e Garantias Fundamentais e os Princípios Fundamentais sem sombra de dúvidas, representaram uma conquista.

Silva (2000) conceitua princípios fundamentais como sendo aqueles que se irradiam e imantam os sistemas de normas; são núcleos de condensações nos quais confluem valores e bens constitucionais.

Ainda refletindo sobre as lutas para consolidação da democracia, podemos pensar na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, a qual, sem dúvida alguma, representou uma conquista.

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem, em seu artigo 26 preceitua que:

“1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que diz respeito ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve ser assegurado a todos, em plenas condições de igualdade, em função do mérito.

2. A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. Ela deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm, por prioridade, o direito de escolher o gênero de educação a dar a seus filhos.

4. A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais.

5. A educação deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM, 1948, disponível em <<http://www.ouvidoria.al.gov.br/atribuicao/declaracao>>, acesso em 29 out.2009).

Percebe-se nos preceitos acima, a importância da educação na formação do indivíduo, e conseqüentemente na contribuição para a formação da cidadania, na inclusão social do indivíduo, na consolidação dos objetivos sociais da educação; Piaget (1978, p.29) preceitua que:“falar de um direito à educação é pois, em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo”.

Ao analisarmos a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, julgamos pertinente enfatizar os estudos de Chimenti (2001), nos quais o acesso à cultura é apontado como Direito Humano de Segunda Geração, vindo logo abaixo dos Direitos Humanos de Primeira Geração (direito à vida, à liberdade e a participação política) e intermediariamente aos Direitos Humanos de Terceira Geração (direito a um meio ambiente saudável, proteção dos consumidores) e aos de Quarta Geração (proteção contra abusos de genética, tais como, clones de animais e alimentos transgênicos).

Denota-se no campo das conquistas, a importância da presença da Educação, mencionada no texto da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão e incluída na Constituição Federal Brasileira – maior lei do país – erigido a categoria de Direito Social como direito do cidadão e dever do Estado e também incluída como Direitos Humanos de Segunda Geração. Daí podemos tecer um paralelo com os estudos de Marilena Chauí, quando associa seu conceito de violência à violação dos Direitos Humanos, citando os atos de força que atentem contra espontaneidade, a vontade e a liberdade. Sem dúvida, podemos concluir que a Educação é dever do Estado e omissões dos Poderes Públicos com relação a ela, poderemos considerá-la como violação de Direitos Humanos.

Analisamos conceitos de violência apontados por Amoretti, Fachini e Marilena Chauí, além do sentido léxico da palavra. Buscando uma conceituação, reportamo-nos a Lorenz (1966 apud FROMM,1987), o qual preceitua que a violência constitui-se numa reação aos estímulos que vêm de fora, uma excitação “elaborada internamente” que procura a liberação e que encontrará expressão independente de quão adequado o

estímulo externo se apresentar: “é a espontaneidade do instinto que o torna tão perigoso”.

Para Lorenz; Freud (1966 apud FROMM, 1987), a agressividade humana é um instituto nutrido por uma fonte de fluxo ininterrupto de energia e não necessariamente o resultado de uma reação a estímulos externos.

Entendemos a agressão como sendo uma reação contra uma ação, provocada pelo instinto, como uma reação animal diante de um ataque ou de um perigo, o instinto prevaleceria, então, o lado racional humano e violento, razão pela qual, defendemos que toda e qualquer forma de conceituação deva ser contextualizada, o que a difere da agressividade, sob pena de incidirmos numa limitação conceitual.

Ainda no campo da psicanálise, Freud (1997), em *Mal-estar na civilização*, reconhece a tendência à destruição, à agressão, à crueldade como um dado fundamental da vida psíquica e ousamos dizer, como qualidades negativas dos seres humanos, que podem colocar em risco a sobrevivência da própria espécie.

Diante de tais conceitos, considerando que a agressão constitui-se na espontaneidade do instinto, o qual gera perigo, julgamos pertinente um questionamento, ou seja, a agressividade é um fenômeno exclusividade humano? A resposta mais conveniente é a negativa, pois existe a violência animal. No entanto, os estudos de Fromm (1987), apontam que o homem difere dos animais, porque é um ser que mata, elimina outros membros de sua própria espécie, sem qualquer motivo, tanto biológico quanto econômico e sente prazer em proceder dessa forma, possui a capacidade de praticar a “agressão maligna”, que constitui o perigo real para a existência do próprio homem como espécie, através da capacidade de matar em massa. Já os animais apresentam uma agressividade básica, centrada no instinto de sobrevivência, que os fazem buscar água, alimento e segurança; são instintos biológicos; violentos são os seres humanos.

Os estudos de Mello (2002, p.306) ajudam a compreender os questionamentos acima quando aponta:

[...] que o sistema simpático é responsável por um conjunto de efeitos que em caso de necessidade, provocam no ser humano a mobilização imediata para uma situação de

emergência: fuga ou luta. Podemos reconhecer nesse conjunto de efeitos, o que ocorre em nosso organismo quando sentimos muito medo: o coração bate mais rápido, respiramos mais profunda e rapidamente, a boca fica seca. Observa-se que o parassimpático se encarrega de desfazer esses efeitos, conduzindo o organismo de volta a um estado de equilíbrio. O fato de sentirmos medo é normal e útil para a nossa sobrevivência. Às vezes, porém, uma pessoa sente medo de situações imaginárias ou de situações cujo risco real não é tão grande a ponto de justificar uma reação tão forte por parte do organismo e surgem assim as manifestações de “stress”, as fobias e os ataques de pânico, que devem ser tratados a fim de não prejudicar a vida normal do indivíduo e daqueles que convivem com os mesmos.

Conforme se depreende das análises, percebemos a polissemia da expressão violência. No entanto, é conceito básico que todo ato de agressão – física, moral, institucional – que tenha como alvo a integridade física do(s) indivíduo(s) ou grupo(s) é considerado ato de violência.

Para Debarbieux (2002), atribuir o termo violência a uma ampla gama de fenômenos é um mau uso do termo. Por outro lado, contesta a definição limitada de violência, empregada por Chesnais, que considera que devemos nos ater ao núcleo bruto da violência, à violência física ou mais grave. Chesnais (1981 apud DEBARBIEUX, 2002, p. 62) entende que a violência simbólica, ou moral é um mau uso da linguagem específico de certos intelectuais do ocidente que estão bem de vida demais para saber algo sobre o mundo da pobreza e do crime”.

Discordamos das afirmações de Chesnais, pois nossos estudos apontam que atermos apenas a existência da violência concreta, ignorando a presença das violências simbólica e intermediária implica numa limitação conceitual, como tivemos oportunidade de abordar.

Certo é que, em se tratando de pesquisa, qualquer tentativa de confinar os conceitos aos limites restritos de uma definição seria extremamente perigoso.

Portanto, violência não se define. Mas as manifestações consideradas pelo senso comum como atos de violências só podem configurar-se como tal, quando considerados seus contextos, bem como a experiência dos protagonistas, que contribuem eles próprios, para a conceituação de violência, que não leve em conta os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais do contexto, negligencia a investigação e configura uma limitação conceitual.

## 2.1 A Escola e sua origem

Analizamos a conceituação da violência e seu contexto e, considerando que a presente pesquisa examina as violências ocorridas nas escolas públicas das redes estaduais e municipal de Araçoiaba da Serra-SP e a habilidade dos atores do cenário escolar em negociar com os atos de violência ocorrida nas referidas instituições escolares, necessário se fazem discorrermos um pouco, acerca da origem das instituições escolares, pois entendemos que as escolas foram em tempos passados, e ainda são hoje, totalidades em construção, em organização e portadoras de identidade dentro de um amplo contexto social.

Vamos encontrar um conceito de escola formulado por Silva (1986,p.407), no Dicionário de Ciências sociais nos seguintes termos:

Escola é a instituição que, dentro de um sistema educacional, desempenha a função de transmitir de modo formal e programático, o patrimônio cultural de uma sociedade, mas não é a única forma de transmissão da cultura, levando-se em conta que é precedida, acompanhada e até viabilizada por processos paralelos, divergentes ou convergentes de educação não formal ou espontânea, atuante em toda a sociedade. Estes processos podem contribuir para os mesmos fins da escola ou com estes competir e até em certos casos – como determinados grupos de adolescentes – contrariar seus propósitos.

No sentido léxico, segundo Ferreira (1986), escola é compreendida como sendo todo estabelecimento público ou privado onde se ministra sistematicamente, ensino coletivo.

Silva Jr.;Ferretti (2004) enfatizam que a instituição escolar tem sua origem na produção histórica do Estado Moderno, portanto as qualidades que lhe conferem identidade são produzidas pela primeira vez na sua origem, implicando dizer que, ainda que com os modos diferentes de existência, a identidade histórica de tal instituição deva ser buscada no institucional, na organização derivada desse institucional e na cultura escolar no Estado moderno. Para eles, a instituição escolar emerge na História como necessidade da formação do pacto social.

Os estudos de Locke (1991 apud Silva Jr.; Ferretti, 2004) apontam que no Estado natural, os direitos de igualdade, liberdade e propriedade poderiam ser ameaçados, pois alguns homens favoreceriam mais a si e a seus amigos, provocando

assim, um estado de guerra, o que contrariaria o estado natural, bem como os próprios direitos desse estado, daí a necessidade de superação pelo homem, desse estado natural. Evitando esse estado de guerra, era decisivo para que os homens se reunissem em sociedade, deixando o estado de natureza. Nesse momento os homens teriam feito um pacto social e criado a sociedade política para a preservação dos direitos naturais, ou seja, o pacto social fora feito no estado natural com o objetivo da sociedade política garantir os direitos de igualdade, liberdade e propriedade de qualquer indivíduo, independente de suas condições naturais. Não há renúncia dos direitos naturais em favor dos governantes, mas sim um pacto para a preservação dos direitos de todo cidadão e o poder dos governantes, portanto derivaria da sociedade, que a eles é outorgada.

Para Silva Jr.; Ferretti (2004), as atividades executivas e legislativas do indivíduo em estado natural transferir-se-iam para a sociedade, constituindo a base e o limite do poder político dos governantes, ou seja, o processo de criação do pacto social e de criação do poder político, como transferência do ato de governar, por outorga da sociedade, constitui-se em um espaço comunal construído por esse pacto social. Nesse momento histórico, o institucional com as marcas históricas desse tempo, teria sido produzido pelos e para os seres humanos. No Estado estaria toda a origem histórica do institucional de qualquer instituição ou organização da sociedade

O pacto social assemelha-se em muito aos sistemas de governo dos países democráticos, onde, pelo voto, elegem-se os governantes, e estes assumem, pelo menos em tese, a responsabilidade de fazer o melhor para os governados, retornando aqui à célebre teoria pregada por Abraham Lincoln que rotulou a democracia de governo, do, pelo e para o povo.

Encontramos resquícios do pacto social nas escolas públicas atuais, as quais são mantidas pelos Poderes Executivos nas esferas municipal, estadual e federal, em que os contribuintes indiretamente ajudam os referidos poderes a manter tais escolas, com a arrecadação de tributos. Nesse caso, a instituição escolar contribui para a construção do pacto social, pois são mantidas pelos poderes públicos e custeadas pelos particulares contribuintes.

Em se tratando de poderes públicos, especialmente representados pelo Estado, veremos adiante, nos estudos de Bourdieu (1998), de que o referido Ente é apontado como legítimo produtor da violência simbólica, e no exemplo acima onde o Estado, representado pelos poderes públicos tributam os particulares para manter as escolas públicas. Podemos, portanto, concluir que o pacto social, da forma como proposto, associado e utilizado pelo Estado, também é responsável por gerar violência simbólica, traduzidas numa relação de poder estabelecida entre o Estado e o contribuinte e, se não cumprida, o pólo passivo sujeitar-se-á a sanções, como a título de exemplo, as execuções fiscais na cobrança de impostos.

Os estudos de Silva Jr.; Ferretti (2004) apontam que em virtude de seu nascimento no Estado, a organização escolar com origem no ordenamento educacional está no âmbito da esfera política. O institucional e a organização formal da escola, por mediação da cultura institucional, relacionam-se, resultando na organização escolar historicamente concreta e somente desta forma a instituição escolar poderia contribuir para a construção e regulação do pacto social.

A institucionalização das Instituições escolares remontam à Idade Moderna, em especial no Brasil, com a vinda dos colonizadores no Século XVI. Com a chegada dos jesuítas, iniciou-se um processo de escolarização nas terras brasileiras, que teve o seu apogeu e um retrocesso com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759, mas que tomou fôlego novamente e se fortaleceu como instituição no século XIX.

As afirmações de que a institucionalização da educação teria ocorrido somente na Idade Moderna são questionadas por Saviani (2007). Para ele, o processo de institucionalização da educação é correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho, assim, nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade.

Para Saviani, a divisão dos homens em classes também se faz presente na educação, pois esta, também se apresenta dividida, diferenciando-se

consequentemente, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada.

A institucionalização da educação, e com ela o surgimento da escola se dá na transição do comunismo primitivo (sistema social baseado no coletivo) para o escravismo antigo, quando da ruptura do modo de produção comunal e o consequente surgimento da sociedade de classes. Ao longo de todo o período antigo e medieval, a escola permanecerá como forma restrita de educação somente ascendendo à condição de forma principal, dominante e generalizada de educação na época moderna.

Entendemos que o período medieval foi o pior momento que o ensino possa ter passado, face à influência poderosa da Igreja, através da Santa Inquisição, que tolheu todas e quaisquer atividades intelectuais ou científicas, tanto é que a Idade Média ficou conhecida na História como a “Idade das trevas”, face a baixa atividade intelectual ocorrida nesse período.

Convém retomarmos a questão das sociedades primitivas, as quais se caracterizavam pelo modo coletivo de produção da existência humana, em que a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, perfeitamente em sintonia com o processo de trabalho, comum a todos os membros da comunidade. Com o surgimento da sociedade dividida em classes, também a educação emerge dividida, isto é, consequentemente tem-se a diferenciação da educação destinada à classe dominante daquela a quem tem acesso à classe dominada. Para o autor, é aí que se localiza a origem da escola.

Essa marginalização também é notada nas escolas atuais, pois ali há crianças discriminadas, consideradas inaptas para a aprendizagem por serem provenientes de classes menos favorecidas.

Para Saviani (2007), tomando-se a etimologia do vocábulo “escola”, que deriva do grego “*scholé*” e etimologicamente significa, o lugar do ócio, local para membros da sociedade que dispõe do ócio, lazer, tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho.

Pela origem da palavra escola, vislumbra-se que a mesma destinava-se àqueles que tinham tempo para estudar, que não precisavam trabalhar, e destinada de certa

forma, às classes mais privilegiadas economicamente em detrimento das classes dominadas, as quais, ao contrário, não dispunham de tempo e condições para estudar, gerando a exclusão do ensino aos menos privilegiados, tornando-se assim, o ensino como algo elitista e para poucos privilegiados.

A instituição escolar moderna, além de agrupar os alunos em classes pela idade, também destina ensinamentos diferenciados à camada burguesa e às classes populares da sociedade. Os Estudos de Ariés (1978) apontam que a escola única do Antigo Regime foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social, marcando as diferenças do tratamento escolar destinado à criança burguesa e à criança menos favorecida.

Neste sentido, concordamos com os estudos de Beisegel (1986), ao apontar a própria situação de certas famílias, destituídas do que comer, do que fazer, de como obter dinheiro, de ter onde dormir ou se abrigar, portanto socialmente privadas da possibilidade de projetar a vida no futuro. Esse fato incompatibiliza-se com a idéia implícita na escolaridade, de um caminho em direção a um futuro pensado e desejável.

Os estudos de Saviani apontam os ensinamentos:

[...] de Ptahhotep no antigo Egito, que datam de 2.450 a.C., de Quintiliano, que viveu na antiga Roma entre os anos 30 e 100 de nossa era, constatando que o “falar bem” é o conteúdo e o objetivo do ensinamento de Ptahhotep, não se tratando do falar bem no “aspecto estético-literário”, mas da “oratória como arte política do comando”, ou seja, nos termos de Quintiliano “uma verdadeira institutio oratoria, educação do orador ou do homem político (MANACORDA, 1989 apud SAVIANI, 2007, p.10). Desde a civilização suméria e egípcia (3.238 -525 a.C.) e da chinesa (2.500 a.C. – 476 d.C.), a prática do ensino se baseia sobre repetições, transcrições de textos e sobre uma rigorosa memorização; todas as intervenções acompanhadas sistematicamente de um largo uso de punições corporais; na civilização hebraica antiga (1.100 a.C. – 70 d.C.) prescreve-se que essas últimas sejam limitadas ao mínimo indispensável, procurando basear o ensinamento sobre o interesse dos alunos e sobre a gradualidade da aprendizagem; o deslocamento do eixo religioso ao laico no que se refere à função e à gestão do ensino, a sua prática não muda muito na Grécia arcaica (XXI séc.- VII séc..a.C.) ao menos até as propostas Socráticas e, ainda mais àquelas platônicas, ao menos no que diz respeito ao discurso pedagógico (GENOVESI, 1999 apud SAVIANI, 2007,p.10-11).

Manacorda (1989 apud SAVIANI, 2007) aponta que no antigo Egito a separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” como “*institutio oratoria*”, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é

o “fazer” dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um “charlatão demagogo”, um *meduti*. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas “sátiras dos ofícios”. Logo esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica.

Saviani (2007) enfatiza que na Grécia a escola desenvolverá como uma *paidéia*, enquanto educação dos homens livres, em oposição à *duléia*, que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho e com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a ordem feudal vai gerar um tipo de escola que em nada lembra a *paidéia* grega. Vislumbra-se a educação como processo de dominação das classes dominantes sobre as dominadas, surgindo desta forma uma violência sutil, imperceptível, a simbólica, com a interposição e inculcação de uma reprodução cultural que contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes, sendo que tal violência será abordada adiante. Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como a romana, em que o Estado desempenhava papel importante na organização da educação, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja Católica. O modo de produção capitalista provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a idéia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes.

Os estudos de Baudelot;Establet (1971 apud SAVIANI, 2007) revelam que a escola enquanto produto histórico é inseparável do modo de produção capitalista, entre dominantes e dominados, na divisão de classes, na contradição entre “feudalidade” e “campesinato servil”, se manifesta no seio de um processo de reprodução das forças sociais, e notadamente de aparelhos ideológicos de Estado de um tipo totalmente diferente. A igreja medieval, no essencial, não é uma instituição de ensino; a contradição histórica entre a burguesia e a feudalidade que desempenha inegavelmente um grande papel político na história do aparelho escolar ao longo do período de transição ao capitalismo, não é, entretanto, jamais a contradição principal de algum

modo de produção, e permanece uma contradição secundária entre classes dominantes.

Bourdieu; Passeron (1992) também sustentam a educação como Instrumento fundamental da continuidade histórica, considerada como processo através do qual se opera no tempo a reprodução do arbitrário cultural, pela mediação da produção.

A análise histórica apontada por Saviani leva-nos acreditar que razão lhe assiste, ao afirmar que a origem da Escola não ocorreu apenas na Idade Moderna, como sustentado por Silva Jr.;Ferretti, pois os exemplos de antecedentes históricos apontados por Saviani, que reportam a Idade Antiga, ao Antigo Egito, Grécia e Idade Média reforçam a tese de que a Escola remonta a um período bem anterior à Idade Moderna.

Também pautados nos estudos de Saviani, podemos afirmar que a discriminação e a divisão de classes que refletiu no ambiente escolar, gerando um ensino diferenciado para a classe dominante em detrimento da dominada foi uma triste herança do passado que infelizmente perpetua até nossos dias.

Enguita (1989) aponta que na atualidade, a escola é hoje o principal mecanismo de legitimação meritocrática de nossa sociedade, pois supõe-se que, através dela tem lugar uma seleção objetiva dos mais capazes para o desempenho das funções mais relevantes, às quais se associam também recompensas mais elevadas.

Vislumbra-se que a escola moderna em muito lembra a do passado, e ainda privilegia as classes dominantes em detrimento das classes menos favorecidas, pois basta observarmos os resultados dos grandes vestibulares, nos quais vislumbramos que os índices de aprovação são maiores envolvendo alunos das escolas privadas, onde o ensino é pago. Uma herança do passado, a exemplo do que aconteceu no Antigo Egito, Grécia e Idade Média ainda presente em nossos dias, como apontados por Saviani.

## **2.2 Escola e violência**

Exclusão social, má distribuição de renda, opressão, desemprego, miséria, falta do que ter para comer e a violência maculam qualquer sociedade que se diz

democrática e assim como em qualquer parte do mundo, a violência também se faz presente no cotidiano das sociedades contemporâneas e conseqüentemente nas instituições escolares.

É pertinente enfatizar que a violência ocorrida nas escolas deve ter um tratamento diferenciado, subtraída das estratégias convencionais empregadas pela força da polícia. A escola possui particularidades que a difere da sociedade, então a violência do cotidiano social não pode, meramente, ser projetada para os estabelecimentos escolares. Da aplicação de sanções legais à compreensão das manifestações de violências nossa resposta é clara: precisamos contextualizar os fenômenos dando a eles existências situacionais e históricas dos fatos examinados. Logo, violência escolar não é caso de polícia e os diferentes atores da escola precisam assumir seu lugar de trabalho. Muito embora, há caso em que a presença do efetivo das polícias seja necessária, sobremaneira, o tráfico de entorpecente que ronda as escolas. Nessa especificidade o diretor, o professor, alunos e funcionários não se anulam diante das ações policiais, pelo contrário devem participar de maneira articulada estabelecendo os limites e responsabilidades da partes envolvidas. Ademais, pobreza, miséria, desemprego, injustiça social, crime organizado, não respondem pela onda de violência que assola nossas escolas, mas são fatores fecundos ao aparecimento dos atos de violência. E, o que é grave, são situações que fogem do controle das autoridades policiais e das instituições escolares.

Neste sentido, Pezzin (1987 apud MOREIRA,2008,p.265) afirma que:

Um indivíduo que está fora do circuito produtivo (desempregado) está quase necessariamente fora do circuito de consumo (pobre) e dos centros residenciais (favelados) por falta de renda. Muitas vezes não conseguirá resolver seus problemas dentro dos quadros legais (delinquentes).

A afirmação acima reforça a tese de um tratamento político às causas da violência, pois se torna um modo de cobrir as omissões estatais em negociar com a violência; omissão esta, traduzida pela ausência de políticas públicas, ausência de investimentos em educação, em melhoria da distribuição de rendas, na reforma agrária, pois no âmbito de um regime democrático expandiu-se muito a questão do direito ao voto, no entanto, as políticas públicas estão longe de atingir seus reais objetivos.

Insistimos ainda numa análise da contextualização da violência, para não incidirmos numa análise de senso comum. Para tanto, pautamos numa postura interdisciplinar, analisando o contexto, seus protagonistas e o trato com as diferenças.

Debarbieux (2002) destaca a tendência de um “novo senso-comum punitivo”, proveniente da América, disseminando também na Europa na forma de um neoconservadorismo que criminaliza a pobreza, como forma de omitir a responsabilidade estatal, sob os aspectos, social, econômico e de segurança, apelando a responsabilidade individual dos habitantes de áreas “incivilizadas” de exercer sua própria forma de controle social, ao recomendar a tolerância zero, entendendo-se como tal, a não aceitação de ocorrência de crimes e seu rigoroso combate.

Os estudos de Debarbieux (2002) evidenciam que a América optou por criminalizar a pobreza e é esta a proposta estendida às demais democracias da Europa e outras partes do Mundo, fazendo com que as pessoas trabalhem por pouco e aceitem também o enfraquecimento do papel redistribuidor do Estado, ou seja, o fim da proteção social, e sob essa ótica, constrói-se uma opinião manipulada pela mídia e pelas autoridades públicas; também a violência na escola passa a ser uma onda criada pela mídia na qual buscam-se tendências repressoras para justificá-la.

Nesse contexto de criminalização é necessário nos atermos a violência detectada no interior das escolas, que necessita de um tratamento adequado, pois a escola é uma instituição especial e diferenciada e assim deve ser tratada. Reivindicar segurança pública a elas interfere na qualidade de ensino, demonstra inabilidade dos docentes e diretores em perceber e analisar o problema e indica incapacidade de negociar com a violência escolar, ao delegar funções às polícias civil e militar.

Aliás, estudos realizados por Guimarães (1996b) revelam que nas escolas em que houve reforço policial para coibir depredações, houve um aumento de ocorrências de agressões entre os alunos; seus estudos reforçam a tese de que o emprego de corretivos violentos para coibir atos de violência ocorridos no ambiente escolar não amenizam, nem resolvem o problema da violência; assim, defendemos o emprego de ações negociadas com os atos de violência no cenário escolar.

A presença da polícia num local destinado ao ensino produz reflexos negativos, pois a escola é uma instituição responsável pelo saber, um local de formar cidadãos e não se comunga com a presença ostensiva da polícia.

Silva Jr.; Ferretti (2004, p. 34) apontam que “a violência na escola pública no ensino fundamental e médio foi banalizada ao extremo, tornando-se quase uma característica dessas escolas na periferia das grandes cidades”.

Defendemos a idéia de que a banalização nas escolas públicas de ensino fundamental e médio ocorre quando os professores, diretores, funcionários e alunos não se reconhecem como produtores da violência simbólica, ignorando ou desconhecendo como produtores desta e, na tentativa de coibir atos de violência valem-se de corretivos violentos para extirpar pura e simplesmente o problema, e não negociam com os atos de violência ocorridos no ambiente escolar. Discordamos, no entanto, de Silva Jr.; Ferreti quando se referem apenas à violência na periferia das grandes cidades, excluindo a violência também presente nas escolas das regiões centrais das grandes cidades.

Aquino (2000) ressalta que, dentre tantos corretivos violentos, por vezes, adotam-se a instalação de câmeras de vigilância no interior das escolas e os “encaminhamentos”, ao coordenador, ao diretor, aos pais ou responsáveis, ao psicólogo, ao médico, à polícia e, em situações extremas, as “transferências” e “convites à auto-retirada”.

Conduas como essas, apenas evidenciam a inabilidade dos professores, diretores e funcionários em tratar com o problema da violência nas escolas, não se atendo ao contexto social da clientela envolvida com a violência. Defendemos que se efetuem negociações com a violência escolar, como estratégia de prevenção da violência.

A peculiaridade do problema a ser enfrentado o local do problema (interior da escola) devem ser analisados contextualmente, caso a caso, para identificar o que teria motivado a conduta. A crise da instituição escolar, o fracasso em cumprir as promessas de integração social, problemas familiares, decepções não teriam motivado as condutas? O ensino gera a perspectiva de uma ascensão social, de acesso a posições

sociais e econômicas mais privilegiadas, no entanto, quando isso não vem a ocorrer, o efeito pode ser inverso, gerando a frustração.

A escola deve proporcionar sucesso, principalmente aos jovens de classes menos privilegiadas, visando assim reduzir desigualdades sociais compreendidas como possibilidades reais de um futuro melhor, se engajar satisfatoriamente no mercado de trabalho.

Neste sentido, Freire (2007,p.47) pondera que: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção e construção”. Portanto é de extrema importância a contribuição docente para que a escola consiga atingir sua função social, reduzindo desigualdades sociais, integrando os alunos e formando cidadãos, com professores empenhados em suas missões.

Freire (2007,p.92) evidencia que: “um professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Ainda enfatizando os estudos de Freire (2007,p.136-137):

Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago, Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: “Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos?”

Apontamos, nos estudos de Freire, a importância de o professor conhecer o contexto social dos alunos aos quais ministram suas aulas, postura que demonstra uma visão interdisciplinar do mencionado autor, apontando que o professor deve ir muito além da sala de aula, para poder compreender, em especial, no caso da violência, o que teria motivado a conduta; a carência afetiva, o meio social em que convive, o ambiente familiar, a escola; o professor deve conhecer referidos fatores onde vivem os alunos.

É importante que o professor seja um estudioso, que leve a sério o seu labor, que saiba entender os problemas dos alunos, que conheça o contexto social dos mesmos, pois, com certeza, ater-se a essas práticas, certamente auxiliará suas atividades no cotidiano escolar.

Spósito (2001), pesquisadora da violência dos jovens na escola, enfatiza que o referido tema alcançou maior visibilidade e despertou interesse acadêmico com o transcorrer dos anos 80, com o advento dos primeiros governos eleitos democraticamente, quando a violência e a questão da segurança nas escolas passaram a ser divulgadas com maior ênfase pela imprensa.

O reflexo do aumento da criminalidade se fez presente também na escola e passou a chamar a atenção das autoridades públicas que passaram a adotar medidas errôneas – medidas punitivas - para tratar com a violência na escola, delegando funções às polícias, deixando de analisar o contexto das situações a serem enfrentadas, evidenciando o despreparo dos docentes, diretores e autoridades públicas em lidar com o problema, demonstrando ausência de uma visão interdisciplinar do contexto.

A autora considera que a crise pela qual passa a instituição escolar, a sua desorganização, denuncia o fracasso no cumprimento das promessas de integração social, uma vez que a inserção dos jovens no mercado de trabalho por via do sistema público de ensino é evidentemente mais reduzida, gerando frustração do aluno com relação à escola; essa frustração pode contribuir para causar violência.

Spósito (2001) evidencia que nos anos 90, a violência escolar passa a ser analisada nas interações de grupos de alunos, caracterizando um tipo de sociabilidade entre os pares e dos jovens com o mundo adulto, ampliando e tornando mais complexa a análise do fenômeno.

Para Spósito (2001), até na vestimenta dos alunos, se denota uma tendência à violência, pois nos anos 80, ainda existia a utilização do uniforme que identificava os alunos no interior da escola; nos anos 90, os jovens levaram à escola, as largas bermudas, os bonés “*bad boys*”, os “*piercings*” e as tatuagens e no presente milênio, associado à indumentária, levaram armas nas salas de aulas, conduta esta, que

podemos associar a uma demonstração de poder por parte de alguns alunos frente aos demais.

A violência que apenas atingia a escola quando esta se achava sem os seus atores (diretores, professores, funcionários e alunos) passa a manifestar-se por ações mais violentas em seu interior, nos dias letivos, nas aulas vagas, nos períodos de intervalos ou na ausência dos professores. Para combater tais problemas adotam-se medidas repressivas contra seus autores.

Debarbieux (2002) ressalta a importância da presença de um Estado capaz de implementar um desejo político de neutralizar a desigualdade, mas que não haja apenas repressivamente, sendo necessário analisar a violência sob o aspecto macro e microsociológico, tanto em suas causas exógenas, relacionadas ao bairro, sistema econômico, problemas familiares ou políticas públicas, quanto endógenas, associadas a graus de organização ou desorganização locais, onde os atores são apenas agentes num contexto, manipulados por políticas externas.

O mencionado autor também enfatiza que havendo legitimidade política que combata a violência e a delinquência, é porque elas contribuem para a manutenção e a produção da desigualdade social, não rompendo com as injustiças do mundo e a opressão diária da violência é uma forma de dominação; a violência representa um desafio às democracias, um desafio contra a exclusão social, estamos diante da globalização da desigualdade que atinge tanto os países desenvolvidos quanto os subdesenvolvidos e os emergentes como o Brasil; a prevenção da violência deve começar cedo, devendo surgir nos primeiros anos de existência da pessoa humana, ao invés de atacar o problema em sua fase adulta, cujos efeitos colaterais ao longo da vida em sociedade tornam-se praticamente impossíveis de se reverter o quadro patológico entre os delinquentes. É neste sentido, que as estatísticas sobre a reincidência entre aqueles que foram privados de liberdade nas instituições austeras apresentam índices que variam entre 80 a 90 %<sup>1</sup>, o que é inadmissível quando pensamos na ressocialização.

---

<sup>1</sup> Dados da Funap – Fundação de Amparo ao Preso (Fundação Pedro Manuel Pimentel) apontam que dos presos são libertados cerca de 85% reincidem no crime e na ilegalidade; disponível em <<http://www.funap.gov>>. Acesso em: 13 nov. 2009.

Os estudos de Morais (1995) apontam ser neste meio que a educação assume papel de extrema importância, entendida na amplitude que a coloca como responsabilidade de múltiplos agentes sociais; formas de produção da vida material que impliquem relações de produções injustas, problemáticas e levantam enormes dificuldades às ações educacionais; as grandes coisas só poderão ser feitas após uma bem sucedida transformação das estruturas político-sociais; no Brasil, em seus quinhentos anos de existência, em momento algum a educação foi prioridade, mas representou uma longa história de submissões às classes dominantes e esta foi apenas um gerente de interesses dos exploradores estrangeiros no país.

Analisando os estudos de Morais, percebemos a atuação das classes dominantes como hegemônicas das políticas, cujo interesse é impermeabilizar que a formação crítica chegue à população, impedindo a formação de uma cidadania plena e reivindique mudanças na qualidade de ensino e que coloque em dúvidas a relação dominante - dominado, eliminando a rugosidade de trabalhadores servis. Obviamente, o problema não é recente e durante séculos o Estado não consegue resolver os respectivos atritos de interesses.

No período colonial, temos na expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, um exemplo claro de despreocupação com a política de ensino no Brasil Colônia, onde, com referida conduta, ruiu-se o sistema de ensino da época.

Bonesana (1969) enfatiza que “o meio mais seguro, mas ao mesmo tempo mais difícil de tornar os homens menos inclinados a praticar o mal, é aperfeiçoar a educação”. É o que afirma Cesare Bonesana, pseudônimo - Marquês de Beccaria, em sua obra: “*Dos delitos e das penas*”, século XVIII, já apontava que uma alternativa para evitar crimes seriam as ações educativas. Três séculos depois, ainda andam pela contramão dos fatos históricos, relegando investimentos em educação, empregando recursos públicos na construção de presídios que não ressocializam os homens privados de liberdade, pelo contrário, os tornam pessoas hábeis à reincidência do crime.

A sucessão dos estudos de Beccaria é resgatada por Pino (2007), ao apontar igual conclusão: “se a educação não é a solução para acabar com a violência, sem educação a violência não tem solução, nem a curto nem em longo prazo”.

### 2.3. Violência Escolar

Uma pesquisa realizada em catorze capitais brasileiras, dentre elas, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo, coordenada por Miriam Abramovay, enfocando as diversas formas de violência escolar, deu origem ao livro: *Violências nas escolas*, em que a autora considera diferentes tipos de violência que refletem no processo de aprendizado e formação. Ela denomina de “violência escolar” todos os atos praticados no interior da escola que atingem o indivíduo em suas várias dimensões.

Abramovay (2004) enfatiza que a violência surge na pesquisa como toda lesão física ou simbólica imposta a indivíduos e a grupos e vem associada à pobreza, desigualdades sociais, falhas de comunicação e perda da legitimidade, tal como: uso da razão, consentimento e diálogo, formas de relações com poderes exercido pelas armas, pelo medo, intimidação e não respeito ao outro.

Concordamos com Abramovay, quando aponta a existência da violência simbólica no interior das escolas pesquisadas, no entanto, quando aponta a violência com relação à pobreza, acrescentaríamos que nossas reflexões revelam que a pobreza apesar de ser um campo fecundo para a proliferação da violência, não constitui sua real e única causa; entendemos que deve ser analisado o contexto envolvendo os atores do cenário escolar.

Spósito (2001) enfatiza que no Brasil a violência escolar registrou um aumento no período de consolidação da democracia nos anos 80; ao mesmo tempo em que a escola se institui como instância de aprendizagem e valores de exercício da ética e da razão, sendo noticiada como um local de incivilidades, litígios, invasões, depredações e morte, sendo que referidos conflitos ocorrem entre os vários agentes do cenário escolar, ou seja, docentes, alunos e funcionários. Nesse cenário, surge também a violência simbólica, exercida pela sociedade quando esta não se demonstra capaz de encaminhar os jovens no mercado de trabalho, quando não lhes oferece oportunidade para desenvolver suas capacidades, atividades de lazer, quando a escola é destituída de conteúdos de interesse e significado para a vida dos alunos, quando os professores

não proporcionam explicações suficientes, deixando os alunos relegados à própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento; a agressão sofrida pelos professores quando agredidos em seu trabalho e em suas identidades profissionais, face o desinteresse e indiferença dos alunos.

Esses elementos, segundo Abramovay (2004), formam um ambiente de tensão no cotidiano escolar que se traduz em condutas hostis entre os membros do cenário escolar e eventualmente os pais dos alunos.

O clima de tensão que ocorre no cotidiano escolar deve-se à inabilidade dos professores, diretores, funcionários e alunos da escola em negociar com os atos de violência ocorridos ali ocorridos e também por desconhecer que são produtores da violência simbólica; destarte, contribuem para ocorrência de conflitos no ambiente escolar.

Podemos admitir que os professores, diretores, alunos e funcionários contribuem de “forma culposa” para a existência de atos de violência no cotidiano escolar, entendendo-se por “forma culposa”, uma conduta “sem querer”, sem desejar e sem saber.

A pesquisa de Abramovay (2004) aponta algumas hipóteses para explicar a violência escolar, sendo constatado que: relativamente ao gênero, os meninos se envolvem mais que as meninas em situações violentas, seja como vítimas ou como autores; quanto à idade, o comportamento agressivo é associado ao ciclo etário; em relação à etnia, revelou ser a escola reprodutora de estereótipos étnicos dominantes traduzindo em resistência dos alunos de minorias étnicas e ao tratamento discriminatório por parte de colegas e professores.

A família, para muitos autores, é responsável por condicionantes ou antecedentes de personalidades violentas, ou seja, famílias violentas podem influenciar no comportamento dos filhos; o ambiente externo, comunidades abandonadas ou que apresentem sinais de abandono estão mais vulneráveis à violência; a insatisfação e frustração com as instituições e a gestão pública.

Outro fator apontado é o descaso dos poderes públicos com a instituição escolar, a ausência e carência de equipamentos e recursos didáticos, baixa qualidade no ensino diante das necessidades de demanda para o mercado de trabalho influenciando nas

expectativas dos jovens. Além disso, a exclusão social e as incivildades e discriminações estariam contribuindo para desrespeitar os direitos humanos dos alunos.

Nos estudos acima diversos fatores econômicos, sociais, étnicos são elencados como fatores que contribuem para justificar a violência, mas sustentamos que tais fatores não devam ser dissociados do contexto a ser analisado, sob pena de se negligenciar a investigação.

Percebe-se nas conclusões da pesquisa elaborada por Abramovay, que o contexto em que se situa a escola, o bairro onde se localiza, o policiamento, a iluminação precária, insegurança no trânsito e na travessia das vias de pedestres, a ausência de semáforos, passarelas, faixas e guardas controlando o trânsito constituem um sistema, que, uma vez ausentes, afetam a escola e conseqüentemente contribuem para a violência na escola.

As escolas situadas em local de pouco movimento apontaram a presença de gangues, tráfico de drogas e ameaças físicas aos atores do cenário escolar, alterando o cotidiano escolar prejudicando o ensino.

Apesar de óbvias, pomos em dúvidas as conclusões de Abramovay, pois sabemos que os fatores acima apontados, por si só não são responsáveis pelas causas da violência, apesar de serem um campo fértil para sua disseminação, pois em nossos estudos defendemos a contextualização dos atos de violência.

Também quando apontam que relativamente ao gênero, os meninos se envolvem mais que as meninas em situações violentas nas escolas, se considerarmos que a presença feminina nas escolas ocorre em maior número, a conclusão passa a ser relativa.

As conclusões acima estão intimamente relacionadas às políticas públicas, pois onde este não se faz presente, seja deixando de iluminar um local ermo, deixando de capinar ou limpar terrenos baldios públicos, omitindo-se em notificar proprietários de terrenos abandonados para que providenciem a limpeza, sem dúvida alguma tais fatores contribuem para o recrudescimento da violência nos referidos locais, especialmente se se localizam nas adjacências de instituições escolares.

O entorno da escola, suas adjacências apresentam contextos favoráveis ao aparecimento de violências, sendo observados alunos que frequentam mercearias,

lanchonetes, bares, casa de jogos e videogames, ingerem bebidas alcoólicas, usam maconha, crack, envolvem-se em pequenos delitos e por vezes desviam-se de seus trajetos para as salas de aula.

Trata-se de mais um fator que depende de ações públicas, traduzidas na forma de fiscalização dos alvarás dos referidos estabelecimentos, bem como aferir a legalidade de instalação e funcionamento destes, cabendo às polícias civil, militar, corpo de bombeiros e outras entidades públicas fiscalizar e policiar esses estabelecimentos localizados nas adjacências das escolas.

