

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES - URI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA EXTENSÃO E PÓS - GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O PAPEL POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E A
PROTEÇÃO AOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO
ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA EM CONTEXTOS ESCOLARES, NA
CIDADE DE FREDERICO WESTPHALEN – RS.**

TÂNIA MARA MINETTO

Frederico Westphalen, julho de 2014.

TÂNIA MARA MINETTO

**O PAPEL POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E A
PROTEÇÃO AOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO
ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA EM CONTEXTOS ESCOLARES, NA
CIDADE DE FREDERICO WESTPHALEN – RS.**

Dissertação apresentada no curso de Pós
- Graduação Stricto Sensu em Educação,
Área de Concentração Educação, nível de
Mestrado, pela Universidade Regional
Integrada do Alto Uruguai e das Missões,
Campus de Frederico Westphalen, no
Departamento de Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Cênio Back Weyh

Frederico Westphalen, julho de 2014

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA EXTENSÃO E PÓS – GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a dissertação de Conclusão de Curso

**O PAPEL POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E A
PROTEÇÃO AOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO
ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA EM CONTEXTOS ESCOLARES, NA
CIDADE DE FREDERICO WESTPHALEN – RS**

Elaborada por

Tânia Mara Minetto

Como requisito parcial para obtenção do título de

Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cênio Back Weyh – URI SAN
(Presidente/Orientador)

Prof. Dr. Daniel Cenci – UNIJUI

Prof^a. Dr^a. Lucy Mari Duzzo Pacheco - URI FW

Frederico Westphalen, julho 2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Carmen e Marino (in memoriam), pelo amor incondicional e por acreditar na educação, aos meus irmãos e irmãs, pelo apoio e incentivo, e a uma pessoa muito especial em minha vida, Hélio, pelo carinho e por estar sempre comigo. Obrigada por tudo. Amo vocês!

AGRADECIMENTO

“Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.”

Charles Chaplin

Deus não passa pela minha vida, está na minha vida e me direciona para o melhor caminho.

Agradeço às pessoas que estiveram sempre ao meu lado me apoiando e acreditando em mim durante esses dois anos de caminhada.

A minha família, meu alicerce em todos os momentos, obrigada pelo carinho e apoio incondicional.

Em especial ao meu querido orientador, Prof. Dr. Cênio Back Weyh, pela oportunidade de vivenciar experiências tão ricas. Por sua orientação segura, atenção, confiança e compromisso. Pela sua maneira simples e inteligente de ser. E ainda, te agradeço especialmente por me aproximar do grupo focal.

À Banca examinadora, prof^ª Dra. Silvia Regina Canan, ao prof. Dr. Daniel Cenci e Dra. Lucy, pelos encaminhamentos, contribuições e proposições enriquecedoras.

À Dra. Edite, coordenadora do Programa, agradeço imensamente pela sua preocupação e dedicação para comigo, lembrando-me sempre que temos que concluir o que começamos.

Aos professores do Mestrado, que indicaram caminhos, aclararam as dúvidas, disponibilizaram seu tempo e compartilharam seus conhecimentos, meu muito obrigado.

Aos meus colegas de trabalho, do mestrado e amigos, que de uma forma ou de outra contribuíram e me ajudaram dando forças, para que conseguisse chegar até aqui.

Agradeço também, as minhas alunas do Curso de Serviço Social, minhas companheiras de caminhada, onde busco inspirações para me tornar melhor em tudo o que faço e irei fazer daqui para frente.

À Adriane, fortaleza para a conclusão deste trabalho, essa lição levo pra vida.

À amiga Leidiane, companheira do Projeto Rondon, seu olhar, opiniões, e sua ajuda, não há palavras para descrever o valor que teve nessa minha caminhada.

Às escolas, gestores e professores, obrigada pela acolhida e oportunidade ao abrirem suas portas para que esse estudo pudesse ser realizado.

Aos alunos que participaram do *Grupo Focal*, que possamos juntos mudar essa realidade. Denunciem.

Enfim, durante essa caminhada, só tenho a agradecer a todos que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui, e que não mediram esforços para me ajudar, serei eternamente grata a vocês, pessoas imprescindíveis para a realização e conclusão deste trabalho.

À **URI**, pela oportunidade concedida.

Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos.

Isaac Newton

RESUMO

A violência nos contextos escolares tem ocupado um importante espaço no que se refere a proteção aos direitos da criança e do adolescente. Para tanto, esta pesquisa teve por objetivo conhecer as interfaces da violência no contexto escolar, e as formas de enfrentamento deste fenômeno a partir das políticas públicas em Frederico Westphalen. O referencial teórico constituiu-se de discussões acerca das políticas públicas, direitos e violência, bem como da análise dos dados empíricos coletados na pesquisa de campo. Um histórico das pesquisas acerca da violência deu-nos a compreensão da evolução deste fenômeno na escola e na sociedade. Ademais, a legislação que foi sendo conformada para a proteção e prevenção da integridade física, social e psíquica do adolescente deu-nos sustentação para compreender o fenômeno pesquisado e as práticas educacionais para o enfrentamento da violência da escola. A pesquisa teve um enfoque qualitativo, delimitou-se uma amostra de todos os atores envolvidos no processo educacional, como gestores, professores e alunos, de três escolas estaduais de Frederico Westphalen. Com os resultados da pesquisa concluiu-se que a violência é um fenômeno que está na escola em suas relações, no entorno da escola, no entorno onde vivem os alunos. Espera-se que esta dissertação possibilite refletir sobre a violência na escola e as possibilidades de enfrentamento a partir da escola, estado e sociedade.

Palavras - Chave: Escola. Violência. Políticas Públicas. Direitos humanos.

ABSTRACT

Violence in school contexts has occupied a prominent space in regard to protecting the rights of children and adolescents. To do so, this research aimed to know the interfaces of violence in the school context, and the ways to face this phenomenon through the public policies in Fredericksburg. The theoretical framework consisted of discussions about public policy, rights and violence, as well as the analysis of empirical data collected in the field research. A history of research on violence, gave us understanding the evolution of this phenomenon in school and society. In addition the legislation that was being formed for the protection and prevention of physical, social and mental integrity of adolescents gave us support to understand the phenomenon researched and educational practices for coping with school violence. The research was a qualitative approach, delineated a sample of all the actors involved in the educational process, as managers, teachers and students, three state schools in Frederick. With the survey results it was concluded that violence is a phenomenon that is at school in their relations around the school, the environment where the students live. It is hoped that this dissertation enables reflection on violence in school and the possibilities of coping from the school, the state and society.

Keywords: School. Violence; Public Policy; Human rights.

LISTA DE SIGLAS

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNABEM – Fundação Nacional de Bem estar do Menor

LBA - Legião Brasileira de Assistência

MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

RS – Rio Grande do Sul

SAM - Serviço de Assistência ao Menor

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 INFÂNCIA NA HISTÓRIA: ASPECTOS JURIDICOS E TEORICOS	18
1.1 Políticas públicas para a proteção da criança e do adolescente no Brasil: aspectos históricos	18
1.2 Os direitos e a composição para os direitos essenciais à pessoa humana: aspectos teóricos	26
2. VIOLÊNCIA: DA GÊNESE AO CONCEITO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA	30
2.1 O estado da arte: a evolução da violência pela lente da pesquisa	30
2.2 Violência: da origem ao conceito de violência simbólica	37
3 A PESQUISA EMPIRICA E AS VOZES DOS SUJEITOS	44
3.1 Metodologia e pesquisa de campo	44
3.2 Apresentação da pesquisa e seus atores	46
3.3 Perfil dos Atores da Pesquisa	47
3.3.1 Perfil dos Gestores	47
3.3.2 Perfil dos professores	48
3.3.3 Perfil dos Alunos	48
3.4. Resultado dos dados do questionário com gestores	50
3.5 Resultado dos dados do questionário com professores	54
3.6 Resultado dos dados do questionário com os Alunos	61
3.7 Análise dos resultados dos Grupos Focal: A violência na fala dos educandos .	64
3.7.1 Discussões do Grupo Focal da Escola E1	66
3.7.2 Discussões do Grupo Focal da Escola E2	67
3.7.3 Discussões do Grupo Focal da Escola E3	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS E REFLEXÕES	71
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICES	84
APÊNDICE A – Termo de Autorização	85
APÊNDICE B – Questionário para os gestores	86
APÊNDICE C – Questionário para os professores	88
APÊNDICE D – Questionário para os alunos	92

INTRODUÇÃO

Os Direitos da Criança e do Adolescente têm mobilizado a sociedade civil, movimentos sociais, profissionais, crianças e adolescentes e organizações governamentais a lutar por uma legislação que garanta, minimamente, os direitos humanos básicos. Ainda convém lembrar, que, anteriormente a este período, temos vasta publicação de pesquisadores e militantes dos direitos humanos em prol da defesa dos direitos da criança e do adolescente. A história denota que a violência tem sido um dos fenômenos que, frequentemente, emerge nas discussões empíricas e científicas.

As discussões que sustentam este trabalho são resultados de uma investigação empírica e teórica, tendo por área de abrangência do a violência na escola e o papel da rede de proteção social no acesso aos direitos da criança e do adolescente. Dá-se enfoque para a violação dos direitos da criança e do adolescente que não se situam num campo específico, mas abrangem desde a família e a sociedade, bem como a forma de organização das políticas públicas no contexto contemporâneo.

Levando-se em consideração esses aspectos, a violência vai tomando formas e expressões de acordo com a evolução da sociedade, que nas suas transformações rápidas e intensas mudam o desenho do ser humano de relacionar-se e de interagir com a sociedade. Assim, a percepção fragmentada do mundo e do seu entorno, a fragilidade das relações familiares, sociais e comunitárias, abrem espaço e dão visibilidade à violência, inclusive, para a violência simbólica.

O conceito de violência simbólica foi elaborado pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1989). Ao tratar do conceito de violência o autor tem como referência todas as formas de coação reconhecida pelas imposições: econômica, social ou simbólica. A violência simbólica fundamenta-se na produção continuada de crenças no decurso da socialização, persuadindo o indivíduo a posicionar-se no espaço social, a partir de critérios e padrões pré-determinados pelo discurso dominante. Dessa forma, a violência simbólica é compreendida como a manifestação e o reconhecimento deste discurso.

Ainda a violência simbólica é o meio de exercitar o poder simbólico que se explicita nas questões de bullying com humilhação constante, raça e gênero.