A questão do policiamento é polêmica, por vezes considerada como sinônimo de segurança ou vista como prejudicial e não merecedora da confiança dos moradores do entorno da escola. Segundo Abramovay (2004), os alunos demonstram-se críticos quanto à polícia, não com a instituição, mas com os profissionais dessa, que às vezes são tidos menos confiáveis do que as pessoas ligadas ao crime. Existe a ausência do Estado que nos referimos acima, ele não atende adequadamente às necessidades reais como saneamento básico, água encanada, áreas para o lazer e, fundamentalmente, para as práticas desportivas, organizadas por intermédio das políticas públicas. Os criminosos aproveitam essas lacunas e oferecem pequenas querelas à população com claro intuito de obtenção de confiança para a “conivência” dos “negócios ilícitos”. Logo, a imagem dos policiais fica comprometida, face o envolvimento em atos de corrupção, agressões gratuitas e participação no assassinato de pessoas inocentes.

Pensamos que a ação policial é útil nas seguintes circunstâncias: nas adjacências da escola e não em seu interior, pois nas redondezas da escola, poderia contribuir em atitudes que visassem coibir ações de traficantes que objetivem a clientela escolar, na fiscalização de casas de jogos de azar (bingos e máquinas caça-níqueis) e similares no entorno da escola. É bom lembrar que discernimento depende da formação e qualificação dos policiais envolvidos. Por intermédio da abordagem interdisciplinar a questão se põe numa agenda de trabalho que não fragmente a escola do bairro onde ela se localiza. São fortes motivos para articular a instituição escolar e as políticas e esse paradigma depende de vontades políticas e de formação.

Pomos em dúvida a conclusão de Abramovay ao apontar de modo genérico o envolvimento de policiais em atos de corrupção, quando sabemos da existência de inúmeros profissionais honestos e cumpridores de seu dever na instituição policial.

Abramovay (2004) aponta que as diversas formas de violências na escola envolvem seus atores, tanto como agressores ou como vítimas, sendo as violências físicas e ameaças, as mais frequentes no contexto; em desfavor dos professores encontram-se as desavenças provocadas por questões de avaliações, pelo nível de exigência e falhas disciplinares cometidas em sala de aula, sendo as ameaças mais costumeiras consistem em retaliações, especialmente depois do horário escolar.

As brigas são corriqueiras e sugerem a banalização da violência ou sua legitimidade, muitas vezes instaurada por incentivo dos colegas, reação essa que mais frequentemente acompanha tal ocorrência. Trata-se de uma postura que avolumam e intensificam tais agressões.

A formulação no parágrafo acima é o resultado das análises sobre os atos de violência, frequentemente, rotulados meramente como brigas ocorridas nas escolas que, segundo Silva Jr; Ferretti (2004), passaram a ser características das escolas públicas de periferias das grandes cidades. São idéias parcialmente verificadas em nossos estudos: na periferia ou nos centros urbanos as violências concreta, simbólica e intermediária ganham espaço. A discussão se coloca no campo da conceituação, portanto, reafirmamos que nenhuma geografia é poupada das manifestações de violências.

Entendemos como perigosa a banalização da violência no ambiente escolar, pois em instituições que não negociem com a violência, tais omissões poderão aumentar os conflitos entre diretores, professores, funcionários e alunos, gerando reincidência e quem sabe ações violentas mais graves. A reincidência consiste na reiteração da mesma prática de um ato, que é, em nosso caso, a violência.

Ainda analisando os estudos de Abramovay (2004), verificou-se que o abuso sexual encontra-se presente, entre os próprios alunos, sendo também os professores denunciados como autores.

As conclusões acima envolvendo os abusos sexuais – violências sexuais, estupro e atentado violento ao pudor - ensejam cautela, pois o cotidiano das atividades

policiais e forenses revelam que referidos delitos, por vezes, ocorrem no ambiente familiar. Porém, os agressores e agredidos dissimulam os fatos violentos inerentes à família, neste momento, surge a calúnia que simula o espaço escolar e seus atores como os verdadeiros responsáveis pelas agressões. A inexperiência de quem apura pode levar a julgamentos precipitados. Resultado: as conclusões são equivocadas e, sumariamente, poupamos as famílias e, absurdamente, condenamos a escola.

Outra contradição é o controle sobre as armas. O problema é sério e depende da articulação entre os atores da escola e as polícias. Elementar é a linha tênue que separa a escola e o bairro escolar. Segundo pesquisas de Abramovay (2004) a presença de arma de fogo foi apontada pelos jovens como uma realidade no ambiente familiar e doméstico. Segundo a autora é comum os alunos portarem armas de fogo e outras conhecidas como “armas brancas”.

Entende-se por armas brancas, as facas, facões, canivetes, estiletes e outras similares.

No ambiente escolar a presença de armas gera insegurança, mas seus portadores julgam que a ostentação desses objetos proporciona maior segurança. Trata-se de uma falácia, cuja significância está na relação de poder construída entre os atores da escola e aqueles que rondam as limitações dos muros escolares. Além do que, o portador institui respeito pela imposição de ordens aos alunos e colegas, justificando a utilização da arma como instrumento de defesa; no entanto, referida postura contribui para uma escalada da violência. Entendemos que as armas de fogo implicam numa demonstração de força entre os próprios alunos; ao levá-la para dentro de uma sala de aula, o portador, poderá ser respeitado pelos colegas, como uma situação análoga ocorrida com o crime em geral, perpetrado fora do ambiente escolar.

Segundo Abramovay (2004) também os crimes contra o patrimônio (furtos e roubos) no ambiente escolar aparecem de forma frequente no ambiente escolar, sendo comum a subtração de objetos pessoais e de carros dos professores, sendo que os casos mais graves são cometidos por pessoas externas à comunidade escolar, que entram na escola durante a noite, no período de férias e nos finais de semana; no entanto os pequenos furtos ocorrem dentro da escola. Os assaltos ocorrem com maior

frequência nas escolas públicas, embora sejam numerosos os casos ocorridos nas escolas privadas.

Percebe-se nos estudos de Abramovay, a presença da expressão “formas frequentes”, denotando-se a questão da banalização da violência até diante de crimes mais graves, como o roubo (subtração mediante violência ou grave ameaça).

Pertinente enfatizar que os delitos contra o patrimônio – furtos e roubos - são rotineiros na sociedade como um todo, e não se trata de crimes que atingem apenas a escola, e o cotidiano da atividade policial demonstra essa realidade.

Atos de vandalismos – danos - também foram apontados nos estudos de Abramovay (2004): ocorrem no ambiente escolar, tendo sido associados a administrações escolares autoritárias, omissas ou indiferentes e a incidência é maior nas escolas públicas que nas privadas, sendo que tal fato sinaliza uma ausência de um sentimento de pertencimento ou compartilhamento daquilo que é público e revela a distância que a escola mantém tanto do aluno quanto da comunidade; os atos de vandalismos atingem também os bens pessoais dos professores.

A falta de ações negociadas, - medidas que impliquem na não aplicação de medidas disciplinares - comprovadamente contribuem para os atos de vandalismo no interior das escolas. Tais fatos foram comprovados por estudos de Medrado (1999) em escolas da rede pública de Campinas/SP, onde foram implantadas hortas comunitárias no ambiente escolar, despertando assim, o sentimento de pertencimento e compartilhamento entre os alunos. A ação negociada em questão trata-se de uma postura interdisciplinar, que contribuiu para a diminuição de atos de vandalismo no ambiente escolar. Destacamos que abordaremos melhor a questão da horta comunitária, quando tratarmos da negociação com os atos de violência no ambiente escolar.

Os estudos de Abramovay (2004) apontam que, para tratar com o problema da violência no ambiente escolar, em especial com as brigas, parte-se de um elenco de procedimentos formais e informais modelados de acordo com formas de direção ou projeto pedagógico próprio. Os referidos procedimentos são tomados na maioria das vezes na forma de advertências, suspensões, transferências e expulsões, conforme a

gravidade do problema, considerando-se que a disciplina aparece como forma de manter a ordem na escola.

Encontramos, nos exemplos acima, práticas de corretivos violentos para tratar da violência, consistentes em advertências, expulsões e transferências, o que demonstra inabilidade dos diretores, professores, alunos e funcionários em negociar com os atos de violência ocorrida no ambiente escolar.

Entre os alunos, constatou-se que, embora não aceitem algumas regras que lhes são impostas, quando foram indagados sobre como se sentiam em relação à escola onde estudavam, a maioria dos alunos respondeu que gosta da escola. Ao serem questionados acerca do que menos gostam na escola, apontaram em primeiro lugar, o espaço físico; em segundo, a secretaria e direção e em terceiro, os colegas. Essas respostas revelam a fragilidade de atitudes de pertencimento e envolvimento com a escola como espaço de construção de relações sociais e sugerem o rebaixamento da auto-estima dos alunos.

Grande parte dos professores declarou não gostar das aulas, seus conteúdos, carga horária dos alunos, pois mostram-se desinteressados pelos estudos e sentem-se poucos seguros no ambiente de trabalho, face das ameaças sofridas.

A escola revela-se um local de violência simbólica, pois há constante pressão para conseguir notas, ignorar os alunos, tratá-los mal, expô-los ao ridículo. Além disso, os professores sofrem quando são agredidos em seu trabalho e em sua identidade profissional pelo desinteresse e indiferença dos alunos. O fato da escola ensinar mal, seu conteúdo ser interpretado como inútil pelos alunos, não haver perspectiva positiva para um mercado de trabalho gera uma sensação de insegurança quanto à questão de uma maior escolaridade e qualificação garantir sucesso profissional futuro. A maioria dos alunos, no entanto, acredita que a escola ensina coisas úteis para a vida e para o futuro, e em geral, os estudantes de baixa renda tendem a ver a escola como um canal de mobilidade social e como um local privilegiado de socialização e de promoção da cidadania, de formação de atitudes e desenvolvimento social.

Outro fator negativo presente nas escolas é o preconceito racial, dissimulado com brincadeiras e piadas, chegando em alguns casos, a vir de forma declarada, gerando diversas.

Percebe-se, nos estudos de Abramovay, um desconhecimento das questões jurídicas envolvendo o racismo, onde a autora associa ofensas discriminatórias como racismo propriamente dita.

Julgamos, portanto, pertinentes alguns esclarecimentos acerca da questão do racismo, em especial, sob o aspecto legal da questão, pois há uma interpretação suscitada pelo senso comum de que, toda ofensa relacionada à raça, etnia, cor ou religião é considerada como racismo; sob o aspecto legal, não se trata de racismo, mas sim de Injúria qualificada, nos exatos termos do Artigo 140, par.3º do Código Penal (in verbis):

Artigo 140: "Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro";  
[...] Par.. 3º: "Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião ou origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência":  
Pena; reclusão de um a três anos e multa (BRASIL, 2000,p. 281).

A lei nº 7.716, de 05/01/1989, define crimes resultantes de preconceito de raça ou cor, tipificando condutas, tais como:

Impedir acesso de alguém devidamente habilitado; negar ou obstar emprego em empresa privada; recusar ou impedir acesso a estabelecimento comercial, negando-se a servir, atender ou receber cliente ou comprador; recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau; impedir o acesso ou recusar hospedagem em hotel, pensão, estalagem, ou qualquer estabelecimento similar; impedir o acesso ou recusar atendimento em restaurantes, bares, confeitarias, ou locais semelhantes abertos ao público; impedir o acesso ou recusar atendimento em estabelecimentos esportivos, casas de diversões ou clubes sociais abertos ao público; impedir o acesso ou recusar atendimentos em salões de cabeleireiros, barbearias, termas ou casas de massagem ou estabelecimentos com as mesmas finalidades; impedir o acesso às entradas sociais em edifícios públicos ou residenciais e elevadores ou escada de acesso aos mesmos; impedir o acesso ou uso de transportes públicos, como aviões, navios, barcos, ônibus, trens, metrô ou qualquer outro meio de transporte concedido; impedir ou obstar o acesso de alguém ao serviço em qualquer ramo das Forças Armadas; impedir ou obstar por qualquer meio ou forma, o casamento ou convivência familiar e social; fabricar, comercializar, distribuir ou

veicular símbolo, emblemas, ornamentos ou distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fins de divulgação do nazismo (BRASIL, 2000).

As penas para os crimes acima, variam de um a quatro anos de reclusão segundo a Lei nº 7.716, de 05/01/1989.

Portanto, sob o aspecto legal, ofensas como: “negrinho”, “macaco”, tão rotineiramente utilizadas no cotidiano escolar, em nosso entendimento, traduzem exemplos de injúria qualificada pelo preconceito, capitulada no artigo 140, par. 3º do Código Penal – não deixando de ser severamente punidas com reclusão – entendendo-se por reclusão, o regime penitenciário inicial fechado e com rigor carcerário; racismo compreende, a título de exemplo, impedir o acesso de um negro devidamente habilitado num local franqueado ao público em geral.

Retomamos os resultados da pesquisa realizada por Abramovay (2004), os quais possibilitam importante compreensão de como os jovens tratam com a violência, destacando-se, em primeiro lugar, o fato de que a noção de violência não se mostra monolítica, mas como fragmentos da vida social; para alguns a violência é naturalizada, enquanto outros descrevem-na com suas variadas formas, passando pela violência física, confrontos, discriminação racial, exclusão social, válida como defesa, no caso de agressões, humilhações, injustiças e reações a roubos e assaltos.

Abramovay (2002) enfatiza que a violência afeta a qualidade do ensino e a aprendizagem, fazendo com que muitos alunos tenham dificuldades de concentração nos estudos, percam dias letivos e a vontade de assistir as aulas, fiquem nervosos, revoltados, com medo, inseguros, acarretando prejuízos ao seu desenvolvimento acadêmico e pessoal; a violência também acarreta prejuízos aos professores, como o desestímulo para o trabalho, o sentimento de revolta, a dificuldade de concentração nas aulas e os pedidos de transferência por parte dos professores para locais, em tese, mais seguros.

Para Abramovay (2004) outros fatores nocivos da violência no âmbito escolar são sentidos no desempenho profissional do corpo técnico-pedagógico, também incidem sobre a percepção dos alunos a respeito do espaço físico da escola, da gestão e dos próprios colegas, sendo constatado que o ambiente escolar desfavorável

contribui para o esgarçamento das relações entre atores da escola (professores e alunos; professores e direção; alunos e alunos; alunos e direção).

A violência gera insegurança, desconfiança, prejudicando o cotidiano escolar e, invariavelmente, provoca a queda de rendimento do trabalho docente que possui fragilidades de formação específica. Se todos os atores se sentem envolvidos, é de se esperar que a abrangência do problema toque diretores, alunos e funcionários. Considerando que somos todo inconcluso na construção ensino-aprendizagem torna-se impossível negar que a produção de saberes fique comprometida.

É a violência simbólica aqui presente, causando seus danos por vezes imperceptíveis, desgastando e provocando atritos nas relações do cotidiano escolar, gerando a queda da produção do trabalho docente, o desinteresse pela profissão. A violência além de atingir os professores, vê-se transpassada aos gabinetes das diretorias que sentindo-se “pressionadas”, por vezes valem-se de corretivos violentos para tratar com esse problema.

O impacto mais significativo da violência é tornar o ambiente escolar pouco apropriado às aulas, acentuando as faltas dos alunos e a piora na qualidade do ensino.

Tais acontecimentos trazem consequências drásticas para os educandos que sofrem com a repetência e a evasão escolar comprometendo a eficiência do sistema escolar, deteriorando as relações, comprometendo a qualidade das aulas e no desempenho escolar dos alunos.

Abramovay (2004) enfatiza que a repetência e o abandono escolar podem ter como causa a violência no âmbito escolar, no entanto, algumas concepções responsabilizam o aluno e suas famílias pelo fracasso escolar, como também sinalizam para a situação em que se encontra o ensino no país que, apesar de universalizado, ainda não garante qualidade para todos, pois a falta de apoio financeiro para pagamento de passagens, aquisição de livros, cadernos e materiais escolares em geral, a falta de ajuda nos afazeres domésticos, situações de violência no entorno ou interior da escola, contribui para que muitos estudantes abandonem os estudos, comprometendo seu processo de formação, o que repercute na sua trajetória profissional; parte significativa dos jovens que não conseguem concluir seus estudos em idade considerada apropriada pelo sistema de ensino, migram para a Educação de

Jovens e Adultos (EJA), em especial, no período noturno, sendo que de modo geral, essa oferta é de cunho compensatório, sendo seu ensino uma “recuperação” de conteúdos da escola regular, sem compromisso com a construção de saberes por esses alunos.

Entende-se por universalização do ensino, o princípio de que o ensino deva estar ao alcance de todos, assegurando assim o que preceitua o artigo 205 da Constituição Federal:

“a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,2005,p.60).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um projeto destinado a atender e incentivar o ensino de quem parou de estudar há alguns anos ou de quem nunca teve esta oportunidade, mas tem interesse em aprender.

Retomando a questão da interrupção dos estudos, nos estudos de Abramovay (2004), é pertinente enfatizar que a responsabilidade pelo abandono não recai exclusivamente sobre os alunos, mas outros fatores também contribuem para essas situações, tais como: condições de trabalho, “stress”, moradia, desinteresse pelas aulas e principalmente o sentimento de insegurança e relativo à repetência. As justificativas vêm sempre atreladas a modelos de eficiência de desempenho e à falta de acompanhamento familiar no desempenho escolar dos alunos.

Entendemos que os motivos acima são fatores fecundos que contribuem para a queda no rendimento e desempenho escolar, mas poderíamos elencar também a violência como um fator nocivo para o aproveitamento escolar pois, do cotidiano da atividade policial, chegamos relatos de alunos, que se queixam da insegurança no ambiente escolar, por ocasião de lavratura de ocorrências envolvendo crimes por eles sofridos no ambiente escolar, dentre os quais podemos citar as agressões e ameaças.

As diversas formas de violência denotam a heterogeneidade das visões e dos problemas ligados aos atos de violência detectada no ambiente escolar, a qual não pode ser vista apenas sob o aspecto da violência concreta, sob pena de incidirmos numa análise de senso comum, negligenciando assim a investigação.

Dentre as violências identificadas no ambiente escolar, destacamos a física ou concreta, a mais comum em nosso cotidiano, à qual nos referimos no início de nosso trabalho, por ser aquela mais conhecida em nosso cotidiano e mais noticiada pela imprensa, por se tratar, por exemplo, de roubo ocorrido, de homicídio, de lesão corporal, de estupro que comumente fazem parte das páginas dos periódicos que veiculam nas bancas de jornal e nos telejornais.

A violência simbólica ou institucional ou moral que é aquela que se manifesta numa relação de poder, dissimulando relações de força, por vezes compreendida como a permanência na escola por tantos anos, um ensino que gera desprazer, que obriga os alunos a aprender matérias com conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os jovens no mercado de trabalho ao término dos estudos; a violência das relações de poder entre professores e alunos e também podemos elencar a insatisfação profissional dos professores.

A violência intermediária, abordada em pesquisas do Grupo Interdisciplinar de pesquisa Podis (Poder e Disciplinamento nas Instituições Escolares de Sorocaba-SP.) – Universidade de Sorocaba-SP é entendida como aquela situada entre a simbólica e a concreta, mas é preciso cautela na análise de referida violência, pois se trata de um novo paradigma que não se restringe estar entre uma e outra violência. Neste sentido, é inconcebível pensá-la apenas como imbricador de paradigmas, isto é, “o espaço entre a violência concreta e a simbólica”. Notadamente a questão é mais desafiadora e torna a violência intermediária o paradigma que se sustenta na aceção de que não existe uma violência, mas um conjunto de violências que precisam ser contextualizadas.

Medrado (2009) analisa a violência intermediária como modalidade de violência que aproxima as diferenças e assume papel “catalisador”, engrandecendo os estágios de atrito, definindo as modulações de violências, provocando maior intensidade de destruição, reunindo o concreto e explicando o simbólico, além de agregar o simbólico e examina o concreto, dando a este último corpo e existência; mimética e também chamada de “meta-violência”, que descreve orientações explicativas para se compreender as agressões, ela reconstitui sinais que demarcam acontecimentos e fatos destrutivos que caracterizam a violência estudada dos agressores, invadindo a historicidade dos envolvidos.

A violência intermediária é camuflada, mimética e dissimulada. Historicamente, durante a Segunda Guerra Mundial, Fromm (1987) analisou o comportamento verniz cujo objetivo foi esconder as reais intenções de reação agressiva – a dissimulação. Para ele é o início do exercício de autodefesa – o verniz. A compreensão da personalidade de Hitler exige o reconhecimento de que o verniz que recobria a substância desse homem incessantemente mobilizado era a de uma pessoa amável, cortês, controlada, quase tímida. Era especialmente cortês com as mulheres.

Medrado (2009) enfatiza que a película camuflava as reais intenções de destruição, pois sua violência era animalesca e irracional, aniquilando suas vítimas com atos premeditados; essa crueldade supera o simbólico e o concreto e seu poder de destruição só pode ser adequadamente explicado a partir da concepção de violência intermediária; essa violência é característica de grandes ditadores que empregam o intermediário para consagrar dominação

## **2.4 A Violência na concepção dos sociólogos e filósofos franceses**

### **2.4.1 Bourdieu e a violência simbólica**

Ao analisarmos a questão da violência simbólica que se manifesta nas relações de poder no cenário escolar tomamos o referencial teórico de Bourdieu, sustentado nos mecanismos que apontam como natural às representações ou as idéias sociais dominantes. A violência simbólica torna-se eficaz para explicar a submissão dos dominados, dominação esta, traduzida por sanções, imposições de regras, pela incapacidade de conhecer criticamente as regras dos direitos, pelo domínio das linguagens que imputam relações de força e de poder. Trata-se de uma violência sutil, mas não menos efetiva, e mais nociva, porque é oculta.

Denota-se que a violência simbólica é uma modalidade de violência, no entanto, quase imperceptível, pois se traduz numa relação de poder, e se faz presente no cotidiano escolar, sendo que os professores, diretores e funcionários por vezes, não se vislumbram como produtores da referida violência. Em nossos estudos, buscamos examinar as espécies de violência no ambiente escolar, em especial a violência

simbólica, verificando a habilidade dos atores do cenário escolar em negociar com os atos de violências ocorridas no ambiente escolar.

No momento em que os atores do cenário escolar não se percebem como produtores da referida violência, passam a ser cúmplices ou mesmo produtores da violência simbólica.

Bourdieu (1998) enfatiza que os sistemas simbólicos assumem uma função política, agindo como ferramentas a poder das classes dominantes, impondo a dominação de uma classe sobre outra, traduzindo-se na violência simbólica dando reforço da sua própria força às relações de força que fundamentam e contribuem para a domesticação dos dominados.

Apesar da sutileza ser uma das características da violência simbólica, quase imperceptível, em face de presença marcante da violência concreta em nosso meio, no entanto, seus resultados podem ser mais nocivos, pois se traduz naquela que discrimina e que não distribui a renda de forma igualitária, na opressão, na supressão de direitos trabalhistas, na disseminação da miséria e por vezes, referida violência não é compreendida. Para Bourdieu (1998), quando os dominados nas relações de forças simbólicas confrontam em estado isolado, como é no caso das interações cotidianas, não existe alternativa, a não ser a aceitação, quer seja resignada, provocada, submissa ou revoltada da definição dominante da sua identidade ou da busca da sua assimilação a qual supõe um trabalho que faça desaparecer todos os sinais destinados a lembrar o estigma no estilo de vida, no vestir, no pronunciar e que tenha em vista, propor, por meio de estratégias de dissimulação ou de embuste, a imagem de si, a menos afastada possível da identidade legítima.

Bourdieu (1998) enfatiza que o Estado é apontado como o maior detentor do monopólio da violência simbólica legítima e age através de seus autores, a título pessoal ou de forma institucional por delegação e quanto mais interessados estão em fazer reconhecer o ponto de vista que se esforçam por se impor; a luta pelo poder para alcançar os poderes públicos, compreendendo-se nestes, as administrações do Estado e nas democracias parlamentares, a luta para conquistar a adesão dos cidadãos, através do voto, é também uma luta para manter ou subverter a distribuição do poder

sobre os poderes públicos, através do monopólio do uso legítimo dos recursos políticos objetivados, direito, exército polícia e finanças públicas.

Os estudos de Bourdieu apontam o Estado como o maior detentor da violência simbólica. Ao considerarmos a grande existência de escolas públicas estatais existentes no país, podemos ter uma exata dimensão do problema e deduzir a produção da violência simbólica no ambiente escolar, pois as escolas públicas fazem parte do Estado, portanto, podemos concluir que também são produtoras da referida violência, e o fazem, através de seus agentes.

Althusser (1977 apud ENGUIITA,1989), reforçando as conclusões de Bourdieu aponta a escola como sendo um aparato ideológico do Estado, e nenhum outro dispõe durante tantos anos de audiência obrigatória. Nela, além de se aprender a ler, a escrever, a contar, também são inculcadas regras de bom comportamento, reproduzindo sua submissão à ideologia dominante.

As análises acima reforçam a tese do Estado como sendo o maior detentor da violência simbólica, praticando-a através das instituições escolares, valendo-se de seus agentes, impondo nos longos anos de estudos, a disciplina e a docilidade aos corpos, impostas pela autoridade e submissão, revelando uma relação de poder, presentes em condutas do cotidiano das salas de aula, tais como, as ordens disciplinares consistentes em: “não façam ruído, não falem, prestem atenção, não se movimentem de um lugar para outro”.

Bourdieu (1998) ressalta que na escola percebemos também a presença da violência simbólica quando vemos os professores encarregados de ensinar de forma normalizada e formalizada as regras em vigor e também na avaliação dos educandos.

Bourdieu; Passeron (1992) apontam que toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, enquanto se trata de imposição por um poder arbitrário e cultural, quando reproduz o arbitrário cultural das classes dominantes sobre as classes dominadas, consistente numa relação de forças, em que o sistema de ensino assegura também o surgimento da violência simbólica, através da inculcação de um modo arbitrário de imposição de educação, como cultura legítima; trata-se de uma violência dissimulada, enquanto em certas sociedades ainda existem técnicas de coerção, tais como as pancadas, ou até mesmo ao castigo, mandando fazer lição em dobro,

aplicando sanções corporais (os rabos-de-gato dos colégios ingleses, a chibata do mestre-escola ou a falaga dos mestres do Corão) que surgem simplesmente como atributos da legitimidade pertencente ao mestre numa cultura tradicional, pois não trazem o risco de trair a verdade objetiva de uma atividade pedagógica, por serem, nesse caso, modo de imposição legítima, o que não acontece com a violência simbólica, face à sua maneira suave de se concretizar.

Nos estudos acima, percebe-se o emprego da educação como forma de violência simbólica, passando a ser instrumento das classes dominantes em detrimento das classes dominadas, inculcando um sistema de ensino, reproduzindo o que os autores chamam de reprodução de um arbítrio cultural.

De acordo com Sanfelice (2005), a educação é uma forma de violência, não sobre o mundo físico exterior, mas sobre o homem, pois segundo o autor, todo e qualquer processo educativo visa à conversão do homem natural em homem social, induzindo a uma cultura de comportamentos, aquisição de linguagem, práticas morais e aceitação de valores, ou seja, a educação força e violenta o homem natural para que se viabilize socialmente.

Vislumbra-se mais um exemplo de violência simbólica, nos dizeres supra, em que há uma imposição sobre o ser humano, na forma de uma regra social que lhe é imposta e sujeita-o a aceitar. No entanto, discordamos do ínclito autor, quando aponta a educação como forma de violência, pois atribui a produção de violência à “personalidade jurídica: educação”, quando, na verdade, os verdadeiros produtores da violência simbólica no ambiente escolar são os professores, diretores, funcionários e alunos.

Destarte, defendemos em nossos estudos, a necessidade da contextualização dos atos de violências, de conhecermos seus protagonistas, o cenário, as condições socioeconômicas, para podermos entender melhor a violência simbólica, sob pena de incidirmos numa análise de senso comum.

## 2.4.2 Bernard Charlot e a concepção de violência

Charlot (2002), ao analisar a violência e a maneira como os sociólogos franceses abordam a questão da violência escolar e as distinções conceituais que eles propõem, aponta as seguintes distinções: Violência na escola, à escola e da escola.

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, no entanto desvinculada das atividades da instituição escolar, quando esta é apenas utilizada para a prática de uma conduta que poderia ter ocorrido em outro. A título de exemplo podemos citar: uma gangue que adentra na escola e agride um grupo rival, em que se percebe que o espaço escolar é apenas um palco para a violência;

Violência à escola: é aquela que se encontra nitidamente ligada à natureza e às atividades da instituição escolar; quando os alunos agredem professores, provocam danos, insultam professores, estão praticando atos de violência que atingem diretamente a própria instituição;

Violência da escola: é aquela que representa uma violência institucional, portanto simbólica, que ocorre quando a instituição e seus agentes impõem a seus alunos afazeres, tarefas, disciplina e avaliações.

Para o referido autor, as violências praticadas no ambiente escolar, para serem melhor compreendidas e explicadas devem ser hierarquizadas a partir de sua natureza: atos associados ao que denominou de violência, dentre os quais os crimes contra o patrimônio, contra os costumes, agressões; atos de incivilidades: humilhações, palavras ofensivas e falta de respeito; violência institucional ou simbólica: aquelas travestidas nas relações de poder.

Os estudos de Charlot (2001), apontam uma interessante distinção, em especial a questão de “aprender a vida”, a qual definiu como sendo ingressar na vida humana, aprender a se defender, lutar para sobreviver, entrando nas relações humanas. Os jovens aprendem muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender fora dela ainda que frequentem a escola, e já aprenderam coisas essenciais para eles, “a vida”. Portanto a relação com o saber que eles encontram na escola e sua relação com a própria escola não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o

aprender que eles já construíram. Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender.

O referido sociólogo francês, em sua análise, pode advir uma situação de continuidade sem ruptura: “aprender na escola”; fazer aquilo que se diz para ser feito é adaptar-se ao universo de regras percebidas como estranhas e arbitrárias na falta de se estabelecerem relações destas com a especificidade dos conteúdos e das atividades escolares. Desde que se faça isso, será possível ter o direito a uma (boa) profissão futuramente. Predomina aqui uma lógica da “sobrevivência”, transferida do universo familiar e social ao universo escolar.

Trata-se da violência simbólica fazendo-se presente no cotidiano escolar. Desta feita, a instituição escolar, inculcando, através de seus agentes, as regras do ambiente escolar, moldando os alunos, gerando a docilidade dos corpos, tudo em nome do dever-ser contido no ambiente familiar transpassado ao escolar; trata-se de uma forma de disciplinamento, como abordaremos mais adiante quando analisarmos os estudos de Foucault.

Retomando a questão das distinções analisadas por Charlot (2002), vislumbramos que estas se fazem necessárias nas escolas onde a negociação surge como mediadora para realizar acordos diante dos atos de violência, pois uma postura interdisciplinar exige análise do contexto, e, no caso em tela, o exame dos atos de violências ocorridos no ambiente escolar para serem adotadas as condutas negociadas adequadas ao caso. A título de exemplo, como teremos oportunidade de analisar mais adiante, nos estudos de Medrado (1999), a implantação de hortas comunitárias nas escolas públicas de Campinas-SP contribuiu para significativa diminuição de atos de vandalismo no interior das escolas onde foram implantadas.

Trata-se da adequação de medidas pertinentes ao caso, após análise da natureza dos atos de violência ocorridos no ambiente escolar.

Entendemos como posturas e condutas interdisciplinares as análises de Charlot (2001) e a conduta de Medrado (1999), a qual verificaremos mais adiante e com mais detalhes.

### 2.4.3 A concepção Foucaultiana sobre violência

Ao tratarmos do tema “violências escolares”, segundo Fante (2005), imaginamos uma série de situações do cotidiano escolar, dentre as quais as brigas, depredações, drogas e ofensas. Diante desse quadro, inúmeras medidas surgem para prevenir essas condutas, dentre as quais, o levantamento dos muros das escolas, inserção de câmeras de vigilâncias, reforço do policiamento, instalação de detectores de metais.

Essa constante vigilância remete-nos ao Panóptico, idealizado por Jeremy Bentham, demonstrado por Foucault como sendo um aparato óptico e econômico que possibilita a fiscalização eficiente e permanente.

O princípio é conhecido: na periferia como construção em anel: no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito de contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos teatros, em que cada autor está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido: antes, de suas três funções - trancar, privar de luz e esconder - só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar e um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha (FOUCAULT, 2001, p. 165-166).

Parece-nos que, a arquitetura dos prédios na escola atual brasileira, permite uma aproximação ao panóptico de Bentham, cujo efeito mais importante é, segundo Foucault (2001), induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder, tornando a vigilância permanente em seus efeitos, mesmo que seja descontínua em sua ação.

Foucault (2001) quando ressalta que na escola se levantam os muros, inserem-se câmeras de segurança e reforça-se sua vigilância, induz-se a um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder, mesmo que descontínua a sua ação.

Não somente nas escolas vislumbramos a preocupação com a violência, mas a proteção contra a violência e suas consequências fazem-se presentes nas paisagens

arquitetônicas urbanas de nossas cidades, onde os jardins das residências das classes mais favorecidas foram substituídos por muros altos e espaços sombrios, lembrando fortalezas medievais; já nos bairros mais pobres, onde a violência é mais frequente e não pode ser evitada, cria-se uma atmosfera de conformismo com a violência.

Foucault introduz uma diferença entre ilegalidade e delinquência. Em sua concepção, a ilegalidade que chamamos de violência social, dissidência vivida na sua ambivalência irrepreensível, é o húmus de uma relação social viva, ousada, dinâmica, a delinquência é fechada, separada, útil e tem, como já vimos, seus especialistas e seus peritos.

Michel Foucault enfatiza uma pressão constante a que são submetidos os alunos para que todos sigam um mesmo modelo e, desse modo, sejam obrigados à subordinação e à docilidade. Tal princípio de coerção traduz-se no que o autor denominou “penalidade da norma”, utilizada nas instituições escolares por meio de um corpo técnico e normas gerais legitimadas.

As disciplinas produziram um novo sistema punitivo fazendo funcionar novos mecanismos de sanção normatizadora, em que o normal se estabelece com o princípio de coerção e com ele o poder de regulamentação. Foucault (1977 apud GUIMARÃES,1985) ao referir-se a “penalidade da norma” pelos dispositivos disciplinares, estabelecendo no ensino a organização de um corpo técnico capaz de fazer funcionar normas gerais de educação. Estabelece-se um sistema de igualdade formal que leva à homogeneidade entre os indivíduos, mas ao mesmo tempo introduz-se a gradação das diferenças individuais, permitindo a medição dos “desvios” em relação ao indivíduo padrão proposto pela norma e tornando úteis as diferenças. O corretivo para a redução dos “desvios” se daria pela aplicação do castigo disciplinar.

Para Foucault, o que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios. O mencionado autor enfatiza que esse disciplinamento atinge os processos de atividade escolar, controlando as operações do corpo nos seus mínimos detalhes, por meio de exercícios que esquadrinham o tempo, imputando aos seus corpos, atitudes de submissão e docilidade – técnicas de poder centradas nos corpos dos indivíduos, que surgiram a partir do Século XVII, implicando resultados profundos e duradouros; na realidade está

se referindo às práticas disciplinares e de vigilância com uma ação que institui e mantém tais práticas, qual seja, disciplinamento e panoptismo.

Nas escolas do Século XVII, segundo Foucault (2001b), quando os alunos também já se achavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos, ensinava-lhe algo, mandava-o de volta, chamava outro; um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório.

Em *Microfísica do Poder*, Foucault (2001 apud MEDRADO, 2008) enfatiza fatores descendentes e hierárquicos dos poderes instituídos. A escola é conhecida, então, como espaço da prática de poderes e, ao mesmo tempo, faz uso da construção dos saberes. Provavelmente, estamos diante de litígios indissolúveis: de um lado, deparamo-nos com os poderes instituídos pelo movimento descendente, de outro lado, aqueles constitutivos dos poderes ascendentes – os saberes.

Percebemos nos estudos de Foucault, a disciplina já se fazendo presente em pleno século XVII, imposta através de um conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. É o poder de individualização que tem o exame como instrumento fundamental. O exame da vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para exercício do poder.

A disciplina implicando num registro contínuo e, utilizado, como técnica de poder que implica numa vigilância constante sobre os indivíduos. Esse disciplinamento também se faz presente na escola, com seus mestres, seus professores, seus vigias.

A análise de Foucault mostra-se mais adequada para a crítica da educação dominante nas sociedades modernas, cujo ponto nevrálgico centra-se no compromisso fundamental da Modernidade com a heteronomia – lei que se deve submeter - A interpretação feita por ele de como o poder disciplinar atinge os indivíduos, penetra em seus corpos e insere-se em seus gestos, suas atitudes e seus discursos deve ser tomado como o ponto de partida para a análise da educação também na atualidade.

Os estudos de Foucault apontam que no final do Século XVIII o corpo passou a ser objeto e alvo de poder, sendo então visto como conjunto de forças físicas e psíquicas passível de manipulação, treinamento para obedecer e responder, habilitado, multiplicado em relação às suas capacidades, processo possibilitado pelo dispositivo da disciplina, cuja especificidade é a de produzir docilidade e eficiência servindo-se da domesticação e da moralização. Não basta punir, é preciso vigiar, corrigir, reeducar, organizando o tempo e o espaço e formulando técnicas de vigilância.

No cotidiano escolar os professores, diretores e funcionários por não se vislumbrarem como produtores da violência simbólica, evidenciam a violência de forma mais clara, na relação entre alunos. Para eles, os jovens é que são violentos e geralmente não se percebem promovendo atitudes de violência para com os alunos. É como se referidos agentes pedagógicos fossem isentos de práticas violentas.

Benavente (1994, p. 152 apud GUIMARÃES, 1996b) enfatiza: “se ensinar é mais do que transmitir conteúdos, ou seja, é poder gerir relações com o saber, a aprendizagem implica uma tensão, uma violência para aprender”.

Pertinente enfatizar que a aprendizagem em si não implica numa prática violenta, quando se refere a personalidade jurídica (escola), mas poderemos atribuir aos seus agentes a prática de atos de violência simbólica.

Rego (1996) ressalta que o autoritarismo, tão presente nas relações escolares, a qualidade das aulas, a maneira que os horários e os espaços são organizados, do pouco tempo de recreio, da quantidade de matérias incompreensíveis, pouco significativas e desinteressantes, a aspereza de determinado professor, o espontaneísmo de outro, a falta de clareza dos educadores, as aulas monótonas, a obrigação de permanecerem horas sentados, a escassez de materiais e propostas desafiadoras, a ausência de regras claras são exemplos claros de práticas da violência simbólica praticada pelos professores e funcionários da escola que se ignoram como produtores da mesma.

No entanto, é difundida entre os agentes pedagógicos a idéia de que a violência, o distúrbio, a desarmonia do ambiente escolar existem porque as pessoas que lá transitam é que são violentas. A instituição é muito pouco questionada por alunos ou professores que a consideram intocável acima de qualquer suspeita.

As instituições escolares, através de seus agentes pedagógicos nunca levam em conta a possibilidade de que atitudes violentas praticadas pelos alunos possam representar uma forma de revide de uma agressão, já exercida anteriormente, pela própria escola, em relação a sua clientela, tais como, mau atendimento, mau funcionamento, desorganização e o autoritarismo.

Pressupomos a possibilidade de que a instituição escolar não esteja reconhecendo em si o elemento deflagrador dos atos de violência, ou seja, não esteja assumindo como responsável por preservar a eticidade e o exercício das diferenças nas relações que de lá se emergem.

Nas instituições modernas, seja a prisão, o hospital psiquiátrico ou a escola, obedecem aos mesmos princípios de funcionamento, consideradas suas singularidades. Foucault ressalta que esses princípios de funcionamento baseiam-se num tipo de poder característico de nossa sociedade, cujo objetivo destina-se à vigilância sobre os indivíduos e que se exerce ao nível não do que fazem ou deixam de fazer, mas antes, pelo que supostamente são e, principalmente, pelo que podem vir a ser. Esse instrumento institucional fixa-os numa condição de desvios do padrão de “bom aluno”.