Em consequência, percebe-se que a vulnerabilidade dos direitos humanos está se apresentando como objeto de pesquisa e de reflexões das mais diversas áreas do conhecimento. Sendo um fenômeno complexo, multicausal e de difícil definição, o tema violência vem sendo estudado por profissionais como assistentes sociais, educadores, sociólogos, antropólogos, psicólogos entre outros.

No que se refere à área da Educação escolar, a violência tem assumido expressões cada vez mais profundas e importantes. Considerando-se que este é o segundo espaço de socialização seguido da instituição família, e que é permeado de diferenças sociais, culturais, econômicas e de contextos familiares, entende-se que é um espaço privilegiado de investigação.

As inquietações do presente estudo com as expressões da questão social que envolvem a infância e a juventude e a proposta da construção de uma política pública efetiva para proteger esse segmento(1), como resultado da Constituição de 1988 e do advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), levaram-nos a militar na defesa e construção de uma política efetiva para os direitos da criança e do adolescente.

Na década de 1990, com a regulamentação do ECA, tem-se a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente que assume a missão de implantar em todo o país os respectivos conselhos, plano e fundo para a política da criança e do adolescente em nível Estadual e Municipal, a fim de equipar as três esferas de governo com serviços básicos para a proteção e prevenção da criança e do adolescente. Até o advento do ECA a legislação que respondia à violação dos direitos da criança e do adolescente denominava-se “Código de Menores”, e tratava a criança e o adolescente, indistintamente, como assujeitados, sua vontade era respondida pela figura do poder judiciário que, muitas vezes, não distinguia idades nem tipologias de violência sofrida nem de infração cometida.

A quebra paradigmática que o ECA provocou, levou muitos profissionais, ONGS, judiciário, Ministério Público, Polícia Civil, Militar, Federal e Rodoviária, Escolas, dentre outros, a buscar novos conhecimentos e conceitos para intervir junto à criança e ao adolescente. Essa imersão leva a uma atuação na base operacional da política da criança e do adolescente, com a implantação de programas e projetos que ofereçam cobertura à proteção e prevenção à criança e ao adolescente em nível municipal. Dessa forma, o sonho de construir uma política municipal e articulada para a proteção aos direitos da criança e do adolescente nas três esferas do governo, e com a rede de serviços em pleno

funcionamento começa a tornar-se realidade. Além disso, as articulações entre sociedade civil e governo vão aprofundando-se em busca da construção de uma política de proteção às crianças e aos adolescentes do Brasil, de qualquer ação nociva ao seu pleno desenvolvimento.

Contudo, um dos maiores entraves para que essas mudanças aconteçam e que haja de fato, uma quebra paradigmática em relação à política de proteção à criança e ao adolescente, com todas as mudanças jurídico conceituais a questão cultural ainda é o maior desafio a ser enfrentado.

Dessa forma, a partir da regulamentação do ECA, criança e adolescente passam a ser entendidos como sendo criança aquele sujeito de zero a 12 anos de idade incompletos e o adolescente de doze anos completos até dezoito anos de idade, (ECA, 1990). A construção deste novo conceito foi permeada de discussões teóricas e científicas sobre as fases de desenvolvimento do ser humano e da sua capacidade cognitiva, física e psíquica.

Cursos, palestras, conferências, audiências públicas, oficinas e assessoria na área da infância e juventude fizeram parte dos últimos vinte anos de minha vida profissional. Sempre preocupados com a interlocução dos atores envolvidos na operacionalização da política da criança e do adolescente.

Contudo, observa-se que, apesar de o ECA já ter atingido a “maioridade”, ainda há muito a desvelar acerca da referida lei. Seus artigos e objetivos ainda são desconhecidos, inclusive por aqueles que trabalham com crianças e adolescentes.

As diretrizes da Política Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente preveem a construção de um conjunto articulado de ações nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, habitação, entre outros. Houve avanços inclusive nas discussões para implantação e implementação da rede de proteção em nível de prevenção. Como exemplo disso, é possível citar o SUS e a Assistência Social, com ações efetivas e centradas na proteção e prevenção a violência infanto-juvenil.

Enquanto docente de Serviço Social, buscamos um espaço empírico para intervenção profissional, para tanto implantamos um projeto de extensão que num primeiro momento, fosse possível conhecer a dinâmica escolar e, posteriormente, intervir junto às relações professor-aluno, escola-família, aluno e família.

Constatou-se que a escola recebia um perfil de alunos muito específico, residentes no Bairro, local da escola e alunos oriundos de bairros da periferia da cidade mais próximos à referida escola. Um contexto permeava o cotidiano da escola pela exclusão e

segregação social, contudo as expressões da violência não se delimitavam apenas neste viés. Constatou-se que, independente de classe social, a violência estava presente, bem como a inoperância da cobertura dos direitos pelas políticas públicas.

Trabalhamos seis anos na escola, ampliando a atuação para outra escola no centro da cidade, com um perfil de aluno mais elitizado, contudo os problemas expressos eram semelhantes.

O confronto dos problemas das duas escolas mostrou que muito embora o perfil socioeconômico familiar de seus alunos apresentasse expressiva diferença, os problemas eram semelhantes.

A atenção em relação às duas escolas voltou-se para a forma agressiva com a qual os alunos relacionavam-se entre si e para com os professores. Na ausência dos professores em sala de aula, nos horários do recreio e ao final da aula as agressões verbais e físicas acentuavam-se. A violência verbal e a segregação de alunos com maior vulnerabilidade socioeconômica evidenciava através da fala e da escrita, nos processos interventivos grupais e nos atendimentos individuais do Serviço Social na escola.

Ao ser apresentada a proposta de trabalho para as escolas, foi proposto escola iniciar os atendimentos aos alunos que já apresentavam problemas escolares. Identificou-se que os problemas mais comuns envolviam desrespeito ao professor, dificuldade de aprendizagem, rebeldia, desobediência, dificuldade de relacionarem-se entre si, entre outros.

Iniciou-se o diagnóstico individual dos alunos a partir da indicação dos professores e da direção da escola. Identificou-se que os problemas expressos no cotidiano escolar exigem a transcendência das políticas públicas, em especial as de corte social. E que, muito embora o professor tenha conhecimento da rede de serviços, seus esforços em buscar recursos para atender ao aluno, são frustrados pelas limitações das políticas públicas no acesso aos direitos da criança e do adolescente, a que se refere o ECA.

As preocupações acerca do tema violência na escola acompanham-nos desde a década de 1990 quando ainda estudante de Serviço Social, ao nos deparar com crianças e adolescentes vítimas de violência. O autoritarismo, as relações assimétricas de poder como forma de assumir o controle das situações, essa era a forma conhecida para impor suas vontades. Contudo, após o advento da Constituição Federal, de 1988, esse cenário assume uma nova tendência, a de tratar a criança e ao adolescente como sujeito de direitos

e não assujeitados, como previa o então código de menores, legislação que previa as ações para menores de dezoito anos de idade.

Envolvidos com o movimento em prol dos direitos da criança e do adolescente, desenhou-se uma relação com esse segmento, participando, ativamente, em conferências, conselhos e implantando os serviços para proteção e promoção da infância e adolescência no Brasil.

Muitas foram as angústias e insatisfações em relação ao tratamento dado à criança e ao adolescente no que se refere à proteção e promoção dos seus direitos. Contudo, a militância continuou e ao iniciar da carreira como docente do Curso de Serviço Social, mantendo as preocupações sempre centradas nesse tema.

Ao ministrar a disciplina de Serviço Social e Política da Criança e do Adolescente, pode-se perceber que sensibilizar os discentes e estimular reflexões sobre a situação da infância e adolescência no Brasil, também era uma forma de transformar a questão social em relação à criança e ao adolescente. Aos poucos, trabalhou-se com Conselhos Tutelares e percebeu-se a fragilidade deste órgão em trabalhar com a política da criança e do adolescente e protegê-los a partir dos pressupostos do ECA e da Constituição Federal de 1988.

A interlocução de saberes mostrava-se fecunda e buscou-se uma Especialização *Stricto Sensu* na área da Educação, a fim de aprofundar conhecimentos nesta área específica, ampliando, assim, o diálogo teórico da Educação, Serviço Social e Direitos.

Mergulhou-se nas pesquisas teóricas, a fim de identificar as consequências dessa ausência de cobertura das políticas sociais junto a crianças e adolescentes que frequentavam as escolas. Identificou-se que essa ausência pode ser denominada de violência conjuntural e estrutural que se expressa pelo quadro de miséria, má distribuição de renda, exploração dos trabalhadores, crianças nas ruas, falta de condições mínimas para uma vida com dignidade, ausência de assistência para educação e saúde. Esse tipo de violência tem maior incidência sobre a população de risco, que sofre no seu cotidiano a violação dos direitos humanos.

Ainda, buscou-se englobar como aspectos relevantes, a conceituação das fases criança e a adolescência e ao papel da escola para o seu aluno; a concepção do fenômeno da violência, distinguindo e situando-a na realidade brasileira, com ênfase à violência escolar; a definição da abrangência e do papel das políticas públicas, ressaltando a responsabilidade das políticas sociais e educacionais com a diminuição da violência

escolar; a operacionalização e os impactos das práticas educativas existentes nas escolas pesquisadas; a opinião sobre as ações existentes pelos profissionais entrevistados, demonstrando a inexistência de uma articulação entre políticas e a prevenção da violência escolar.

Diante desse contexto, delimitou-se a questão central desta pesquisa: **Quais as contribuições que a rede de proteção social aos direitos da criança e do adolescente pode oferecer em relação à questão da violência no contexto das escolas públicas no município de Frederico Westphalen – RS?**

Buscou-se compreender quais os limites e possibilidades da escola em desenvolver ações em rede para a proteção e prevenção da violência como forma de garantir, efetivamente, os direitos da criança e do adolescente no município de Frederico Westphalen-RS.

Para responder a esta questão de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, buscou-se desenvolver uma estrutura do trabalho final composta de três capítulos, nos quais estabeleceu-se a interlocução da pesquisa teórica e empírica.

No **primeiro capítulo** realizou-se a revisão de literatura que constitui-se por reflexões sobre os Direitos Fundamentais, evolução e composição para a proteção da criança e do adolescente e sua relação com o contexto escolar. Buscar-se-á caracterizar a historicidade e o significado dos direitos fundamentais, direitos humanos, família, violência doméstica na perspectiva dos direitos humanos e educação. Para dar sustentabilidade teórico-conceitual utilizou-se autores como: Arendt (1978, 1994), Benevides (2000), Bobbio (2000, 2004) Freire (1997), Kant (2004), dentre outros que discutem os direitos humanos especialmente aqueles relacionados à proteção da criança e do adolescente.

Privilegiando reflexões sobre violência e as políticas públicas e sua transversalidade com temas afins, como: violência na perspectiva dos direitos humanos, políticas públicas na prevenção da violência e a garantia dos direitos da criança e do adolescente. As discussões acenam para o papel da escola na proteção e prevenção da violência e na garantia dos direitos fundamentais. As principais bibliografias para a composição deste capítulo serão Bourdieu (1982), Deslandes (1994), Faleiros (2006), Saviani (2003), Sêda (2002), Haddad (2003), Minayo (1993, 2001), Waiselfisz (1998, 2008). A discussão é fecunda e oportuna uma vez que o tema da violência no espaço de convivência familiar e suas repercussões no espaço escolar, pode contribuir e motivar a

comunidade escolar a se munir de alternativas para a garantia dos direitos da criança e do adolescente, independente do espaço onde ocorreu a violência.

No **segundo capítulo** buscou-se explicitar o tratamento dos dados do trabalho e os desdobramentos teóricos acerca do conceito de violência. É um capítulo que objetiva contextualizar os dados empíricos. No que diz respeito à educação, este é um espaço de manifestação de todas as formas de violência, portanto *locus* privilegiado para investigação empírica para identificar a interface das políticas públicas para a prevenção da violência.

No **terceiro capítulo** trabalhou-se os achados da investigação empírica, pelas falas dos sujeitos da pesquisa, o seu cotidiano e a relação que estes têm com o tema violência. Os dados empíricos coletados através de questionários e as discussões do grupo focal com professores, gestores e alunos, proporcionaram uma análise mais complexa e profunda do tema em questão.

Finalmente, nas considerações finais, à medida que expressa-se a significação e relevância desta pesquisa, dentro de nossos limites e compreensão do fenômeno estudado, apresentou-se algumas possibilidades de enfrentamento da violência na escola.

1 INFÂNCIA NA HISTÓRIA: ASPECTOS JURIDICOS E TEORICOS

Entre apanhados jurídicos e teóricos, este capítulo tem por objetivo apresentar a trajetória histórica das políticas públicas e os direitos para a criança e o adolescente com sua respectiva evolução. Buscou-se no estado da arte compreender a evolução das pesquisas sobre a violência na escola tendo como recorte a década de 1980. Notadamente os conceitos de violência tratados na atualidade, estarão aqui devidamente conceituados e discutidos a fim de que o leitor possa compreender os parâmetros utilizados para as discussões sobre violência na escola.

1.1 Políticas públicas para a proteção da criança e do adolescente no Brasil: aspectos históricos

Até o início do século XX, não se encontra relatos ou registros de desenvolvimento pelo Estado Brasileiro de políticas sociais. Instituições de caridade, como as Santas Casas, coordenadas pela Igreja Católica, responsabilizavam-se em atender doentes e órfãos de famílias, economicamente destituídas de bens. Importou-se da Europa no século XVIII, um sistema de recolhimento de donativos e de acolhimento de crianças abandonadas, denominado de Roda dos Expostos. A Roda constituía-se de um cilindro oco de madeira que girava em torno do próprio eixo com a abertura em um dos lados, inserida numa abertura semelhante a uma janela para que se colocassem as crianças, bem como os donativos. Esse modelo privilegiava o anonimato, especialmente das mães, que não dispunham de recursos para cuidar de seus filhos, bem como das mães solteiras que, para os padrões da época não poderiam assumir, publicamente, a maternidade. Contudo, já nesta época as mães eram obrigadas a registrar seus filhos. Marcílio, M. L. (2001).

A regulamentação da obrigatoriedade do ensino, só aconteceu em 1854, contudo essa regulamentação não foi universalizada, uma vez que os filhos de escravos, os que padeciam de moléstias contagiosas e aqueles que não tivessem sido vacinados não poderiam acessar ao sistema de ensino. O atendimento à saúde não priorizava todas as classes sociais, as crianças advindas de famílias pobres não tinham acesso as vacinas, e conseqüentemente não lhes era permitido frequentar a escola. Constata-se aqui uma dupla exclusão aos direitos sociais, o não acesso ao atendimento à saúde gerando restrição à educação.

Outra preocupação constante relacionava-se ao decreto nº. 1.313, de 1891, o qual determinava que a idade mínima de 12 anos de idade para o trabalho. No entanto, há registros históricos que, na prática, a lei não tinha efetividade, num momento de expansão das indústrias e da agricultura a mão de obra infantil era necessária. No entanto a politização do proletariado não custou a acontecer, as lutas sociais no século XX foram um marco para que os trabalhadores possam discutir e ter direitos sociais e trabalhistas. Durante a greve geral de 1917, liderada por trabalhadores urbanos, é criado o Comitê de defesa do proletariado. Das suas reivindicações consta a proibição do trabalho de menores de 14 anos de idade e a abolição do trabalho noturno de mulheres e de menores de 18 anos. Mais que uma reivindicação denota a denúncia de violação dos direitos humanos em relação à criança e ao adolescente, bem como a mulher, que padeciam de jornadas de trabalho de até 14 horas diárias.

Posteriormente a esse movimento, em 1923, foi instituído o Juizado de Menores, sendo que o Juiz Mello Mattos foi o primeiro juiz de menores da América Latina. Em 1927, o Código de Menores, também conhecido, popularmente, como Código Mello Mattos é o primeiro documento legal para a população com menos de 18 anos de idade. A base de atuação da referida lei centrava-se naquelas crianças, reconhecidamente em situação irregular, definindo já em seu Artigo 1º, a quem a lei se aplicava: “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código”. (CODIGO DE MENORES, 1923, p.22)

As diretrizes são claras que a lei dispõe exclusivamente ao trato da infância e juventude excluídas, regulamentando questões como trabalho infantil, tutela e pátrio poder, delinquência e liberdade vigiada. Ao juiz cabia o poder do destino de muitas

crianças e adolescentes, as quais não eram ouvidas, mas julgada sua causa de acordo com a ética do juiz.

O período conhecido como Estado Novo, que vigorou entre 1937 e 1945, na arena social, foi marcado pela instituição de um aparato executor das políticas sociais no país. Podemos destacar a legislação trabalhista, a obrigatoriedade do ensino e a cobertura previdenciária, associadas à inserção profissional. A grande crítica centrava-se por seu caráter não ser universal, restringindo-se aos trabalhadores que tinham carteira assinada, no campo conceitual, Santos (1994) denominou por cidadania regulada. O amparo de forma universal foi reconhecido nesta época como um direito político de indivíduos, excluídos até então, como as mulheres.

Em 1942, período considerado autoritário do Estado Novo, foi criado o Serviço de Assistência ao Menor - SAM. Tratava-se de um órgão do Ministério da Justiça, funcionando como um equivalente do sistema Penitenciário para a população menor de idade. Sua orientação era correcional-repressiva. O sistema previa atendimento diferenciado para o adolescente autor de ato infracional e para o menor carente e abandonado. Embora ambos fossem considerados em situação irregular, ao primeiro cabia o encaminhamento para internatos, conhecidos, também, como reformatórios e casas de correção, o menor carente e abandonado era encaminhado aos patronatos e escolar de aprendizagem de ofícios urbanos.

Outras poucas entidades federais de atenção à criança e ao adolescente foram criadas, contudo ligadas à figura da primeira dama do governo federal. Os programas desenvolvidos tinham por objetivo o campo do trabalho, tendo como prática o assistencialismo vigente na época, como a LBA - Legião Brasileira de Assistência - agência nacional de assistência social, foi criada por Dona Darcy Vargas. Intitulada, originalmente, de Legião de Caridade Darcy Vargas, a instituição era voltada, primeiramente, ao atendimento de crianças órfãs da guerra, expandindo seu atendimento posteriormente; Casa do Pequeno Jornaleiro: programa de apoio à jovens de baixa renda, baseado no trabalho informal e no apoio assistencial e socioeducativo; Casa do Pequeno Lavrador: programa de assistência e aprendizagem rural para crianças e adolescentes filhos de camponeses; Casa do Pequeno trabalhador: Programa de capacitação e encaminhamento ao trabalho de crianças e adolescentes urbanos de baixa renda e Casa das Meninas: programa de apoio assistencial e socioeducativo a adolescentes do sexo feminino com problemas de conduta. (IAMAMOTO, 1983).

Com a deposição do Governo Vargas em 1945, tem-se a promulgação da quarta Constituição em 1946. De caráter liberal, esta constituição simbolizou a volta das instituições democráticas. Restabeleceu a independência entre o Executivo, Legislativo e Judiciário, o pluripartidarismo, a eleição direta para presidente (com mandato de cinco anos), a liberdade sindical e o direito de greve. Esta constituição acaba com a censura e a pena de morte no Brasil. (IAMAMOTO, 1983).

Em 1950, foi instalado o primeiro escritório do UNICEF no Brasil, em João Pessoa, na Paraíba. O primeiro projeto realizado no Brasil destinou-se às iniciativas de proteção à saúde da criança e da gestante em alguns Estados do nordeste do país.

O período, de 1945 a 1964, foi marcado pela coexistência do aprofundamento das conquistas sociais em relação à população de baixa renda e o controle da mobilização e organização, que surge aos poucos, nas comunidades. A opinião pública começa a ver o SAM como repressivo e desumano, conhecido como ‘universidade do crime’. A década de 1960 é marcada pela organização da sociedade civil e um cenário internacional polarizado pela guerra fria, denotando necessidade de posicionar-se.

Em 1964, o Golpe Militar posiciona o Brasil no panorama internacional, colocando-o em linha com os países capitalistas. Com a instituição da ditadura militar, foi interrompida a democracia no país por mais de duas décadas. A nova Constituição, elaborada em 1967, estabeleceu diferentes diretrizes para a vida civil e o autoritarismo do Estado tornou-se uma realidade. Com restrições à liberdade de opinião e expressão; recuos no campo dos direitos sociais e instituição dos Atos Institucionais que permitiam punições, exclusões e marginalizações políticas foram algumas das medidas que esta nova ordem trazia ao Brasil.