Para La Taille (1996), a disciplina em sala de aula demonstrada por um aluno pode não se referir a uma boa educação, mas por medo de castigo e conformismo. Não importa se a disciplina é mantida à custa da docilidade do corpo, contanto que o aluno passe a ser disciplinado.

Essa vigilância constante na clientela faz com que os alunos sintam-se como se estivessem num andaime de madeira, como a personagem do conto macabro “*O poço e o pêndulo*”, de Edgar Allan Poe (2003), atado fortemente a ela à mercê de um pêndulo, cuja extremidade inferior é formada de uma lua crescente, confeccionada em aço brilhante de ponta a ponta. O pêndulo desce em direção a ele lentamente, com o intuito de cortá-lo, como castigo por ser herege. Podemos dizer que na educação, isso ocorre muitas vezes, ora com a clientela, ora com os professores, oprimidos e pressionados pelos atos de violência, bastando um passo em falso e podem ser encaminhados para o pêndulo para ser cortado como punição.

Os estudos de Foucault também podem ser associados aos de Freire (2003), quando este compara os alunos a “recipientes” a serem “enchidos” pelo educador; quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será; quanto mais se deixem docilmente “encher” tantos melhores educandos serão. Trata-se da análise de Freire, à qual a chamou de “concepção bancária” de ensino. Podemos concluir que a vigilância imposta nas instituições escolares contribui para a perpetuação dessa concepção de ensino, a qual gera a docilidade do corpo, formando educandos acríticos e professores que lecionam para interesses das classes dominantes, pregando assim as condutas dos dominantes sobre os dominados, em mais um exemplo da presença da violência simbólica no cotidiano escolar numa nítida relação de poder.

### 3 A INTERDISCIPLINARIDADE

Como postura metodológica, partindo da perspectiva da interdisciplinaridade como atitude no exercício da diversidade, investigamos quais representações têm os professores, diretores e funcionários, no ensino público de Araçoiaba da Serra-SP sobre as violências simbólica, concreta ou intermediária, como estas se reproduzem no interior da escola e quais as estratégias utilizadas pelas instituições para negociar com os atos de violência ocorridos no ambiente escolar.

Defendemos a hipótese de que por meio de atitudes interdisciplinares, é possível negociar com as violências nas escolas.

Segundo Fazenda (2001), o movimento da interdisciplinaridade originou-se na Europa, em especial, na França e na Itália, em meados da década de 1960, época em que surgiram os movimentos estudantis, reivindicando um novo estatuto de universidade e escola. Ela aparece inicialmente como tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais que começavam a aparecer na época, evidenciando-se, através do compromisso de alguns professores em certas universidades que buscavam, a duras penas, o rompimento com uma educação por migalhas; tal posicionamento nasceu como oposição a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, como oposição à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização em toda e qualquer proposta de conhecimento que instigava o olhar do aluno numa prática, restrita e limitada direção a uma patologia do saber.

Jantsch;Biachetti (1995) enfatizam que, assim como a violência, a interdisciplinaridade é um termo polissêmico e, na literatura escolar, passou a ser um modismo, explorada e usada como a ordem do dia. Tem sido objeto de inúmeras interpretações, ocasionando inclusive sua banalização. Sua generalização com diversos significados leva-nos a discordar da tendência homogeneizadora predominante da teorização sobre a interdisciplinaridade, pois a prática da homogeneização ou conceituação é contrária a qualquer postura interdisciplinar.

Para negociar com as ações consideradas violentas, defendemos uma postura metodológica pautada na interdisciplinaridade, no exercício das diferenças, que enseja uma relação com o outro, partindo-se do diálogo, no inconcluso, na não fragmentação do conhecimento, na conduta que rompa com o cotidiano, assumindo posturas inovadoras e criativas que reajam à abordagem disciplinar normalizadora.

Como proposta de uma postura inovadora, conforme estudos de Fazenda (2001), a interdisciplinaridade assegura o exercício de uma reflexão aprofundada, crítica e salutar, permitindo a consolidação da autocrítica, o desenvolvimento da pesquisa, da inovação e da ambiguidade. A atitude interdisciplinar não se constitui apenas no resultado de uma síntese, mas de sínteses imaginativas e audazes; não constitui categoria de conhecimento, mas de ação. Conduz-nos a um exercício de conhecimento, o questionar e duvidar; entre as disciplinas e a interdisciplinaridade existe uma diferença de categoria; a interdisciplinaridade é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, no entanto, de um tecido bem trançado e flexível e desenvolve-se a partir das próprias disciplinas.

Entende-se por atitude interdisciplinar:

- a) As atitudes daquele que não fragmenta o conhecimento e valoriza a bagagem dos envolvidos, postura inconclusa para conhecer mais e melhor;
- b) postura inconclusa para conhecer mais e melhor, atitude de integração contextual dos fatos, ou ainda, relações de reciprocidade e trocas;
- c) atitude de humildade diante da limitação do próprio saber;
- d) perplexidade dos fatos novos durante as pesquisas que permitem desvendar novos saberes, um desafio perante o novo, obviamente, é o olhar que, primeiramente, redimensiona o velho – ele é o compromisso com os projetos e com as pessoas envolvidas;
- e) é o que edifica uma coexistência e soluções harmônicas diante dos fatos nefastos que subtraem o exercício de uma plena cidadania.

São reflexões amplamente apresentadas por Fazenda (2001). Logo o paradigma não é novo, mas o que vale a pena insistir reside em um olhar que contempla novos significados para as violências manifestadas nas escolas de Araçoiaba da Serra.

Eis as virtudes das práticas interdisciplinares que habilitam diretores, professores, alunos e funcionários à prática de negociação com as violências nas escolas.

As posturas acima podem ser detectadas nas escolas que apresentaram propostas de negociar com a violência, a exemplo das escolas inovadoras mencionadas por Miriam Abramovay (2004), cujos exemplos tivemos a oportunidade de mencionar na presente pesquisa.

Fazenda (1996) enfatiza que a postura interdisciplinar pressupõe a certeza do inacabamento; a ousadia de inovar em buscar novos conhecimentos que impulsionam à busca do interdisciplinar; pressupõe uma mudança de atitude frente ao problema, buscando substituir a concepção fragmentária do ser humano; nela não se admite que o conhecimento se restrinja a campos delimitados e pressupõe a eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que a desenvolvem.

Outro importante fator, segundo Fazenda (2001) que constitui um fundamento para uma proposta interdisciplinar é a parceria, se a considerarmos que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma racional, pois a parceria consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados e, nessa tentativa, a possibilidade de interpenetração delas; a parceria surge quase como uma condição de sobrevivência do conhecimento educacional, na medida em que acreditamos que o educador precisa estar sempre se apropriando de novos e múltiplos conhecimentos; a parceria é a possibilidade de consolidação da intersubjetividade, a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro. A produção em parceria, quando revestida do rigor, da autenticidade e do compromisso amplia a possibilidade de execução de um projeto interdisciplinar.

A postura interdisciplinar compreende a busca constante de novos caminhos, desafios e novas realidades.

Também segundo os estudos de Fazenda (1999, p.18):“o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”.

Ousadia e busca da pesquisa, expressões contidas nos estudos de Fazenda, revelam a importância e relevância das pesquisas científicas, as quais não podem ter

limites por maiores que sejam seus obstáculos éticos ou morais como no caso das pesquisas com células troncos, pois tratam-se de uma incompreensão do saber, o inconcluso do ser humano e a postura interdisciplinar implica nas práticas de pesquisas, pois ser interdisciplinar é uma exigência intrínseca e não um fato aleatório; o desenvolvimento científico através das pesquisas, possibilita ainda mais a posição de uma postura interdisciplinar. Imaginemos se tivessem interrompido as pesquisas que buscam a cura da AIDS, apesar dos poucos resultados até o presente momento ou ainda se tivessem sido também cessadas as pesquisas espaciais que buscam existência de vida em outros planetas e também as polêmicas pesquisas com células-tronco para fins terapêuticos.

Fazenda (2001) enfatiza que na seara educacional podemos falar numa sala de aula interdisciplinar, onde a autoridade é conquistada e não outorgada; a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento; a avaliação transgride todas as regras costumeiras; a sala de aula interdisciplinar difere da comum, desde a organização do espaço arquitetônico à organização do tempo; o projeto interdisciplinar é sempre provisório e não definitivo, parte da dúvida, do questionamento, do diálogo, da troca, da reciprocidade.

Ao assumir uma postura interdisciplinar, é necessário enxergar o outro, construir com ele o alicerce do conhecimento, é sentir-se livre para poder falar e principalmente ouvir a si próprio e ao outro; o educador tem que aprender a fazer a articulação entre o sujeito que aprende e o sujeito da aprendizagem.

A Interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de uma ação, é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer.

Estudos de Fazenda (2001) revelam que o professor alfabetizado foi, em sua maioria, alfabetizado numa prática positivista, em que um método era sugerido, em geral, sintético, silábico ou global, com um instrumento único para todas as classes, a cartilha, cujos passos eram rigorosamente seguidos; não existem fórmulas mágicas para alfabetizar melhor, no entanto perguntar, pesquisar e aprender com as diferentes

ciências é tarefa que se impõe ao professor alfabetizador. Apreender diferentes instrumentais fará parte de seu cotidiano, entretanto para discutirmos interdisciplinaridade e alfabetização, é necessário revermos o papel das instituições, onde muitas vezes encontramos paredes intransponíveis – as das salas de aula. Ninguém, a não ser o professor e seus alunos acaba por saber o que lá ocorre, pois a coordenação pedagógica geralmente chega somente até o limite das mesmas, e o pressuposto básico para o desenvolvimento da interdisciplinaridade é o da comunicação, e a comunicação envolve, sobretudo participação, pois a troca é fundamental.

## 4 A NEGOCIAÇÃO

Negociação, segundo Ferreira (1986), significa: ato ou efeito de negociar; negócio, entendimento. Negociador, por sua vez, compreende aquele que negocia, negociante; agente político encarregado de uma negociação entre governos.

Na pesquisa, em que examinamos os atos de violências ocorridos no ambiente escolar e verificamos a habilidade dos professores, diretores e funcionários em tratar com a violência. Neste caso, o sentido da palavra negociação vem melhor anunciada, como sendo sinônimo de diálogo, acordo e mediação.

Em nossas reflexões diante dos atos de violência que atingem o ambiente escolar, defendemos a idéia de que deve haver negociação com os atos de violência, trazendo as respostas que a contemporaneidade requer.

Assim, buscamos subsídios para se pensar a violência nas instituições escolares por intermédio de processos de negociação, que implicam no reconhecimento das forças e dos agentes irradiadores, bem como da habilidade dos atores envolvidos em negociar alternativas que diminuam ou atenuem o clima de violência.

Negociação é o processo de buscar a mediação de idéias, propósitos ou interesses, visando ao melhor resultado possível, em que as partes envolvidas terminem a negociação conscientes de que foram ouvidas, tiveram oportunidade de apresentar toda sua argumentação e que o resultado final seja maior que a soma das contribuições individuais.

No enfrentamento da violência do cotidiano escolar, costumeiramente, são aplicados corretivos violentos para coibir a violência, o que demonstra inabilidade no trato com a violência escolar. Nesse sentido é pertinente enfatizar que a idéia mais coerente é a proposta de negociação, articulação e integração de estratégias para tratar com os atos de violência no ambiente escolar.

Medrado (2002) afirma que o Brasil não possui tradição em negociar com as ações consideradas nefastas e que as instituições e políticas públicas insistem em adotar estratégias que buscam extirpar o problema através da assepsia social, consistindo nos corretivos violentos que conhecemos. A expressão assepsia social também é citada por Maffesoli (1987), em sua obra "*Dinâmica da violência*" quando se

refere a violência pequena generalizada e implica no tratamento violento para coibir atos de violência.

Conforme estudos de Tocqueville (1977), as oposições de idéias e os conflitos são inerentes a todo conjunto civilizacional e sempre existiram formas pacíficas de contemporalizá-los. Portanto a violência é passível de negociação e indiscutivelmente implica no reconhecimento das forças e dos agentes irradiadores, no caso em tela, a escola, instituição, indivíduos e sociedade.

Freud (1997) em "*O mal-estar na civilização*" nos permite compreender, o que chamamos "utilidade da violência", que ainda desenfreada, ela entra num processo de negociação, no exato sentido do termo, que faz dela um elemento de funcionamento social.

Na sociedade contemporânea, presenciamos o desenfrear da violência, pois basta ligarmos a televisão em seu horário nobre ou abrirmos os jornais periódicos, que nos deparamos com notícias que veiculam a violência, com a qual Freud (1997) e Tocqueville (1977) admitem a possibilidade de negociação, que pode se revestir de diversas formas, bastando assumir-se uma postura interdisciplinar diante do contexto apresentado.

Maffesoli (1987) enfatiza que a luta é o fundamento de qualquer relação social, no entanto, aponta que ela pode modular-se de maneiras pacíficas, como a diplomacia, a negociação e a regulação. Aponta também ser possível negociar com relações conflituosas, quando se refere à luta, o que admitimos não ser diferente, de negociar com a violência, pois lutar, no sentido léxico, significa, travar luta, combater, brigar. Tais conceitos, numa interpretação analógica, possuem relação com o termo violência, tendo em vista a polissemia do termo, como já pudemos analisar. Aliás, Maffesoli (1987) propõe considerar dessa forma, ou seja, considerar violência tudo o que se refere à luta, ao conflito ou ao combate e, consciente da onipresença da violência com fato social, é preciso negociar, ser astuto, "amansá-la" e socializá-la.

Segundo estudos de Guimarães(1996a), a violência nunca é absolutamente desenfreada, porque entra num processo de "negociação", de adaptação. Ao ser negociada, é assumida pelo ritual do jogo, pela festa, pelo riso e pela fala. Antecipando as observações de Paulo Freire, a mencionada autora enfatiza o diálogo como forma de

negociação, como uma conduta importante a ser utilizada em desfavor da violência, principalmente se conduzido através de uma postura interdisciplinar entre os atores do cenário escolar.

Freire (2007) defende que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (os alunos), e somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele; o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em uma fala com ele; é rotulado de antidemocrático o educador que não escuta o educando, com ele não fala, mas deposita seus comunicados.

Prossegue o referido autor enfatizando que deve haver uma abertura respeitosa aos outros, com viabilidade de diálogo, pois o fechamento ao mundo e aos outros implica numa transgressão ao impulso natural da incompletude e o exercício do diálogo é o fundamento do inacabado que, por saber-se inacabado, abre-se ao mundo e aos outros em busca de explicações e de respostas à inconclusividade.

O respeito mútuo é fundamental para qualquer relação, e não será diferente na relação professor-aluno, que permita às partes falarem e se fazerem ouvir, no sentido de não desqualificar o outro, o que demonstra uma postura interdisciplinar dos envolvidos, representada no aceitar e respeitar as diferenças.

A postura dos professores em não dialogar com os alunos, sentindo-se superior aos mesmos, recusando-se a escutá-los representa uma forma de não saber trabalhar com o exercício das diferenças.

Propostas de trabalhos desenvolvidos com base na realização de práticas desportivas de lazer, culturais, gincanas, realização de palestras acerca das drogas e violência doméstica, debates e discussões como meio de trabalhar o conteúdo de atividades desenvolvidas; atividades coordenadas por alunos e ex-alunos que permanecem nas escolas além do horário regular para preparar tais atividades, a promoção de atividades culturais com reflexos positivos na comunidade são condutas que contribuem para aproximar a escola dos alunos, pais e demais atores do cenário escolar e, sem sombra de dúvidas consistem em atividades que contribuem para minimizar o impacto da violência no ambiente escolar.

Abramovay (2004) chama de escolas inovadoras aquelas que possuem capacidade de integrar projetos e ações em seu cotidiano e enfatiza serem importantes os papéis de diretores, professores, funcionários e alunos para o sucesso da capacidade de articulação e negociação, tornando a escola não apenas um espaço de aprendizagem, mas um local de lazer, cultura e esporte, compartilhado e aberto. Agindo assim, os resultados positivos ocorrem, tais como, aumento da assiduidade às aulas, melhoria no rendimento escolar, interesse pelo estudo e pesquisas, redução da evasão, apropriação de responsabilidades, melhoria da “imagem” da escola junto aos alunos, professores, funcionários e comunidade.

Visando minimizar a questão da violência no ambiente escolar propostas surgem, dentre as quais: mecanismos para solução dos problemas, em especial, conselhos, reuniões entre pais e mestres, reuniões entre professores e alunos, reuniões entre pais e responsáveis, professores e alunos; encontros privados entre pais ou responsáveis, professores, direção e alunos, polícia e conselho tutelar, abertura da escola nos finais de semana, empréstimo para a comunidade para atividades religiosas da comunidade, disponibilização de espaços para os jovens, tais como pátios, quadras esportivas e salas de aulas, realização de projetos da própria escola, tais como atividades musicais, teatro, trabalhos manuais e voluntários, reforços pré-vestibulares, empréstimo do ambiente escolar para realização de casamentos, aulas de capoeira, kung-fu, sessões de filmes, catequese e seminários.

A pesquisa realizada por Abramovay demonstrou que no âmbito da área educacional, atividades como feira de ciências, projetos de salas de leitura, projetos de informática, o reforço oferecido aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, com intuito de diminuir os índices de repetência ou as notas baixas, rompendo com o tradicional preconceito dos alunos quanto à recuperação, com um acompanhamento individual constitui-se em uma possibilidade de superação das dificuldades relacionadas ao aprendizado, chegando a representar uma valorização desses alunos, pois recebem uma atenção que, de outra forma, não teriam e proporcionam uma aprendizagem mais agradável e prazerosa, contribuindo para o desenvolvimento intelectual dos educandos.

Para Abramovay (2004) alguns projetos analisados em sua pesquisa, em especial, os culturais, englobando atividades artístico-culturais, sendo a música a mais freqüente e a formação de coral, são vistas como uma forma de desenvolver a sensibilidade do educando, a solidariedade e o respeito pela diversidade, possibilitando a valorização das manifestações artísticas e culturais; projetos ambientais, voltados à reciclagem, ao reaproveitamento de materiais, à educação ambiental e à formação de uma consciência ecológica geralmente contemplam o entorno da escola, no sentido de diminuir a poluição, causada pelo lixo; projetos ligados à área da saúde, principalmente ao conhecimento do corpo, que vão desde higiene bucal dos alunos, dos funcionários e de suas famílias, até atividades de formação dos estudantes para ensinar aos demais jovens, envolvendo questões como doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência e necessidades de exame pré-natal.

Projetos de esportes que compreendem atividades bem diversas, que vão desde o xadrez até a estruturação de olimpíadas anuais, nas escolas inovadoras, o esporte é visto como um meio de desenvolver no educando noções como solidariedade, de disciplina, de equilíbrio e de concentração. Acreditam as escolas que as atividades esportivas resgatam a autoestima dos alunos, ocupam o tempo vago e futuramente poderão influir na sua escolha profissional. Também pelo esporte os jovens percebem a importância de se levar uma vida saudável, evitando brigas, o uso de drogas e adoção de atitudes individualistas.

O enfrentamento da violência no ambiente escolar exige estratégias inovadoras traduzidas numa direção sintonizada com mudanças qualitativas na relação com os alunos, na participação das famílias e da comunidade, no engajamento dos professores e demais funcionários, no uso e na percepção do espaço físico, na sociabilidade e na própria imagem da escola. Dessa forma, surgem estratégias, tais como, a aplicação de uma gestão mais aberta e igualitária, na qual se processa maior integração entre a direção, os docentes e funcionários, que são fatores decisivos para um bom clima escolar. A idéia de “família” aparece aqui qualificando positivamente um conjunto de características, dentre os quais, “equipe da escola”, bem como o tipo de relações interpessoais, a coesão dos integrantes, seu grau de implicação na tarefa e o apoio recebido no trabalho. Os projetos esportivos mostram-se especialmente interessantes

como pontos para transformação, sobretudo quando conseguem reforçar a organização do coletivo.

O papel do diretor da escola tem fundamental importância na gestão inovadora da escola, quando, de forma variada, busca alternativas para lidar com a questão da violência, criando condições de participação de toda a comunidade escolar no planejamento e nas decisões. Também a valorização do aluno, do professor e da escola revelam uma visão de que a escola, quando é considerada para além de um lugar de aprendizagem, repercute positivamente nos atores do cenário escolar. A valorização dos alunos dá-se no momento em que a escola lhes dá ouvidos e considera suas opiniões, criando mecanismos em que suas sugestões são analisadas; há bom entrosamento no coleguismo, a abertura e incentivo a idéias novas.

O exercício do diálogo cria possibilidade de se estabelecerem relações de amizade entre alunos e professores, a partir da descoberta do que pensa e de como vive o grupo, possibilitando também conhecer e compartilhar novos olhares e atitudes; a significação do diálogo está no fato de que os sujeitos dialógicos crescem com o outro.

No trabalho coletivo, como sendo uma participação que pressupõe o envolvimento todos no processo, a participação da família e da comunidade muitas vezes preenche determinadas carências das escolas, tal como a dificuldade na obtenção de recursos para investimentos, notadamente os de infra-estrutura, sendo comum a realização de pequenas reformas com participação dos moradores e dos comerciantes locais, gerando uma maior aproximação com o entorno escolar.

A melhor utilização do espaço físico no ambiente escolar em locais que vinham sendo, a título de exemplo, ponto para uso de drogas, passando a ser limpos, ordenados e bem ocupados constituem formas que inibem certas práticas de violência.

Segundo Abramovay (2004), associando lazer e cultura, a escola amplia sua capacidade de motivar os diferentes atores sociais e de oferecer alternativas criativas para a diminuição da violência.

Ainda no campo da negociação com os atos de violência ocorridos no cenário escolar, algumas posturas dos agentes públicos contribuem para prevenir atos de violência, como a implantada pelo Poder Executivo Municipal de Sorocaba-SP,

veiculada na edição de 11 de setembro de 2007, no caderno A5 do jornal Cruzeiro do Sul, nos seguintes termos:

“Escolas abrirão no fim de semana para a comunidade. No próximo final de semana, das 09h às 17h, nove escolas municipais deverão abrir para receber a comunidade, oferecendo uma programação de atividades, culturais, esportivas e de qualificação profissional”. A ação faz parte do programa Clube da Escola da Família, do Governo do Estado, que pretende transformar o ambiente escolar em centro de encontro da comunidade com a arte e o esporte. As atividades serão monitoradas por 27 alunos universitários de seis cursos (teatro, história, terapia ocupacional, letras, turismo e nutrição) da Universidade de Sorocaba (Uniso). São ações resultantes da parceria entre a universidade e a Secretaria Municipal de Educação. O projeto foi apresentado pelo prefeito Vítor Lippi, pela Secretária da Educação Maria Teresinha Del Cistia e pelo reitor da Uniso, Aldo Vanucci. “Priorizamos algumas escolas nesta proposta de abrir para a comunidade devido a falta de áreas de lazer nestes locais. Queremos com estas ações transformar a vida deles e não só abrir a escola para eles no final de semana”, frisou a Secretária de Educação Teresinha Del Cistia. Ela também contou que a intenção do projeto é levar as famílias para dentro da escola independente dos filhos serem alunos ou não. O prefeito Vítor Lippi explica que a idéia é proporcionar a integração da família nas dependências da escola como extensão de seus lares. “Queremos valorizar a nossa escola e oferecer a comunidade o espaço que temos. É a construção de uma escola cidadã dentro do nosso conceito de cidade educadora”, frisou Lippi, comentando que pretende implantar o programa em outras escolas do município no próximo ano. As nove escolas escolhidas são: E.M. “Inez Rodrigues Cesarotti”, E.M. “Duljara Fernandes de Oliveira”, E.M. “Oswaldo Duarte”, E.M. “Ary de Oliveira Seabra”, E.M. “Edward Frufu Marciano da Silva”, E.M. “Genny Kalil Millego”, E.M., “Edemir A. Digiampietri”, E.M., Luiz de Almeida Marins”, E.M., “Tereza Ciambelli Gianini” e E.M. “Inês R. Cesarotti”.

Estudos de Guimarães (1985) e Aquino (2000) deixam claro que há uma correlação entre a abertura das escolas e os problemas, respectivamente, sobre o aparecimento das agressões contra o patrimônio escolar e as dificuldades de disciplina no espaço escolar.

Medrado (1999), durante as análises comparativas entre a depredação e as violências escolares entre Campinas – SP e Paris - França, torna evidente que a abertura das portas das escolas para a comunidade interfere diretamente no aparecimento de ações que destroem a estrutura física, isto é concreta, e a representação simbólica, ou seja: valores morais, éticos e políticos. Destaca o pesquisador que a abertura precisa ser feita com responsabilidade, acompanhada por todos na escola, alunos, professores e funcionários. Na ocasião da pesquisa a negociação já era concebida como pauta à negociação e a interdisciplinaridade apresentada como embrião de sustentação teórico-metodológico. A horta comunitária foi o registro da ação negociada, produzir alimento em escala humana aproximou a escola da comunidade reduziu os índices de agressões contra as escolas tanto em Campinas, como em Paris e região parisiense.

### A horta comunitária consiste no seguinte:

[...] faz parte do conjunto de medidas que se enquadram, adequadamente, no modo de fazer contemporâneo, no controle da depredação escolar urbana. Inicialmente, ela deve ocupar o terreno escolar e ser acompanhada por todos na escola, alunos, professores e funcionários. Basicamente, está constituída de quatro etapas. A primeira é destinada à construção da horta ou laboratório escolar. A segunda é a divulgação dos resultados obtidos junto à comunidade local, através dos alunos e participantes locais. A terceira destina-se à construção da horta comunitária, demonstrando à população sua importância. A última etapa destinada à manutenção e ao acompanhamento. Numa primeira etapa, a horta deve contribuir para enriquecer a merenda escolar e seu valor nutritivo deverá ser atribuído enquanto complemento da alimentação de base que se encontra à disposição da merendeira. Os professores poderão explorar a importância da cultivação de alimentos. A horta deve funcionar como uma espécie de jardim escolar. A técnica do cultivo e do plantio de hortaliças e verduras pode ser aproveitada nos cursos e currículos. Chamamos a atenção para o fato de que não estamos sugerindo a adaptação prévia dos cursos regulares ou propondo alterações nos conteúdos programáticos. A idéia central é fazer da horta escolar um interesse da coletividade, inerente ao objetivo previamente estabelecido, qual seja, a integração entre os indivíduos que participam do universo escolar. O que se pretende é reunir alunos na busca de resultados a curto prazo, resultados a ser apresentados na forma de produção coletiva do alimento a ser consumido. Sempre que possível, professores, chefes de estabelecimentos e funcionários da escola devem insistir nos reforços de reconhecimento e na retribuição dos trabalhos realizados. O reforço de reconhecimento é indispensável, em se tratando de pessoas (alunos e habitantes) constantemente marginalizadas pela sociedade e pelas autoridades governamentais. Numa segunda etapa, o laboratório da horta deve ser difundido e amplamente discutido entre alunos da escola. Etapa importante para obter integração segura com a comunidade e com os pais de alunos. Lembramos que a produção de merenda escolar é dever do Estado. A horta produzirá circunstancialmente: quanto maior for a depredação na escola, maior será o esforço de produção. Logo, não se trata de um programa a ser instituído; pelo contrário, deve ser acionado sempre que necessário. O aparecimento do fenômeno da depredação está associado às condições sociais, culturais, econômicas e políticas da região e do país. Portanto, são dinâmicas que não podemos imobilizar. Elas estão longe de, inicialmente, ser transformada em decreto e, posteriormente, transformadas em lei. A terceira etapa é a fase intermediária entre a produção da horta na escola e a produção da horta na comunidade. Ela deve mostrar à comunidade a importância da mesma. De que forma? Os alunos devem promover e divulgar as informações e experiências obtidas. Os resultados de pesquisa em três escolas estaduais de 41 analisadas na cidade de Campinas-SP, em 1994, demonstram que os primeiros contatos com a comunidade local, considerados significativos, foram realizados a partir do programa da horta na escola. Reconhecem os diretores das escolas que, como decorrência dos contatos entre a escola e a comunidade, houve diminuição dos danos contra o patrimônio. A quarta e última etapa é a manutenção e o acompanhamento da horta comunitária. Ela deve respeitar as necessidades imediatas dos habitantes, levando-se em consideração o "savoir faire" e a troca de conhecimento das formas populares de produção dos legumes, frutas e hortaliças. O apoio técnico deve ser assegurado pela escola, mas em contrapartida, tudo que for produzido respeitará os interesses de ambas as partes" (MEDRADO, 1999, p.17-18).

Prosseguindo na análise da negociação com os atos de violência no cenário escolar, não raras vezes, a postura dos professores nas escolas públicas não se pauta pelo exercício das diferenças, e aquilo que a escola admite como diálogo, é, na verdade, a fala do professor aos alunos, de cima para baixo, e não com os alunos. O professor sente-se superior ao diferente, independentemente de quem seja, recusando-se a escutá-lo, supondo que sua verdade é inquestionável e seu saber, inabalável não reconhecendo que esse seu fechamento em si, representa uma transgressão ao desenvolvimento natural da incompletude, e, portanto, uma violência.

Concordamos com os estudos de Touraine (1999) de que é preciso proteger professores e alunos contra os atos de violência, mas é necessário ajudar a escola a refletir sobre seu próprio funcionamento e sobre a maneira como poderia limitar ou neutralizar os efeitos dos atos de violência produzida em grande parte pela

desorganização econômica e social. Grave erro de uma sociedade seria acreditar que a escola é incapaz de iniciativa, que ela se tornou tão fraca que não tem outro recurso a não ser a proteção policial. Mais grave ainda seria que um número apreciável de professores assumisse um papel mais ambicioso, ao mesmo tempo mais criativo e perigoso.

Defendemos que sejam negociados com os atos de violência no ambiente escolar, como melhor forma dos professores, diretores e funcionários tratar com os atos de violência, visando limitar ou neutralizar seus efeitos.

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 A pesquisa

O desenvolvimento do tema proposto realizou-se através de uma pesquisa que contempla um estudo sobre as violências concreta, simbólica e intermediária produzidas nas escolas públicas do ensino fundamental e médio das redes estadual e municipal de Araçoiaba da Serra-SP e verificamos a habilidade dos diretores, professores, funcionários e alunos em negociar com os atos de violências ocorridas no ambiente escolar.

Analisamos o contexto dos atos de violência que ocorrem no ambiente escolar, sob os aspectos sócio-culturais e simbólicos do fenômeno que repercutem no processo de aprendizagem, no trabalho docente e na gestão escolar, comprometendo a qualidade de ensino.

Pautados nos estudos de Bourdieu, entendemos presentes no cotidiano escolar as relações de poder e conseqüentemente a violência simbólica, a qual é dissimulada e não percebida, como se fosse algo natural, pois é legitimada e praticada em nome da ordem e da disciplina.

Defendemos a hipótese de que é possível negociar com as violências concreta, simbólica e intermediária produzidas no cotidiano escolar entre os seus atores e destacamos que os diretores, professores, funcionários e alunos se utilizam corretivos violentos – medidas disciplinares – no trato com os atos de violência. Também os atos de violência praticados pelos alunos são analisados com inobservância do contexto que os envolve, considerando os alunos como infratores e transgressores, deixando para um segundo plano os problemas de ordem econômica, social, cultural e psicológico.

Entendemos que uma das funções principais da escola seria a contextualização das condições sociais dos alunos e, quando isso não ocorre, as instituições escolares, através de seus agentes, equiparam os alunos a infratores.

A investigação estrutura-se a partir de um trabalho de pesquisa teórica, pautada especialmente nos referenciais teóricos metodológicos de Charlot, Bourdieu, Maffesoli e Foucault, e como universo metodológico, as escolas públicas de ensino fundamental e

médio do município de Araçoiaba da Serra-SP, contemplando uma abordagem interdisciplinar, nucleada por tratar com o exercício das diferenças com os protagonistas, a visão do inconcluso dos envolvidos, a ruptura com a fragmentação do conhecimento, a análise contextual e o cerco epistemológico.

## **5.2 O cenário**

Araçoiaba da Serra é um município de pequeno porte, localizado na região sudeste do Estado de São Paulo, cuja população conta com aproximadamente dezessete mil, cento e vinte e cinco habitantes, segundo dados do último Censo do IBGE (2000). Localizada às margens da Rodovia Raposo Tavares, uma importante rodovia que liga a Capital paulista ao estado do Paraná, fazendo divisas territoriais, com as seguintes cidades: Capela do Alto, Iperó, Salto de Pirapora, Sarapuí e Sorocaba. Localiza-se a uma distância de aproximadamente 120 Km. da Capital e a 16 Km. de Sorocaba, principal cidade da região.

A principal fonte econômica da cidade é o turismo ambiental, possuindo inúmeros hotéis-fazenda, restaurantes típicos, um privilegiado potencial hídrico, grande quantidade de chácaras que favorecem a exploração da referida atividade turística.

É considerada ainda uma cidade tranquila em relação à questão da violência, pois felizmente os atos de violência ocorridos no município, não ocupam espaços na mídia, como se verificam nos grandes centros urbanos, o mesmo pode-se afirmar com relação às escolas públicas.

Contudo, talvez pela facilidade de acesso, em virtude de rodovias duplicadas, proximidade com grandes centros, atreladas às políticas públicas, em especial, com a implantação de conjuntos habitacionais populares no município, a cidade vem crescendo nos últimos anos, atraindo pessoas vindas dos bairros periféricos da Grande São Paulo e cidades vizinhas em busca de melhores condições de vida.

Entretanto, com o aumento populacional, o município passa a conviver com problemas sociais (desemprego) gerados pela atual crise econômica e aumento da incidência de crimes contra o patrimônio (furtos e roubos).

Tais reflexos, que também podem afetar as escolas, serão analisados nas treze escolas públicas das redes estadual e municipal da cidade.

### **5.3 Tipo de pesquisa**

O desenvolvimento do tema proposto realizou-se através de uma pesquisa descritiva e explicativa, enfocando uma abordagem da análise quanti-qualitativa, entrevistas aos diretores das escolas públicas, examinando contextos, levantando dados e indicando propostas. Para atingir os objetivos do estudo os dados quantitativos foram analisados com recursos da estatística descritiva e como suporte para tratamento dos dados estatísticos, foi feita a aplicação de questionários e gráficos, tudo pautando-se numa postura interdisciplinar do pesquisador.

### **5.4 Coleta de dados**

Aplicaram-se questionários com perguntas abertas e fechadas nas treze escolas públicas do município envolvendo professores, alunos e funcionários, sendo que, em relação aos diretores, efetuamos entrevistas diretas. Curiosamente detectamos a inexistência de diretores do sexo masculino, pois todas as escolas analisadas, possuem diretoras em sua administração.

O questionário consistiu na aplicação de treze perguntas, onde as pessoas não se identificavam. Na primeira questão, respondiam se se tratava de diretor, professor, funcionário ou aluno – neste caso indicavam a série que estavam cursando;

A segunda pergunta consistia em responder em que se entendia por violência; a terceira, se o participante conhecia as violências concreta, simbólica e intermediária; a quarta indagava acerca das manifestações de violência que ocorrem na instituição escolar;

A quinta pergunta consistia em responder qual era a frequência dos acontecimentos, ou seja, se diária, semanal, mensal ou semestral; a sexta indagação

questionava quem iniciava as violências, se professores, alunos, funcionários ou diretores;

A sétima pergunta indagava como eram conduzidas as negociações diante dos atos de violência, sendo elencadas três alternativas, tais como conversas, medidas disciplinares ou a família é convocada; a oitava pergunta consistia no que poderia ser feito para melhorar a relação entre professor x aluno, professor x diretor, aluno x aluno e outras; a nona pergunta consistia em inquirir a que o entrevistado atribuía o surgimento das manifestações;

A décima questão indagava qual é a principal função da escola; a décima primeira abordava a questão das diferenças existentes na escola (deficiências, etnia, religião, desempenho intelectual e condição socioeconômica);

A décima segunda questão indagava se a escola produz violência, elencando como alternativas as respostas (sim ou não) e logo em seguida indagava o porquê de tal resposta; por último se o bairro tinha participação na violência ocorrida na escola.

## **5.5 Amostragem**

Considerando o grande universo metodológico consistente em 248 professores, 13 diretoras, 118 funcionários e 5.423 alunos aplicamos o questionário a totalidade dos professores e funcionários. Face à grande quantidade de alunos aplicamos, em todas as escolas, em períodos e classes diversas, a um número restrito deles; no tocante às diretoras, realizamos uma entrevista direta com cada uma delas.

Em relação aos alunos, optamos em aplicar os questionários da seguinte forma: 750 (setecentos e cinquenta) foram distribuídos aos cuidados das diretoras, através do termo de consentimento esclarecido e, após orientação, foi solicitado às mesmas para que elas distribuíssem de forma aleatória em variados turnos e séries, bem como aos professores e funcionários.

## **5.6 Critérios de inclusão e exclusão**

Foram incluídos na pesquisa, os professores, diretores, funcionários e alunos e com estes, foram aplicados cem questionários nas escolas com maior número de alunos matriculados (Escola Maria Angélica Bailott e Osmar Giacomelli); nas escolas com menor número de alunos, cinquenta questionários foram distribuídos.

Foram excluídos da pesquisa os vice-diretores e os coordenadores pedagógicos, por constituírem um pequeno número, traduzido em 8 (oito) vice-diretores e 14 (catorze) coordenadores pedagógicos.

## **5.7 As escolas pesquisadas**

O universo metodológico abrangeu os professores, diretores, funcionários e alunos matriculados nas escolas públicas do ensino fundamental e médio no município e Araçoiaba da Serra-SP, no ano de 2009, compreendendo entrevistas com os diretores e aplicação de um questionário aos professores, funcionários e alunos, totalizando 248 professores, 118 funcionários, 13 diretores e 5.423 alunos.

E.E. Professora Maria Angélica Bailott, localizada na Avenida Manoel Vieira, 587, Bairro Toledópolis.

E.M.E.F. Professora Maria Mizue Nagaishi Florenzano, localizada na Rua Pedro Munhoz, 52, Bairro Nova Araçoiaba.

E.M.E.F. Professora Helena Rodrigues, localizada na Rua Adônicas Telles Mendes Martins, 35, no Bairro Maria da Glória.

E.M.E.F. Pedro Ferreira Duarte Neto, localizada na Estrada de Ipanema, 138, Bairro Araçoiabinha.

E.M.E.F. Alcebíades Leonel Machado, localizada na Estrada do Jundiacanga, 332, Bairro Jundiacanga.

E.M.E.F. Dr. Celso Charuri, localizada na Rua Dr. Elias Charuri, 20, Bairro Jundiaguara.

E.M.E.F. Cel. Antonio Rodrigues de Miranda, localizada na Estrada de Ipanema, 138 A, Bairro Araçoiabinha.

E.M.E.I.E.F. Benedito Antunes da Cruz, localizada na Estrada Vicinal de Araçoiabinha, snº, Bairro Barreiro.

E.M.E.I.F. Albino Mariano Rodrigues, localizada na Estrada do Teobaldo, 34, Bairro Aparecida.

E.M.E.I.F. Professora Maria Sílvia Florenzano, localizada no Bairro Bosque dos Eucaliptos, 30, Bairro Bosque dos Eucaliptos.

E.M.E.I.F. Honório Carriel Cleto, localizada na Estrada do Cercado, 79, Bairro Cercado.

E.M.E.F. Áurea Duarte Rocha, localizada na Rua Osvaldo Eugênio Antunes, 333, Jardim Ercília.

C.I.E. Osmar Giacomelli, localizado na Rua Luane Milanda Oliveira, nº 500, Jardim Salete.

Os dados acima foram obtidos na Secretaria de Educação do Município de Araçoiaba da Serra-SP e referem-se ao ano de 2009.

## **5.8 Caracterização das escolas**

A Escola Estadual Professora Maria Angélica Baillot localiza-se na Avenida Manoel Vieira, nº 587, Bairro Toledópolis, região central da cidade; originou-se pela Resolução 20/76, publicada no D.O.E. de 24/01/1976, inicialmente com Ensino fundamental; pela Resolução S.E. 098/85 publicada no D.O.E. de 23/05/1985, passou a ministrar Ensino Médio, foi reorganizada pela Resolução 265/95, de 04/12/1995; com a Resolução 115/97, publicada no D.O.E. de 21/08/1997, passou a ministrar aulas de curso supletivo.

Ela possui onze classes no período matinal, com funcionamento de Ensino médio e regular compreendido das 07h00min às 12h30min; dez turmas no período vespertino, com horário das 13h00min às 18h20min, no período noturno, funcionam outras dez no horário das 19h00min às 23h00min, com Ensino Médio e regular; possui curso de EJA (Educação de Jovens e adultos) com Ensino Médio e supletivo.

A escola conta com 1.200 (Hum mil e duzentos) alunos de uma clientela heterogênea, compreendendo a região central e de todos os bairros do município pois

se trata da única escola pública estadual do município; há 79 (setenta e nove) professores; uma equipe gestora com um diretor, um vice-diretor e professor coordenador; 16 (dezesesseis) funcionários. O prédio escolar compreende 15 (quinze) salas de aula, quadra, pátio e biblioteca; possui órgãos colegiados (Conselho de escola e Conselho de Classe); desenvolve projetos da SEE desenvolvidos na escola: Prevenção também se ensina, Agita Galera e Dia do Desafio; dispõe de retroprojektor, televisores, vídeos, DVD's, livros didáticos, paradidáticos, sólidos geométricos, mapas, dicionários, planetário, jornal, revistas, microscópio, "Brain box", projetor de imagem, rádio e computadores; conta ainda com os seguintes espaços pedagógicos: biblioteca, quadra de esportes, campo, sala de informática, sala de DVD, vídeo e laboratório e conta ainda com um Grêmio formado no ano de 2008.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Mizue Nagaishi Florenzano, fundada em 12/02/1996, localizada na Rua Pedro Munhoz, nº 52, no Bairro Nova Araçoiaba, região central da cidade. Conta atualmente com 17 (dezesete) professores, 293 (duzentos e noventa e três) alunos, 7 (sete) funcionários, 1 (um) diretor, 1 (um) vice-diretor e 1 (um) coordenador pedagógico, secretários, merendeiras, monitores e auxiliares de serviço. Seu espaço físico compreende nove salas de aulas, uma quadra coberta, uma sala da diretoria, secretaria, nove sanitários, uma sala de leitura, biblioteca e um almoxarifado.

Possui classes no período matinal no horário das 07h00min às 12h00min, no período vespertino no horário das 13h00min às 18h00min, sendo atendidos alunos do primeiro ao quinto ano, numa faixa etária de 6 a 10 anos de idade; no período noturno, há uma classe de EJA.

A escola atende uma clientela da região central da cidade e dos bairros São Conrado, Morro, Farias e Nova Araçoiaba.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Helena Rodrigues, situada na Rua Professora Adônidas Teles Mendes Martins, nº 35, Jardim Maria da Glória foi a terceira escola a ser analisada. Conta com um quadro de 16 (dezesesseis) professores, 329 (trezentos e vinte e nove) alunos, 1 (um) diretor, 1 (um) vice-diretor, 1 (um) coordenador e 10 (dez) funcionários. Seus horários de funcionamento são: manhã,

das 07h00min às 12h00min; tarde, das 13h00min às 18h00min; no período noturno possui uma classe de EJA.

Ela possui oito salas de aula, uma quadra, cozinha, despensa, sala do diretor, pátio coberto, quadra coberta, sala de auxiliar de coordenadoria, dois sanitários, sendo um feminino e outro masculino, sala de secretaria, zeladoria, sala de professores. Ela não se encontra informatizada, com exceção da secretaria, que não conta com internet.

A instituição atende uma clientela dos Bairros Alcides Vieira, Jardim Maria da Glória e Alvorada. Situa-se num local com alta incidência de crimes, em especial, furtos, roubos e tráfico de entorpecentes.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Alcebiades Leonel Machado, localizada na Estrada do Jundiacanga, nº332, no Bairro Jundiacanga. Conta atualmente com 20 (vinte) professores, 448 (quatrocentos e quarenta e oito) alunos, 1 (um) diretor, 1 (um) vice-diretor, 1 (um) coordenador, 6 (seis) funcionários, com aulas para alunos do primeiro ao nono ano no seguinte horário: de manhã, das 07h00min às 12h00min; à tarde, das 13h00min às 18h00min; no período noturno há uma classe de EJA.

A escola possui nove salas de aula, uma cozinha, um depósito para cereais e mantimentos, uma despensa, uma sala para o diretor, pátio coberto, sanitários para masculino e feminino para funcionários e alunos, sala de secretaria, quadra coberta. A escola não se encontra informatizada, exceto a secretaria, mas não dispõe de internet.

A clientela da escola abrange os Bairros Cercado, Jundiacanga e Campo do Meio e localiza-se na área rural do município.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Celso Charuri, localizada na Rua Elias Charuri nº 20, no Bairro Jundiaquara. Atualmente conta com 20 (vinte) professores, 427 (Quatrocentos e vinte e sete alunos), 13 (treze) funcionários, 1(um) diretor, 1(um) vice-diretor. Funciona nos seguintes horários: das 07h00min às 12h00min durante a manhã; tarde; das 13h00min às 18h00min; noturno: uma classe de EJA.

A escola possui um laboratório de ciências, nove salas de aula, uma cozinha, despensa para alimentos, sala de diretor, almoxarifado, uma biblioteca, lavanderia, pátio descoberto, quadra descoberta, sala de reunião, sala de professores, sanitários masculino e feminino para funcionários e alunos, sanitários adaptados para deficientes físicos, secretaria, vestiários feminino e masculino, zeladoria e um laboratório de

informática sem internet; a secretaria encontra-se informatizada, no entanto, sem internet.

A clientela da escola compreende alunos dos bairros Jundiaquara e Cristóvão e localiza-se na área rural do município.

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria Sílvia Florenzano, localizada na Rua Antonio Lopes dos Santos, n° 30, no Bairro Bosque dos Eucaliptos. Conta com 9 (nove) professores, 184 (cento e oitenta e quatro alunos), 1 (um) diretor, 1 (um) coordenador pedagógico e 7 (sete) funcionários. São os seguintes seus horários de funcionamento: no período da manhã das 07h00min às 12h00min; período da tarde das 13h00min às 18h00min; pré-escola no período da manhã das 08h00min às 12h00min e tarde das 13h00min às 17h00min.

A instituição possui quatro salas de aula, um almoxarifado, uma cozinha, uma sala para diretor, um parque infantil, um pátio coberto, refeitório, sala dos professores, sanitários masculino e feminino, uma zeladoria, uma quadra de areia e uma secretaria, que se encontra informatizada, mas não conta com a internet. A escola situa-se na área rural do município e atende alunos dos bairros Bosque dos Eucaliptos, Ipanema do Meio, Colonial II, Colinas I e II e Monte Bianco.

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Benedito Antunes da Cruz; localizada na Estrada Vicinal de Araçoiabinha, sn°, Bairro Barreiro e conta com 8 (oito) professores, 149 (Cento e quarenta e nove alunos), 3 (três) funcionários, 1 (um) diretor e 1 (um) coordenador pedagógico. Funciona das 07h00min às 12h00min da manhã; das 13h00min às 18h00min; pré-escola das 08h00min às 12h00min e das 13h00min às 17h00min.

Seu espaço físico é o seguinte: três salas de aula, uma cozinha, uma despensa, sala do diretor, parque infantil, pátio coberto, pátio descoberto, refeitório, sala de professores, sanitários masculino e feminino para alunos e professores e uma secretaria informatizada, porém sem Internet.

Também situada na área rural do município, atende alunos dos Bairros Araçoiabinha, Braquiara, Rio Verde e Monte Líbano.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Ferreira Duarte Neto localizada na Estrada de Ipanema, n° 138. Conta com 19 (dezenove) professores, 525

(quinhentos e vinte e cinco) alunos, 10 (dez) funcionários, 1 (um) diretor, 1 (um) vice-diretor, 1 (um) coordenador pedagógico. Possui o seguinte horário de funcionamento: manhã das 07h00min às 12h00min; tarde, das 13h00min às 18h00min, no noturno funciona uma classe de EJA.

Possui nove salas de aula, uma cantina, um pátio coberto, quadra coberta, cozinha, sala de educação física, sanitários masculino e feminino para funcionários e alunos, sala de secretaria, zeladoria, uma sala de arquivo, sala do diretor, sala de professores e uma secretaria informatizada, mas sem internet.

Também se situa na área rural e sua clientela compreende alunos dos Bairros Mirantes de Ipanema e Colonial I.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Coronel Antonio Rodrigues de Miranda, localizada na Estrada de Ipanema, nº 138, no Bairro Araçoiabinha. Possui 13 (treze) professores, 288 (duzentos e oitenta e oito) alunos, 10 (dez) funcionários, 1 (um) diretor, 1 (um) coordenador pedagógico. Funciona no período da manhã das 07h00min às 12h00min; à tarde, das 13h00min às 18h00min.

Seu espaço físico é o seguinte: seis salas de aula, uma biblioteca, cozinha, despensa, sala de diretor, um pátio coberto, um pátio descoberto, sala de professores, sanitário para deficientes físicos, sanitários masculino e feminino para funcionários e alunos, almoxarifado e uma secretaria informatizada, mas sem internet.

Atende alunos do Bairro Araçoiabinha e Estrada de George Oeterer.

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Honório Carriel Cleto, localizada na Estrada do Cercado, nº 79 no Bairro Cercado. Conta com 8 (oito) professores, 162 (cento e sessenta e dois) alunos, 6 (seis) funcionários, 1 (um) diretor e 1 (um) coordenador pedagógico. Seu horário de funcionamento é das 07h00min às 12h00min e das 13h00min às 18h00min; pré-escola no horário das 08h00min às 12h00min e das 13h00min às 17h00min. Possui quatro salas de aula, uma biblioteca, uma cozinha, depósito de alimentos, uma despensa, sala de diretor, parque infantil, pátio coberto, zeladoria, sala dos professores, sanitários masculino e feminino para alunos e professores, uma quadra de areia e uma secretaria informatizada, mas sem internet.

Situa-se na área rural do município e atende a clientela do bairro Cercado.

A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Albino Mariano Rodrigues, localizada na Estrada do Teobaldo, n° 34, no Bairro Aparecidinha. Possui 7 (sete) professores, 141 (cento e quarenta e um) alunos, 8 (oito) funcionários, 1 (um) diretor e 1(um) coordenador pedagógico. Seu espaço físico compreende: três salas de aula, uma cozinha, sala de diretor, pátio coberto, refeitório, sala de auxiliar de coordenação, sanitários masculino e feminino para professores e alunos, uma quadra de areia, sala de professores e secretaria informatizada, porém sem Internet. Funciona nos períodos das 07h00min às 12h00min e das 13h00 às 18h00min; a pré-escola das 08h00min às 12h00min e das 13h00min às 17h00min; com ensino fundamental, no período noturno funciona a EJA.

Também situada na área rural do município, atende alunos dos Bairros Farias, Aparecidinha e Capanema.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Áurea Duarte Rocha, localizada na Rua Osvaldo Eugênio Antunes, n° 332 no Jardim Ercília. Possui 23 (vinte e três) professores, 578 (quinhentos e setenta e oito) alunos, 13 (treze) funcionários, 1 (um) diretor, 1 (um) vice-diretor e 1 (um) coordenador pedagógico. Funciona das 07h00min às 12h00min e das 13h00min às 18h00min, com quinze salas de aula, uma biblioteca, uma cantina, uma cozinha, uma despensa, uma sala de diretor, pátio coberto, pátio descoberto, uma quadra coberta, uma sala de auxiliar de coordenação, sanitários masculino e feminino para funcionários e alunos, zeladoria, depósito de alimentos, sala de diretor, sala de professores e uma secretaria informatizada com internet.

Localizada na área urbana da cidade, atende alunos dos Bairros Jardim Ercília, Jardim Flora e parte da região central da cidade.

O Centro Integrado de Educação Osmar Giacomelli, localizado na Rua Luane Milanda Oliveira, n° 500, no Jardim Nossa Senhora Salete. Possui 43 (quarenta e três) professores, 699 (seiscentos e noventa e nove) alunos, 13 (treze) funcionários, 1 (um) diretor, 1 (um) vice diretor e 1 (um) coordenador pedagógico. Funciona das 07h00min às 12h00min e das 13h00min às 18h00min; no período noturno o espaço escolar é cedido à UNIARARAS e UNIDERP. Conta com doze salas de aula, um setor de atendimento psicológico, um almoxarifado, um auditório, uma cantina, sala de coordenadoria pedagógica, cozinha, despensa, sala de diretor, laboratório de

informática, lavanderia, pátio coberto, sala de professores, refeitório, sala de espera, sanitários para deficientes físicos, sanitários para masculino e feminino para funcionários e alunos, sala de secretaria, solário, zeladoria e uma quadra coberta.

Situada na região urbana da cidade, atende alunos dos Bairros Jardim Nossa Senhora Salete e da região central da cidade.

## 6 OS RESULTADOS DA PESQUISA

### A - Escola Maria Angélica Baillot.

#### Os funcionários

Dezesseis questionários foram aplicados com os funcionários e apenas um foi devolvido, sendo observado o seguinte: o único questionário respondido não foi apontada a idade e quanto ao gênero, tratava-se do sexo feminino.

O conceito de violência para o funcionário traduz-se nas agressões físicas em 100%.

O conhecimento da violência foi apontado da seguinte forma: 34% conhecem a violência concreta, 33% a simbólica e 33% a intermediária.

As manifestações dos atos de violência compreenderam em: 34% as ofensas verbais; 33% as brigas e 33% os furtos.

A frequência dos acontecimentos revelou que: 100% dos casos ocorrem diariamente.

Como iniciadores da violência foram apontados os alunos em 100% dos casos.

A negociação com os atos de violência revelou o seguinte: 34% dos casos são resolvidos com conversas, 33% com aplicações de medidas disciplinares, em 33% dos casos, a família é convocada.

Questionados sobre o que poderia ser feito para melhorar as relações entre professores e alunos, as regras foram apontadas em 34% dos casos, o apoio surgiu como forma de melhorar a relação entre professores e diretores em 33% dos casos e o respeito e a família foram apontados em 33% como sendo a melhor forma de se apaziguar a situação entre alunos.

Como formas de surgimento das manifestações, as discussões foram apontadas em 100% dos casos.

A função da escola foi apontada como socializar e instruir em 100%.

As diferenças foram apontadas como sendo tratadas de forma comum em 100% dos casos.

Informaram que a escola produz violência, atribuindo à família, a culpa de tal produção; informaram também que a violência do bairro influencia a violência na escola.

### Os professores

Quarenta e cinco questionários foram distribuídos e dezessete foram devolvidos, sendo analisado o seguinte: 59% são do gênero feminino, 35% do masculino e 6% não responderam; quanto a faixa etária, 20% possuem entre 51 e 63 anos, 13% entre 20 e 30 anos, 34% entre 41 e 50 anos e 33% não responderam a idade.

O conceito de violência foi assim definido: 51% entenderam-na como sendo as agressões físicas, 14% as agressões verbais e em menores índices surgiram respostas como: a pobreza, a família, ato abusivo, comportamento danoso e o desrespeito.

O conhecimento da violência revelou que: 62% conhecem a violência concreta e 38% a simbólica.

As manifestações de violência apontaram que 45% compreendem as brigas; 41% as ofensas verbais; 9% os danos e 5% as discriminações.

A frequência dos acontecimentos revelou que 65% ocorrem diariamente e 35% mensalmente.

Como iniciadores da violência, foram apontados os alunos em 77% dos casos, em 14% os professores, em 9% os funcionários.

A negociação com os atos de violência revelou o seguinte: 36% dos casos são resolvidos com conversas, 33% com aplicações de medidas disciplinares, em 31% dos casos a família é convocada.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações entre professores e alunos: 27% responderam que o diálogo é forma de melhorar as relações; 50% também afirmaram ser o diálogo a melhor forma de apaziguar as relações entre alunos e diretores e 23% responderam que o respeito como sendo a forma de melhorar os relacionamentos entre alunos.

O surgimento das manifestações de violência revelou o seguinte: em 34% a desagregação familiar, em 12% os problemas socioeconômicos, 12% os problemas

políticos e em outras menores porcentagens, encontram-se: o descontrole emocional, a ignorância, a falta de responsabilidade, brigas, namoros e desavenças.

A função da escola é entendida como a de ensinar em 19% dos casos, 19% formar cidadãos, 19% ensinar, 13% a de formar cidadãos críticos e em menores porcentagens: condicionar ideologia, cultural, preparar para a vida, orientar, disciplinar e formar futuro profissional.

O trato com as diferenças revelou que em 28% dos casos são tratados com igualdade, 24% com respeito, 18% que não existe diferença e com menores proporções, a falta de respeito, discriminação, sem preconceito e imaturidade surgiram como respostas.

Questionados se a escola produz violência, 53% responderam positivamente e 47% negativamente e justificaram as respostas, apontando o descumprimento da disciplina.

Indagados se a violência do bairro interfere na violência da escola, 44% responderam positivamente, 25% negativamente, 31% não responderam.

### Os alunos

Cem questionários foram entregues e sessenta e nove foram respondidos, sendo analisado o seguinte: quanto ao gênero, 58% são do sexo feminino, 41% do masculino e 1% não responderam; a faixa etária revelou que 70% possuem entre 14 e 17 anos de idade, 18% entre 18 e 20 anos, 7% entre 21 e 30 anos, 3% entre 31 e 40 anos e 2% entre 41 e 50 anos.

O conceito de violência revelou que 48% entendem-na como sendo as agressões físicas, 26% as agressões verbais; em menores porcentagens: as brigas, desrespeito, atos que prejudiquem os outros, atos antissociais, pessoas que matam e todo tipo de violência.

O conceito de violência revelou o seguinte: 40% conhecem a violência concreta; 27% a simbólica e 33% a intermediária.

As manifestações de violência apontaram: em 52% as brigas, 37% as ofensas verbais, 7% a falta de respeito e 4% o desacato.

A frequência dos acontecimentos apontou que 44% ocorrem diariamente, 34% semanalmente, 11% mensalmente e 11% semestralmente.

Como iniciadores dos atos de violência, os alunos foram apontados em 99% e os professores em 1% dos casos.

A negociação com os atos de violência revelou que 36% dos casos são tratados com conversas, 31% com aplicação de medidas disciplinares e em 33% dos casos, a família é convocada.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações entre professores e alunos: 42% responderam que o respeito é a forma de melhorar as relações, 17% apontaram o diálogo como forma de melhorar as relações entre professores e diretores; 41% responderam que o respeito é a forma de melhorar as relações entre alunos.

O surgimento das manifestações revelou o seguinte: 15% deve-se a falta de respeito, 15% a ignorância, 10% as agressões e com menores porcentagens, a indisciplina, discriminação, o descontentamento, esconder algo, ofensas e falta de respeito.

A função da escola foi entendida como: 63 % ensinar, 25% educar e em menores porcentagens: preparar para vida, orientar e disciplinar.

O trato com as diferenças revelou: em 37% dos casos existe o preconceito, em 24% que não existe preconceito, em 12% igualdade e em menores índices: o respeito, a falta deste, discriminações, humilhações e desprezo.

Questionados se a escola produz violência, 68% responderam positivamente, 23% negativamente, 9% não responderam; justificaram suas respostas, alegando que os alunos são produtores da violência.

Questionados se a violência do bairro influencia a violência na escola, 55% responderam positivamente, 33% negativamente e 12% não responderam.

B - Escola Maria Mizue Nagaishi Florenzano

Os funcionários

Sete questionários foram entregues e três foram respondidos, sendo observado quanto ao gênero, o seguinte: 67% são do sexo feminino, 33% do masculino e quanto à faixa etária, 33% possuem entre 21 e 30 anos e 67% não responderam a idade.

O conceito de violência foi assim definido: 60% como sendo as violências físicas, 20% as violências verbais e 20% as violências que se encontram em seu redor.

Quanto ao conhecimento da violência: 67% afirmaram conhecer a violência concreta e 33% a simbólica.

As manifestações de violência apontaram: em 33% a verbal, em 33% as brigas em 34% que não há violência.

A frequência dos acontecimentos apontou que: 67% ocorrem diariamente e 33% semestralmente.

Como iniciadores dos atos de violência foram apontados em: 29% os alunos, em 29% os funcionários, em 28% os professores, em 14% os diretores.

A negociação com os atos de violência revelou o seguinte: 50% são resolvidos com conversas, 33% dos casos a família é convocada e em 17% são aplicadas as medidas disciplinares.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar a relação entre alunos e professores: 29% apontaram o diálogo como forma de melhorar as relações, 42% apontaram também o diálogo como forma de melhorar as relações entre professores e diretores e em 29% o diálogo novamente foi apontado para melhorar as relações entre alunos.

O surgimento dos atos de violência revelou que: 50% correspondem à cultura da sociedade e outros 50% a violência em geral.

A função da escola foi apontada em 34% como sendo a de formar cidadãos, 33% educar e 33% ensinar.

O trato com as diferenças revelou o seguinte: para 67% é tratada com respeito e por 33% com igualdade.

Indagados acerca da escola produzir violência: 67% responderam positivamente e 33% negativamente e não justificaram as respostas.

Questionados se a violência do bairro interfere na violência da escola, 67% responderam negativamente e 33% positivamente.

### Os professores

Dezessete questionários foram aplicados e quatro foram devolvidos, sendo observado o seguinte: quanto ao gênero, 100% são do sexo feminino, a faixa etária apontou que 75% possuem entre 40 e 50 anos de idade e 25% não responderam a idade.

O conceito de violência foi assim apresentado: 33% como sendo as agressões físicas, 33% as verbais, 17% a raiva e 17% a falta de amor.

O conhecimento da violência foi assim apontado: 50% conhecem a violência concreta, 25% a intermediária e 25% a simbólica.

As manifestações de violência revelaram que 49% representam as discriminações, 38% as ofensas verbais e 13% as discussões.

A frequência dos acontecimentos apontou que: 25% ocorrem diariamente, 25% semanalmente, 25% mensalmente e 25% semestralmente.

Como iniciadores da violência, os alunos foram apontados em 100% dos casos.

A negociação com os atos de violência revelou que 40% dos casos são resolvidos com conversas, em 40% dos casos a família é convocada e em 20% as medidas disciplinares são utilizadas.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações entre professores e alunos, o diálogo foi apontado em 28,5% dos casos como sendo a forma de melhorar as relações, 43% dos casos apontaram também o diálogo como sendo a forma de melhorar as relações entre professores e diretores e 28,5% apontaram o respeito como forma de melhorar as relações entre os alunos.

O surgimento dos atos de violência revelou o seguinte: 50% foram atribuídos às causas sociais e 50% à desagregação familiar.

A função da escola foi apontada em 25% como sendo a promoção da boa convivência, 25% mediar situações, 25% educar e 25% formar cidadãos.

O trato com as diferenças: 50% são tratadas com respeito, 25% com igualdade e 25% com discriminação.

Questionados se a escola produz violência, 75% responderam positivamente e 25% negativamente e justificaram as respostas dizendo que os alunos provém de classes diversas.

Acerca da violência do bairro influir na violência produzida na escola 50% não responderam, 25% responderam positivamente e 25% negativamente.

### Os alunos

Foram distribuídos cinquenta questionários e apenas cinco foram respondidos, sendo observado o seguinte, quanto ao gênero: 20% são do sexo masculino, 20% do feminino e 60% não responderam; em relação à faixa etária, não responderam em 100%.

A conceituação de violência foi assim elencada: 45% como sendo agressões físicas, 44% as agressões verbais e 1% os atos que prejudicam terceiros.

O conhecimento da violência foi definido: em 43% a violência concreta, 43% a intermediária e 14% a simbólica.

Quanto às manifestações dos atos de violência, 50% representam as ofensas; 40% as brigas e 10% os furtos.

A frequência dos acontecimentos apontou em 100% dos casos como ocorridos diariamente.

Os iniciadores da violência foram apontados: diretores, professores, funcionários e alunos em 25% cada um dos casos.

A negociação com os atos de violência revelou que: em 40% dos casos são resolvidos com conversas, 40% com medidas disciplinares, em 20% dos casos a família é convocada.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar a relação entre professores e alunos, 30% elegeram o diálogo como forma de melhorar as relações, 40% também apontaram o diálogo como forma de melhorar as relações entre

professores e diretores e 30% também elencaram o diálogo como forma de melhorar as relações entre alunos.

O surgimento das manifestações revelou que: 2,20% dos alunos apontaram a falta de formação de cidadãos críticos, em 1,10% surgiram as seguintes respostas: falta de ensino, falta de educação, preconceito, desentendimentos, não aceitar diferenças e desigualdades sociais.

A função da escola foi apontada como sendo a de formar cidadãos em 50% dos casos, 25% ministrar educação e 25% ensinar.

O trato com as diferenças revelou o seguinte: 25% são tratadas com igualdade, 25% com diálogo, 25% com inclusão social e 25% com preconceito.

Questionados se a escola produz violência, responderam positivamente num total de 100% e justificaram as respostas, alegando que os alunos não respeitam as diferenças.

Indagados se a violência do bairro influencia na da escola, as respostas foram positivas em 100% dos casos.

### C - Escola Helena Rodrigues

#### Os funcionários

Sete funcionários responderam os questionários, dentre dez entregues na escola, sendo observado o seguinte: 86% são do sexo feminino e 14% do masculino, 43% possuem entre 30 e 40 anos de idade, 43% possuem entre 41 e 50 anos e 14% entre 51 e 60 anos.

O conceito de violência foi apontado como sendo as agressões físicas em 100% dos casos.

O conhecimento da violência revelou: em 36% a violência simbólica, em 35% a concreta, em 29% a intermediária.

As manifestações da violência: em 67% compreendem as ofensas verbais e em 33% as brigas.

A frequência dos acontecimentos apontou: em 86% semanalmente e 14% semestralmente.

Os alunos foram apontados como iniciadores da violência em 100% dos casos.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações entre professores e alunos: em 40% dos casos apontaram o diálogo e respeito, 33% apontaram o diálogo entre professores e diretores, em 27% o respeito como sendo forma de melhorar as relações entre alunos.

O surgimento das manifestações apontou: em 50% a desestrutura familiar e em outros 50% a falta de educação.

A função da escola foi entendida como sendo: em 58% a de educar, 14% orientar, 14% alfabetizar e 14% como sendo socializar.

O trato com as diferenças apontou: em 57% são tratadas com igualdade, 29% com respeito e 14% com naturalidade.

Questionados se a escola produz violência, 100% informaram positivamente e justificaram as respostas, dizendo que a escola é local de ensino.

Os funcionários revelaram que a violência no bairro não interfere na violência da escola em 100 % dos casos.

### Os professores

Dezesseis questionários foram distribuídos e catorze foram respondidos, sendo observado que: 79% são do sexo feminino, 14% do masculino e 7% não responderam. A faixa etária variou entre 30 e 40 anos num total de 29%, entre 41 e 50 anos o equivalente a 21%, entre 51 e 60 anos correspondente a 7% e 43% não responderam.

Sobre o conceito de violência: 34% entendem-na como sendo as agressões físicas, 22% as ofensas verbais, 12% as intimidações morais e em menores proporções surgiram respostas como: coação, depredações e privação de direitos.

Os professores responderam conhecer a violência: em 52% a intermediária, em 24% a concreta e em 24% a simbólica.

As manifestações de violência revelaram que: 45% correspondem às ofensas verbais, em 32% as brigas, em 11% as agressões gestuais e em menores proporções surgiram respostas como: discussões e agressividade.

A frequência dos acontecimentos apontou que: 27% ocorrem diariamente, 20% mensalmente, 13% semestralmente, 33% semanalmente e 7% não responderam.

Como iniciadores dos atos de violência, os alunos foram apontados em 100% dos casos.

A negociação com os atos de violência apontou o diálogo em 40% como forma de solucionar os litígios, em 22% são aplicadas as medidas disciplinares e em 38%, a família é convocada.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar a relação entre professores e alunos, o diálogo foi apontado como forma de melhorar as relações em 44% dos casos, entre professores e diretores, o diálogo foi apontado em 39% como forma de solução para melhorar os conflitos e em 17% dos casos o diálogo foi apontado para melhorar as relações entre alunos.

O surgimento das manifestações revelou que: 60% apontaram a desagregação familiar, em 6% a mídia e desigualdades sociais, 5% as provocações e em menores índices surgiram: a impunidade, desinteresse pelos estudos, a falta de apoio e ausência de afeto.

A função da escola foi entendida em 19% como sendo a de ensinar, 19% formar cidadãos, 19% educar, 13% ensinar e em menores índices surgiram: o resgate de valores, formar intelectualmente as pessoas, dar conhecimento e preparar para a vida.

No trato com as diferenças: 13% responderam inexistir diferenças, 27% informaram ocorrer o respeito, 13% a realização de projetos com as diferenças e em menores índices surgiram respostas como: a superação e o diálogo.

Questionados se a escola produz violência, 64% responderam negativamente e 36% positivamente e justificaram as respostas, enfatizando que a escola é local de ensino e objetiva formar cidadãos.

Os professores responderam que a violência do bairro não contribui para o recrudescimento da violência na escola em 71% dos casos e em 29% dos casos entenderam que a violência do bairro contribui para a violência na escola.

## Os alunos

Apenas doze questionários, dentre cinquenta distribuídos foram respondidos, sendo observado o seguinte: 50% são do sexo masculino e 50% feminino, a faixa etária dos alunos variou entre 09 e 10 anos de idade em 100%.

O conceito de violência foi entendido como sendo: roubos 16%, gestos verbais 16%, agressões físicas 14%, pessoas briguentas em 14% e em menores índices surgiram respostas como: ameaças, furtos, pessoas que matam, discriminação, drogas, falta de respeito, não cumprimento de leis e desmatamento.

O conhecimento de violência apontou a intermediária em 100% dos casos.

As manifestações de violência revelaram em 34% as brigas, 24% as agressões verbais, 21% os roubos, 9% os furtos e 12% a falta de respeito.

A frequência dos acontecimentos revelou que em 58% dos casos ocorrem diariamente, 17% mensalmente e 25% semanalmente.

Como iniciadores da violência, os alunos foram apontados em 100% dos casos.

A negociação com os atos de violência foi apresentada da seguinte forma: 84% são resolvidas com conversas, em 8% dos casos, as medidas disciplinares são aplicadas e em 8% dos casos a família é convocada.

Indagados acerca do poderia ser feito para melhorar as relações entre professores e alunos, o respeito foi apontado em 14% dos casos, 36% que nada precisa ser mudado nas relações entre professores e diretores, em 50% dos casos, o respeito foi apontado como forma de melhorar as relações entre alunos.

O surgimento das manifestações revelou em: 16% as provocações, 11% a falta de respeito, 11% as ofensas e com menores índices: as fofocas, bolas, mochilas, falta de educação, jogos de futebol, correrias e comida.

Como função da escola, o ato de ensinar foi apontado em 74% dos casos, em 13% divulgar conhecimentos e 13% educar.

O trato com as diferenças foi apontado em 75% a igualdade, 17% responderam inexistir diferenças e 8% responderam que as diferenças são tratadas com normalidade.

Questionados se a escola produz violência, 83% responderam positivamente e 17% negativamente, justificaram as respostas alegando que os alunos são revoltados e trazem problemas para a escola.

Acerca da violência no bairro influenciar na violência da escola, 67% responderam positivamente e 33% negativamente.

#### D - Escola Pedro Ferreira Duarte Neto

##### Os funcionários

Dez questionários foram entregues e três foram devolvidos, sendo observado o seguinte: 67% são do sexo feminino e 33% masculino, a faixa etária revelou que: 67% não responderam e 33% possuem entre 31 e 40 anos de idade.

O conceito de violência revelou que os funcionários entendem-na como sendo as violências físicas em 50% dos casos e outros 50% as violências verbais.

O conceito de violência revelou o seguinte: 42% conhecem a violência intermediária, 29% a concreta e 29% a simbólica.

As manifestações de violência revelaram o seguinte: 34% correspondem às ofensas verbais, 33% às violências físicas, em 33% a falta de respeito.

A frequência dos acontecimentos revelou que 67% ocorrem diariamente e 33% mensalmente.

Os iniciadores da violência foram: 49% os alunos, 17% os professores, em 17% os diretores, em 17% os funcionários.

A negociação com os atos de violência revelou que: 42% são resolvidos com conversas, 29% com aplicações de medidas disciplinares, em 29% dos casos, a família é convocada.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações, 33,33% responderam o respeito como forma de melhorar as relações entre professores e alunos, 33,33% informaram ser também o respeito a melhor forma no trato das relações entre diretores e professores e 33,33% informaram ser o respeito a alternativa para melhorar as relações ente alunos.

Como surgimento das manifestações foram apontadas: em 34% o relacionamento entre os atores, em 33% a falta de respeito e 33% a intolerância.

A função da escola foi entendida como sendo ensinar e educar em 100% dos casos.

O trato com as diferenças revelou o seguinte: 34% tratam com bom relacionamento, 33% com falta de respeito e 33% com intolerância.

Questionados se a escola produz violência, 100% informaram negativamente e justificaram as respostas dizendo que a função da escola é educar.

Questionados se a violência do bairro interfere na violência escolar, 100% responderam positivamente.

### Os professores

Dezenove questionários foram entregues e sete foram respondidos, sendo observado o seguinte: 72% são do sexo feminino e 14% masculino, a faixa etária revelou que 14% possuem entre 20 e 30 anos de idade, 14% possuem entre 51 e 60 anos e 72% não responderam.

O conceito de violência foi apontado pelos professores, como sendo em 34% as agressões físicas, em 34% as agressões morais e em menores índices: o ato impensado, covardia, desestrutura social e atos de contrariedade.

O conceito de violência foi assim identificado: 37% conhecem a violência simbólica, 27% a concreta, 27% a intermediária e 9% não responderam.

As manifestações dos atos de violência: revelou que 43% constituem-se pelas violências morais, 25% as violências físicas e com menores índices: o vandalismo, drogas, desrespeito e ameaças.

A incidência dos acontecimentos apontou que 75% ocorrem diariamente e 25% semanalmente.

Como iniciadores dos atos de violência, os alunos foram apontados em 100% dos casos.

A negociação com os atos de violência revelou o seguinte: em 36% dos casos são tratados com conversas, em 35% as medidas disciplinares são aplicadas, em 29% a família é convocada.

Indagados acerca do que poderia ser feito para melhorar a relação, o diálogo foi apontado em 33,33% dos casos como sendo forma de melhorar as relações entre alunos e professores, o diálogo também foi apontado em 33,33% como forma de melhorar as relações entre diretores e professores, em 33,33% dos casos surgiram respostas como: a promoção de palestras, interação com a família e diálogo como formas de aprimorar as relações ente alunos.

O surgimento das relações apontou em 20% dos casos, a falta de comunicação e desestrutura familiar e em menores índices: as drogas, brincadeiras de mau gosto, violência familiar dentre outros fatores.

A função da escola revelou: em 24% como sendo a de educar, 24% ensinar e com menores índices: instruir, formar cidadãos, orientar e apresentar projetos.

O trato com as diferenças revelou o seguinte: 49% tratam com normalidade, 13% com exclusão, 13% com inclusão e 12% informaram inexistir diferenças.

Questionados se a escola produz violência, 86% responderam positivamente e 14% negativamente e justificaram suas respostas, enfatizando que ocorrem brigas nas escolas e que as relações humanas são complexas.

Indagados acerca da violência do bairro influenciar na violência escolar, 100% responderam positivamente.

### Os alunos

Cinquenta questionários foram entregues e quarenta foram respondidos, sendo analisado o seguinte: o gênero revelou que 50% são do sexo masculino e 50% feminino, quanto à faixa etária: 54% com 14 anos de idade, 20% com 13 anos, 15% com 12 anos, 3% com 15 anos, 3% com 16 anos e 5% não responderam a idade.

O conceito de violência foi entendido da seguinte forma: brigas em 49% e agressões verbais em 16% e em menores índices: resolver as coisas com força bruta, fazer maldade, vandalismo, expressões de raiva, falta de respeito e furtos.

O conhecimento da violência revelou: em 75% a violência concreta, em 20% a intermediária, em 5% a simbólica.

As manifestações da violência revelaram: em 58% dos casos correspondem as brigas, 14% as ofensas verbais e em menores índices: vandalismo, destruição de patrimônios públicos, discussões, pichações e provocações.

A frequência dos acontecimentos revelou que: 30% ocorrem semanalmente, 29% diariamente, 23% mensalmente e 18% semestralmente.

Como iniciadores dos atos de violência, os alunos foram apontados em 100% dos casos.

A negociação com os atos de violência revelou que 44% dos casos são resolvidos com aplicações de medidas disciplinares, as conversas em 36% dos casos e a família é convocada em 20% dos casos.

Indagados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações entre professores e alunos, o respeito foi apontado em 27% dos casos, o diálogo foi apontado em 40% dos casos, como sendo forma de melhorar as relações entre professores e diretores e em 33% dos casos, o respeito foi apontado com forma de melhorar as relações entre alunos.

O surgimento das manifestações revelou que as agressões surgiram em 31% dos casos, em 14% as ofensas e em menores índices: a falta de diálogo, desrespeito, do nada, brincadeiras de mau gosto, discussões e gangues.

A função da escola foi entendida como sendo: 64% ensinar, 20% educar, 8% disciplinar, 4% formar amigos, em 4% desenvolver as pessoas.

O trato com as diferenças revelou inexistir diferenças em 31% dos casos, a igualdade em 17% dos casos e em menores índices: o respeito, a falta de responsabilidade, discriminações, sem preconceito, humilhações, preconceitos e compreensão.

Questionados se a escola produz violência, 62% responderam negativamente e 38% positivamente e justificaram suas condutas, alegando que os alunos criam problemas na escola, praticam insultos e não possuem educação.

Acerca da violência do bairro influenciar na violência escolar, 58% responderam positivamente e 42% negativamente.

#### E - Escola Alcebíades Leonel Machado

##### Os funcionários

Seis questionários foram entregues aos seis funcionários da escola em epígrafe, e apenas três foram respondidos, sendo examinado que: 100% deles são do sexo feminino, quanto à faixa etária 34% possuem entre 20 e 30 anos de idade, 33% entre 40 e 50 anos e outros 33% não responderam a idade.

O conceito de violência para os funcionários foi o seguinte: em 67% o desrespeito, em 33% as agressões físicas e verbais.

O conhecimento de violência revelou: a concreta em 67% e outros 33% não responderam.

As manifestações de violência: em 67% as agressões verbais e em 33% as violências físicas.

A frequência dos acontecimentos revelou o seguinte: diariamente em 67% dos casos e semanalmente em 33% dos casos.

Os alunos foram apontados como iniciadores dos atos de violência em 100% dos casos.

A negociação com os atos de violência ocorridos na escola: apontaram em 50% as conversas, em 50% as medidas disciplinares.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações entre professores e alunos, 33,33% apontaram o respeito. Entre professores e diretores, 33,33% apontaram o respeito e em 33,33%, o respeito também foi apontado como forma de melhorar as relações entre alunos.

Quanto ao surgimento das manifestações dos atos de violência, 34% responderam que se deve a problemas familiares, 33% a falta de educação e 33% a falta de atividades na escola.

A função da escola para 34% foi apontada como ensinar, 33% preparar o aluno e para 33% encaminhar.

O trato com as diferenças revelou que 67% dos casos não responderam e 33% responderam que as diferenças são tratadas com igualdade.

Quanto à produção de violência pela escola, 67% responderam que a escola não produz violência e em 33% dos casos entenderam ser a escola produtora de violência; no entanto não justificaram suas respostas.

Ao questionamento se a violência do bairro interfere na violência ocorrida na escola, 67% responderam positivamente e 33% negativamente.

#### Os professores

A análise dos questionários dos professores da escola apontou que apenas 14 dos 20 docentes responderam os questionários, sendo revelado: quanto ao gênero, 79% são do sexo feminino e 21% do masculino, a faixa etária apontou que 43% apresentam idade entre 20 e 30 anos, 36% possuem entre 31 e 40 anos e 21% não responderam.

A conceituação de violência para os professores foi a seguinte: 45% entendem a violência como sendo as agressões físicas, 44% entendem-na como sendo as agressões verbais, 4% como sendo ausência de amor e 7% como ausência de respeito.

O conhecimento de violência revelou: em 84% a violência concreta, em 8% a simbólica, em 8% a intermediária.