A visão dos governos militares também incidiu sobre a área da infância, instituindo a Lei 4.513 de 1/12/64, que criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Seu principal objetivo centrava-se em formular e implantar a Política Nacional do Bem Estar do Menor, herdando do SAM estrutura física e recursos humanos e, também, toda a sua cultura organizacional. Denominada como FUNABEM, propunha-se a ser a grande instituição de assistência à infância, tendo como linha de ação a internação, tanto dos abandonados e carentes, como dos infratores, sendo estes últimos seu principal foco. (IAMAMOTO, 1983)

A Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979, constituiu-se em uma revisão do Código de Menores, de 1927. Contudo, não rompe com sua linha de arbitrariedade,

assistencialismo e repressão para com a população infanto-juvenil. Nesse momento histórico tem-se a introdução do conceito de “menor em situação irregular”, referindo-se a meninos e meninas que estavam dentro do que alguns autores denominam infância em “perigo” e infância “perigosa”, considerada objeto principais da administração da Justiça de Menores. É conferida a autoridade judiciária, nesta legislação, poderes ilimitados para o trato e o destino da população infanto-juvenil. (VOGEL, 2009).

O reconhecimento pela Declaração sobre os Direitos da Criança (1959), da criança e do adolescente como sujeito de direitos garantidos a toda pessoa humana, e demais direitos essenciais conferidos em resultado da tenra idade e da sua situação peculiar de desenvolvimento (MELO, 2010). Este reconhecimento apresenta-se nesse período como um ganho inestimável no que se refere às conquistas do direito da criança e do adolescente. Segundo Bobbio (1992, p.35). “A Declaração dos Direitos da Criança apresenta o problema dos direitos da criança como uma especificação da solução dada ao problema dos direitos do homem”.

Contudo, os reflexos da Declaração dos Direitos da Criança, no ordenamento jurídico brasileiro aconteceu de forma incipiente e tímida, pode-se relacionar a esse fenômeno a estrutura que o governo militar havia implantado ao final da década de 1960 e na década de 1970. Aos primeiros movimentos para o restabelecimento da democracia no Brasil, constatou indícios de movimento social pelos direitos da criança e juventude no Brasil. Naves (2004) aponta que nesse período tem-se uma expressiva ampliação de todas as formas de repressão social no Brasil, e diante da situação dramática vivida pela infância brasileira, o movimento de luta pelos direitos da infância e juventude logo passou a ser expressivo.

A academia através de seus pesquisadores também assume seu papel nesse contexto e a partir de meados da década de 1970, começam a surgir, por parte de alguns pesquisadores e acadêmicos, interesse em estudar a população em situação de risco, principalmente a situação da criança de rua e o denominado delinquente juvenil. Notadamente, as discussões em relação aos problemas relacionados à infância e à adolescência, no interior das universidades, apresentavam-se como uma forma de alavancar discussões sobre políticas públicas e direitos humanos.

As pesquisas que se destacaram tiveram por tema a inquietante situação de rua e a delinquência juvenil no Brasil. Sobressaíram as pesquisas como: “A criança, o adolescente, a cidade”: pesquisa realizada pelo CEBRAP- São Paulo, em 1974; “Menino

de rua: expectativas e valores de menores marginalizados, em São Paulo”: Pesquisa realizada por Rosa Maria Fischer, em 1979; “Condições de reintegração psicossocial do delinquente juvenil; estudo de caso na Grande São Paulo”: tese de mestrado de Virginia P. Hollaender pela PUC/SP, em 1979; “O Dilema do Decente Malandro”, tese de mestrado, defendida por, Maria Lucia Violante, em 1981, publicado, posteriormente, pela Editora Cortez.

As discussões acerca dos direitos humanos a nível mundial refletiu na legislação brasileira no que se refere a infância e a juventude Bobbio (1992). A mobilização internacional para o desenvolvimento dos direitos do homem teve influência direta nos preceitos institucionais quanto aos direitos auferidos na constituição de 1988.

Para os direitos da criança e do adolescente, a década de 1980 foi considerada um marco histórico. O movimento pelos direitos da criança e juventude nesta década provocou debates no meio acadêmico, em organizações de classe e no meio empresarial, resultando em uma ampla gama de direitos e garantias aos menores de 18 anos de idade (NAVES, 2004).

Somados as pesquisas, os movimentos sociais e a mobilização nacional e internacional de órgãos com interesse na defesa dos direitos humanos, especialmente aos da infância e adolescência, para o Estatuto da Criança e do Adolescente estão pautadas na década de 1980, com abertura democrática no Brasil, a qual se materializou pela promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, denominada Constituição Cidadã. O processo de redemocratização do país representou para a infância e juventude, importantes e decisivas conquistas.

Contudo, temos um duelo em torno do tema infância e adolescência, os menoristas que defendiam a manutenção do Código de Menores e os estatutistas que defendiam uma grande mudança no Código de Menores, instituindo novos e amplos direitos às crianças e aos adolescentes, que passariam a ser sujeitos de direitos e a contar com uma Política de Proteção Integral. Em relação a este último grupo havia uma exímia articulação com representação e capacidade de atuação importante na esfera nacional.

Das estratégias utilizadas para a incorporação, de uma nova visão sobre a infância e a juventude, na nova carta constitucional, tornou-se necessário mobilizar antes mesmo das eleições parlamentares constituintes, a assumir compromissos públicos com a causa dos direitos da infância e da adolescência.

A Assembleia Nacional Constituinte (1987), era composta por 559 congressistas e durou 18 meses. Em cinco de outubro de 1988, foi, então, promulgada a Constituição Brasileira que, marcada por avanços na área social, introduziu um novo modelo de gestão das políticas sociais - que conta com a participação ativa das comunidades através dos conselhos deliberativos e consultivos.

Na Assembleia Constituinte organizou-se um grupo de trabalho comprometido com o tema da criança e do adolescente, cujo resultado se concretizou no artigo 227, que introduz conteúdo e enfoque próprios da Doutrina de Proteção Integral da Organização das Nações Unidas, trazendo os avanços da normativa internacional para a população infanto-juvenil brasileira. Este artigo garantia às crianças e aos adolescentes os direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social, integridade física, psicológica e moral, além de protegê-los de forma especial, ou seja, através de dispositivos legais diferenciados, contra negligência, maus tratos, violência, exploração, crueldade e opressão.

Além do artigo 227 da CF 1988 ter sido base para a construção do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Comissão de Redação teve representação de três grupos, sendo estes, o dos movimentos da sociedade civil, o dos juristas, especialmente aqueles ligados ao Ministério Público e os representantes de técnicos de órgãos governamentais, funcionários da FUNABEM.

Pode-se afirmar que a década de 1980 foi em nível mundial, extremamente profícua em termos de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Entidades e movimentos sociais surgiram e foram fundamentais para a construção da legislação vigente, no caso, do ECA, no Brasil. No início deste período, não ao acaso, mas pelas concretas denúncias de crianças e adolescentes vitimizadas pela tortura, abandono, maus tratos, ou seja, abandonadas à própria sorte e sem cobertura de políticas públicas que as protegessem, o clamor por proteção não poderia mais ficar sem resposta.

Em termos nacionais pode-se destacar o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMRR), que surgiu em 1985, em São Bernardo do Campo, um importante centro sindical do país, e a Pastoral da Criança, criada em 1983, em nome da CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, com forte militância em defesa dos direitos da criança e do adolescente, proveniente dos movimentos sociais da igreja católica. Com o advento do ECA (Lei 8.069/90), em 13 de Julho de 1990, consolidaram-se os anseios da sociedade brasileira com a produção de um documento de direitos

humanos que contemplaria o que há de mais avançado na normativa internacional em respeito aos direitos da população infanto-juvenil, em contrapartida com a intervenção arbitrária do Estado na vida de crianças e adolescentes. A partir desse momento, a luta centra-se pela efetivação do ECA e na mudança da cultura do adulto em miniatura para criança e adolescente, de assujeitado para sujeito de direitos.

O artigo 227 da Constituição Federal de 1988, bem como o ECA, introduziram um novo conceito, munindo-se de orientações científicas acerca do desenvolvimento biopsicossocial do ser humano, considera criança aquele sujeito de zero até doze anos e o adolescente de 12 anos de idade aos dezoito anos, excepcionalmente aos 21 anos de idade.

As lutas em prol dos direitos da criança e do adolescente assumem um novo horizonte, o de buscar sua implementação e avançar na construção de uma política pública efetiva que garanta a interlocução entre os diversos atores, principalmente os que estão na base de operação dessas políticas nos âmbitos governamental e não governamental.

É indiscutível, ainda, o desenvolvimento e organização da sociedade civil e sua participação na arena política nacional e internacional, dando vazão para o crescimento do terceiro setor, bem como sua participação na operacionalização e fiscalização junto às políticas sociais, especialmente na área da infância e juventude.

A constituição do tripé Conselho de Direitos, Fundo e Plano nas três esferas do governo, uma das diretrizes da política de atendimento apreçada na lei, tem como protagonistas, de formulação de políticas para a infância e juventude, um grupo formado, paritariamente, por membros representantes da sociedade civil e de instituições governamentais.

O ECA ainda representa um grande desafio, para os brasileiros militantes e comprometidos com garantia e defesa dos direitos da criança e do adolescente; ainda há muito que avançar para a implantação e implementação dos dispositivos legais desta legislação.

Embora os avanços em relação às políticas tenham sido importantes, considerando a história brasileira, notadamente marcada, mais pelo autoritarismo que pelo fortalecimento de instituições democráticas, a luta pelos direitos humanos no Brasil permanece pela persistência de cidadãos que acreditam e lutam por um mundo justo e igualitário.

1.2 Os direitos e a composição para os direitos essenciais à pessoa humana: aspectos teóricos

No desenvolvimento da civilização, a humanidade vivenciou uma diversidade de períodos que tiveram suas especificidades. Dessa mesma forma, evoluíram a ciência, a tecnologia, as políticas, a economia, os direitos, bem como as relações sociais. É nesse contexto que os direitos inerentes à pessoa humana foram construídos, de forma lenta e gradual, a partir da vivência e experiência da vida em sociedade.

A gênese desses direitos estão na Idade Antiga, passando pela Idade Média e Moderna, deste período tem-se elementos fundadores para a construção dos direitos humanos. Ressalta-se, também, a influência de revoluções, como a inglesa, a francesa e a americana no reconhecimento e na positivação dos direitos essenciais à pessoa humana, na busca de um mundo mais justo e igualitário. Contudo, este trabalho não tem a intensão de resgatar essas construções históricas e teóricas para este trabalho. Os direitos humanos são resultantes de pesquisas acadêmicas e bases teóricas, mas principalmente, de lutas contra o poder. Bobbio (1992, p. 05) afirma que “os direitos do homem, são direitos historicamente construídos a partir de lutas e enfrentamento a velhos poderes, emergindo de forma gradual”.

Canotilho (2004, p.09) referenda as discussões de Bobbio ao destacar que os direitos humanos localizam-se na história política, atraindo, de forma global, “as ideias, o imaginário, a ideologia dominante, a consciência coletiva, a ordem simbólica e a cultura política”.