Quanto às manifestações de violência ocorridas na escola, para 39% representam as agressões verbais, para 35% as brigas e agressões físicas, para 16% os furtos, para 10% o desrespeito.

A frequência dos acontecimentos dos atos de violência foi a seguinte: 79% ocorrem diariamente e 21% semanalmente.

A iniciativa da violência foi apontada em 100% como sendo provocada pelos alunos.

Quanto à negociação, 35% apontaram que as medidas disciplinares são aplicadas, em 34% dos casos, a família é convocada, para 31% as conversas constituem a melhor forma de composição.

Respondendo a indagação acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações na escola, 23% responderam que o diálogo e respeito entre professores e alunos é a forma de melhorar as relações, 42% apontaram que o diálogo e respeito entre professores e diretores é a forma de melhorar as relações e 35% apontaram o respeito, recursos tecnológicos e palestras como sendo a solução para melhorar as relações entre alunos.

A função da escola apontou que 26% entendem-na como sendo transmissora de conhecimentos, com 18% a de formar cidadãos, 9% educar, 9% criar cidadãos críticos, 9% ensinar e com outros menores índices, surgiram respostas, como: orientar, formar cidadãos conscientes, desenvolver e medir conhecimentos.

A análise das diferenças revelou que: 31% tratam-na procurando minimizar o problema, 25% tratam com igualdade, 19% com respeito, 13% responderam que não há diferenças, 6% responderam que não há preconceitos e 6% responderam que as diferenças são tratadas com naturalidade.

Os professores responderam que a escola não produz violência num total de 100%.

Quanto ao questionamento envolvendo se a violência do bairro influencia a violência na escola, 50% responderam positivamente, 43% responderam negativamente e 7% não responderam a questão.

#### Os alunos

Analisando os quarenta questionários respondidos, dentre um total de cinquenta distribuídos, verificou-se quanto ao gênero que: 50% são do sexo feminino e outros 50% masculino, a idade dos alunos variou entre 12 e 16 anos de idade num total de 100%.

O conceito de violência apontou que 48% dos alunos entendem-na como sendo agressões físicas, 26% apontam-na como sendo agressões verbais e em menor porcentagem, todo tipo de violência.

O conhecimento de violência revelou que 40% dos alunos conhecem a violência concreta, 33% a violência intermediária e 27% a simbólica.

As manifestações de violências presentes na escola, segundo os alunos, 68% compreendem as brigas, 22% as ofensas verbais, 6% a falta de respeito.

A frequência dos acontecimentos: apontaram que 30% ocorrem diariamente, 15% semanalmente, 20% mensalmente e 35% semestralmente.

Como iniciadores da violência: 100% declararam ser os próprios alunos.

A negociação com os atos de violência revelou que 58% dos casos são resolvidas com aplicação de medidas disciplinares, 26% afirmaram que a família é convocada, em 16% são tratadas com conversas.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações entre professores e alunos revelaram que 30% são tratados com conversas e respeito, 27% responderam que o respeito e diálogo são formas de melhorar as relações entre professores e diretores e 43% responderam que o respeito e amizade são formas de melhorar as relações entre alunos.

Quanto ao surgimento das manifestações dos atos de violência na escola, 21% apontaram os insultos, 16% a falta de respeito, em 11% as discussões e com menores índices: as fofocas, confusões e falta de paciência.

A função da escola: 75% atribuíram-na a função de ensinar, 12% educar, em 9% formar cidadãos críticos.

O trato com as diferenças foi apontado: em 18% são tratadas com igualdade, 14% com ajuda, 14% trazendo conteúdo diferenciado, 14% entenderam haver preconceito na escola, 11% declararam haver respeito, 11% responderam haver humilhações, em menores índices, surgiram respostas como: discriminação e desrespeito.

Indagados se a escola produz violência, os alunos responderam negativamente em 57% e 43% responderam positivamente, no entanto, não justificaram suas respostas.

Questionados se a violência do bairro contribui para o recrudescimento da violência na escola, 52% responderam negativamente, 18% responderam positivamente e 30% não responderam.

#### F - Escola Dr. Celso Charuri

##### Os funcionários

Treze questionários foram aplicados e apenas três foram devolvidos, sendo apurado o seguinte: 100% são do sexo feminino, quanto à faixa etária, 67% dos funcionários possuem entre 20 e 30 anos de idade e 33% possuem entre 40 e 50 anos.

As agressões físicas foram apontadas como conceituação de violência num total de 100%.

O conhecimento da violência foi assim apresentado: 67% apontaram a violência intermediária e 33% a simbólica.

As manifestações de violência revelaram: 50% os namoros e 50% as intrigas.

A frequência dos acontecimentos apontou que: 67% dos casos ocorrem diariamente e 33% semanalmente.

Como iniciadores da violência, os alunos foram apontados em 100% dos casos.

A negociação com os atos de violência apontou a conversa como melhor de forma de resolver os problemas em 100% dos casos.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações, 34% apontaram o diálogo como forma de melhorar as relações entre professores e alunos, 33% apontaram que o envolvimento é a forma de melhorar as relações entre professores e diretores, 33% apontaram o diálogo como sendo a forma de melhorar as relações entre alunos.

O surgimento das manifestações de violência apontou em 100% dos casos, problemas familiares.

A função da escola foi apontada da seguinte forma: 34% como a de orientar, 33% educar e 33% ensinar.

O trato com as diferenças apontou a igualdade em 100% dos casos.

Indagados se a escola produz violência, responderam negativamente em 100%; justificaram as respostas, atribuindo aos alunos a prática de atritos com os professores, diretores e funcionários; também evidenciaram que a escola não produz violência.

Indagados se a violência do bairro interfere na violência da escola, responderam negativamente em 100% dos casos.

### Os professores

Vinte questionários foram distribuídos e apenas dois foram respondidos, sendo apurado o seguinte: o sexo feminino representou 100% dos casos e a faixa etária apontou uma variante entre 20 e 30 anos de idade em 50%, em outro questionário não foi apontada a idade, representando 50%.

O conceito de violência foi apontado em 20% a falta de diálogo, 20% a falta de educação, 20% o constrangimento moral, 20% a não aceitação de idéias e 20% o constrangimento físico.

O conhecimento da violência foi apontado o conhecimento da violência concreta em 100% das respostas.

As manifestações de violência apontaram em 67% a violência moral, em 33% as brigas.

A frequência dos acontecimentos revelou que 50% dos casos ocorrem semanalmente e 50% diariamente.

Os alunos foram apontados como iniciadores da violência em 100% dos casos.

A negociação com os atos de violência apontou a conversa como forma de negociar em 34% dos casos, a família é convocada e as medidas disciplinares são aplicadas em 33% dos casos cada alternativa.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações entre professores e alunos, revelou que a paciência, capacidade profissional são as formas para melhorar as relações em 33,33% dos casos. A paciência e relação aberta foram apontadas em 33,33% como formas de melhorar as relações entre professores e diretores, em 33,33% a paciência e respeito foram apontadas como formas de melhorar as relações entre alunos.

O surgimento das relações apontou que 50% dos casos representam o descontrole emocional e em outros 50% a desagregação da família.

A função da escola revelou que em 50% das respostas apontaram como a de incentivar a socialização, em 50% a minimização da violência.

O tratamento das diferenças apontou a inclusão em 100% dos casos.

Questionados se a escola produz violência, 50% responderam positivamente e em 50% negativamente. Justificaram as respostas, ponderando que a escola minimiza a violência, mas a diversidade de alunos na escola produz violência.

Os professores informaram em 100% dos casos que a violência do bairro interfere na violência da escola.

#### Os alunos

Vinte e um questionários foram respondidos e entregues de um total de cinquenta aplicados, sendo revelado o seguinte: 57% eram do sexo feminino e 38% do masculino, a faixa etária variou entre 11 e 14 anos de idade em 100% dos casos.

O conceito de violência apontou 49% para as discussões, 19% as agressões verbais, 8% os furtos, 8% as discussões, em menores índices: as mortes, atos que prejudicam terceiros e desrespeito.

O conhecimento de violência revelou que: 43% conhecem a violência concreta, 38% a simbólica e 19% a intermediária.

As manifestações das violências apontaram em 53% as brigas, 14% as agressões verbais, 11% as discussões, 11% a falta de respeito, 7% o racismo, em 4% os furtos.

A frequência dos acontecimentos revelou que 32% ocorrem semestralmente, 29% semanalmente, 29% diariamente e 10% mensalmente.

Como iniciadores da violência foram apontados os alunos em 100% dos casos.

A negociação com os atos de violência revelou que: em 57% dos casos a família é convocada, em 29% as medidas disciplinares, em 14% as conversas.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar a relação entre professores e alunos, o respeito foi apontado em 62,5% dos casos, 12,5% apontaram a

valorização como forma de melhorar o relacionamento entre professores e diretores e 25% apontaram o respeito como forma de melhorar as relações entre alunos.

O surgimento das manifestações apontou as discussões em 17%, as provocações em 17% dos casos, em 12% as brigas, em 12% as ofensas, em 12% as intrigas e em menores índices: o ódio, problemas familiares, palavras agressivas e raiva.

A função da escola foi entendida como sendo a de ensinar em 65% dos casos; 20% educar e em menores índices: trabalhar com a comunidade, disciplinar e ajudar.

O trato com as diferenças revelou em 21% a igualdade, em 16% o respeito, em 16% o preconceito e em menores índices: a normalidade, humilhações, desprezo, desrespeito, conversas e que não existem diferenças.

Questionados se a escola produz violência, 62% responderam negativamente e 38% positivamente e justificaram as respostas apontando que a escola é local de educação.

Os alunos informaram que a violência do bairro interfere na violência escolar em 53% e 47% responderam negativamente.

#### G - Escola Cel. Antonio Rodrigues de Miranda

##### Os funcionários

Treze questionários foram distribuídos, apenas dez foram respondidos, sendo observado que: 100% são do gênero feminino; a idade dos funcionários apontou que 30% possuem idade entre 20-30 anos de idade, 20% entre 31 e 40anos, 30% entre 41 e 50 e 20% não informaram a idade.

O conceito de violência foi respondido que: 47% entendem-na como sendo agressões físicas, 41% agressões verbais e 12% agressões psicológicas.

O conhecimento da violência e revelaram que, 41% conhecem a violência simbólica, 32% a intermediária e 27% a concreta.

Quanto às manifestações dos atos de violência, 86% elencaram as brigas e 14% as agressões verbais.

A frequência dos acontecimentos foi apontada em 100% como sendo diariamente.

Os iniciadores dos atos de violência foram apontados da em: 40% os alunos, 20% os professores, 20% os funcionários e 20% os diretores.

A negociação com os atos de violência revelou que: 50% que as conversas são aplicadas como forma de negociação, 25% dos casos a família é convocada e em 25% dos casos as medidas disciplinares.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações entre professores e alunos, o diálogo, respeito e trabalhar valores foram apontados 40% , o diálogo e trabalho em equipe foram respondidos em 36% como forma para melhorar as relações entre professores e diretores, o respeito foi apontado em 24% entre alunos.

O surgimento das manifestações revelou que: 39% a família, 22% a falta de diálogo, 17% a religião, 13% as diferenças culturais e 9% a falta de compreensão.

A função da escola: 20% entendem-na como sendo a de ensinar, 20% em dar continuidade à educação familiar, 19% preparar o aluno, 20% orientar, formar cidadãos críticos e educar foram apontados em menores índices.

O trato com as diferenças foi respondido em: 40% com solidariedade, 20% com respeito, 20% com igualdade, 10% com rigor e 10% com interação.

Indagados se a escola produz violência, 50% responderam positivamente e outros 50% negativamente; justificaram as respostas, na falta de diálogo e pelo fato dos alunos originarem de famílias heterogêneas.

Com 93% de respostas, os funcionários afirmaram que a violência no Bairro não interfere na violência da escola e 7% responderam negativamente.

### Os professores

Treze questionários foram aplicados e dez foram respondidos , sendo observado que: 100% são do gênero feminino, faixa etária revelou que, 30% possuem entre 20 e

30 anos de idade, 20% entre 31 e 40 anos, 30% entre 41 e 50 anos e 20% não responderam a idade.

O conceito de violência foi respondido em: 50% a violência física e 50% a verbal.

Quanto ao conhecimento da violência, 62% responderam conhecer a violência concreta e 38% a simbólica.

Quanto às manifestações dos atos de violência, 45% responderam que correspondem às brigas, 41% correspondem às agressões verbais, danos com 9% e discriminações com 5% .

A frequência dos acontecimentos revelou que em 65% dos casos, ocorrem diariamente e 35% mensalmente.

Os iniciadores da violência foram apontados em 77% como sendo os alunos, 14% os professores e 9% os funcionários.

Questionados sobre negociação com os atos de violência, 36% apontaram que as conversas foram elencadas como forma de resolução dos conflitos, 33% medidas disciplinares e em 31% dos casos a família é convocada.

Questionados sobre o que poderia ser feito para melhorar as relações entre professores e alunos, 27% o diálogo foi entendido como forma de melhorar as relações, 50% o diálogo entre professores e diretores e 23% o respeito entre alunos.

Os surgimentos dos atos de violência foram apontados como sendo, 34% a desagregação familiar, 12% os problemas socioeconômicos, 12% a política, desavenças, ausência de religião, impunidade, brigas em razão de namoros, ignorância, descontrole emocional e falta de respeito surgiram com menores porcentagens.

A função da escola foi entendida em 19% como sendo a de ensinar, 19% formar cidadãos, 13% formar cidadãos críticos, 13% formar futuros profissionais, preparar para a vida, orientar, disciplinar e condicionar ideologia surgiram com menores porcentagens.

No trato com as diferenças 28% responderam que tratam-na com igualdade, 24% com respeito, 18% responderam inexistir diferenças, e em menores índices surgiram respostas como: a minimização das diferenças, discriminação e imaturidade.

Indagados se a escola produz violência, 53% responderam positivamente e 47% negativamente, justificaram as respostas, em virtude do descumprimento das disciplinas.

Questionados se a violência do bairro interfere na violência escolar, 44% responderam negativamente, 25% positivamente e 31% não responderam.

### Os alunos

Analisando os dezoito questionários de um total de cinquenta, observou-se que: 56% são do sexo feminino e 44% do masculino, a faixa etária dos alunos variou entre 08 e 09 anos num total de 100%.

O conceito de violência apontou que 45% enfatizaram serem as violências as agressões físicas, 19% serem as agressões verbais, 9% a morte e em menores índices, surgiram respostas como: a crueldade, maus-tratos, armas, discussões e estupros.

O conhecimento da violência revelou que: 44% conhecem a violência concreta, 32% a simbólica e 24% a intermediária.

Quanto às manifestações de violência ocorridas na escola, 63% representaram as brigas, 31% as ofensas, 3% as provocações e 3% as discussões.

A frequência dos acontecimentos apontou que 44% ocorrem semanalmente, 39% diariamente, 6% mensalmente e 11% semestralmente.

Como iniciadores da violência, os alunos foram apontados em 100% dos casos.

A negociação com os atos de violência revelou que em: 43% são tratadas com conversas, em 43% dos casos, a família é convocada, em 14% as medidas disciplinares são aplicadas.

Indagados sobre o que poderia ser feito para melhorar as relações na escola envolvendo, professores e alunos, em 26% dos casos o diálogo foi evidenciado, em 21% o diálogo como forma de melhorar as relações entre professores e diretores, em 53% o diálogo foi apontado como forma de melhorar as relações entre alunos.

Quanto ao surgimento das manifestações, 20% apontaram as ofensas, 16% as brincadeiras de mau gosto, 11% as provocações e com menores índices, surgiram respostas como: o ódio, a falta de diálogo e maldade.

A função da escola foi entendida em 40% como sendo, a de ensinar, 24% a de educar, 16% estudar; aprender e orientar foram apontados como respostas em menores índices.

O trato com as diferenças foi: 51% com igualdade, 21% com normalidade, 14% com respeito e 14% com incentivo.

Questionados se a escola produz violência, 67% responderam negativamente e 33% positivamente e justificaram as respostas dizendo que há muitas pessoas no ambiente escolar e ocorrem discussões e provocações não causadas pela escola.

Questionados se a violência do bairro provoca aumento da violência na escola, 72% responderam negativamente e 28 % positivamente.

#### H - Escola Benedito Antunes da Cruz

##### Os funcionários

Analisando os dois questionários devolvidos, dentre três entregues, observou-se que 100% correspondem ao gênero feminino e a faixa etária compreendeu entre 20 e 30 anos de idade em 50%; outros 50% não divulgaram a idade.

O conceito de violência foi apontado como sendo as agressões físicas e verbais num total de 100%.

O conhecimento da violência revelou o conhecimento da violência concreta em 34%, a simbólica e intermediária compreenderam 33% cada uma.

Quanto às manifestações de violência ocorridas na escola, 67% apontaram as brigas e agressões físicas e 33% as ofensas verbais.

Os atos de violência ocorrem diariamente num total de 100%.

A negociação com os atos de violência evidenciou que: 50% dos casos são resolvidos com conversas, 25% com aplicações de medidas disciplinares, em 25% dos casos, a família é convocada.

Indagados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações na escola, revelou que 33,33% apontaram o diálogo e respeito entre professores e alunos, em 33,33% o diálogo e respeito também foi apontado como formas de resolver os

problemas entre professores e diretores, em 33,33% o respeito foi apontado entre os alunos.

Quanto ao surgimento das manifestações nas escolas, 25% apontaram a falta de limites, 25% a falta de respeito, 25% a ignorância e outros 25% os programas da televisão.

A função da escola revelou: 50% ensinar, em 50% a de encaminhar.

No trato das diferenças foi apontada a igualdade num total de 100%.

Indagados se a escola produz violência, 50% responderam positivamente e outros 50% negativamente e as justificativas foram as seguintes: os alunos aprendem atos violentos e a escola combate à violência.

Num total de 100%, os funcionários responderam que a violência do bairro não interfere na violência da escola.

#### Os professores

Os oito questionários analisados foram observados quanto ao gênero: 74% são do sexo feminino, 36% do masculino, a faixa etária apontou que 25% possuem entre 20 e 30 anos de idade, 25% possuem entre 31 e 40 anos, 13% entre 51 e 60 anos e 37% não divulgaram a idade.

O conceito de violência foi entendido: em 50% as agressões físicas, em 31% agressões verbais, em 13% coação e 6% a falta de respeito.

O conhecimento da violência apresentou os seguintes dados: 44% enfatizaram conhecer a violência concreta, 39% a simbólica e 17% a intermediária.

Quanto à frequência dos acontecimentos de violência, observou-se o seguinte: 87% ocorrem semanalmente e 13% mensalmente.

Como iniciadores dos atos de violência, os alunos foram apontados em 100% dos casos.

A negociação com os atos de violência foi verificada em: 38% apontaram que as conversas são utilizadas para resolver os problemas, 28% apontaram as medidas disciplinares e em 34% dos casos a família é convocada.

Quanto à melhora nas relações no ambiente escolar, 20% apontaram que o diálogo entre professores e alunos é a melhor forma de amenizar os problemas, 20% apontaram o respeito como melhor forma de se resolver os problemas entre professores e diretores e 60% apontaram o diálogo como forma de melhorar as relações entre alunos.

Em relação as causas das manifestações dos atos de violência, 20% apontaram a falta de limites, 20% apontaram os programas de televisão, 12% a desagregação familiar, em 13% a falta de diálogo e em 7% de cada, citaram dificuldades em lidar com situações, falta de amor e egocentrismo.

A função da escola foi apontada: em 62% como sendo a de orientar; 26% a de formar cidadãos críticos e 12% a de educar.

O trato com as diferenças foi assim evidenciado: em 70% dos casos, foi apontada a igualdade como forma de tratamento das diferenças, 20% apontaram o respeito e 10% apontaram inexistir diferenças.

Indagados se a escola produz violência, 63% responderam que a escola não produz violência e 37% responderam positivamente; justificaram as respostas enfatizando que os alunos trazem a violência para a escola.

Questionados se a violência do bairro atinge a escola, 75% responderam negativamente e 25% positivamente.

#### Os alunos

Analisando os 23 questionários respondidos pelos alunos da escola, de um total de cinquenta distribuídos, observou-se o seguinte: quanto ao gênero, 65% são do sexo feminino e 35% do sexo masculino, quanto à faixa etária dos alunos, observou-se o seguinte: 17% possuem entre 09 e 10 anos de idade e 83% não indicaram a idade.

O conceito de violência foi assim entendido: em 60% como sendo brigas e agressões físicas, em 34% como sendo agressões verbais, em 3% o vandalismo, em 3% os maus tratos.

O conhecimento da violência foi assim entendido: 65% conheceram a violência concreta e 35% a simbólica.

Quanto às manifestações de violências ocorridas na escola, as agressões físicas e as brigas foram apontadas em 50% dos casos e outros 50% apontaram as agressões verbais.

A frequência dos acontecimentos dos atos de violência foi identificada em 100% como ocorridos diariamente.

Os alunos foram apontados em 100% dos casos, como sendo os iniciadores da violência.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações entre professores e alunos, 3% apontaram a obediência, 56% nada responderam acerca do que poderia ser melhorado na relação entre professores e diretores e 41% elencaram as conversas como sendo a solução para melhorar as relações entre alunos.

Quanto ao surgimento das manifestações dos atos de violência, 62% atribuíram as provocações, 35% aos jogos violentos e 3% as ofensas.

A função da escola foi apontada como a de ensinar em 95% e 5% a de ensinar respeito.

No trato com as diferenças foi apontada a igualdade em 95% e com 5% o respeito.

Indagados se a escola produz violência, 95% responderam negativamente e 5% não responderam e justificaram as respostas, respondendo que a escola ensina conviver bem.

Dentre 91% dos alunos responderam que a violência do bairro não interfere na violência escolar e 9% nada responderam.

## I - Escola Albino Mariano Rodrigues

### Os funcionários

Ao distribuímos os questionários aos oito funcionários da Escola Albino Mariano Rodrigues, houve a devolução de apenas seis deles. Ao analisá-los, encontramos os seguintes resultados: 100% deles correspondem ao gênero feminino e a faixa etária

dos funcionários revelou que 66% possuem entre 30 e 40 anos, 17% entre 18 e 20 anos e outros 17% entre 41 e 50 anos.

O conceito de violência para os funcionários traduz-se nas violências físicas, brigas e violências verbais e essas respostas representaram um total de 100%.

O conhecimento da violência foi o seguinte: 83% responderam conhecer a violência concreta e 17% a intermediária.

Ao quesito, manifestações da violência: 60% responderam que ocorrem agressões verbais na escola e outros 40% responderam que se trata de ocorrências de violências físicas, ou seja, brigas entre os alunos.

A frequência dos acontecimentos de violência: 83% responderam que ocorrem diariamente e 17% como semanalmente.

Como iniciadores da violência na escola, os alunos foram apontados num total de 100%.

Com referência a negociação com os atos de violência ocorridos na escola, a conversa foi apontada em 100% como forma de composição com os atos de violência.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações entre professores e alunos, 46% dos funcionários responderam que o respeito é a melhor forma de apaziguar as relações; 38% apontaram que o trabalho em equipe é a melhor forma de resolver as relações entre professores e diretores e 16% responderam que o trabalho em grupo é a melhor forma de aprimorar a relação entre alunos.

Quanto ao surgimento das manifestações de violência na escola foram apontadas: a falta de diálogo e a falta de respeito, com 50% cada uma delas.

A função da escola foi reconhecida da seguinte forma: 49% entenderam que a escola forma cidadãos críticos, 17% responderam que a escola forma os alunos, 17% entenderam-na como intermediadora e outros 17% apontaram-na como preparadora dos alunos.

O tratamento das diferenças: 83% responderam que há respeito com as diferenças e 17% enfatizaram inexistir preconceito na escola.

Indagados se a escola produz violência, os funcionários responderam 100% no sentido negativo, e entenderam que a escola combate a violência.

Questionados se a violência do bairro interfere na produção da violência na escola, 83% responderam negativamente e 17% positivamente.

### Os professores

Sete questionários foram distribuídos aos sete professores da escola analisada, sendo observado o seguinte: 85% são do sexo feminino e 15% do masculino, quanto à faixa etária, 29% possuem entre 20 e 30 anos de idade, 29% entre 31 e 40 anos, 29% entre 41 e 50 anos e 13% não apontaram a idade.

O conceito de violência para os professores da escola consiste em: 46% as agressões físicas, 46% em agressões verbais e 8% em violar direitos.

O conhecimento da violência revelou os seguintes dados: 56% conhecem a violência concreta, 22% a simbólica e 22% a intermediária.

Quanto às manifestações de violência ocorridas na escola, 54% apontaram as ofensas verbais e 46% as violências físicas.

A frequência dos acontecimentos foi a seguinte: 83% diariamente e 17% semanalmente.

A negociação com os atos de violência revelou que as conversas foram apontadas como formas de composição com os atos de violência em 100% dos casos.

Indagados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações entre professores e alunos, 42% responderam que o respeito é a melhor solução, o diálogo, respeito e trabalho em equipe foram reconhecidos como forma de melhorar as relações entre professores e diretores, traduzindo 29% das respostas, o respeito foi apontado como sendo a forma de melhorar as relações entre alunos, num total de 29%.

Os alunos foram reconhecidos como iniciadores da violência em 100% dos casos.

Quanto ao surgimento das manifestações, 66% apontaram a falta de diálogo, 22% a falta de respeito e 12% o grande número de pessoas presentes na escola.

A função da escola foi apontada da seguinte forma: 49% para formar cidadãos críticos, 25% formar cidadãos, 13% formar amigos e 13% preparar o aluno.

As diferenças na escola foram tratadas com respeito, representando 83% das respostas e 17% com inclusão.

Indagados se a escola produz violência, 71% responderam negativamente e 29% positivamente e os professores entenderam que a escola é um local de ensino, justificando assim a não produção de violência na escola.

A totalidade dos professores respondeu que a violência produzida no Bairro não afeta a escola.

### Os alunos

Vinte questionários foram recebidos de um total de cinquenta distribuídos aos alunos, sendo observado o seguinte: 55% são do sexo feminino e 40% do masculino, quanto à faixa etária: 45% possuem entre 07 e 08 anos de idade, 50% entre 9 e 10 anos e 5% não responderam a idade.

O conceito de violência para os alunos foi a seguinte: 43% entendem a violência como sendo as agressões físicas, 16% entendem que o verbo “matar”, define a violência, outros apontaram com menores proporções: as drogas, sequestros, roubos, maldade, loucura e coisa ruim.

A conceito da violência foi apontado: em 53% a intermediária, em 35% a concreta, em 12% a simbólica.

A negociação com os atos de violência apontou: em 72% as conversas como forma de composição com os atos de violência, 14% as medidas disciplinares e em 14% dos casos a família é convocada.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações: 36% reconhecem o respeito como sendo a alternativa para melhorar as relações entre professores e alunos, 42% apontaram o respeito como forma de melhorar as relações entre professores e diretores e também o respeito foi apontado em 22% como forma de melhorar as relações entre alunos.

O surgimento das manifestações revelou: as provocações em 45% dos casos; 25% dos casos as brigas e em menores índices foram apontadas: as ofensas, desentendimentos, falta de respeito, desacordos e egoísmo.

A função da escola revelou: em 71% ensinar, 13% pregar o respeito e em menores índices surgiram respostas como: aprender, estudar, ajudar e educar.

O tratamento das diferenças foi apontado da seguinte forma: 40% com respeito, 20% com normalidade, 16% sem diferença e em menores índices apareceram respostas, como: a igualdade, bem tratados, amizade e educação.

Entre os alunos, 90% entenderam que a escola não produz violência e outros 10% responderam o contrário; justificaram suas respostas, enfatizando que a escola é local de educação e não de violência.

Indagados se a violência do bairro interfere na violência da escola, 100% dos alunos apontaram negativamente.

#### J - Escola Maria Sílvia Florenzano

##### Os funcionários

Sete questionários foram distribuídos e cinco foram devolvidos, sendo analisado o seguinte: o gênero dos funcionários apontou que todos são do sexo feminino num total de 100%, a faixa etária variou entre 40 e 50 anos de idade num total de 20% e 80% não responderam.

O conceito de violência revelou que: 80% entendem-na como sendo as agressões físicas, em 20% as agressões verbais.

O conhecimento da violência apontou que: 80% conhecem a violência intermediária e 20% não responderam.

As manifestações de violência apontaram: em 80% os desacatos, em 20% as brigas.

A frequência dos acontecimentos revelou que: 80% dos casos ocorrem semestralmente e 20% diariamente.

Como iniciadores dos atos de violência, os alunos foram apontados em 100% dos casos.

A negociação com os atos de violência revelou que: em 46% dos casos, as conversas são utilizadas como forma de negociação, em 27% dos casos, as medidas disciplinares são aplicadas e em 27% dos casos, a família é convocada.

Indagados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações, 36% apontaram o respeito como forma de melhorar as relações entre alunos e professores, 36% responderam o respeito como sendo a forma de melhorar as relações entre diretores e professores, em 28% a amizade foi apontada como forma de melhorar as relações entre alunos.

O surgimento das relações revelou que 75% dos casos foram atribuídos ao pais e em 25% dos casos, à falta de estrutura familiar.

A função da escola foi apontada como sendo: 40% em orientar, 40% tratar com respeito e 20% ensinar.

No trato com as diferenças: 31% apontaram o respeito como forma de lidar com as diferenças, em 30% com carinho, em 31% com dedicação, em 8% com igualdade.

Questionados se a escola produz violência, 80% responderam positivamente e 20% negativamente; justificaram suas respostas, enfatizando que os alunos ofendem os professores.

Indagados se a violência do bairro influencia na violência da escola, 80% responderam positivamente e 20% negativamente.

### Os professores

Nove questionários foram entregues e seis foram devolvidos, sendo apurado o seguinte: quanto ao gênero dos professores, 100% são do sexo feminino e quanto à faixa etária, variou entre 20 e 30 anos de idade em 100%.

O conceito de violência apontou que: 46% entendem-na como sendo a violência física, 45% a violência moral e 9% as maneiras de se expressar.

O conhecimento da violência foi descrito da seguinte forma: 60% conhecem a violência intermediária e 40% a concreta.

As manifestações de violência revelaram que: 57% correspondem as violências verbais e em 43% as brigas.

A frequência dos acontecimentos apontou que: 50% dos casos ocorrem diariamente, 33% e 17% semestralmente.

Os iniciadores dos atos de violência apontaram em 60% dos casos os alunos, em 20% os diretores e 20% os professores.

A negociação com os atos de violência apontou: em 72% as conversas são utilizadas, em 14% as medidas disciplinares e em 14% dos casos, a família é convocada.

Indagados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações, 40% responderam que o respeito e cumplicidade são formas de melhorar as relações entre alunos e professores, 20% apontaram a confiança como sendo a forma de melhorar as relações entre professores e diretores e 40% apontaram a conversa e respeito como sendo formas de melhorar as relações entre alunos.

O surgimento das manifestações revelou que: em 17% dos casos são atribuídos aos pais, 17% as antipatias pessoais, 17% as divergências, 16% as piadinhas, 17% a falta de limites e 16% o ambiente familiar.

A função da escola revelou: em 29% dos casos, é esclarecer a sociedade, 29% ensinar, 14% orientar, 14% educar e 14% criar cidadãos críticos.

O trato com as diferenças revelou o seguinte: 49% tratam com igualdade, 33% com qualidade e 17% com respeito.

Questionados se a escola produz violência, 50% responderam positivamente e 50% negativamente; justificaram as respostas dizendo que os alunos trazem violência de casa.

Questionados se a violência do bairro influencia na violência da escola, 50% não responderam, 33% responderam positivamente e 17% negativamente.

### Os alunos

Foram entregues cinquenta questionários e vinte e cinco foram devolvidos. A análise do gênero revelou que: 56% são do sexo masculino e 36% do feminino, quanto à faixa etária, esta variou entre 07 e 10 anos de idade e um deles revelou possuir onze anos de idade.

O conceito de violência apontou que: 96% dos casos entendem-na como sendo as pessoas sem educação e 40% como sendo as brigas.

O conhecimento da violência revelou: em 56% a violência concreta, em 24% a simbólica, em 24% a intermediária.

As manifestações de violência revelaram que em 100% dos casos, constituem as brigas.

A frequência dos acontecimentos revelou que: 46% ocorrem diariamente, 27% semanalmente, 15% semestralmente e 12% mensalmente.

Como iniciadores dos atos de violência revelou que os alunos foram apontados em 100% dos casos.

A negociação com os atos de violência apontou que em 50% dos casos, as medidas disciplinares são aplicadas, em 42% são tratadas com conversas e em 8% dos casos a família é convocada.

Indagados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações entre professores e alunos, 53% responderam que o diálogo e forma de melhorar as relações, 29% responderam o diálogo como forma de melhorar as relações entre professores e diretores e 28% responderam que as conversas são formas de melhorar as relações entre alunos.

O surgimento das manifestações revelou que em 31% dos casos, representam os desentendimentos, 26% as brigas, 14% as ofensas e em menores índices, surgiram respostas como: as diferenças, as provocações, as falações, os jogos de bola e o ato de pegar as coisas dos outros.

A função da escola foi entendida como sendo a ensinar em 72% dos casos, 21% estudar e 7% educar.

O trato com as diferenças revelou: em 55% inexistir diferenças, 28% apontaram existir igualdade no trato com as diferenças, 11% responderam que os diferentes são bem tratados e 6% que as diferenças são tratadas com respeito.

Questionados se escola produz violência, 85% responderam negativamente e 15% positivamente e justificaram as respostas, dizendo que escola não é um local para se brigar.

Sobre a violência do bairro influenciar na violência da escola, 60% responderam negativamente, 32% positivamente e 8% não responderam.

#### K - Escola Honório Carriel Cleto

##### Os funcionários

Seis questionários foram aplicados na escola e apenas dois foram devolvidos, sendo apurado que: 100% são do sexo feminino, a faixa etária variou entre 20 e 30 anos de idade em 100% sendo que um questionário não foi respondida a idade.

O conceito de violência: 50% as violências físicas e 50% as verbais.

Os itens referentes a frequência, início das violências e negociações não foram respondidos.

Sobre o que poderia ser feito para melhorar as relações, foi respondido o seguinte: em 33,33% cada, o diálogo foi apontado como forma de melhorar as relações entre professores e alunos, diretores e professores e entre alunos.

Como surgimento das manifestações foi apontada a falta de diálogo em 100%.

A função da escola foi apontada em 50% com sendo a de formar cidadãos críticos e outros 50% apontaram diversas outras opções.

No trato com as diferenças foi apontada a inclusão em 100%.

Questionados se a escola produz violência, nada responderam; o mesmo acontecendo com relação se a violência do bairro interfere na violência escolar.

##### Os professores

Oito questionários foram distribuídos aos professores da escola e apenas seis foram devolvidos, sendo apurado seguinte: 100% são do sexo feminino, quanto à faixa, esta variou entre 20 e 30 anos de idade e 31-40 anos, sendo que quatro não responderam a idade.

O conceito de violência: 30% entenderam-na como sendo as agressões físicas, 30% as agressões verbais, em 8% a força contra o direito ou a lei, violação ao pudor, agressões psicológicas, desrespeito e destratar alguém.

O conhecimento da violência apontou o seguinte: 50 % conhecem a violência concreta, 33% a simbólica e 17% a intermediária.

As manifestações dos atos de violências revelou que: 33% correspondem as ofensas verbais, 33% responderam não ocorrer violência na escola e 17% responderam ser as brigas e outros 17% responderam ser todas espécies de violência.

A frequência dos acontecimentos: 49% não responderam, 17% responderam diariamente, 17% semanalmente e outros 17% semestralmente.

Como iniciadores dos atos de violência, os alunos foram apontados em 100% dos casos.

As conversas foram apontadas como forma de negociação em 100% dos casos.

Questionados acerca do que deveria ser feito para melhorar o relacionamento entre professores e alunos, o diálogo foi apontado em 38% dos casos, o diálogo também foi apontado em 31% como forma de melhorar a relação entre professores e diretores e também em 31% o diálogo foi apontado como forma de melhorar a relação entre os alunos.

Quanto ao surgimento das manifestações de violência, 24% apontaram a falta de diálogo, 24% o desrespeito, 13% a desagregação familiar, 13% a ausência de valores, 13% a falta de compreensão e 13% a ausência de valores.

A função da escola foi entendida: em 13% como a de formar cidadãos conscientes, em 13% mediar situações, em 12% complementar a educação familiar, em menores índices, surgiram respostas como: alfabetização, formar cidadãos, dar um futuro melhor e formar cidadãos críticos.

O trato com as diferenças foi apontado em 58% a igualdade, 14% a inclusão, 14% com compreensão e 14% com respeito.

Questionados se a escola produz violência, 67% responderam negativamente e 33% positivamente; justificaram as respostas, enfatizando que a escola não produz violência.

Com 50% de respostas, afirmaram que a violência do bairro não é responsável pelo recrudescimento da violência na escola, 33% responderam negativamente e 17% não responderam.

### Os alunos

Vinte e dois questionários de um total de cinquenta foram respondidos, sendo apurado o seguinte: 64% são do sexo feminino e 36% do masculino, quanto à faixa etária, variou entre 9 e 11 anos de idade em 100%.

O conceito de violência foi respondido da seguinte forma: 39% como sendo agressões físicas, 21% agressões verbais, 15% as mortes, 19% abuso de crianças, 2% violências sexuais, 2% estupros e 2% os tiros.

O conhecimento da violência revelou o seguinte: 50% conhecem a violência simbólica, 27% a intermediária e 23% a concreta.

As manifestações de violência revelaram em: 67% as agressões físicas, 27% as agressões verbais, 3% maus-tratos e 3% os abusos.

A frequência dos acontecimentos revelou que 95% ocorrem diariamente e 5% semanalmente.

Os iniciadores da violência foram apontados como sendo os alunos em 100% dos casos.

A negociação foi apontada em 100% as conversas.

Questionados acerca do poderia ser feito para melhorar as relações entre professores e alunos, 42% responderam o respeito, 17% responderam que nada deveria ser melhorado nas relações entre professores e diretores e 41% elencaram o respeito como sendo a forma de melhorar as relações entre alunos.

Quanto ao surgimento das manifestações, 32% apontaram os namoros, 26% as provocações, 21% as agressões, 11% as ofensas, 5% brigas e 5% a família.

A função da escola foi apontada em 59% dos casos como sendo a de ensinar, 23% estudar e 18% educar.

O trato com as diferenças revelou o seguinte: 28% são bem tratados, 19% com normalidade, 18% com respeito, 10% com educação; 10% com diferença, 10% não inexistem diferenças, 5% não muito bem, em 5% com amizade.

Questionados acerca da escola produzir violência, 95% responderam positivamente e 5% negativamente; justificaram as respostas, alegando que os alunos brigam na escola.

Indagados se a violência do bairro influencia a violência na escola, 95% responderam positivamente e 5% negativamente.

#### L - Escola Áurea Duarte Rocha

##### Os funcionários

Treze questionários foram distribuídos e apenas dois foram respondidos, sendo apurado quanto ao gênero que 100% deles eram do sexo feminino e quanto à faixa etária, esta variou entre 50 e 60 anos de idade num total de 100%.

O conceito de violência para os funcionários revelou que 50% deles entendem-na como sendo as agressões físicas e outros 50% as agressões verbais.

O conceito de violência apontou que: 50% conhecem a concreta e outros 50% a simbólica.

As manifestações de violência revelaram que 50% delas surgem com as violências físicas e outros 50% surgem com as agressões verbais.

A frequência dos acontecimentos dos atos de violência apontou que 50% surgem diariamente e 50% semanalmente.

Os alunos foram apontados em 100% como iniciadores dos atos de violência.

Quanto à negociação com os atos de violência, 50% apontaram a conversa como forma de se apaziguar as situações, 25% apontaram as medidas disciplinares e em 25% dos casos a família é convocada.

Questionados acerca de melhorar o relacionamento, 33,33% apontaram o diálogo como sendo a melhor alternativa para apaziguar as relações entre professores e alunos, 33,33% elencaram os projetos como formas de melhorar as relações entre

professores e diretores e 33,33% responderam a amizade como forma de melhorar as relações entre os alunos.

Quanto às manifestações dos atos de violência, a menor tolerância foi apontada em 100% dos casos.

A função da escola foi entendida em 100% como a de ensinar, educar e conscientizar.

No trato com as diferenças: em 50% com igualdade e outros 50% com inclusão.

A escola não produz violência, segundo os funcionários, sendo que tais afirmações correspondem a 100% dos casos e justificaram as respostas, dizendo que a escola produz conhecimento.

Indagados se a violência do bairro interfere na violência da escola, 100% responderam negativamente.

#### Os professores

Vinte e três questionários foram distribuídos e apenas cinco foram respondidos, sendo apurado o seguinte: quanto ao gênero, 60 % são do sexo feminino , 20% do masculino e 20% não divulgaram, quanto à faixa etária 80% não responderam a idade e 20% variou entre 51 e 60 anos de idade.

O conceito de violência para os funcionários revelou o seguinte: 25% entendem-na como sendo atos de violência, 25% as agressões verbais, 24% as agressões físicas; 13% a falta de respeito e 13% atos violentos.

O conhecimento da violência apontou que: 45% conhecem a violência concreta, em 44% a simbólica e a intermediária em 11%.

As manifestações dos atos de violência apontaram que: em 37% surgem com as agressões verbais, em 24% com as brigas e violências físicas, em 13% com gestos e palavras, em 13% com as brincadeiras bruscas, em 13% com as manifestações violentas.

A frequência dos acontecimentos apontou que 80% deles ocorrem diariamente e 20% semanalmente.

Os alunos foram apontados como iniciadores das violências em 100% dos casos.

As negociações com os atos de violência revelaram em 36% dos casos as medidas disciplinares são adotadas, 35% são resolvidos com conversas e em 29% dos casos a família é convocada.

Questionados sobre o que poderia ser feito para melhorar a relação entre professores e alunos, 50% apontaram que o respeito e o diálogo como formas de melhorar as relações, 30% responderam que o diálogo entre professores e diretores e 20% responderam ser a educação e respeito entre alunos a forma de melhorar as relações.

Quanto ao surgimento das manifestações dos atos de violência, 40% responderam que a sociedade é responsável pelos mesmos, 40% responderam ser o lar e 20% a desestrutura familiar.

A função da escola foi apontada em 40% como sendo a de preparar cidadãos conscientes, 20% a de ensinar e 20% a de promover palestras.

O trato com as diferenças revelou que 40% responderam a igualdade, 40% o respeito e 20% a integração.

Questionados se escola produz violência, 60% responderam negativamente e 40% positivamente e justificaram as respostas, dizendo que a escola ensina bons valores.

Indagados se a violência do bairro interfere na violência da escola, 80% responderam positivamente e 20% negativamente.

### Os alunos

Vinte e três questionários foram respondidos de um total de cinquenta distribuídos, sendo apurado o seguinte: quanto ao gênero, apontou que 74% são do sexo feminino e 26% do masculino, a faixa etária dos alunos revelou uma variação entre 10 e 20 anos num total de 100%.

O conceito de violência apontou que 46% entendem-na como sendo as agressões físicas, 34% as agressões verbais e outros casos com menor incidência, surgiram respostas como: as mortes, roubos, judiar e covardia.

O conhecimento da violência revelou que: 34% conhecem a violência concreta; 33% a simbólica e 33% a intermediária.

As manifestações dos atos de violência revelaram que: em 30% dos casos ocorrem as agressões físicas, 27% as agressões verbais, 18% a concreta, 9% a intermediária e 2% em virtude de namoros.

A frequência dos acontecimentos revelou que em 48% dos casos ocorrem diariamente, 39% semanalmente, 9% semestralmente e 4% mensalmente.

O início dos atos de violência foi atribuído em: 88% aos alunos, 4% aos professores, 4% aos diretores e 4% aos funcionários.

A negociação com os atos de violência revelou que em 38% dos casos são resolvidos com medidas disciplinares, em 35% dos casos a família é convocada e em 27% dos casos as conversas são empregadas para se obter a negociação.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar a relação entre professores e alunos, 41% responderam o respeito e diálogo; 33% também responderam o diálogo e respeito, em 26% igual resposta foi apontada no relacionamento entre alunos.

Quanto ao surgimento das manifestações, 22% apontaram os namoros, 20% apontaram os jogos violentos, 13% as agressões físicas, 12% as agressões verbais e 12% as provocações; roubos, ciúmes, a falta de Deus, falta de diálogo e o respeito surgiram como respostas, porém, com menores índices.

A função da escola foi apontada em 50% dos casos como sendo a de ensinar, 17% formar cidadãos críticos, 17% em preparar para a vida, 8% educar e 8% orientar.

O trato com as diferenças foi respondido da seguinte forma: 36% com preconceito, 24% com igualdade, 16% respeito, 12% sem preconceito, 4% com diferença, 4% com divisão e 4% com provocações.

Indagados se a escola produz violência, 83% responderam negativamente e 17% positivamente e justificaram as respostas dizendo que os alunos brigam na escola e esta violência não é gerada pela escola.

Questionados se a violência do bairro contribui para violência na escola, 69% responderam negativamente, 22% positivamente e 9% não responderam.

## M - Centro Integrado de Ensino Osmar Giacomelli

### Os funcionários

Treze questionários foram distribuídos e quatro foram devolvidos, sendo observado o seguinte: quanto ao gênero, 75% são do sexo feminino e 25% do masculino; a faixa etária revelou que 50% dos alunos possuem entre 21 e 30 anos de idade, 25% possuem entre 21 e 30 anos e 25% entre 31 e 40 anos.

A violência foi conceituada com sendo as agressões físicas em 50% dos casos, em 25% as agressões que atingem a todos e 25% como sendo o uso da força.

Sobre o conhecimento da violência: 50% responderam conhecer a concreta, 33% a intermediária e 17% a simbólica.

As manifestações de violência revelaram em: 75% a concreta e 25% a simbólica.

A frequência dos acontecimentos revelou que 75% dos casos ocorrem diariamente e 25%, semanalmente.

A negociação com os atos de violência revelou que em 40% dos casos as conversas são utilizadas como forma de negociação, em 40% dos casos, as medidas disciplinares são aplicadas e em 20% dos casos, a família é convocada.

Indagados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações entre alunos e professores, 30% elegeram o diálogo, 30% apontaram o diálogo como sendo forma de se aprimorar as relações entre professores e diretores e 40% elegeram o respeito como forma de melhorar as relações entre alunos.

O surgimento das manifestações apontou a falta de educação em 40% dos casos, em 20% os problemas sociais, em 20% a desestrutura da família e 20% a falta de diálogo.

A função da escola foi definida em 40% dos casos como sendo a de transmitir conhecimentos, 20% alfabetizar, 20% ensinar e 20% educar.

O trato com as diferenças revelou que em 50% dos casos, o diálogo é utilizado no trato com as diferenças, 25% tratam com igualdade e 25% com preconceito.

Os iniciadores da violência foram apontados os alunos em 80%, em 20% os funcionários.

Questionados se a escola produz violência, 100% responderam negativamente e justificaram respostas dizendo que a escola não produz violência.

Questionados se a violência do bairro influencia na violência da escola, 75% responderam negativamente e 25% positivamente.

### Os professores

Quarenta e três questionários foram distribuídos e onze foram devolvidos, sendo apurado o seguinte: o gênero dos professores revelou que 55% são do sexo feminino e 45% do masculino, a faixa etária variou entre 20 e 30 anos em 18%, em 18% entre 31 e 40 anos, entre 41 e 50 anos variou em 18%, 9% entre 51 e 60 anos e 37% não responderam a idade.

O conceito de violência foi entendido em 33% como sendo as agressões verbais, em 27% as agressões físicas e em menores índices surgiram respostas como: ações que provocam repúdio, atos atentatórios ao bem estar, atos que prejudicam terceiros; atos banais, agressividade e desrespeito.

O conhecimento da violência revelou que: 38% conhecem a intermediária, 29% a simbólica e 33% a concreta.

As manifestações de violência revelaram: em 39% as agressões verbais, 31% as físicas, em menores índices, surgiram respostas como: o racismo, desrespeito, furtos, rivalidades e falta de diálogo.

A frequência dos acontecimentos revelou que em 40% dos casos ocorrem mensalmente, 30% semanalmente e 30% diariamente.

Como iniciadores dos atos de violência, em 79% apareceram os alunos, em 7% cada, os professores, funcionários e diretores.

A negociação com os atos de violência apontou que: em 37% dos casos, a família é convocada, em 33% as conversas são aplicadas, em 30% dos casos as medidas disciplinares são aplicadas.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações entre professores e alunos, o diálogo foi apontado em 40% dos casos, em 30% dos casos, o

entrosamento foi apontado entre diretores e professores e em 30% o diálogo foi apontado como melhor forma de aprimorar as relações entre alunos.

O surgimento das manifestações revelou que os insultos correspondem a 17% dos casos, 12% os problemas sociais, em menores índices, surgiram respostas, como: a ociosidade, a falta de educação, família, bebidas, drogas, falta de fé, falta de apoio, Internet, televisão, insatisfações, brincadeiras estúpidas, falta de entendimento e intolerância.

A função da escola é entendida como a de formar cidadãos em 31% dos casos, 23 % ensinar, 23 % educar, 15% preparar para a vida e 8% conduzir o aluno.

O trato com as diferenças foi apontado em 23% com respeito, 22% com igualdade, 15% com diálogo, em menores índices, surgiram como respostas: o respeito, maturidade, ignorados, com normalidade e que inexistem diferenças.

Questionados se a escola produz violência, 60% responderam negativamente e 40% positivamente e justificaram as respostas, dizendo que a escola trabalha a igualdade e respeito.

Questionados se a violência do bairro interfere na violência da escola, 55% responderam positivamente, 27% negativamente e 18% não responderam.

### Os alunos

Cem questionários foram distribuídos aos alunos e cinquenta e um foram devolvidos, sendo analisado o seguinte: o gênero dos alunos revelou que 49% são do sexo masculino, 47% do feminino e 4% não responderam, a faixa etária revelou que quarenta e três alunos possuem entre 10 e 14 anos de idade, o equivalente a 84% e oito alunos não responderam, o equivalente a 16%.

O conceito de violência revelou que as brigas foram apontadas em 63% dos casos, em 11% foram apontadas as mortes, em 7% as agressões verbais e em menores incidências, surgiram respostas como: o estupro, drogas, desrespeito, furtos, tiros, desentendimentos, assaltos, vandalismo e descontrole emocional.

O conhecimento da violência revelou que: 65% conhecem a simbólica, 25% a intermediária e 10% a concreta.

As manifestações de violência apontaram: em 62% as brigas, em 29% as agressões verbais e em menores índices, surgiram respostas como: as provocações, discussões, desentendimentos, falta de respeito, vandalismos e drogas.

A frequência dos acontecimentos revelou que 30% dos atos ocorrem semestralmente, 24% diariamente, 24% semanalmente e 22% mensalmente.

Os iniciadores da violência foram apontados os alunos em 100% dos casos.

A negociação com os atos de violência apontou o seguinte: em 39% as medidas disciplinares são aplicadas, em 33% as conversas e em 28% dos casos, a família é convocada.

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações, 29% apontaram que nada deveria ser feito para melhorar as relações entre alunos e professores, 34% enfatizaram que também nada deveria ser feito para melhorar as relações entre diretores e professores e 37% apontaram o respeito como forma de melhorar as relações entre os alunos.

O surgimento das manifestações revelou que: 18% correspondem à falta de educação, 18% os ciúmes, 15% as ofensas, 12% as agressões, em menores índices surgiram respostas como: o atrito, indisciplina, fofocas, discussões, bobagens, namoros, provocações, ciúmes e brincadeiras de mau gosto.

A função da escola foi entendida como: 40% a de ensinar, 19% ter um futuro melhor, 11% estudos, 11% preparar o aluno, em menores índices, surgiram como respostas: aprender, formar alunos, ajudar, disciplinar e trabalhar o aluno.

No trato com as diferenças revelou que: 13% não entenderam inexistir discriminações, 12% são bem tratados, 12% com normalidade, 15% com carinho, em menores índices, surgiram respostas como: caridade, humilhações, preconceitos, igualdade, respeito, cuidado e sem preconceitos.

Questionados se a escola produz violência, 90% responderam negativamente, 8% positivamente e 2% nada responderam.

Indagados acerca da violência do bairro interferir na violência da escola, 94% responderam negativamente, 4% positivamente e 2% não responderam.

## 7 DISCUSSÃO GERAL

### Diretores

Foram entrevistadas 100% dos profissionais, sendo verificado quanto ao gênero, que 100% são do sexo feminino, em relação à faixa etária: 27% possuem entre 31 e 40 anos idade, 27% entre 41 e 50 anos, sendo que em 46% dos casos não foi dada resposta.

O conceito de violência foi apontado da seguinte forma: 46% entendem-na como sendo as agressões físicas, 46% as agressões verbais, 4% os comportamentos danosos e em 4% o abuso de poder.

O conhecimento da violência revelou que: 83% conhecem a violência concreta e 17% a intermediária, conforme se depreende da figura abaixo.

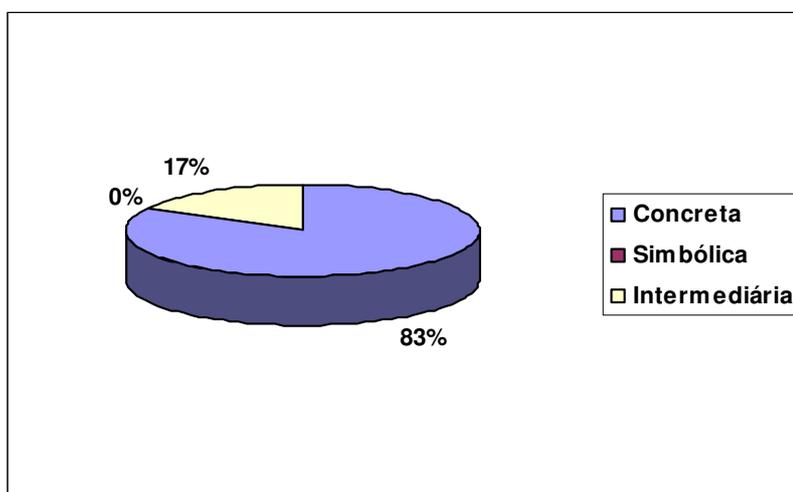


Fig 1- Conhecimento da violência na visão dos diretores das escolas públicas do Município de Araçoiaba da Serra ( 2009).

As manifestações de violência apontaram em 55% das opiniões que ocorrem as ofensas verbais, em 28% as brigas e em 17% as discriminações.

A frequência dos acontecimentos apontou que: 60% ocorrem semanalmente e 40% diariamente.

Como iniciadores da violência os alunos foram apontados em 100% dos casos.

A negociação com os atos de violência revelou que em 36% dos casos as conversas são utilizadas como formas de negociação, em 32% as medidas disciplinares e em 32% dos casos, a família é convocada, conforme se vislumbra na figura abaixo.

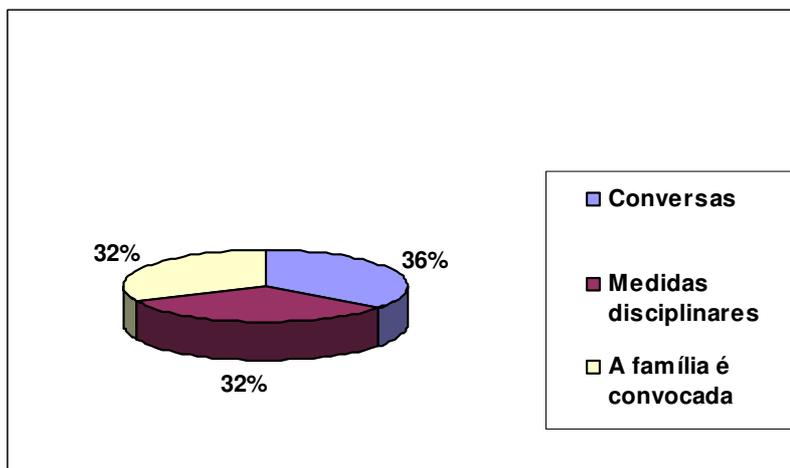


Fig. 2. Representa a negociação com os atos de violências na visão dos diretores das escolas públicas do município de Araçoiaba da Serra (2009).

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações no ambiente escolar, o diálogo foi apontado como forma de melhorar as relações entre diretores e professores, alunos e professores e entre os próprios alunos, conforme se verifica da figura a seguir..

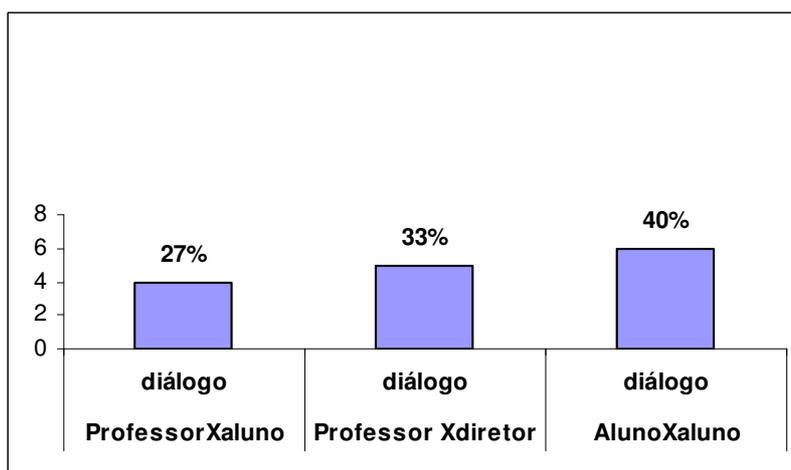


Fig.3- Representa ações realizadas para melhorar as relações no ambiente escolar na visão dos diretores das escolas públicas do município de Araçoiaba da Serra (2009).

O surgimento das manifestações revelou que 80% dos casos são originados a partir de famílias desestruturadas, em 10% a situação financeira e em 10% a falta de diálogo.

A função da escola foi apontada em 34% como a de orientar, 33% formar cidadãos críticos, 22% educar e 11% trabalhar a comunidade.

O trato com as diferenças revelou que: em 61% dos casos foi apontada a igualdade como forma de tratar as diferenças, em 31% o respeito e 8% o apoio.

Questionados se a escola produz violência, 77% responderam negativamente e 23% positivamente; justificaram as respostas dizendo que a escola é um local para divulgação de ensino, bons costumes e prega a cultura da paz.

Indagados acerca da violência do bairro influenciar na violência escolar, 54% responderam negativamente e 46% positivamente.

### Funcionários

O gênero dos funcionários apontou que 92% são do sexo feminino e 8% do masculino.

A faixa etária revelou que: 28% possuem entre 21 e 30 anos de idade, 22% possuem entre 31 e 40 anos, 16% entre 41 e 50 anos, 10% entre 51 e 60 anos, 4% possuem entre 18 e 20 anos e 20% não responderam a idade.

O conceito de violência foi apontado como sendo: em 75% agressões físicas, em 20% as agressões verbais e em 5% a morte.

O conhecimento da violência entre os funcionários revelou que: 42% conhecem a violência concreta, 32% a simbólica, em 26% a intermediária, conforme se verifica da figura abaixo.

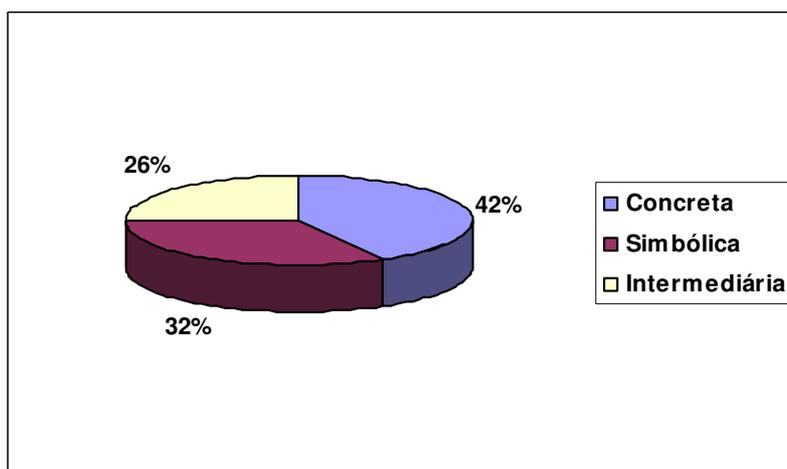


Fig.4- Representa o conhecimento da violência na visão dos funcionários das escolas públicas do município de Araçoiaba da Serra ( 2009).

As manifestações de violência apontaram em: 47% as ofensas verbais, em 35% as brigas, em 8% o desacato, em 6% a concreta, em 4% a simbólica.

A frequência dos acontecimentos revelou que: 65% ocorrem diariamente, 24% semanalmente e 11% semestralmente.

Foram apontados como iniciadores dos atos de violência: os alunos em 66%, em 13% os professores, em 11% os funcionários, em 10% os diretores.

A negociação com os atos de violência foi assim definida: 48% dos casos são resolvidos com conversas, 26% com aplicação de medidas disciplinares e em 26% dos casos, a família é convocada.

A negociação com os atos de violência apontou a conversa com maior índice, como forma de negociação, conforme se depreende da figura abaixo.

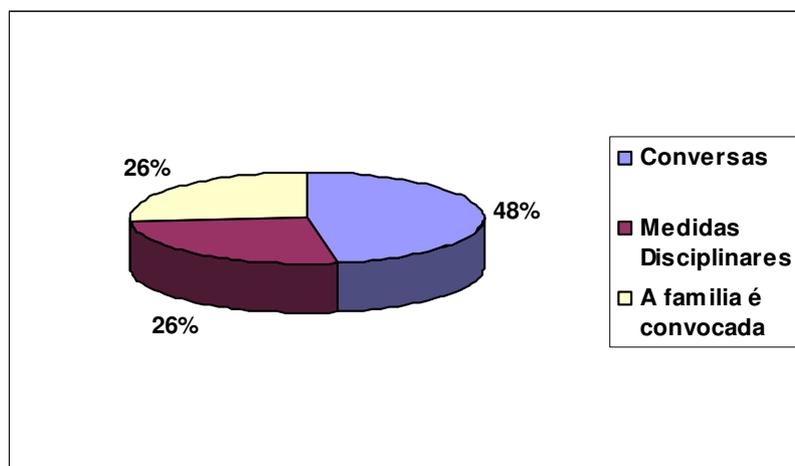


Fig. 5- Representa a negociação com os atos de violência na visão dos funcionários das escolas públicas do município de Araçoiaba da Serra ( 2009).

Questionados acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações entre alunos e professores, 42% apontaram o diálogo e o respeito como formas de negociação, 31% apontaram o diálogo e respeito como formas de negociação entre professores e diretores e 27% também responderam o diálogo e o respeito como formas de negociação entre alunos, conforme se depreende da figura a seguir.

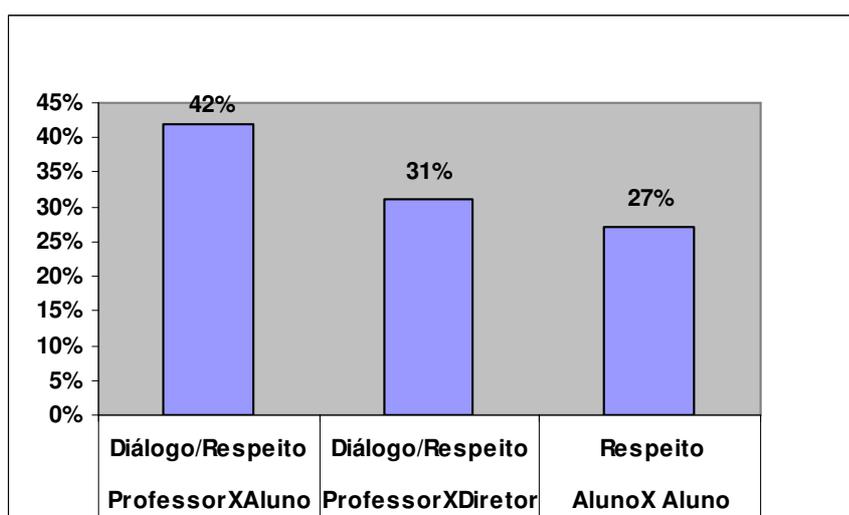


Fig.6- Representa ações realizadas para melhorar as relações na visão dos funcionários das escolas públicas do município de Araçoiaba da Serra ( 2009).

O surgimento das relações revelou que: 37% são atribuídos à família, 20% à falta de religião, 20% à falta de diálogo, 16% à falta de respeito e 7% às diferenças culturais.

A função da escola apontou que: 27% responderam que sua função é educar, 27% ensinar, 22% formar cidadãos, 12% preparar o aluno e 12% orientar.

O trato com as diferenças revelou que: em 49% dos casos, são tratados com igualdade, em 33% com respeito, em 9% com carinho, em 9% com dedicação.

Questionados se a escola produz violência, 67% responderam negativamente e 33% positivamente e sobre a violência do bairro influenciar na violência escolar, 54% responderam positivamente e 46% negativamente.

### Professores

O gênero dos professores apontou que: 72% são do sexo feminino, 17% são do masculino e 11% não responderam.

A faixa etária revelou que: 19% possuem entre 20 e 30 anos de idade, 19% entre 31 e 40 anos, 10% entre 41 e 50 anos, 6% entre 51 e 60 anos, 1% entre 61 e 70 anos e 44% não responderam a idade.

O conceito de violência na visão dos professores apontou: em 37% as agressões físicas, em 17% as agressões morais, em 16% as agressões verbais, em 6% coagir alguém, em 45% a falta de respeito, em 20% surgiram variadas respostas em menores índices.

Acerca do conhecimento da violência: 49% apontaram a concreta, 32% a simbólica e 18% a intermediária, conforme figura abaixo.

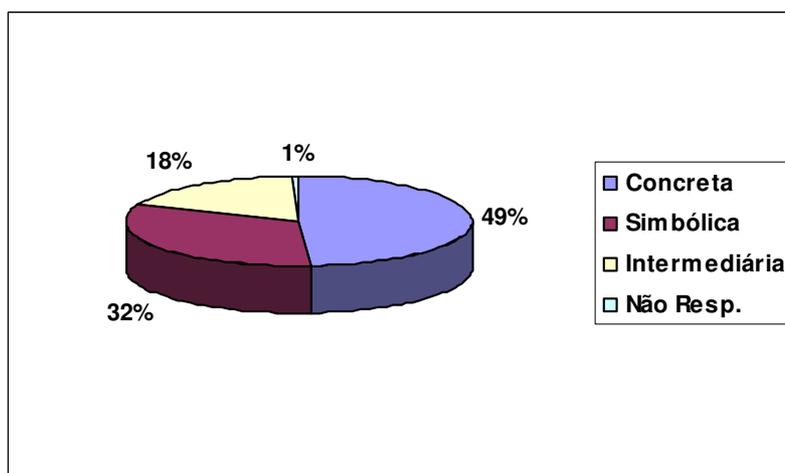


Fig.7- Representa o conhecimento da violência na visão dos professores das escolas públicas do município de Araçoiaba da Serra ( 2009).

As manifestações de violência revelaram: em 38% as ofensas verbais, em 34% as brigas, em 28% outros.

A frequência dos acontecimentos apontou: que 53% dos casos ocorrem diariamente, 24% semanalmente, 14% mensalmente, 5% semestralmente e 4% não responderam.

Os iniciadores dos atos de violência foram apontados, os alunos em 90% dos casos, em 5% os professores, 4% os funcionários, em 1% os diretores.

A negociação com os atos de violência revelou: em 40% dos casos, as conversas são utilizadas como formas de negociação, em 29% as medidas disciplinares e em 31% dos casos, a família é convocada, conforme se verifica da figura abaixo.

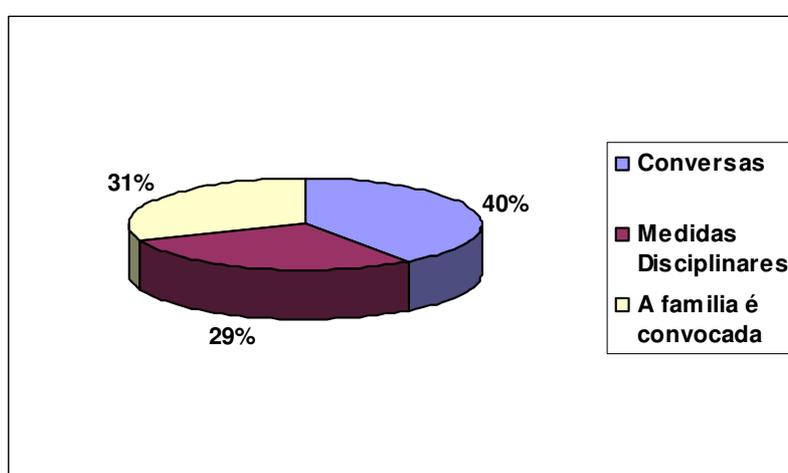


Fig. 8- Representa a negociação com os atos de violência na visão dos professores das escolas públicas do município de Araçoiaba da Serra ( 2009).

Dentre as ações que podem ser feitas para melhorar as relações no ambiente escolar, o diálogo e o respeito foram apontados por grande parte dos professores, conforme figura abaixo.

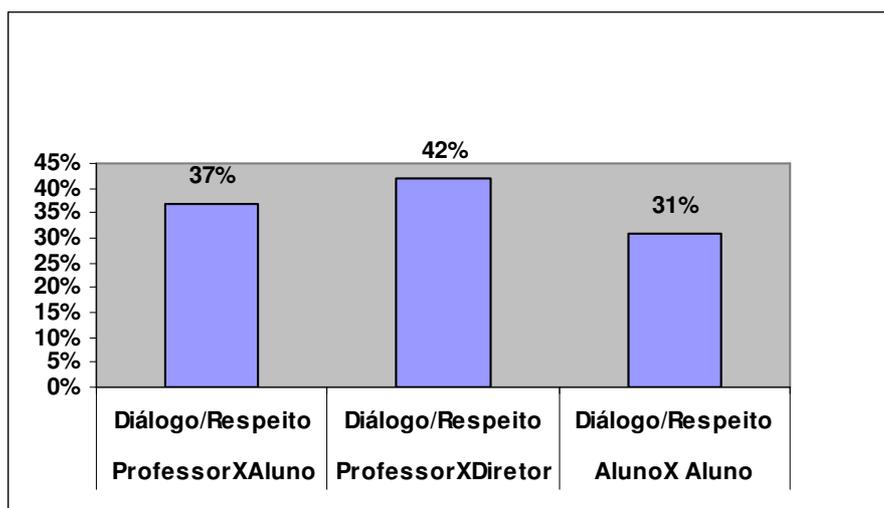


Fig.9 -.Representa ações realizadas para melhorar as relações no ambiente escolar na visão dos professores das escolas públicas do município de Araçoiaba da Serra (2009).

O surgimento das manifestações revelou o seguinte: 58% foram atribuídos à desagregação familiar, 10% à falta de diálogo, 9% à falta de respeito, 9% aos problemas socioeconômicos, 5% à política, 5% à intolerância e 4% ao egocentrismo.

A função da escola revelou em 25% dos casos, foi entendida como sendo a de formar cidadãos, em 22% ensinar, em 20% educar, em 17% criar cidadãos críticos, em 9% orientar e em 7% transmitir conhecimentos.

O trato com as diferenças revelou que: em 41% dos casos são tratados com igualdade, em 32% são tratados com respeito, em 15% responderam inexistir diferenças, em 7% são tratados com inclusão, em 5% as diferenças são minimizadas.

Questionados se a escola produz violência, 54% dos professores responderam positivamente e 46% negativamente; sobre a violência do bairro influenciar na violência escolar, 53% responderam positivamente e 47% negativamente.

## Alunos

O gênero dos alunos apontou que: 56% são do sexo feminino, 43% do masculino e 1% não responderam.

A faixa etária revelou que: 59% possuem entre 11 e 20 anos de idade, 17% entre 9 e 10 anos, 14% entre 7 e 8 anos, 1% entre 21 e 30 anos, 1% entre 31 e 40 anos, 1% entre 41 e 50 anos e 7% não responderam.

O conceito de violência foi apontado como sendo: em 34% as agressões físicas, em 29% as brigas, em 25% as agressões verbais, em 4% os roubos, em 3% o estupro, em 3% a morte, em 2% as agressões psicológicas.

A violência concreta foi apontada como sendo conhecida pelos alunos em 38%, em menores índices, surgiram a intermediária e a simbólica, conforme se verifica da figura a seguir.

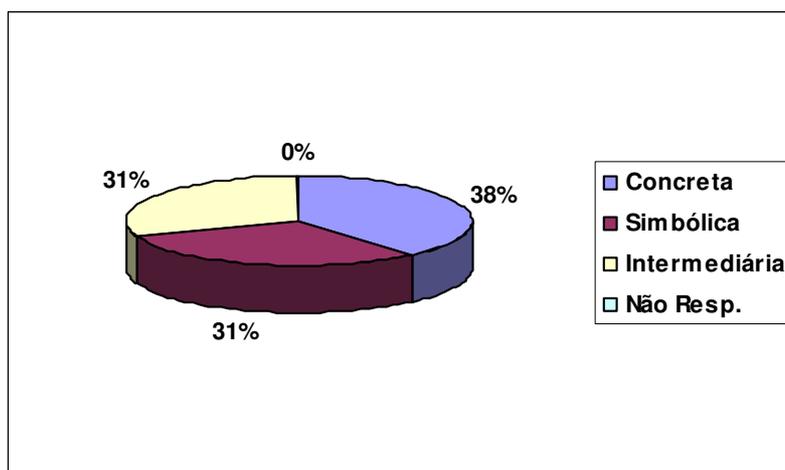


Fig.10 -.Representa o conhecimento da violência na visão dos alunos das escolas públicas do município de Araçoiaba da Serra ( 2009).

As manifestações dos atos de violência revelaram que: 57% correspondem às brigas, 34% as ofensas verbais, 8% as agressões físicas e 1% os furtos.

A frequência dos acontecimentos apontou que 47% dos casos ocorrem diariamente, 24% semanalmente, 17% semestralmente e 12% mensalmente.

Como iniciadores dos atos de violência foram apontados em 94% dos casos os alunos e em 2% dos casos cada, os diretores, funcionários e professores.

A negociação com os atos de violência revelou que as conversas vem sendo utilizadas como formas de negociação em 38%, em 32% as medidas disciplinares e em 30% dos casos a família é convocada, conforme figura a seguir.

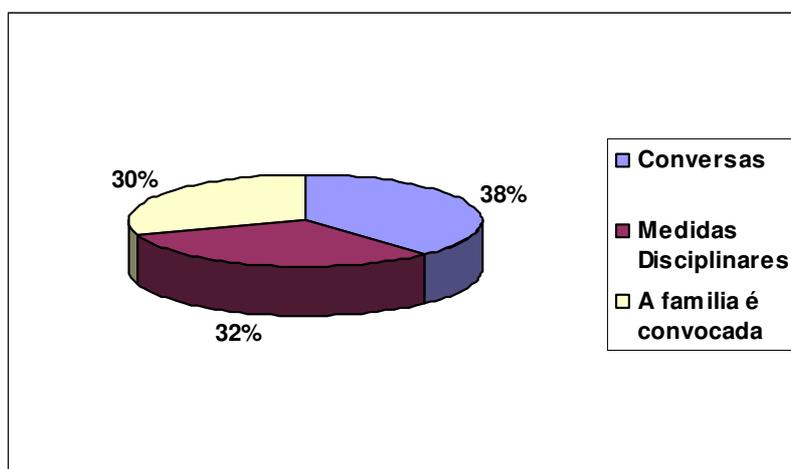


Fig.11- Representa a negociação com os atos de violência na visão dos alunos das escolas públicas do município de Araçoiaba da Serra ( 2009).

Dentre as ações que podem ser feitas para melhorar as relações no ambiente escolar, o diálogo foi apontado em todas as categorias, conforme figura a seguir.

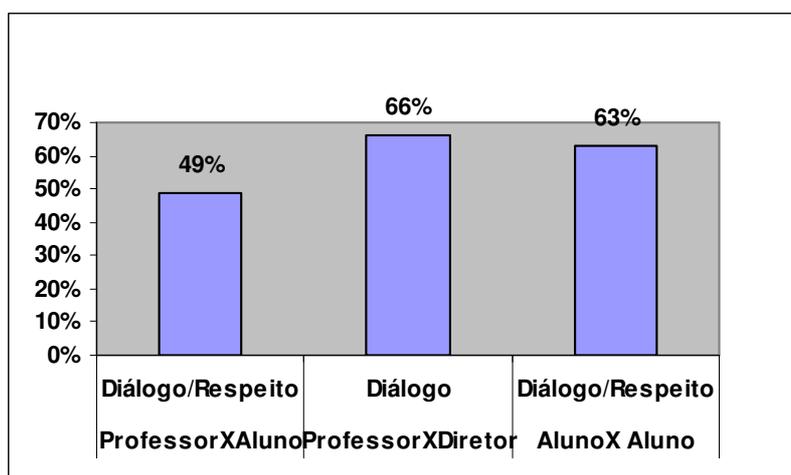


Fig.12-Representa ações realizadas para melhorar as relações no ambiente escolar na visão dos alunos das escolas públicas do município de Araçoiaba da Serra ( 2009).

O surgimento das manifestações revelou que: em 36% ocorrem as provocações, em 16% os jogos violentos, em 15% os namoros, em 14% as agressões, em 13% as ofensas e em 6% a desagregação familiar.

A função da escola revelou: em 25% como sendo a de formar cidadãos, em 22% ensinar, em 20% educar, em 17% criar cidadãos críticos, em 9% orientar e 7% transmitir conhecimentos.

No trato com as diferenças: 39% responderam haver igualdade, 20% com respeito, 17% responderam haver preconceito, 16% responderam inexistir diferenças e 8% responderam não existir preconceito.

Questionados se a escola produz violência, 59% responderam negativamente e 41% positivamente e sobre a violência do bairro interferir na violência escolar, 57% responderam negativamente e 43% positivamente.

Merleau-Ponty (1999) aponta que a contemplação do real é a percepção mais profunda que construímos em si e para si, uma espécie de reflexão do seu interior construído para o olhar interno, e isso chamamos percepção. Também: aquilo que chamam de número puro ou de número real é apenas uma promoção ou uma extensão por recorrência do movimento constitutivo de toda a percepção.

Contemplando a pesquisa, observou-se quanto ao gênero dos professores que 72% são do sexo feminino e 17% do masculino, quanto à idade a variação entre 20 e 70 anos de idade, com um alto índice de abstenção em responder a idade num total de 44%.

No tocante aos diretores, a pesquisa apontou um dado curioso quanto ao gênero, pois todos são do sexo feminino totalizando 100%; quanto à faixa etária, a variação foi de 31 a 50 anos de idade, sendo notado um alto índice de abstenção em responder a idade num total de 46% dos casos.

Quanto aos alunos, o gênero prevaleceu o sexo feminino em 56% dos casos; quanto à faixa etária, a variação entre 11 a 50 anos de idade.

Entre os funcionários, 92% são do sexo feminino e a idade variou entre 21 a 60 anos de idade.

Os dados refletem uma tendência no cenário escolar, ou seja, em grande parte composto por mulheres, e no município de Araçoiaba da Serra.SP, a situação não é

diferente, pois a maioria dos diretores, professores, alunos e funcionários são do sexo feminino.

A faixa etária mostrou-se bastante heterogênea, com predomínio de adolescentes na escola.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), adolescentes são aqueles que possuem entre 12 anos de idade completos e 18 anos de idade incompletos.

No conceito dos professores, a violência é concebida como sendo as agressões físicas, apontando um índice de 37%; conseqüentemente demonstraram-se conhecedores da violência concreta num total de 49% e observou-se uma ausência de conhecimento envolvendo as violências simbólica e intermediária.

Também para os diretores, o conceito de violência foi apontado como sendo as agressões físicas em 46% dos casos.

Os alunos também conceituaram a violência como sendo as agressões físicas em 34% dos casos.

Os funcionários também a conceituaram como sendo as agressões físicas em 75% dos casos.

Os dados acima revelaram um dado importante, ou seja, podemos afirmar que os atores do cenário escolar de Araçoiaba da Serra.SP não conhecem as violências simbólica e intermediária, pois entenderam, em unanimidade, que o conceito de violência traduz-se nas agressões físicas, portanto, a concreta.