O surgimento dos direitos essenciais à pessoa humana emerge de lutas contra a opressão, ao desmando e ao poder dominante a partir de condições propicias e reconhecimento da necessidade que garanta aos indivíduos e a sociedade uma existência digna.

Ao denominar direitos essenciais à pessoa humana, referimo-nos aos direitos naturais, públicos subjetivos, liberdades públicas, direitos morais, direitos dos povos, direitos humanos e direitos fundamentais. Este trabalho beneficiar-se-á das duas últimas expressões, sendo que os direitos humanos denotam os direitos antes da positivação pelas constituições e os direitos fundamentais para identificar o seu reconhecimento dentro de um ordenamento jurídico específico. Não se trata de reducionismo jurídico, mas de buscar

a forma mais ampla possível sem causar prejuízos e reconhecimento aos direitos humanos. Dessa forma, busca-se analisar o significado conceitual e a relação existente entre direitos humanos e direitos fundamentais. O termo direitos humanos é amplo e as doutrinas acerca dos direitos humanos e fundamentais serão tratadas aqui como sinônimos.

O conceito de direitos humanos passa pelo reconhecimento de sua dimensão histórica, do seu processo de construção ao longo da história da evolução da humanidade, bem como das transformações da vida política, industrial, econômica, ou seja, na arena de atuação humana.

Benevides (2009), entende que os direitos humanos são aqueles direitos comuns a todos os seres humanos, sem distinção de raça, sexo, classe social, religião, etnia, cidadania política ou julgamento moral. Esses direitos decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca a todo ser humano. Independem do reconhecimento formal dos poderes públicos – por isso, são considerados naturais ou acima e antes da lei –, porém necessitam da garantia desses poderes.

Nessa mesma linha de pensamento Trindade (1992) refere que os direitos humanos operam, especificamente, na defesa intransigente dos mais fracos ou mais vulneráveis em relação à proteção. Inspira-se, ainda, nos preceitos da *ordre public*, salvaguardando os interesses superiores da promoção da justiça. A evolução histórica e os avanços dos direitos humanos devem ao enfrentamento de todos os tipos de dominação, opressão e exclusão, especialmente por parte da sociedade civil. Como exemplo, constata-se que as normas jurídicas não interpretadas e aplicadas, almejando sempre, a proteção de supostas vítimas.

Portanto, a neutralidade dos direitos humanos inexiste, estes sempre asseguram proteger, promover e zelar pela dignidade do ser humano. O desrespeito à pessoa humana significa desrespeitar a humanidade como um todo.

Ainda, convém lembrar que os direitos humanos são inerentes à própria condição humana e seu reconhecimento e resultado de um processo histórico de lutas contra o poder a fim de dar uma melhor direção para a humanidade.

Dessa forma, é que a germinação dos direitos fundamentais acontece, ou seja, pelo processo de positivação dos direitos humanos, que decorre do reconhecimento e das legislações positivas de direitos considerados inerentes à pessoa humana.

As expressões direitos do homem e direitos fundamentais são, frequentemente utilizadas como sinônimas. Segundo a sua origem e significado poderíamos distingui-las da seguinte maneira: direitos do homem são direitos válidos para todos os povos e em todos os tempos; direitos fundamentais são os direitos do homem, jurídico-institucionalmente garantidos e limitados espaço-temporalmente. Os direitos do homem arrancariam da própria natureza humana e daí o seu caráter inviolável, intertemporal e universal; os direitos fundamentais seriam os direitos objetivamente vigentes numa ordem jurídica concreta. (CANOTILHO, 1998, p.259).

A doutrina jurídica tem utilizado a expressão dos direitos humanos para identificar os direitos inerentes à pessoa humana na ordem internacional, para os ordenamentos jurídicos específicos. Utiliza-se, a expressão direitos fundamentais, o qual está relacionado ao reconhecimento dos direitos diante de um poder político e, devidamente reconhecido, por normas constitucionais de um Estado.

[...] o termo direitos fundamentais se aplica para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão direitos humanos guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoca caráter supranacional. (SARLET, 2005, p.35 e 36).

Levando-se em consideração esses aspectos pode-se concluir que a expressão direitos humanos é utilizada para designar o momento histórico que estes surgiram ou foram reconhecidos pela humanidade e a expressão direitos fundamentais denota a positivação destes direitos.

A internacionalização dos direitos humanos e fundamentais acontece em 10 de dezembro de 1948, após sua aprovação pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris.

A relevância, que os direitos fundamentais passam a ter na esfera internacional e no ordenamento jurídico de cada Estado, está na perspectiva da necessidade, a equidade tem presença concreta na franquia dos direitos fundamentais, objetivando a prevalência da liberdade individual.

Contudo, há que rememorar junto à história a origem desse importante ganho jurídico institucional. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi apresentada em 26 de agosto de 1789, na França. Este documento tem uma relação íntima com a revolução francesa. O tema *direitos*, tinha uma valoração inestimável para os

revolucionários, bem como a urgência em revelar a declaração, objetivando a legitimação do governo que assumira o poder após o afastamento do rei Luis XVI. O exercício do poder deveria estar fundamentado em princípios que justificassem e conduzissem legisladores e governantes.

Tida como fonte de inspiração, a Declaração de 1789, foi precursora na defesa dos direitos humanos. Em seu Artigo primeiro a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, diz: "Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum". Observa-se aqui a inspiração no lema da República francesa: liberdade, igualdade e fraternidade.

No mesmo artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, há uma ampliação em relação aos direitos. "Todos os homens nascem primeiro livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade". Percebe-se aqui a centralidade nos direitos civis, para a garantia da liberdade individual e nos direitos políticos, referente a igualdade de participação política.

2. VIOLÊNCIA, DA GÊNESE AO CONCEITO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

O tema violência tem sido foco de atenção em estudos e pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento, isto porque não é um tema restrito a um campo do saber. Envolve profissionais das mais diversas áreas de atuação junto à infância e juventude.

2.1 O estado da arte: a evolução da violência pela lente da pesquisa

Os novos e complexos problemas que vão surgindo com a evolução da sociedade, denotam que a violência que é resultante de relações entre os homens e que parte delas resulta da desigualdade social e de privilégios concedidos a uma pequena parcela da população. Esta desigualdade é explicada pela teoria de Marx (1983) ao analisar a sociedade de classes e perceber que não só a riqueza é mal distribuída, mas que a exploração capitalista provoca mazelas na sociedade, refletindo em todas as relações sociais.

Ao realizar o estado da arte para identificar a evolução das pesquisas acerca do tema violência e escola, constatou-se que iniciou basicamente, na década de 1980. Para tanto optou-se por fazer um recorte histórico a partir desta década, momento em que as pesquisas sob o tema violência e infância passam a intensificar-se. Nas três décadas seguintes constatou-se que a violência acompanhou as mudanças estruturais, conjunturais e legais, em nível nacional e internacional, que foram profundas.

As pesquisas sobre violência na escola no contexto brasileiro expressam avaliações diferentes sobre o fenômeno, produzindo informações que darão sustentação para caracterizar a violência escolar no Brasil. A base das investigações centram-se na área urbana. A consolidação deste estudo ainda está longe de acontecer. As mudanças societárias intensas e rápidas produzem o que denominamos de vácuo, e exigem investigações científicas contínuas.

Nas últimas três décadas, período em que buscou-se produções científicas acerca da violência escolar, estas denotam tentativas de diagnósticos, seja em âmbito local ou

geral. Ainda que não tenha sido um quadro mais conciso sobre a extensão e a diversidade do tema em questão, entretanto as informações expressam relevância sobre o fato no contexto societário brasileiro.

As investigações foram realizadas por organizações governamentais da área da educação, associações de classe, institutos privados de pesquisas e por universidades, envolvendo os mais diversos profissionais. Observou-se que essas pesquisas não buscaram interpretações sobre o fenômeno violência, mas ofereceram indícios fundamentais para estimular investigações sobre o quadro relacional escola e violência.

Débarbieux e Montoya (1998 apud Sposito, 2001), apontam que as tentativas de levantamentos acerca da produção científica sobre o tema violência escolar, implicaram no reconhecimento de que estes estudos acontecem num espaço social de constituição do tema em questão como objeto legítimo de debate no interior da esfera pública e de atenção do Estado na condição de problema social.

Nesse sentido, deve-se considerar a importância do diálogo e sua interação com a produção de conhecimento realizada a partir dos processos sociais que os envolvem, bem como as possíveis interferências para orientação junto aos atores envolvidos. Portanto, ao fazer o resgate histórico da composição do tema violência escolar no espaço público, esta emerge com muita intensidade nos anos 1980. (MARTINS, 1996; ZALUAR, 1999; PERALVA, 1997, 2000).

Evidentemente que a redemocratização no Brasil possibilitou uma maior visibilidade das demandas decorrentes da violência, as quais interferiam, diretamente, na qualidade de vida da população que vivia na periferia das grandes cidades, espaço de conflitos e insegurança que persistem até hoje. A este fator somam-se as lutas pela democratização das instituições oficiais, especialmente no que diz respeito à segurança pública, que, neste momento apresentava resistências à nova conjuntura política adotada. Evidente que o crescimento da violência está diretamente relacionado à disseminação e diversificação no contexto da sociedade civil.

No início dos anos 1980, tem-se a busca pela segurança pública por moradores das periferias urbanas, espaço onde a violência nas instituições escolares vão dar visibilidade e fazer o acompanhamento do sistema público brasileiro. Ainda, tem-se a imprensa falada e escrita abrindo espaços de denúncia acerca de problemas que interferiam no cotidiano dos estabelecimentos escolares, especialmente aqueles localizados nas periferias das cidades. As discussões denunciavam as más condições de

vida e a desproteção social pela ausência dos equipamentos públicos. Quanto as experiências de enfrentamento à violência nas escolas, estas iniciam por reivindicações dos primeiros governos eleitos pelo voto popular, época em que emergiram os movimentos de professores, alunos e pais que lutavam pela melhoria no funcionamento das escolas. Resultando em policiamento, muros altos, grades, etc., abrindo consenso acerca da ideia de que as escolas deviam ser protegidas. No entanto, elementos estranhos no espaço escolar, denotavam a ideia de que os moradores dos bairros eram delinquentes ou marginais.

Nesse contexto, a violência assumia uma concepção de violência pela depredação do patrimônio público, havendo, ainda, o temor da invasão por pessoas da comunidade sem vínculo com a escola. Observa-se que a sociabilidade dos alunos não entrava na discussão, pois naquele momento não estavam sendo questionadas as formas de sociabilidade entre alunos, mas eram criticadas as práticas internas aos estabelecimentos escolares produtoras da violência.

Marcada pela conjuntura, a discussão da violência da escola esteve, indissociavelmente, ligada à questão democrática. De certo modo, tratava-se de buscar um modelo mais democrático de gestão dos estabelecimentos, incorporando alunos, pais e demais usuários na tomada de decisões. Buscava-se uma instituição mais aberta, menos autoritária em suas práticas e propiciadora de melhores condições de permanência dos alunos mais pobres no sistema formal de ensino.

Ainda, na década de 1980, as tentativas de responder aos anseios da sociedade pela segurança pública, levou o governo a optar por implantar ações de segurança nos estabelecimentos de ensino, realizadas pelas agências policiais, somando-se a esta iniciativa, buscou-se intervir na cultura escolar com ações educativas com orientações aos seus alunos. Nesse período, tem-se uma predominância do tema segurança no debate público. O enfrentamento da violência nas escolas com ações pontuais não teve resultados positivos e as depredações, invasões aos prédios, ameaças aos alunos e professores persistiam. Associado a este fenômeno tem-se o crescimento do narcotráfico que intensifica a criminalidade e o sentimento de insegurança, especialmente nos bairros periféricos.

Nesse período histórico, a mídia televisiva muda o foco e privilegia os homicídios que acontecem próximo ou no interior das escolas, e neste momento o fenômeno violência já não tem a mesma relevância no noticiário.

Em 1990, a violência escolar é observada a partir de uma complexidade maior, buscando caracterizar as interações dos grupos, a sociabilidade entre jovens e adultos e entre os pares. Nesse período, tem-se a constatação de violência escolar em diversas regiões brasileiras, incluindo cidades de médio porte. Definitivamente, nas décadas de 1980 e 1990, a violência nas escolas foi considerada como questão de segurança, com intervenções conservadoras, raras exceções adotavam modelo educativo de intervenção.

Há uma mudança significativa no poder estatal nas três esferas de governo no final de década de 1990. Os partidos de esquerda e centro-esquerda assumem o poder com propostas menos conservadoras, buscando parcerias com a sociedade civil organizada e movimentos sociais, objetivando a redução da violência nas escolas. Essas parcerias fortalecem a ideia de que ainda há muito que pesquisar acerca do impacto da violência no contexto escolar. (ROCHA, 2009)

Com a democracia plenamente estabelecida no país e a preocupação na implementação das políticas públicas de corte social, no pós Constituição Federal, de 1988, é momento de se preocupar, igualmente, com a democratização da cultura dos estabelecimentos escolares, buscando novas concepções sobre a segurança nas escolas. Monteiro (1998) não tratou sobre o tema violência e escola, encontrou em seus estudos em escolas públicas a dificuldade dos professores e diretores em lidar com os alunos que, explicitamente, fazem parte de grupos juvenis de risco, no caso estudado, de gangues. Dados apontam que o estado do Espírito Santo, segundo Codo (1998), está em 5º lugar nas ocorrências de roubo e vandalismo escolar e o 21º no que se refere às agressões interpessoais.

Debarbieux (1996) traz a noção de incivilidade para descrever uma série de práticas cotidianas expressas nos pequenos delitos, nas agressões verbais, na falta de polidez, nas ameaças e nas frequentes irrupções de desordem nos estabelecimentos escolares. Ao final da década de 1990, sentia-se ainda, a necessidade de investigações com recortes no interior das relações entre violência e escola, com temática sobre gênero e etnias, aliadas ao universo da crescente presença, ainda pouco estudada no Brasil, dos grupos juvenis.

A partir de 2000, as pesquisas assumem uma ótica diferenciada, procurando caminhos para o enfrentamento da violência, a exemplo de Miranda (2003), que, nos resultados de sua pesquisa, reconheceu ser a escola um espaço de prevenção, acompanhamento e encaminhamento de crianças vítimas de violência. Assim, reconhece-

se a escola como espaço fecundo para o enfrentamento da violência doméstica contra crianças e adolescentes.

Outro resultado considerado relevante foi o entendimento por parte dos profissionais da educação, da denúncia como única possibilidade de enfrentamento da violência doméstica contra crianças e adolescentes, especialmente porque as atividades escolares permitem o diálogo com a comunidade escolar, bem como a reflexão do fenômeno violência. Pereira Leão (2004) constata que as dificuldades estruturais das economias capitalistas contemporâneas, em gerar empregos e promover a mobilidade social, transformam-se em meras políticas de ocupação do tempo e de combate à ociosidade juvenil. A pesquisa de Pereira Leão (2004) verificou que as experiências foram desenvolvidas em um quadro de grande precariedade, tendo o programa um caráter compensatório e não alcançando os objetivos inicialmente pretendidos com relação à inclusão social dos jovens atendidos, denotando a precariedade no alcance dos objetivos das políticas públicas para a inclusão social.

As pesquisas de Oliveira (2006) buscam compreender o ponto de vista dos pais denunciados por violência física contra seus filhos. Este estudo constatou a inconsistência entre as concepções parentais a respeito de educação e das práticas educativas em relação a seus filhos. Em relação aos recursos educativos, os pais ainda têm dificuldade em formas alternativas à punição física, como forma de impor limites e disciplinar a criança, somando-se aos fatores culturais. Notadamente, a falta de suporte social e econômico dos pais como fatores de risco, de estresse e a necessidade de implementar programas de intervenção que promovam a integração entre suas concepções e práticas como educadores.

O estudo de Kafrouni (2007) convida-nos a refletir sobre a autoridade escolar. A pesquisa tem por objetivo descrever e analisar as relações de autoridade e disciplina no ambiente escolar, tendo em vista a perspectiva da escola em promover a transmissão de conhecimento formal e valores sociais para a vida presente e futura de seus alunos. Os conflitos, ao serem acumulados, dificultam a manutenção da autoridade institucional frente aos alunos. Sobre a instituição escolar recai o reconhecimento social do direito e do dever atribuídos pelo Estado para oferecerem um leque de informações básicas, que se constituem em parâmetros para as escolhas profissionais da sociedade educada. Em relação à educação pela paz, encontram-se, em Oliveira (2008), discussões sobre os conceitos de violência e paz, do local ao internacional, sob o olhar do Serviço Social e da

Educação, focando como objetivo principal a construção de um espaço de paz e não-violência nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

A base referencial deste projeto está no “Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” e o “Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura de Paz”, elaborado sob os auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O eixo norteador das reflexões são os desvios e as permanências acerca do conceito de paz e violência, desde a UNESCO até os participantes do Programa. Percebeu-se um claro paradoxo no binômio paz/violência proposto pela UNESCO¹, implementado pelo Estado e vivenciado pelos envolvidos no Programa. Oliveira (2009) analisa a interface entre o Serviço Social, as múltiplas expressões da questão social e as Políticas Sociais, considerando-se os impactos das transformações do mundo do trabalho e do crescente processo de exclusão social na sociedade contemporânea.

A pesquisa realizada enfatiza a Cultura de Paz que aponta para um novo modo de ser na sociedade, na sua relação com o Serviço Social que tem um projeto que aposta no avanço da democracia. Os resultados do trabalho indicam que a paz que se quer alcançar como cultura, passa pela transformação das pessoas e das estruturas sociais existentes, exigindo um processo de formação que desafie a sociedade para uma mudança radical no sistema político, econômico, social e ambiental. A mudança social torna-se o maior desafio para a construção de uma Cultura de Paz. A paz será possível quando houver, de fato, vontade política de diminuir as desigualdades sociais por via da materialização dos direitos humanos e da justiça social. Tem a ação política como uma das grandes ferramentas principais na sua construção. A paz é uma aspiração e um direito universal, faz parte dos direitos de terceira geração, sendo direito universal. É, também, direito humano e sua construção é tarefa de todos, conforme Bezerra (2009). O estudo se fundamentou na perspectiva do *empowerment*, Direitos Humanos e Educação para a Cultura de Paz, dentro do método dialético crítico. A tese reafirma que, para o enfrentamento da violência no meio escolar, torna-se necessária a interlocução de diferentes saberes, práticas e políticas, pois a violência possui raízes complexas que extrapolam o âmbito escolar. Entre as estratégias de prevenção, os dados apontam para ações isoladas, e muitas vezes, ineficazes, da escola que não chegam a transformar a

¹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001785/178532por.pdf>

cultura punitiva escolar. A presença ativa dos assistentes sociais em escolas, o envolvimento da comunidade escolar, gestão democrática e práticas dialógicas constituem-se em caminhos para o empoderamento e emancipação de crianças e adolescentes rumo à construção de uma cultura de paz e de cidadania, como contribuição visível do Serviço Social à Educação. Resgatar a dimensão humana e ética na educação na interface com as demais políticas é o desafio para a construção da cultura de paz e de justiça social, alargando o olhar para a necessária interlocução de saberes para novos fazeres, como a articulação do Serviço Social na escola com a saúde e outros, dentro de uma perspectiva que coloque as pessoas no centro do processo de desenvolvimento. (RABELO, 2010).

Esta pesquisa objetivou investigar as concepções e posicionamentos dos jovens sobre violência, articulando-os ao texto consultivo da Política Nacional de Juventude. A discussão pautou-se em um passado recente demarcado pela primeira gestão do governo Lula, período de 2003 a 2006 (RABELO, 2010). A análise apontou que a violência é representada pelos jovens, prioritariamente, por suas causas, sem associá-las a práticas relacionais, articulando elementos de um amplo discurso social que delimita o fenômeno aos conceitos de pobreza e desigualdade social. O campo comum destas representações configura um sistema causal no qual as desigualdades sociais aparecem como responsáveis pelas dificuldades em acessar bens e serviços, exemplificadas pelos termos desemprego, pobreza e miséria. Tal situação atua, de um lado, na base de crimes para matar a fome, de outro, como barreira para aquisição de boa educação que está associada à aquisição de valores de civilidade e constituição da estrutura pessoal, que impediriam a violência.