O conhecimento da violência concreta foi apontado em 83% pelos diretores, em 43% pelos professores, em 38% pelos alunos e em 42% pelos funcionários, demonstrando um desconhecimento sobre as violências simbólica e intermediária.

As manifestações dos atos de violência foram apontados pelos diretores como sendo as ofensas verbais em 55% dos casos, em 38% os professores apontaram as ofensas verbais, em 57% as brigas foram apontadas pelos alunos; pelos funcionários também as ofensas verbais foram apontadas em 47% dos casos.

Quanto a frequência dos acontecimentos revelou que: 60% dos diretores apontaram como ocorridas semanalmente, os professores responderam diariamente em

53% dos casos; os alunos diariamente com 47% dos casos e os funcionários diariamente em 65% dos casos.

A frequência dos acontecimentos revelou a violência cotidiana na escola, pois a pesquisa apontou que os atos de violência ocorrem diariamente no cenário escolar.

Como iniciadores dos atos de violência, foram apontados os alunos em 100% dos casos; na visão dos professores, em 90% dos casos, os alunos foram apontados como iniciadores dos atos de violência; também os próprios alunos intitularam-se iniciadores dos atos de violência em 94% e os funcionários também apontaram os alunos como iniciadores dos atos de violência em 66% dos casos.

Esses índices revelam um dado interessante, pois os próprios alunos se veem como iniciadores dos atos de violência, por unanimidade, os professores, diretores e funcionários também apontaram os alunos como iniciadores dos atos de violência, conseqüentemente podemos concluir que os demais atores não se veem como produtores de violência.

As conversas foram apontadas pelos diretores como forma de negociação com os atos de violência em 36%; os professores apontaram que as conversas são utilizadas como formas de se resolver os problemas gerados pelos atos de violência na escola em 40%; os alunos também elencaram as conversas com formas de negociação em 38% dos casos e os funcionários também apontaram as conversas em 48% dos casos como formas de negociação.

Questionados aos diretores acerca do que poderia ser feito para melhorar as relações entre alunos x professores, diretores x professores e alunos x alunos, o diálogo foi apontado em: 27%, 33% e 40% respectivamente.

Os professores responderam que o diálogo também foi apontado como forma de melhorar as relações entre professores x alunos, professores x diretores e, alunos x alunos em: 37%, 42% 31% dos casos respectivamente.

Os alunos também responderam que o diálogo foi apontado como forma de melhorar as relações em: 49%, 66% e 63% dos casos respectivamente.

Os funcionários também apontaram o diálogo como forma de melhorar as relações em: 42%, 31% e 27% dos casos respectivamente.

Esses números demonstraram dados interessantes, ou seja, a presença da negociação no ambiente escolar, e o modo utilizado tem sido o diálogo para se resolverem os problemas surgidos com os atos de violência, sendo relegada a um segundo plano, as aplicações de medidas disciplinares e a convocação da família; o diálogo também foi utilizado como forma de melhorarem as relações entre professores, diretores e alunos de forma unânime.

Freire (2007,p.113) aponta a importância do diálogo no cenário escolar ao preceituar “que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles; somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele e escutando o educando em suas dúvidas, em seus receios e ao escutá-lo, aprendo a falar com ele”.

Quanto ao surgimento das manifestações, a desagregação familiar foi apontada em 80% dos casos pelos diretores; também a desagregação da família foi apontada pelos professores com 58% dos casos; em 36%, os alunos entenderam que as provocações são causas originárias das manifestações, os funcionários apontaram a família em 37% dos casos; é neste sentido que Freire (2007) afirma não ser possível à escola, se, na verdade engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias.

Os estudos de Freire evidenciam a importância dos professores e diretores conhecerem o ambiente familiar dos discentes, pois a pesquisa evidenciou que as condições socioeconômicas dos alunos e suas famílias são indicadores das manifestações dos atos de violência.

A função da escola da escola foi entendida pelos diretores como sendo a de orientar em 34% dos casos, 25% dos professores responderam que a função da escola e é a de formar cidadãos, os alunos também informaram em 25% a função de formar cidadãos e os funcionários a função de educar em 27% dos casos.

Os resultados da pesquisa apontam que a função da escola não foi entendida apenas como a transmitir conhecimentos, mas de orientar, e nesse sentido reportamos a Freire (2007,p.47) onde preceitua que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”; ao menos, pelo que foi apurado na pesquisa, os resultados obtidos, como, orientar e formar cidadãos reforçam a tese de que a função da escola vai além de ensinar.

Freire (2007,p.23) preceitua: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado”. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos.

O trato com as diferenças apontou que 61% dos diretores reconheceram a igualdade como forma de lidar com as diferenças; os professores também apontaram a igualdade com 41% dos casos; os alunos também reconheceram a igualdade com 39% dos casos e os funcionários também reconheceram a igualdade com 49% dos casos.

Os resultados obtidos apontam uma postura interdisciplinar dos atores do cenário escolar, consistente em saber lidar com as diferenças, apontando que os diferentes são tratados com igualdade no ambiente escolar; mais uma vez lembrando Freire (2007):“é no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com elas”.

Questionados se a escola produz violência, os diretores responderam negativamente em 77% dos casos, os professores positivamente em 54%, os alunos positivamente em 59% dos casos e os funcionários 67% negativamente.

Os resultados apontaram um equilíbrio técnico nas respostas, pois os professores e alunos entenderam-se como produtores de violência; por outro lado, os diretores e funcionários não se veem como produtores de violência e, quando não se reconhecem como produtores de violência, demonstram desconhecer a violência simbólica que são capazes de gerar.

Questionados se acerca da violência do bairro influenciar na violência escolar, os diretores responderam negativamente em 54% dos casos, professores responderam positivamente em 53%, os alunos 57% negativamente e os funcionários 54% positivamente.

Outro equilíbrio técnico nas respostas, porém, muito embora, algumas fontes de tensões estejam diretamente ligadas ao estado da sociedade e do bairro é preciso ter cautela ao se concluir que a violência do bairro interfere na violência escolar, sob pena de incidirmos numa análise de senso comum, pois encontramos escolas pouco violentas em bairros tidos como violentos.

## 10 CERTEZAS PROVISÓRIAS

Os propósitos anunciados apontaram para o estudo das violências concreta, simbólica e intermediária produzidas nas treze Escolas Públicas das redes estadual e municipal de Araçoiaba da Serra-SP, cujas características físicas, geográficas, socioeconômicas e humanas são um tanto diversas, tendo em vista cinco delas situarem na área urbana e as demais, na zona rural do município; umas situam-se em bairros de classe média e abastada e outras em bairros mais carentes e violentos.

Nossa intenção foi investigar a concepção de violência que os atores do cenário escolar possuem, bem como conhecer e tipificar as habilidades utilizadas para negociar com os atos de violência desencadeados nas escolas.

Afastamos as tendências dominantes que insistem em associar a violência e a criminalidade à pobreza, à miséria, pois criminalizar a pobreza é um ato político, como observamos no transcorrer da pesquisa.

Observamos, na pesquisa que as Escolas Públicas do município são geradoras de violência, embora se tratem de delitos menores, como pudemos observar ao longo da pesquisa, pois constatamos que predominam as agressões físicas, as ofensas verbais e os desacatos. Felizmente não foram verificadas ocorrências de delitos graves nas escolas observadas, apesar das diversidades geográficas, humanas e socioeconômicas detectadas.

Entendemos que a violência pode emergir em todos os ambientes em que o conflito não seja negociado, onde as posturas dominantes não se pautem por ações interdisciplinares e negligenciem as diferenças.

Os resultados da pesquisa nos autorizam dizer que a violência é conceituada pelos diretores, professores, alunos e funcionários como sendo as agressões físicas e que os atores do cenário escolar conhecem a violência concreta, desconhecendo o significado das violências simbólica e intermediária, apesar de mencionadas em muitos questionários.

Observamos que as manifestações de violência ocorridas nas escolas emergem de conflitos ocorridos no ambiente escolar, iniciados por provocações e progredem para as agressões verbais e físicas.

A frequência dos acontecimentos apontou que os atos de violência ocorrem diariamente, e surge como um indicador preocupante, sinal de que, todos os dias ocorrem agressões físicas nas escolas, em especial, pelos alunos, apontados como iniciadores dos atos de violência; esse resultado verificado na pesquisa revelou que os diretores, professores e funcionários não se veem como produtores de violência.

A pesquisa evidenciou que o surgimento dos atos de violência foi atribuído à desagregação familiar e também surge como um indicador preocupante, permitindo afirmar que os problemas internos da família, separações judiciais e pais ausentes, refletem no comportamento do aluno no ambiente escolar levando-o à prática de atos de violência.

A função da escola revelou ser a de orientar na visão dos atores do cenário escolar, evidenciando que a resposta, “formar cidadãos críticos” surgiu em poucos questionários, notadamente naqueles respondidos pelos professores.

No trato com as diferenças a pesquisa apontou que os atores do cenário escolar tratam-nas com igualdade, demonstrando sua postura interdisciplinar em saber lidar com elas.

Em relação à violência, estamos convencidos que muito embora tenha algumas fontes de tensão diretamente ligadas ao estado da sociedade e do bairro – se o bairro é presa fácil da violência, é maior a probabilidade de que a escola também seja atingida – é preciso desconfiar de raciocínios de senso comum, pois encontramos escolas pouco violentas em bairro tido como violentos, assim como encontramos violência em escolas situadas em escolas de bairros de classe média e com melhor estrutura. Defendemos, portanto que toda forma de violência deve ser contextualizada sob pena de se incidir numa limitação conceitual.

No tocante à negociação com os atos de violência, verificamos na pesquisa, que o diálogo foi apontado como forma de se resolverem os problemas gerados pelos atos de violência, sendo ele também apontado como forma de melhorarem as relações entre professores, diretores, funcionários e alunos. Podemos concluir que está ocorrendo a negociação com os atos de violência, sendo relegada a um segundo plano, as medidas disciplinares e a convocação da família. Os registros policiais comprovam tal fato, pois são raros os casos encaminhados à polícia. Os resultados da pesquisa contrariaram a

visão de que o Brasil não possui tradição em negociar com os atos de violência, onde após décadas, as políticas educacionais insistem nas formas de eliminação dos problemas a cura pela assepsia social, a extirpação pura e simples dos problemas. São os corretivos violentos que conhecemos.

O autoritarismo, as ameaças, a desqualificação do aluno, ao fazer parte do cotidiano da escola podem deflagrar atos de violência que emergem como formas de discordâncias com as regras impostas.

É possível negociar com o fenômeno da violência, em especial com a violência escolar, pois a escola forma cidadãos críticos e reflexivos, amplia os horizontes e essas funções não se coadunam com a violência.

A pesquisa revelou que os diretores, professores, funcionários e alunos conhecem a violência concreta e demonstram-se pouco conhecedores da simbólica e intermediária e conseqüentemente os referidos atores não se veem como produtores dessa violência institucional, como apontada nos estudos de Bordieu (1998) e também os alunos não a compreendem ou a interpretam mal, conhecendo apenas a violência concreta, e conseqüentemente não se consideram alvos da referida violência; com relação à violência intermediária, por se tratar de uma “metaviolência” – e felizmente não foram detectados atos graves de violência no ambiente das Escolas Públicas analisadas em Araçoiaba da Serra-SP – a pesquisa também revelou que os atores do cenário escolar desconhecem-na.

Por notarmos a ocorrência da negociação com os atos de violência nas Escolas Públicas de Araçoiaba da Serra.SP podemos afirmar que existe uma postura interdisciplinar dos atores, com uma análise que não fragmenta o conhecimento, valorizando a postura e as atitudes sem nenhuma forma de preconceito.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.) et al. **Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas.** Brasília, UNESCO, Ministério da Educação, 2004.

\_\_\_\_\_; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas.** Brasília. UNESCO, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa. **Do cotidiano escolar. Ensaio sobre a ética e seus avessos.** São Paulo: Summus, 2000.

ARAÚJO, Carla. **A violência desce para a escola.** Suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade entre os jovens. Belo Horizonte. Autêntica, 2002.

ARIÉS, Phillipe. **A história social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (org.). **História Geral da Civilização Brasileira.** 4 ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1986, tomo III, v.4, capítulo VIII.

BONESANA, Cesare. **Dos delitos e das penas.** Tradução Paulo M. Oliveira. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1969.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Código Penal Comentado.** 5 ed. Rio de Janeiro; Renovar, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** Rio de Janeiro: América Jurídica, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** 42 ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CHARLOT, Bernard. (org.) **Os jovens e o saber; perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_, A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, n.8. Porto Alegre, jul./dez. 2002.

CHIMENTI, Ricardo Cunha. **Apontamentos de Direito Constitucional.** São Paulo: Edições Paloma, 2001.

COSTA JR. Paulo José da. **Direito Penal.** Curso completo. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. (Orgs.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM, de 10/12/1948. Disponível em < <http://www.ouvidoria.al.gov.br/.atribuicao/declaracao>> Acesso em: 29 out. 2009.

ENQUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Artes médicas. Porto Alegre, 1989.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir as violências nas escolas e educar para a paz. 2 ed. Campinas: Verus, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia; 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_, (Org). **Práticas interdisciplinares na escola**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_, **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2 ed. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.

\_\_\_\_\_, **Microfísica do poder**. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 35 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da autonomia**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREUD, Sigmund. **Mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FROMM, Erich. **Anatomia da destrutividade humana**. Tradução: Marco Aurélio de Moura Mattos. 2 ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambigüidade. Campinas. Autores associados, 1996a.

\_\_\_\_\_, Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996b.

\_\_\_\_\_, **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas: Papyrus, 1985.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LA TAILLE, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência**. Tradução: Cristina M.V. França. São Paulo: Biblioteca Vértice, 1987.

MEDRADO, Hélio Iveson Passos. Poder e disciplinamento nas Instituições escolares de Sorocaba. **Quaestio: Revista de estudos de educação**, Sorocaba, ano 04, n 2, nov.2002.

\_\_\_\_\_, Violência escolar: formas contemporâneas de negociação com a depredação. **Quaestio: Revista de estudos de educação**. Sorocaba, ano 01, n 2, nov.1999.

\_\_\_\_\_, Poder, discriminação e violência. In: MEDRADO, H.I.P. (Org.) **Violência nas Escolas**, Sorocaba: Minelli, 2008.

\_\_\_\_\_, **Violências: do cotidiano à escola**. Estudos do Grupo PODIS (Poder e Disciplinamento nas Instituições escolares de Sorocaba), Sorocaba: UNISO, 2009, mimeografado.

MELLO, Romário Araújo. **Embriologia humana**. São Paulo: Atheneu, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAIS, Régis de. **Violência e educação**. Campinas: Papyrus, 1995.

MOREIRA, Bernadete Stecca. A linguagem corporal: formas negociadas contra agressões do meio. In: MEDRADO, H.I.P. (org.) **Violência nas Escolas**. Sorocaba: Minelli, 2008.

NORONHA, Edgard Magalhães. **Direito Penal**. 24 ed. São Paulo: Saraiva, 1986. v.1.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 2 ed. Rio de Janeiro; Livraria José Olympio: Editora UNESCO, 1978.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n 100 – Especial, p. 763-785, out. 2007, disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

POE, Edgar Alan. O poço e o pêndulo. In: **Histórias extraordinárias**. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

REGO, Teresa Cristina R.. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

SANFELICE, José Luís. Educação, Trabalho e Ética. In LOMBARDI, J.C.; GOERGEN, Pedro (Orgs.) **Ética e educação, reflexões filosóficas e históricas**. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil; conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, M.I.M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.); **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**; Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Benedito (Coord.) **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 17 ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

SILVA JR., João dos Reis da, FERRETTI, Celso João. **O Institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SPÓSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educ. Pesq.** São Paulo, v. 27, n 1, 2001.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. Tradução e prefácio de Neil Ribeiro da Silva. 2 ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo. USP, 1977.

TOURAINÉ, Alan. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Tradução de Jaime A. Closen e Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1999.

ZAFARONI, Eugênio Raúl; PIERANGELLI, José Henrique. **Manual de Direito Penal Brasileiro**, 3 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

**Apêndice A****QUESTIONÁRIO.**

**DAL BONI, Pedro Luiz.**  
**Mestrando em Educação.**  
**UNISO – Universidade de Sorocaba.**

Mestrando em Educação, desenvolvo a pesquisa “ A violência e negociação entre os atores no cotidiano das escolas públicas de Araçoiaba da Serra” no Programa de Mestrado em Educação – Uniso. Fundamentalmente, analisamos as violências no cotidiano escolar, manifestadas na relação Professor X Aluno e como são tratadas (negociadas) pelos envolvidos.

Neste sentido, gostaria de contar com a sua colaboração em responder o questionário abaixo.

Saliento que não é preciso se identificar e, oportunamente, os dados coletados e analisados serão socializados.

1 – ( ) Diretor ( ) Professor/ Série..... ( ) Funcionário ( ) Aluno/Série.....

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Idade.

2. O que é violência ?

.....  
 .....

3. Você tem conhecimento do que seja violência:

Concreta ( ) Simbólica ( ) Intermediária ( ).

4. Quais são as manifestações de violências que ocorrem na instituição escolar ?

.....  
 .....

5. Qual a frequência dos acontecimentos ?

Diariamente ( ) semanalmente ( ) mensalmente ( ) semestralmente ( ).

6. Quem inicia as violências ?

Professores ( ) alunos ( ) funcionários ( ) diretores ( ).

7. Como são conduzidas as negociações ?

Conversas ( ) Medidas disciplinares ( ) A família é convocada ( ).

8. O que pode ser feito para melhorar a relação ?

Professor x aluno.....  
Professor x diretor..... Aluno  
x aluno.....  
Outras.....

9. A que você atribui o surgimento das manifestações ?

.....  
.....

10. Na sua opinião, qual a principal função da escola ?

.....  
.....

11. Como são tratadas as “diferenças” existentes na Escola ? (deficientes, etnia, religião, desempenho intelectual, condição socioeconômica, etc...).

.....  
.....  
.....

12. Considerando as violências: simbólicas (insultos verbais, gestuais), concretas (ataques, furtos, agressões físicas) e intermediárias (ambas), a escola produz violência?

Sim ( ) Não ( )

Por quê ?

.....

13. O bairro tem participação na violência ocorrida na escola?

.....  
.....

Apêndice B

Araçoiaba da Serra, 10 de maio de 2009.

Prezada Senhora:

Sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – Uniso.

Examino as violências e os mecanismos de negociação entre diretores, professores, funcionários e alunos.

Neste sentido, gostaria de contar com sua colaboração e aplicar questionário anexo, na escola sob sua direção.

Informo que as informações obtidas serão posteriormente socializadas à escola e, em momento algum, qualquer um dos participantes serão identificados.

Atenciosamente.

Pedro Luiz Dal Boni.

À Ilma. Sra.

ALICE PISSINATO ESQUERDO PEDROSO.  
DIRETORA DA EMEF. DR. CELSO CHARURI.  
BAIRRO JUNDIAQUARA.  
ARAÇOIABA DA SERRA:SP.

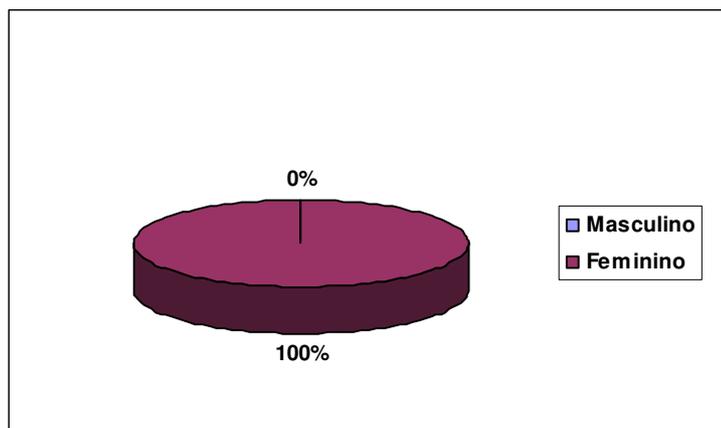


Fig.1. Gênero dos diretores das Escolas públicas de Araçoiaba da Serra.SP – (2009)

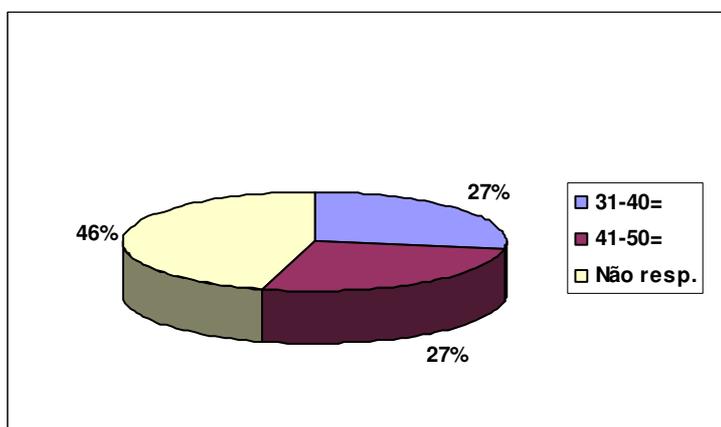


Fig.2. Faixa etária dos diretores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra.SP – (2009)

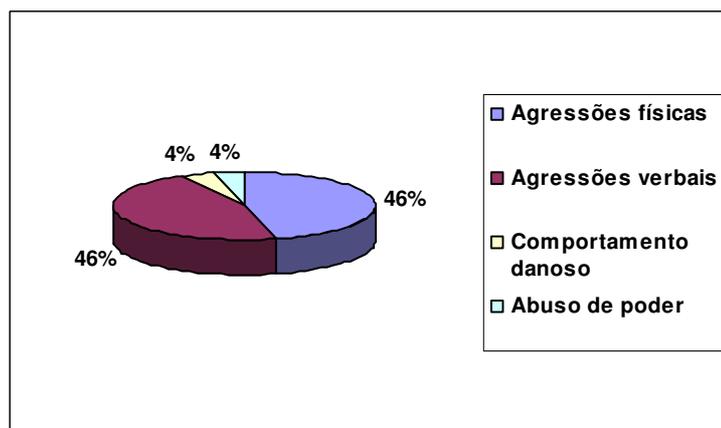


Fig.3. Conceito de violência na visão dos diretores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra.SP – (2009)

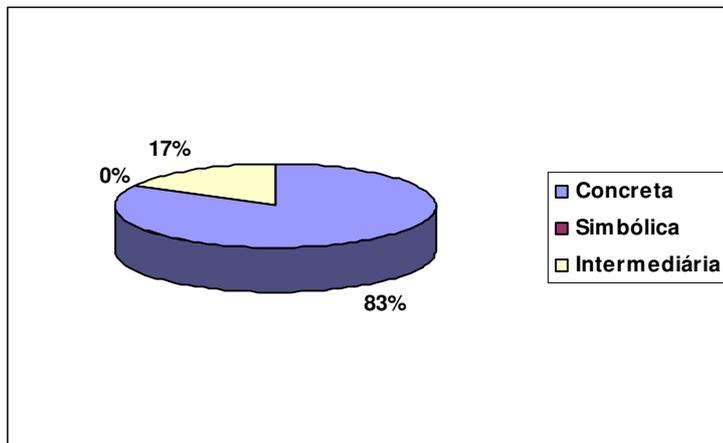


Fig.4. Conhecimento da violência na visão dos diretores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra SP- (2009)

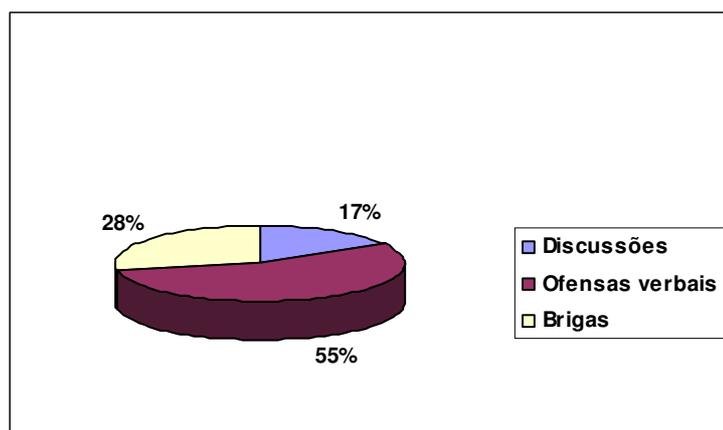


Fig.5. Manifestações de violência na visão dos diretores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra.SP – (2009)

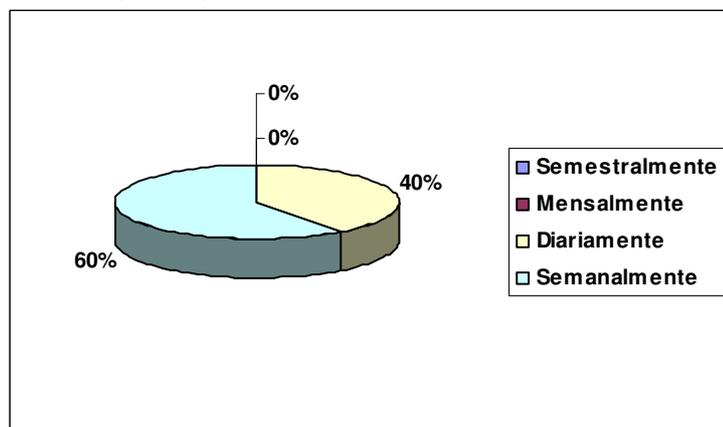


Fig.6. Frequência de acontecimentos de violência na visão dos diretores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra.SP – (2009)

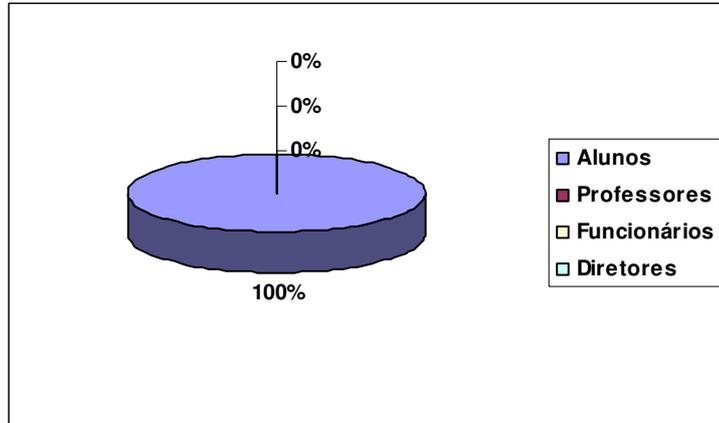


Fig.7. Iniciadores da violência na escola na visão dos diretores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra.SP – (2009)

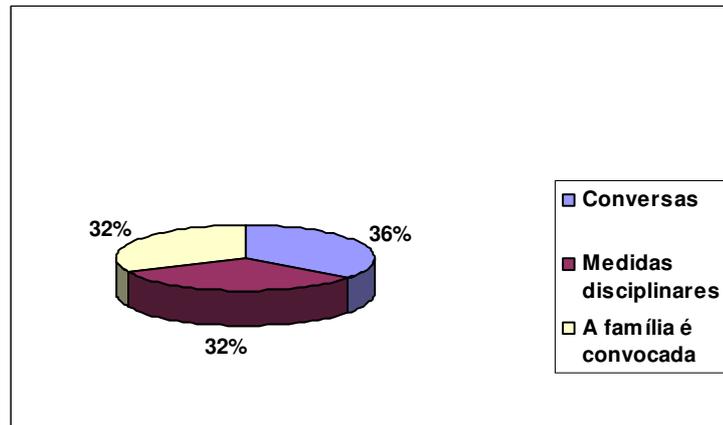


Fig.8. Negociação dos atos de violência na escola na visão dos diretores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra.SP – (2009)

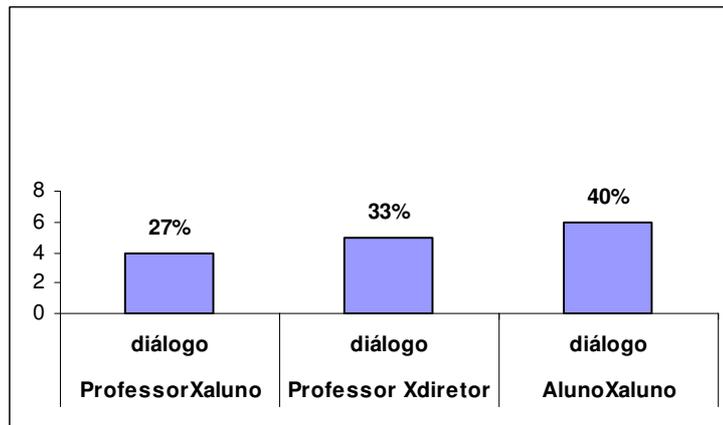


Fig.9. Ações realizadas para melhorar as relações na visão dos diretores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra.SP – (2009)

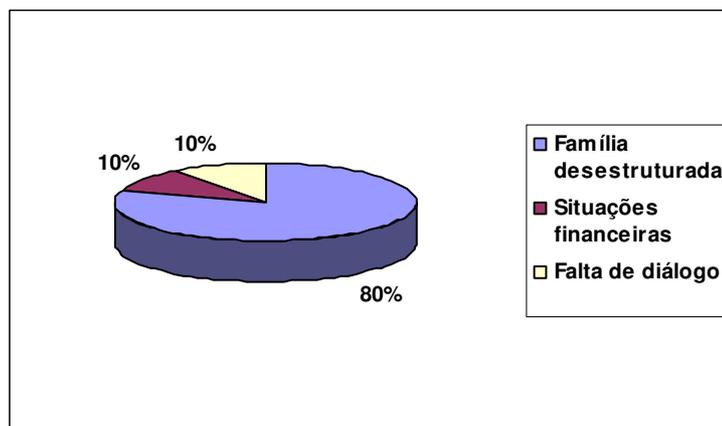


Fig.10. Surgimento das manifestações de violência na visão dos diretores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra.SP –(2009)

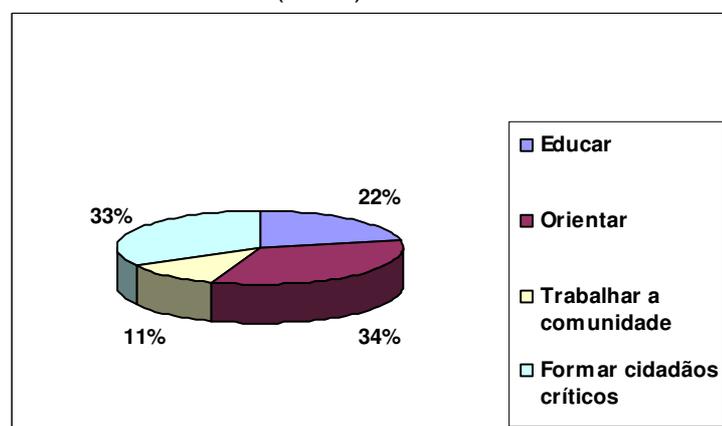


Fig.11. Função da escola na visão dos diretores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra.SP- (2009)

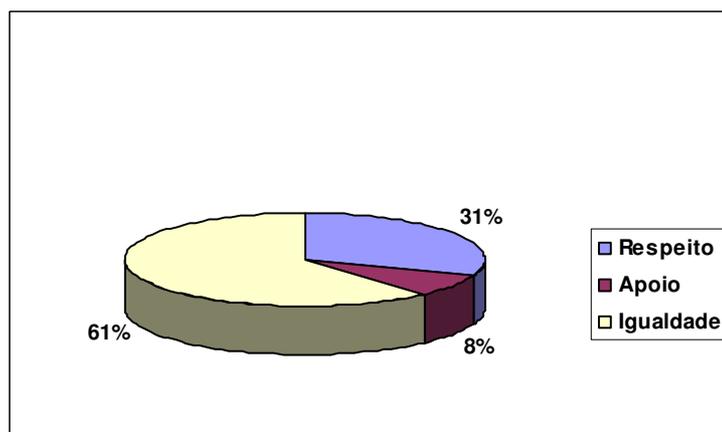


Fig.12. Tratamento das diferenças na escola na visão dos diretores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra.SP- (2009)

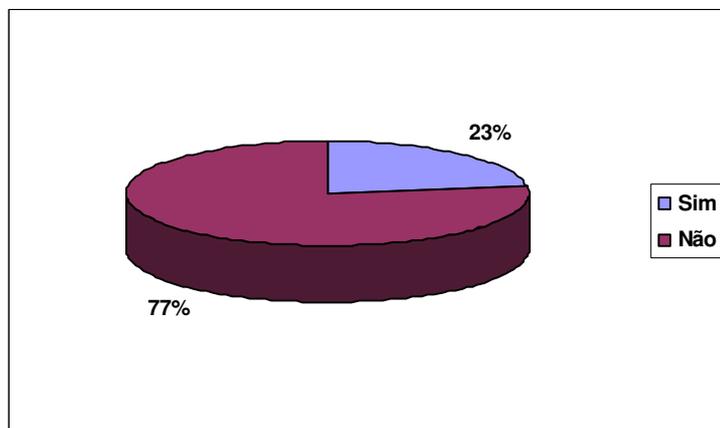


Fig. 13. Índice de produção de violência na escola na visão dos diretores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra.SP – 2009

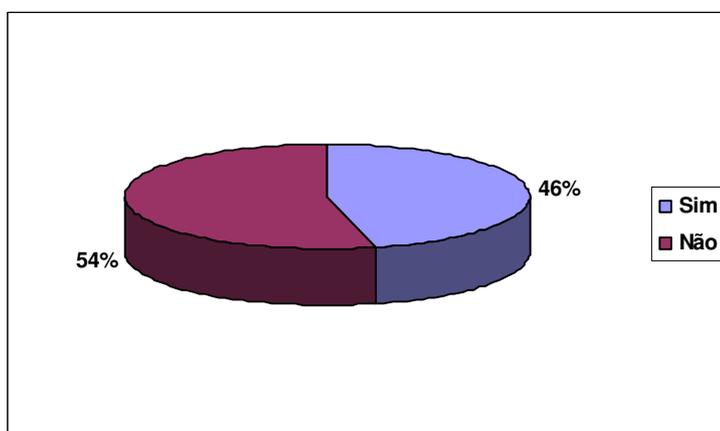


Fig.14. Participação do bairro na produção de violência escolar na visão dos diretores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra.SP – 2009

APÊNDICE D

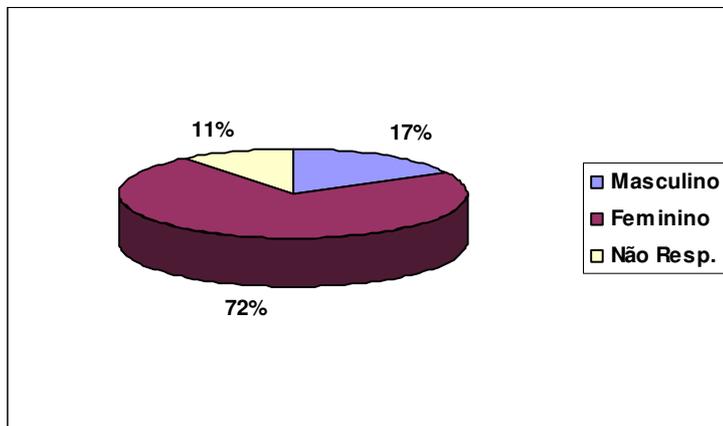


Fig.1.Gênero dos professores das escolas públicas do município de Araçoiaba da Serra –(2009)

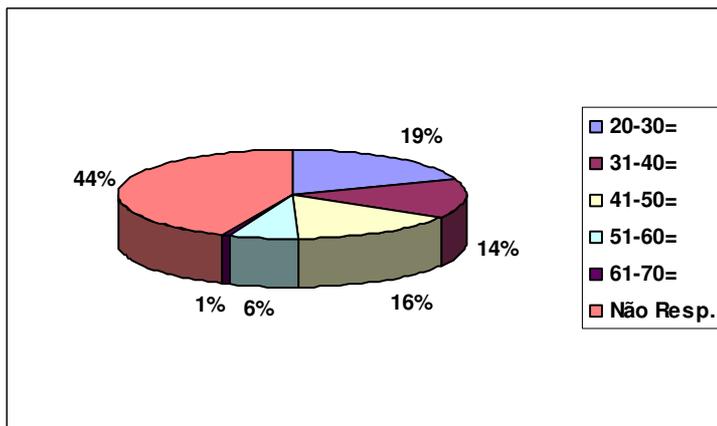


Fig.2.Faixa etária dos Professores das escolas públicas do município de Araçoiaba da Serra – (2009)

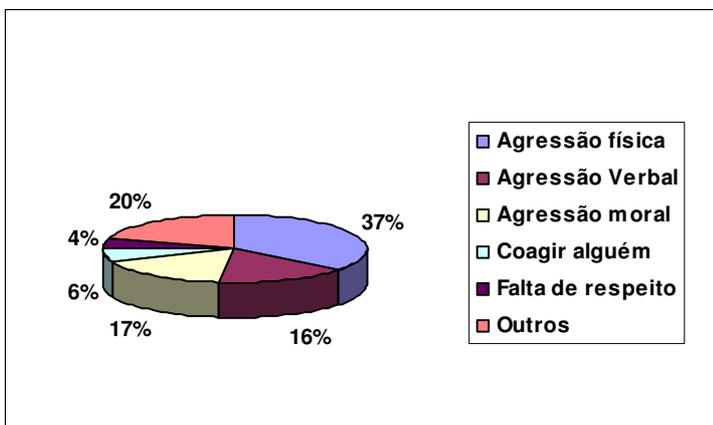


Fig. 3.Conceito de violência na visão dos professores;Araçoiaba da Serra –(2009)

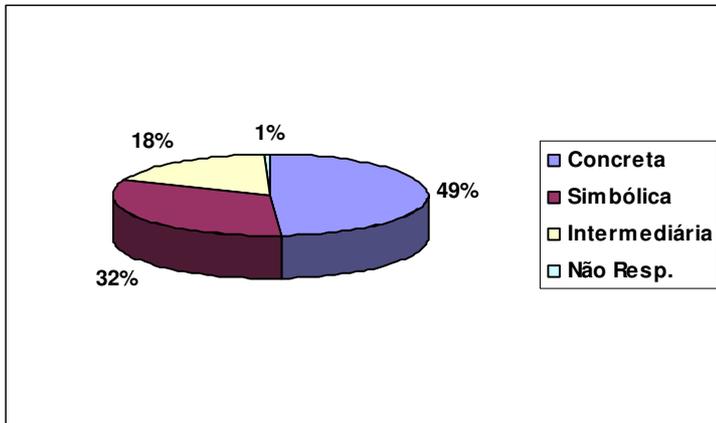


Fig.4. Conhecimento da violência na visão dos professores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009)

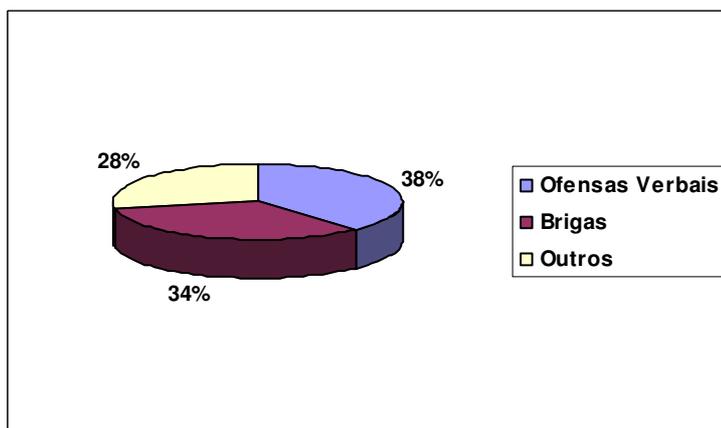


Fig.5. Manifestações de violência na visão dos professores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009)