Para Albuquerque (2010), o Serviço de Enfrentamento à Violência, ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes oferece um conjunto de procedimentos técnicos especializados para o atendimento e proteção imediata das vítimas destas modalidades de violência, bem como de seus familiares. Neste estudo, o autor buscou realizar uma análise das práticas sociais e relacionais da equipe de agentes sociais para com os usuários do Serviço de atendimento na cidade de Rio Grande/RS e investigou as relações/interações das famílias vitimizadas com os profissionais. Em conclusão, pode-se constatar que são três os fatores principais para a obtenção de resultados satisfatórios no tratamento às vítimas de violência sexual: a vinculação e a confiança das famílias no tratamento; a troca de experiências entre os cuidadores envolvidos nestas situações; e as

crenças otimistas dos profissionais do Serviço responsável nas possibilidades de superação dos usuários

Azambuja (2010) observa que o exame da normativa internacional permite compreender o processo evolutivo pelo qual passou a legislação brasileira voltada à infância ao longo da história do Brasil, que culmina com a conquista da condição de sujeito de direitos fundamentais e altera, de forma significativa, o tratamento a ser dispensado a esta parcela da população. Liberdade, respeito e dignidade passam a integrar o rol de direitos assegurados à criança e situações que outrora não eram identificadas como violência, em especial no âmbito intrafamiliar, passaram a se constituir formas de violação de direitos, exigindo mudanças profundas na formulação e execução das políticas públicas, bem como nos procedimentos dos sistemas de proteção e justiça, a fim de assegurar eficácia aos princípios constitucionais. Situações de violência física, psicológica, negligência e violência sexual praticadas contra a criança, passam a ter visibilidade e a criação dos Conselhos Tutelares permite que as situações de violência ocorridas no âmbito da família cheguem ao conhecimento do Ministério Público e do Poder Judiciário, o que exige maior capacitação de profissionais de diversas áreas.

2.2 Violência: da origem ao conceito de violência simbólica

A palavra violência deriva do Latim “violenta”, que significa “veemência, impetuosidade”, e sua origem está relacionada com o termo “violação” (violare). Empiricamente, pode-se dizer que a violência consiste no uso intencional de agressividade, excessiva ou não, para ameaçar ou cometer uma ação que resulte em acidente, morte ou trauma psicológico. E a manifestação da violência consiste de diversas formas, como em guerras, torturas, conflitos étnico-religiosos, preconceito, assassinato, fome, entre outras. Ainda tem-se a violência verbal, que provoca danos morais e que, por vezes, é mais danosa que a violência física. No entanto, é mais complexa de ser identificada. Ainda, a violência pode ser praticada contra qualquer pessoa, independente de classe social, sexo, idade, cor, etc.

A despeito disso, os direitos humanos afirmam que a violência refere-se a todos os atos de violação dos direitos: civis (liberdade, privacidade, proteção igualitária); sociais (saúde, educação, segurança, habitação); econômicos (emprego e salário);

culturais (manifestação da própria cultura) e políticos (participação política, voto). A respeito desse conceito os dicionários nos descrevem o termo violência como a "qualidade ou estado do que é violento; força empregada contra o direito natural de outrem; ação que se faz com o uso da força bruta; crueldade; força; tirania; coação". Portanto, a violência significa a imposição a fazer algo, utilizando a força, a coagir alguém. Constata-se historicamente que o homem exerceu e foi alvo de atos violentos, a exemplo podemos citar os enforcamentos em praças públicas, as lutas entre homens até a morte, a santa inquisição que vitimou inúmeras pessoas, o nazismo e as guerras que fizeram e fazem parte da história da humanidade. Muitos têm tentado explicar esse fenômeno, contudo o que se constata é que a violência cresce a cada dia, impactando nas relações societárias. Freud (1987) acreditava que o homem tem uma predisposição inata para a violência, uma vez que nasce e cresce num ambiente violento, e que a sociedade em que vive é violenta. O referido autor acreditava num desequilíbrio interno, que perturbava a personalidade causada pelo meio onde está inserido. Já Durkheim (1972), fazia parte do grupo que acreditava que o desenvolvimento social e cultural de uma sociedade estimulam as desigualdades e alteram as normas vigentes. Portanto, pode ser entendida como um desequilíbrio num determinado contexto, resultado da utilização da força física, psíquica, moral, ameaçando ou aterrorizando os outros.

Pode-se identificar, ainda, a violência em dois âmbitos, no público a violência é mais visível, influencia e distorce a imagem da sociedade, reproduzindo polêmicas preocupantes para o Estado. Em relação à violência privada é mais velada, a exemplo disso, a violência familiar, com o cônjuge ou com os descendentes. (SILVA, 2009)

Em relação à gênese da violência esta foi conceituada como estrutural e conjuntural. Em relação à violência estrutural, Silva (2009) identifica que esta forma de violência consiste na imposição de regras, valores e normas, de forma que estas pareçam naturais e necessárias ao desenvolvimento da sociedade capitalista e ao progresso. Esta violência envolve tanto o caráter econômico – da estrutura, quando o ideológico – superestrutura (PORTELLI, 1977) uma vez que a ação violenta se dá no plano material, mas que se utiliza da ideologia para legitimá-la, socialmente, e torná-la imperceptível. Marx afirmava em seus estudos que a base da sociedade capitalista está na divisão da sociedade em classes antagônicas e encilháveis.

Nesse contexto, uma detém a propriedade privada e os meios de produção e a outra a força de trabalho. A classe subalterna detém apenas a sua força de trabalho, dessa

forma “[...] o tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou”. (MARX, 1983, p.189), portanto, ao vender sua força de trabalho para sua sobrevivência há uma submissão a exploração, já que há um dispêndio de força de trabalho desnecessário por parte do trabalhador, gerando a mais-valia.

São formas de exploração sustentada e legitimada pela ideologia e pela legislação que, ao serem operacionalidades, não dependem da vontade e consciência dos homens e, assim, legitimam as relações de produção, são ações que violentam não apenas o trabalhador, mas nas suas relações familiares, sociais etc., para Silva:

“[...] principal característica dessa forma de violência é a sua sutileza e discrição, uma vez que seu circuito reprodutivo supõe um aliado central: o processo permanente de naturalização de gestos e de procedimentos, quase sempre considerados necessários, adequados e normais [...], sustentada na naturalização da pobreza e da desigualdade social.” (2009, p. 10).

Situações estas expressas na ausência de habitações adequadas, de equipamentos sociais e de acesso aos serviços públicos, condições vividas por parcela da população que participa dos benefícios do desenvolvimento do Estado. Apesar disso, é considerada violência por submeter os cidadãos brasileiros de viver sem esperança, expostos a doenças, acidentes de trabalho, envelhecimento precoce, violência, desemprego, subemprego, sem amparo do Estado e poucas possibilidades de melhorar de vida, e isto é reflexo dos mecanismos estatais que impedem a mobilidade social pela sua insuficiência e ineficiência.

“[...] o conceito de violência estrutural que oferece um marco à violência do comportamento, se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de determinadas pessoas a quem se negam vantagens da sociedade, tornando-as mais vulneráveis ao sofrimento e à morte. Essas estruturas determinam igualmente as práticas de socialização que levam os indivíduos a aceitar ou infligir sofrimentos, de acordo com o papel que desempenham. (BOULDING apud CRUZ NETO, 1981, p.38).

Portanto, como elementos da violência estrutural, a ausência de infraestrutura e planejamento urbano dos bairros periféricos com péssimas escolas com baixa qualidade de ensino, coibindo a mobilidade social; o cerceamento à saúde com o atendimento a hospitais e postos de saúde sem médicos, leitos e remédios; o insuficiente atendimento da

defensoria pública para quem não pode pagar um advogado, impedindo o acesso à Justiça, entre outros.

São as fragilidades das condições de vida que elevam, cada vez mais, a insegurança abrindo possibilidades para a emergência de outros tipos de violência. Para explicar esse fenômeno busca-se fundamentação em Bourdieu, 1999. O referido autor destaca que as reações à dominação simbólica não acontecem apenas através das armas da consciência e da vontade, mas na construção dos sentidos dos objetos de uma cultura que encerra a reprodução dos sentidos hegemônicos e a submissão aos mesmos.

Dessa maneira, o poder simbólico não pode ser exercido sem a colaboração dos que lhe são subordinados e que só se subordinam a ele porque o constroem como poder. Os sistemas simbólicos, como instrumentos de conhecimentos e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. Consequentemente, a eficácia do poder simbólico só se concretiza em situações em que os agentes estejam preparados para receber sua decisão e contribuam, seja à sua revelia ou contra a sua vontade, para a própria dominação, aceitando calados os limites impostos. (BOURDIEU, 1999)

Ao conceituar violência simbólica, Bourdieu possibilitou compreender as origens da motivação e que levam os indivíduos a desenvolver atitudes e comportamentos submissos. O autor destaca que nas relações sociais há um binômio de vínculo de domínio e submissão, sendo que os dominados, inconsciente e involuntariamente, assumem os valores e a visão de mundo dos dominantes, tornando-se cúmplices dessa ordem estabelecida, sem, contudo, perceber que são vítimas dessa mesma ordem. A violência assume uma face sutil e escondida, mas continua lá sob forma de um signo, na forma de ver e nos valores, mas o pano de fundo é dos dominantes, contando com a ingenuidade dos dominados que ignoram esse processo e acreditam que essas ideias e valores são seus. As relações de dominação não são percebidas como uma relação de força, imposta do mais forte ao mais fraco, é recebida como mais um elemento e assim é naturalizada. As instituições religiosas, políticas, sociais e culturais concorrem no sentido de reforçar este padrão de comportamento social.

Contudo, a violência simbólica não se ocupa apenas dos dominados. Para que esse domínio se propague sem que seja notado e revelado, a identidade dos dominados e dominantes devem ser construídas a partir do mesmo modelo de comportamento. É dessa forma que padrões de comportamento vão se formatando. A exemplo disso, podemos

destacar a existência de profissões impróprias para homens; determinadas cores são femininas; somente a mulher tem o direito a chorar; etc. etc. São estruturas de domínio que devem ser reproduzidas e garantidas, impactando no cotidiano de uma sociedade que é pressionada, constantemente, a garantir essas estruturas. É uma imposição que começa precocemente na vida dos sujeitos, na escola, os meninos tendem a excluir ou acuar aqueles que não seguem as normas estabelecidas, cresce buscando sempre estar dentro dos padrões estabelecidos.

Ao conceituar violência simbólica Bourdieu e Passeron partem dos pressupostos para interpretação dos fenômenos ligados ao ensino e ao conhecimento sociológico como um todo. A violência simbólica é vista pelos autores, como “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força”. (1970, p.19).

Em sua obra, Bourdieu (1989) trata a questão da violência como um todo, a partir da noção de *habitus*, capital e campo, utilizado para definir o nível de domínio no qual a educação opera. Assim, “toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica”, pois é imposto a partir de um poder arbitrário, um arbitrário cultural imposto pelas classes dominantes às classes dominadas. Todas as relações sociais são permeadas por relações de força e de sentido entre grupos ou classes. Nesse sentido, a ação pedagógica escolar reproduz a cultura dominante e, conseqüentemente, as estruturas de dominação entre classes sociais. Ela é duplamente arbitrária, pois ao mesmo tempo em que depende das relações de força entre as classes constitutivas da formação social que estão na base do poder é, também, autônoma para impor, inculcar e selecionar as significações consideradas importantes para serem reproduzidas.