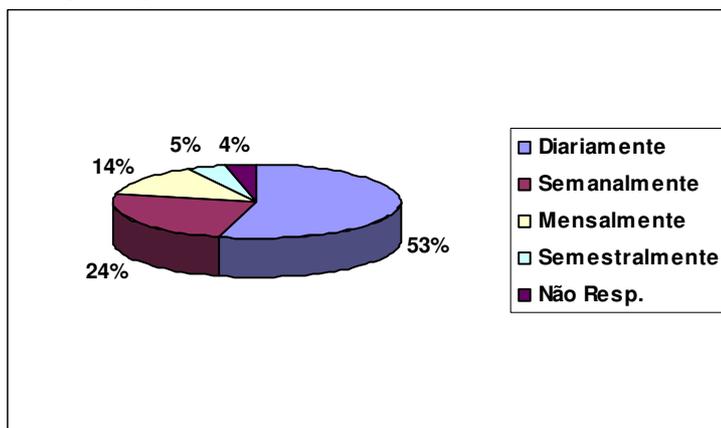


Fig. 6. Frequência dos acontecimentos de violência na visão dos professores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009)

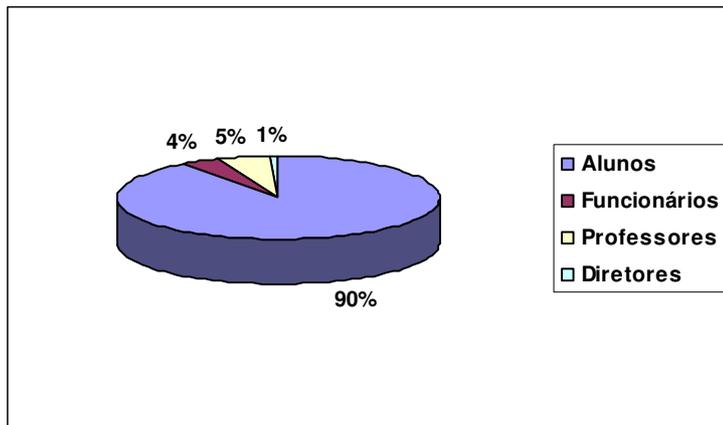


Fig.7. Iniciadores de violência na visão dos professores; Araçoiaba da Serra – (2009)

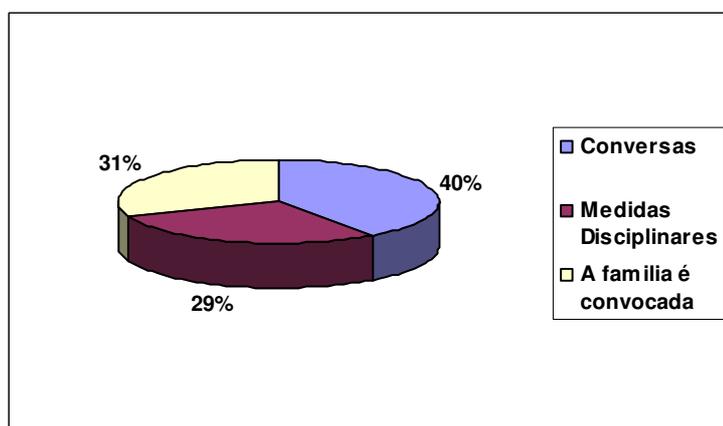


Fig.8. Negociação dos atos de violência na visão dos professores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009)

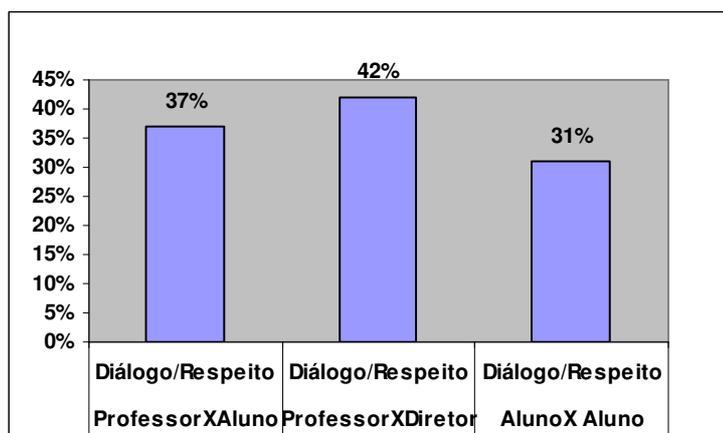


Fig.9. Ações realizadas para melhorar as relações na visão dos professores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009)

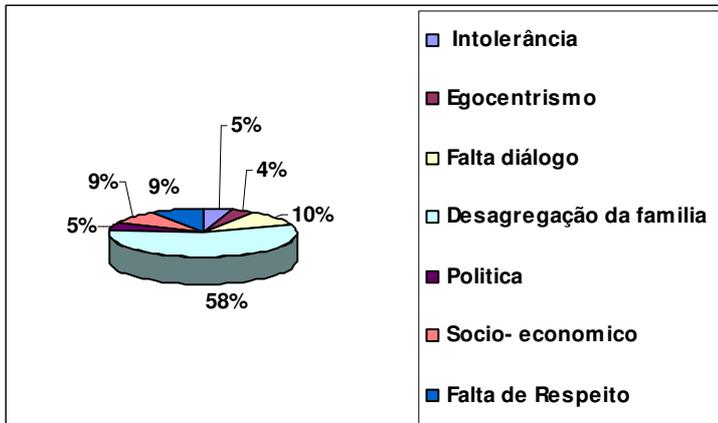


Fig.10. Surgimento das manifestações da violência na visão dos professores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra –(2009)

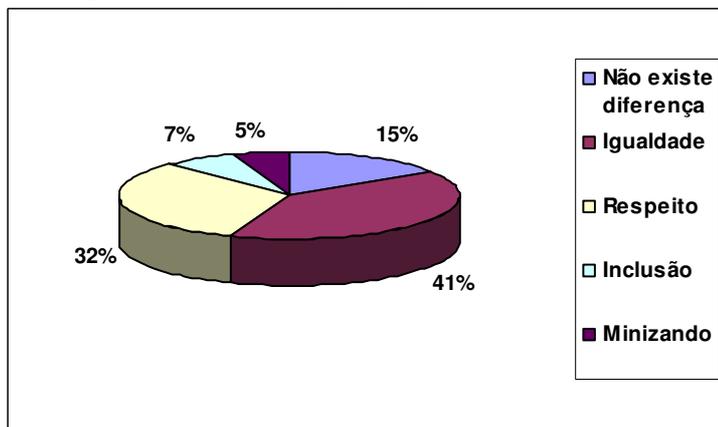


Fig.11. Tratamento das diferenças na visão dos professores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra –(2009).

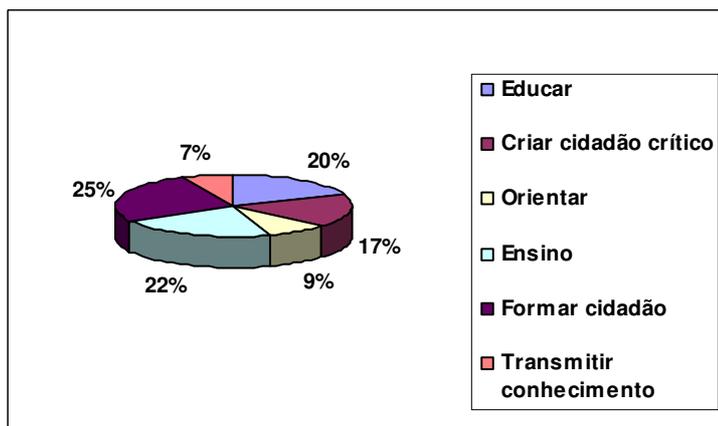


Fig.12. Função da escola na visão dos professores ; Araçoiaba da Serra – (2009)

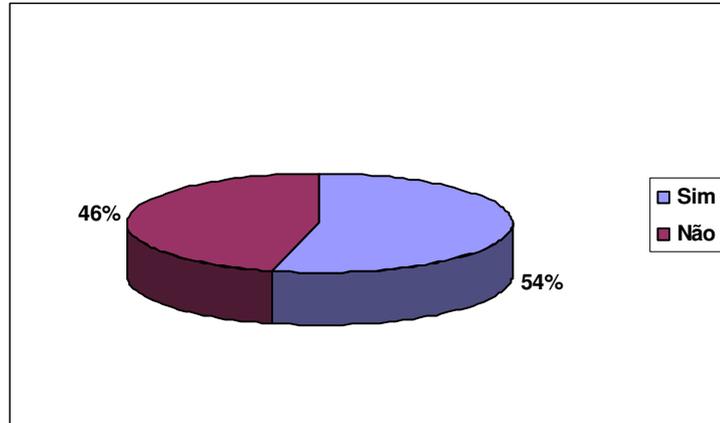


Fig.13. Produção de violência na visão dos professores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009)

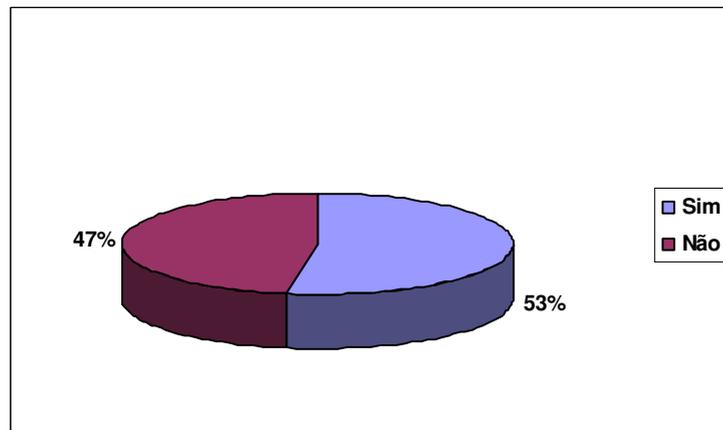


Fig.14. Participação do bairro na produção de violência na escola na visão dos professores das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009)

APÊNDICE E

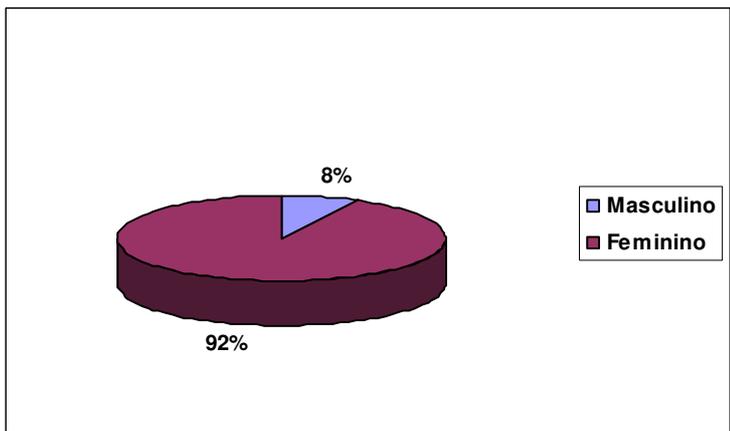


Fig.1.Gênero dos funcionários do município de Araçoiaba da Serra – ( 2009)

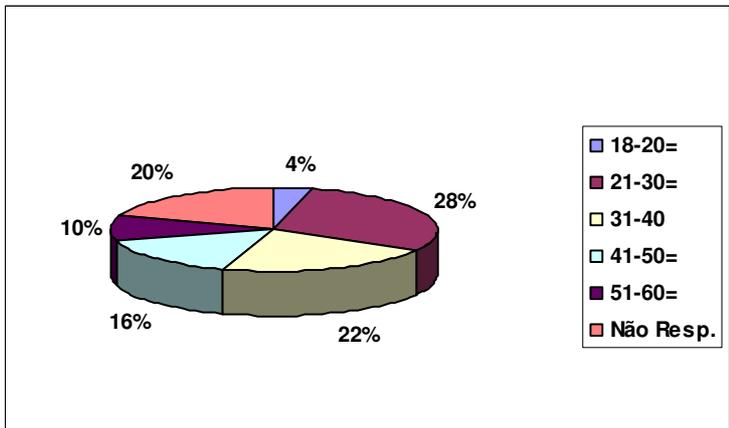


Fig 2.Faixa etária dos funcionários do município de Araçoiaba da Serra –(2009)

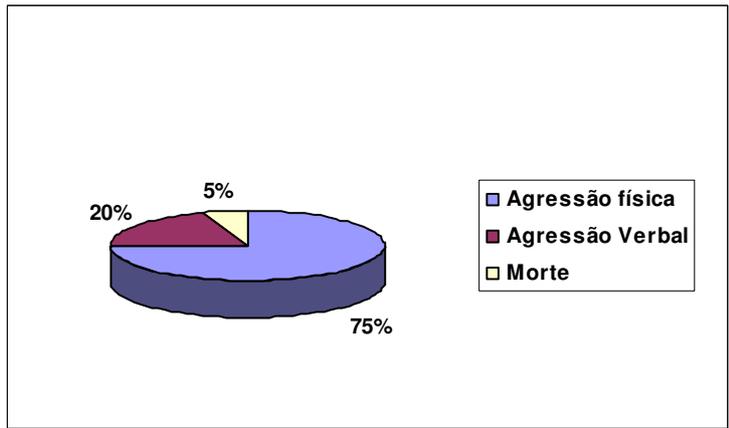


Fig 3.Conceito de violência na visão dos funcionários das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009).

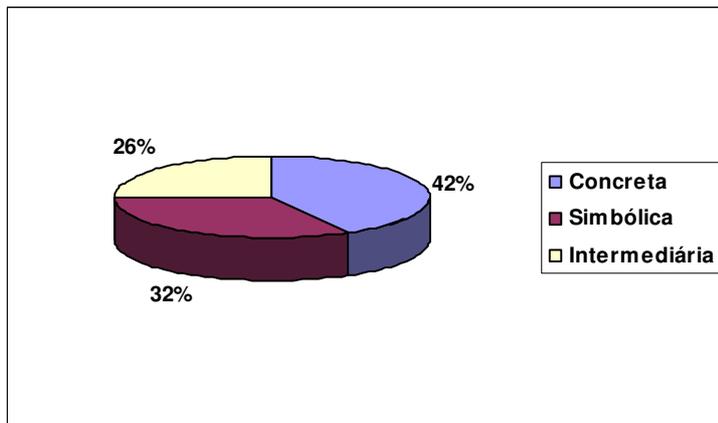


Fig. 4. Conhecimento de violência na visão dos funcionários das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009)

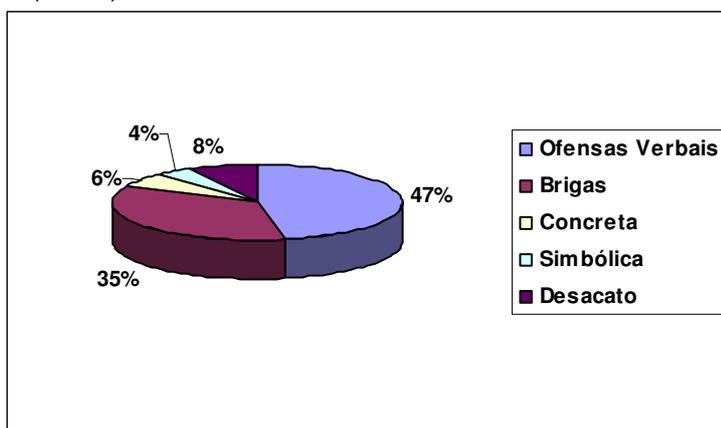


Fig. 5. Manifestações de violência na visão dos funcionários das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009)

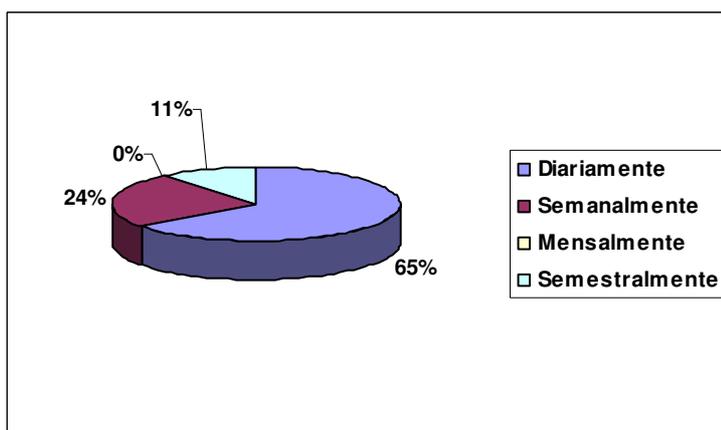


Fig. 6. Frequência dos acontecimentos de violência na visão dos funcionários das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009)

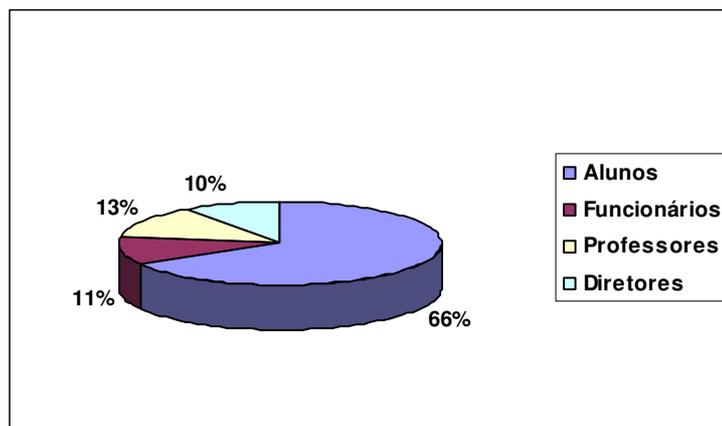


Fig.7. Iniciadores de violência na visão dos funcionários ; Araçoiaba da Serra - (2009)

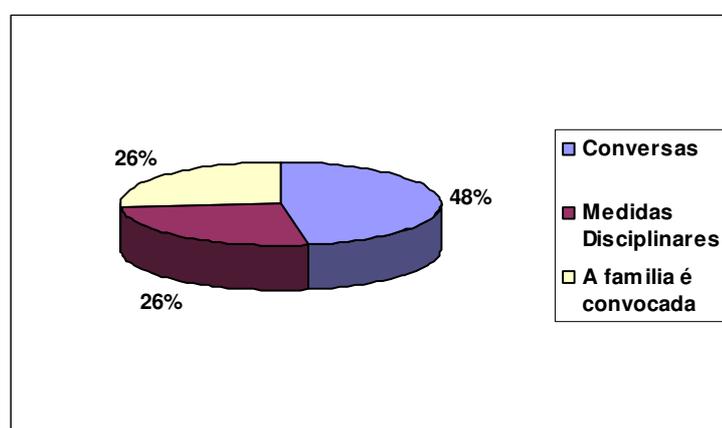


Fig.8. Negociação dos atos de violência na visão dos funcionários das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009)

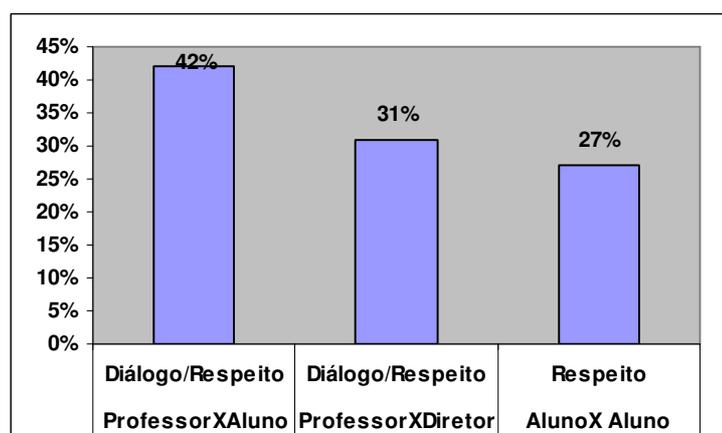


Fig.9. Ações realizadas para melhorar as relações na visão dos funcionários das escolas públicas de Araçoiaba da Serra –(2009)

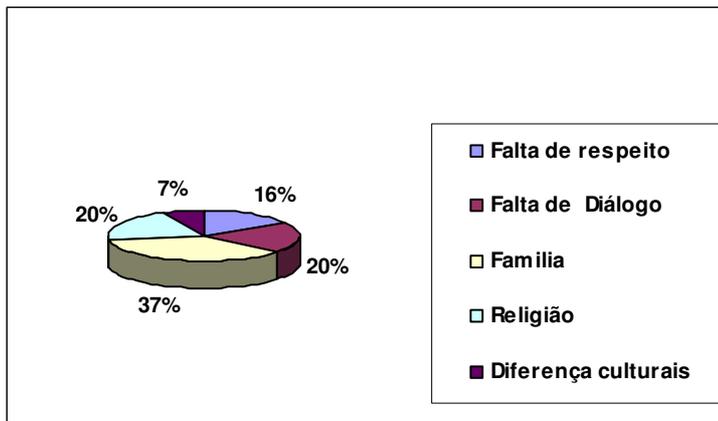


Fig.10.Surgimento das manifestações de violência na visão dos funcionários das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009)

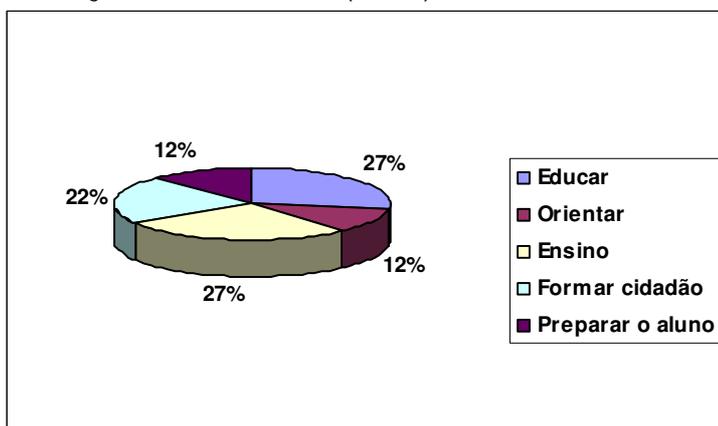


Fig.11. Função da escola na visão dos funcionários ; Araçoiaba da Serra – (2009)

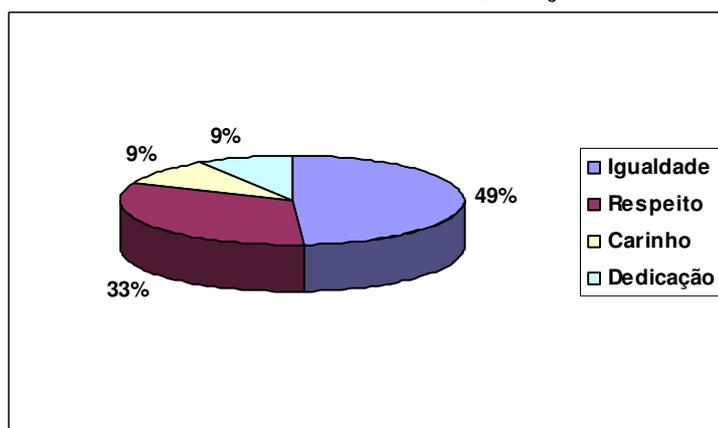


Fig.12.Tratamento das diferenças na visão dos funcionários das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009)

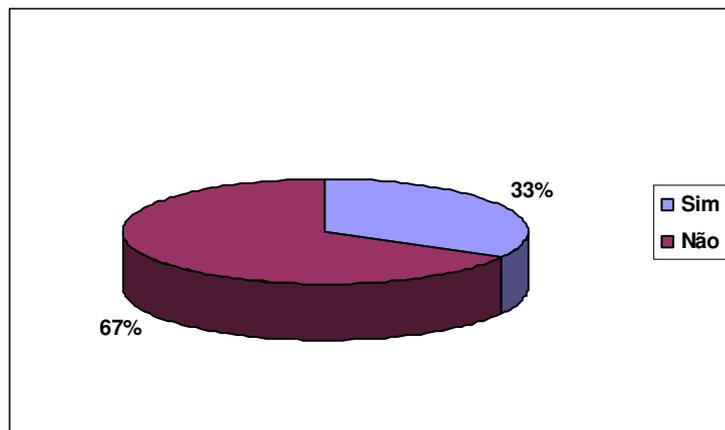


Fig.13. Produção de violência na visão dos funcionários das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009).

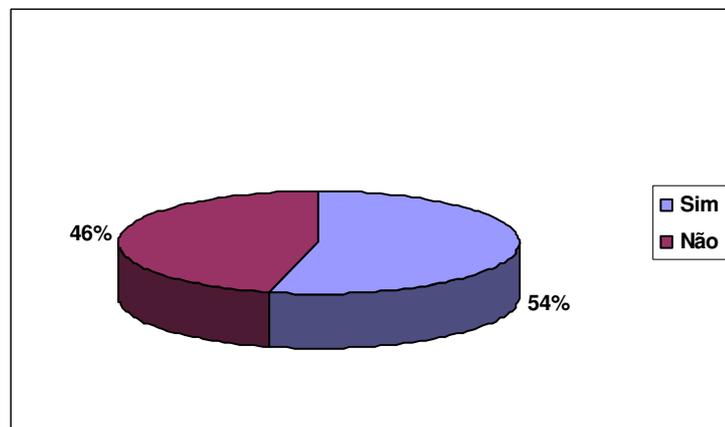


Fig.14. Participação do bairro na produção de violência na escola na visão dos funcionários das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009).

## APÊNDICE F

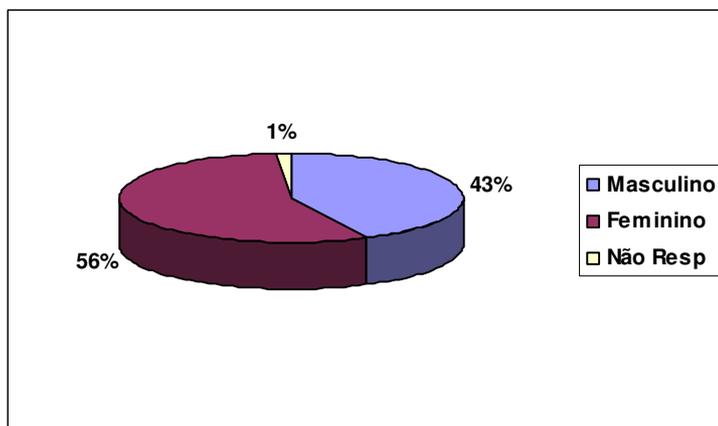


Fig. 1. Gênero dos alunos do município de Araçoiaba da Serra - (2009)

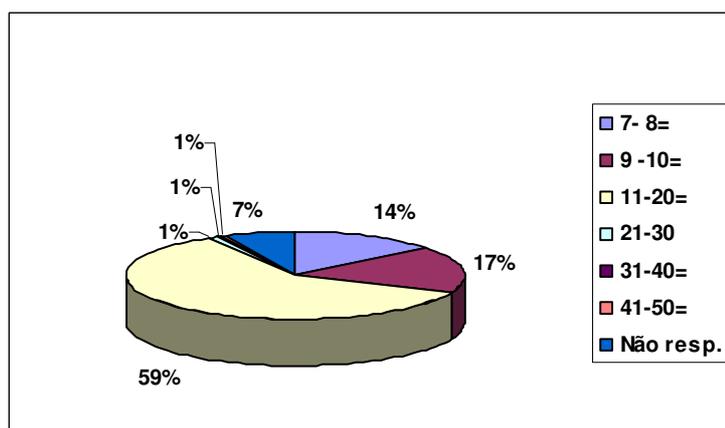


Fig. 2. Faixa etária dos alunos do município de Araçoiaba da Serra – (2009)

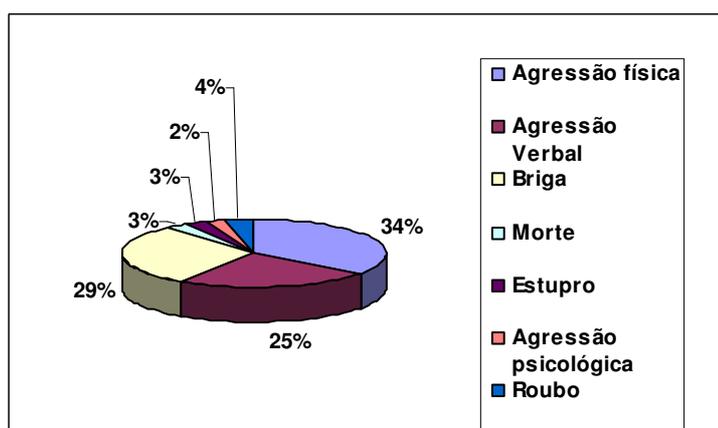


Fig.3. Conceito de violência na visão dos alunos das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009)

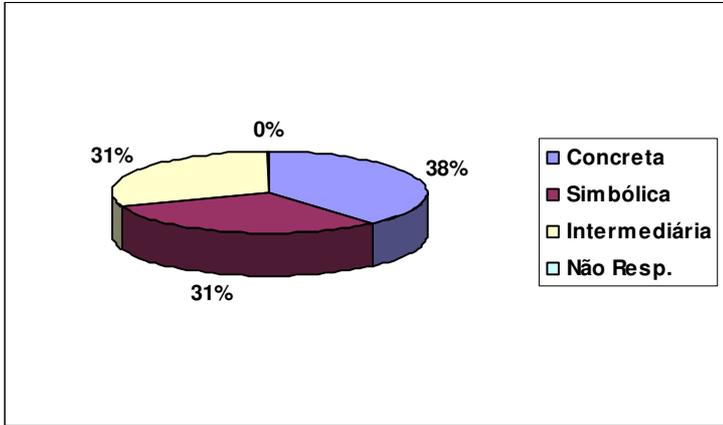


Fig.4. Conhecimento de violência na visão dos alunos ; Araçoiaba da Serra – (2009)

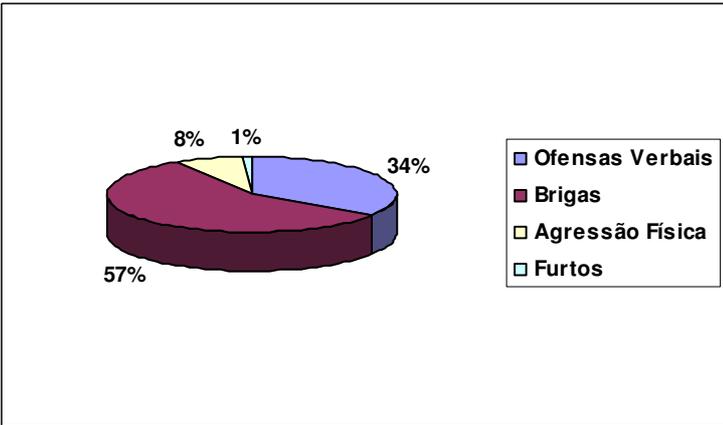


Fig.5. Manifestações de violência na visão dos alunos ; Araçoiaba da Serra – (2009)

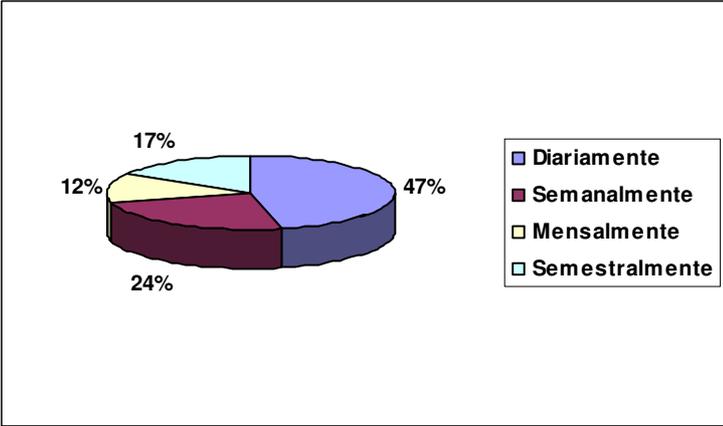


Fig. 6 Frequência dos acontecimentos de violência na visão dos alunos das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009)

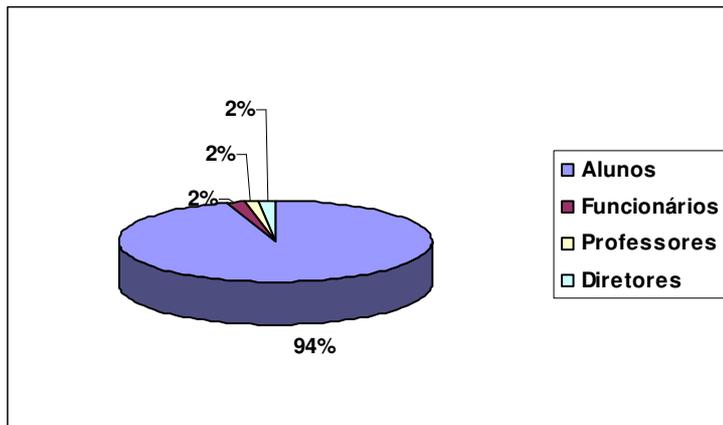


Fig.7. Iniciadores de violência na visão dos alunos ; Araçoiaba da Serra – (2009)

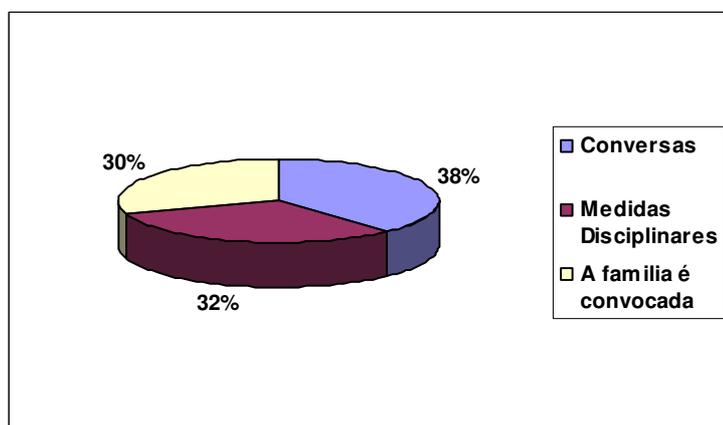


Fig. 8. Negociação dos atos de violência na visão dos alunos das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009)

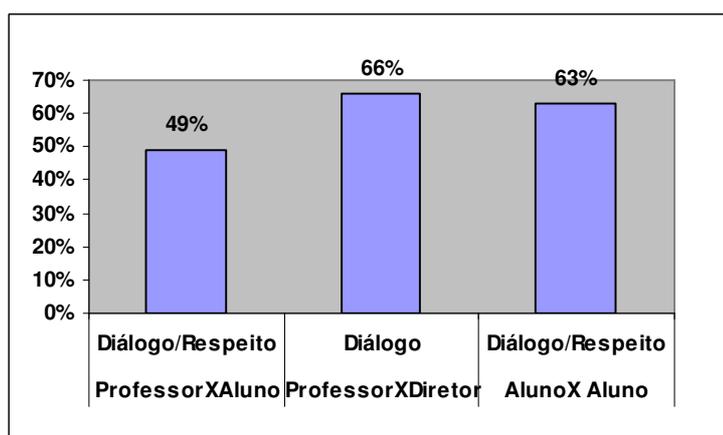


Fig.9. Ações realizadas para melhorar as relações na visão dos alunos das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009)

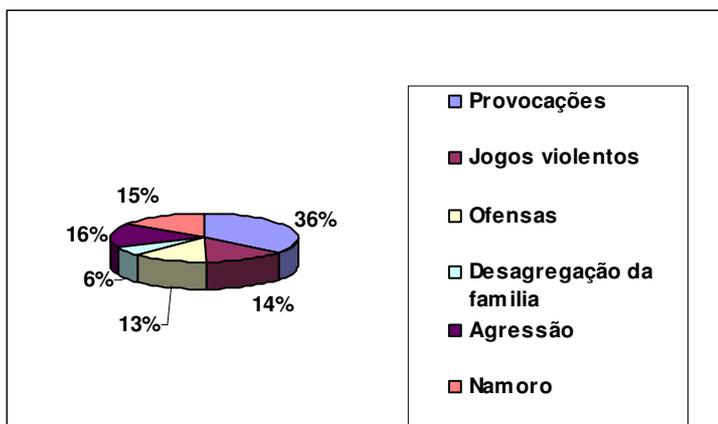


Fig.10. Surgimento das manifestações da violência na visão dos alunos das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009)

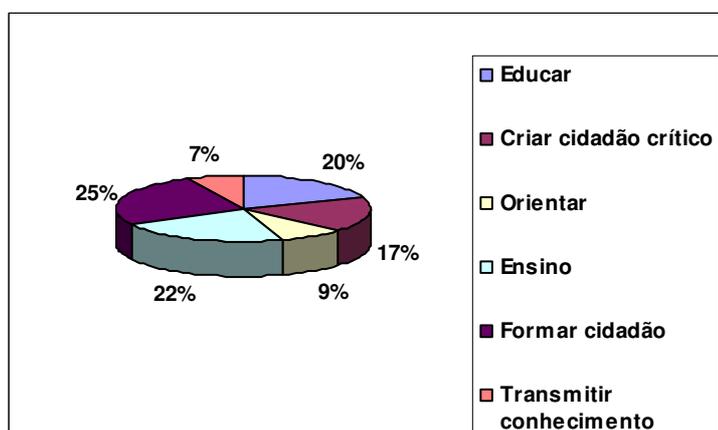
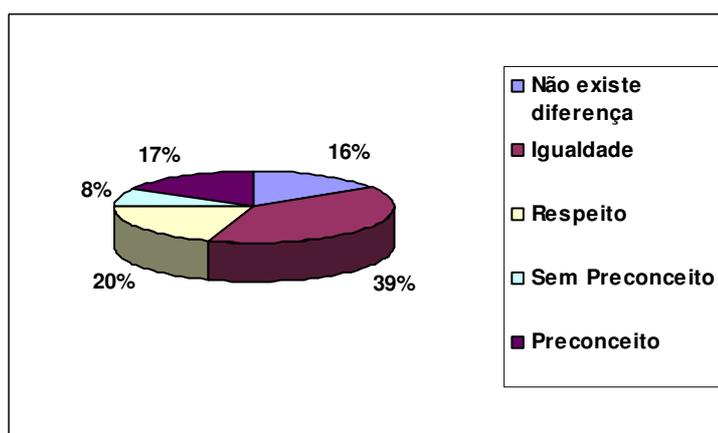


Fig.11. Função da escola na visão dos alunos ; Araçoiaba da Serra – (2009)



12. Tratamento das diferenças na visão dos alunos das escolas públicas de Araçoiaba da Serra –(2009)

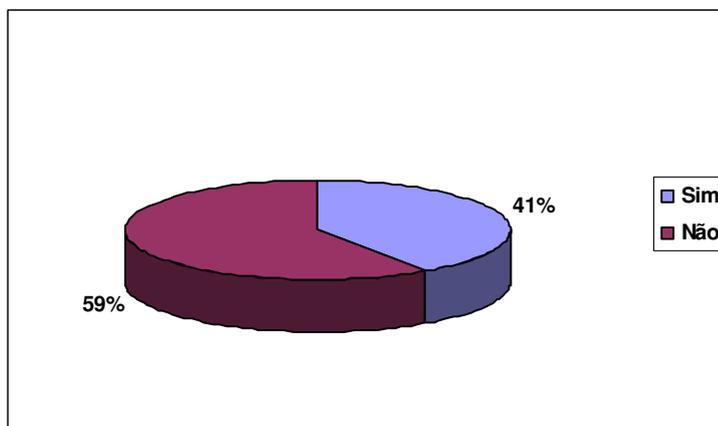


Fig.13. Produção de violência na visão dos alunos das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009).

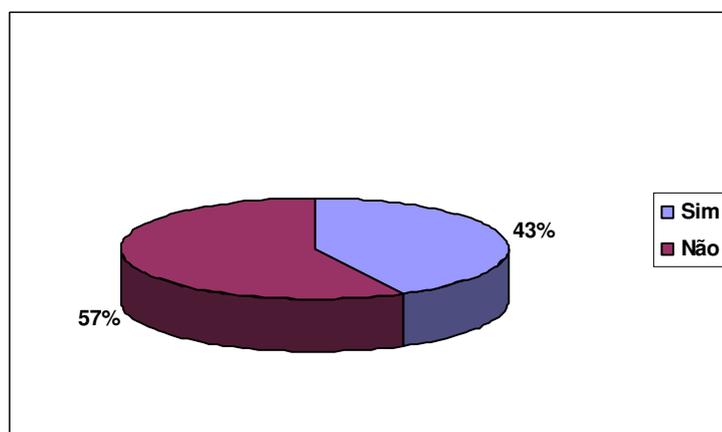


Fig.14. Participação do bairro na produção de violência na escola na visão dos alunos das escolas públicas de Araçoiaba da Serra – (2009).