A violência na escola tem sido objeto de estudo de pesquisadores, especialmente a partir da década de 1980, porém os conflitos vivenciados na escola eram considerados atos indisciplinados, para esse momento histórico o conceito dava conta de traduzir a realidade escolar.

A indisciplina é um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas. Ou seja, denotaria a tentativa de rupturas, pequenas fendas em um edifício secular como é a escola, potencializando assim uma transição institucional, mais cedo ou mais tarde, de um modelo autoritário de conceber e efetivar a tarefa educacional para um modelo menos elitista e conservador. (AQUINO, 1996, p.45).

Assim, as primeiras discussões a respeito do tema foram provocadas por D'Antola, 1989; Estrela, 1994; Foucault, 1987; Vasconcellos, 1995, os quais utilizaram o termo indisciplina para referir-se aos conflitos existentes no meio escolar. No entanto, a partir da década de 1990, constata-se um significativo aumento de estudos sobre violência relacionado ao contexto escolar, considerando o momento sócio histórico e a importância que o tema é visto pela sociedade, utilizar-se-á o conceito de poder e violência discutido por Arendt, no qual a autora entende que poder está relacionado a mando e obediência e a violência considerada “a mais flagrante manifestação do poder” (1994, p.31). A autora explica que a discussão conceitual que envolve poder e violência está relacionada a questões de domínio, uma vez que todo o ato violento imprime uma relação de poder e medo ao violentado.

O conceito de violência tem tido uma grande variedade de definições, contudo, valemo-nos da denominação para designar atos violentos que devem ser analisados no contexto social e histórico em que acontecem, considerando que a violência também pode ser vista de forma objetiva e subjetiva. É possível observar a violência de maneira universal. Quantificar, dizer, objetivamente, que tal fenômeno é violento. Por outro lado, não se afere muito bem o que considerar violento, o que a sociedade decreta 'ser violência' e, muitas vezes, o que um grupo crê ser violência não é considerado por outro. (WAISELFISZ, 1999, p. 145).

Aqui o autor traz a reflexão em relação a violência que se expressa das mais diversas formas. Contudo, o impacto da violência é visto de forma diferenciada, seja pela territorialidade ou pelos segmentos sociais.

Como Michaud (1989), fica fácil entender que a violência ocorre quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

As investigações científicas mostram que não é possível dicotomizar quem pratica de quem sofre um ato violento, pois estes atos não são independentes, um faz parte do outro, e tão estreitamente que, muitas vezes, torna-se difícil delimitá-los.

O termo violência passou nas últimas três décadas por uma reconceituação, e esse processo está relacionado ao reconhecimento dos direitos sociais e ao crescente exercício da cidadania, elevado pelos processos de politização do indivíduo em perceber e requisitar

seus direitos. Nesse contexto situações que antes não eram reconhecidas como violentas hoje têm status de discussões em tribunais, são situações que saem da esfera privada e passam a ter visibilidade na esfera pública.

3 A PESQUISA EMPIRICA E AS VOZES DOS SUJEITOS

Este capítulo tem por objetivo discutir os dados coletados nas três escolas estaduais de ensino fundamental do município de Frederico Westphalen, as quais foram pesquisadas para identificar e caracterizar os tipos de violência expressas no cotidiano escolar. Ainda buscou-se delimitar o perfil da criança e do adolescente vítima de violência, e a origem da violência expressa, bem como verificar as formas de enfrentamento das expressões da violência no contexto escolar.

3.1 Metodologia e pesquisa de campo

A pesquisa de campo, que embasou as análises deste capítulo, teve cunho qualitativo, com abordagem interpretativa. As técnicas de coleta de dados envolveram a distribuição de questionários para gestores, professores e alunos das escolas de ensino fundamental, e grupo focal com os alunos. A escolha das escolas teve por critérios a localização e a origem dos alunos que recebem, com o intuito de identificar as semelhanças e diferenças dos tipos de violência identificadas e as formas de enfrentamento pelos jovens. Ao decidir quanto as escolas optou-se por pesquisar em três das principais escolas de ensino fundamental Estadual, na cidade de Frederico Westphalen, que recebem alunos de bairros periféricos e em condições sócio econômica fragilizada, de classe média e alta. As escolas localizam-se: duas no centro da cidade e uma em bairro periférico. A característica dos alunos das três escolas é ser do entorno da mesma, mas também da periferia e do interior da cidade. A motivação pela escolha das escolas está em identificar se a localização das escolas e a origem dos alunos e sua vulnerabilidade sócio econômica é fator de risco para envolver-se com violência. Não há identificação de escola de risco ou com maior índice de violência em nenhuma das escolas pesquisadas.

A fim de preservar a identidade das escolas, optou-se por não identificar as características mais específicas das escolas. Pode-se destacar que todas as três escolas tem recursos físicos e estruturais com condições de atender a clientela, com espaços de recreação amplos, biblioteca, salas de aula, área administrativa e pedagógica, laboratórios, quadra de esporte. Constatou-se, nos contatos empíricos com a direção, professores e alunos, que as escolas sem distinção se destacam pelas iniciativas de projetos e ações integradoras para a comunidade escolar.

As atividades de campo foram realizadas nas escolas nos mês de abril de 2012, com apresentação do projeto de pesquisa e solicitação de adesão das escolas, as quais aprovaram de imediato a realização da pesquisa. Posteriormente foram entregues os questionários aos gestores e professores. Em sala de aula o primeiro contato com os alunos, aconteceu com explicação da proposta de pesquisa e a posteriori o convite oral, e entrega do questionário e termo de autorização para que buscassem junto aos pais ou responsável a autorização para participar do grupo focal. Em todas as escolas os professores destacaram em sala de aula para os alunos a relevância do estudo auxiliando na explicação das atividades que seriam desenvolvidas com os mesmos.

Foram distribuídos em cada escola em torno de 10 a 12 questionários com o termo de compromisso para os alunos, tendo por expectativa que destes pudéssemos ter o retorno de 05 alunos para participar do grupo focal, assim após uma semana retornou-se a escola e foi obtido exatamente 05 cinco alunos em uma escola. Nas demais escolas a adesão foi maior, com 07 e 09 alunos, munidos de autorização para participar do grupo. Para selecionar 05 alunos foram recolhidos os formulários e após embaralhados e solicitado que os mesmos colaborassem na retirada aleatoriamente de cinco. Entende-se que assim foi feita a seleção de forma ímpar e justa.

Realizaram-se dois grupos focais em cada escola, o intuito era de três encontros, contudo, observou-se que já no primeiro encontro os alunos sentiram-se muito confortáveis e seguros para discutir o tema violência em sua vida, na sociedade e na escola. No segundo encontro as discussões aparentavam mais repetitivas, no entanto alguns aspectos acerca da violência na escola foram discutidos mais profundamente. Dos fatores motivacionais para o início da discussão foi ter deixado claro acerca do sigilo em relação a pessoas, fatos e situações, bem como a apresentação de um vídeo que explicava todos os tipos de violência com imagens e legenda.

3.2 Apresentação da pesquisa e seus atores

Os questionários para alunos, professores e gestores, continham questões basicamente abertas, numa pesquisa de cunho qualitativo as perguntas abertas dão uma gama maior de possibilidades de respostas, bem como a flexibilidade do entrevistado escrever aquilo que sente.

Quanto ao objeto a ser investigado e as formas de abordagem, destacam-se alguns pressupostos básicos:

- a) O ontológico – refere-se à natureza da realidade a ser investigada;
- b) O epistemológico – destaca o padrão de relação entre o investigador e o investigado;
- c) O metodológico – forma que podemos alcançar conhecimento da realidade existente.

As concepções teóricas que balizaram esta pesquisa conferiram a compreensão do objeto a ser investigado. Objetivou-se ir além de levantamento de dados, para tanto construiu-se o questionário tendo por referência dados científicos previamente pesquisados acerca das formas de violência que ocorre no espaço escolar e no seu entorno. Assim a estrutura do questionário foi pensada em caracterizar com dados pessoais do educando, do professor e do gestor, inteirar-se dos conceitos que detém sobre violência, saber se na escola e no seu cotidiano vivenciam situações de violência e finalmente como enfrentam essas expressões da violência e o que pensam que pode ser feito para reduzir os conflitos e ou situações de violência na escola e em seu entorno.

A entrevista foi estruturada com o objetivo de verificar se existe algum tipo de violência na escola em relação aluno/professor, aluno/aluno, e ainda buscou-se identificar praticas opressivas no contexto escolar, as quais tem uma relação muito íntima com a violência na escola. Sequencialmente procurou-se identificar as formas de enfrentamento das expressões da violência em todos os seus níveis e qual é o recurso que professores, gestores e alunos buscam quando se estabelece uma situação de violência.

No questionário em relação ao aluno, procurou-se identificar o tempo que estuda na escola, esse dado pode denotar que o aluno tem um maior conhecimento e intimidade com o cotidiano escolar. A idade e formas de organização e composição familiar, esses

são dados imprescindíveis para perceber-se como a organização familiar pode influenciar em percepções mais assertivas acerca do tema violência. Ainda em relação aos alunos tentou-se identificar no questionário se estes percebem a violência no contexto escolar.

Em relação aos professores e gestores, destaca-se o tempo de exercício profissional na escola, formação e especialização, e nos questionamentos buscou-se identificar se o professor e o gestor identificam se o aluno traz, para a escola, experiências familiares violentas e como fazem essa identificação. Buscou-se conhecer como esses profissionais identificam a violência na escola, e como a escola trata essa questão, se há uma rede de serviços públicos para intervir nessa questão e ainda se a escola tem alguma ação efetiva para trabalhar as questões de violência na escola e se conhecem o programa Educação pela Paz.

Oportunizou-se ao entrevistado a refletir melhor sobre as questões propostas, contudo observou-se que para algumas perguntas houve problemas de má interpretação, o que nos foi inquirido por duas professoras de uma única escola, quando prontamente explicamos o teor da questão. Nesse caso a entrevista favorece o diálogo e, portanto a explicação de questões não compreendidas totalmente.

Em relação ao questionário no que diz respeito aos alunos, pode-se dizer que suas respostas foram incipientes frente aos resultados do Grupo Focal. Constatou-se que ao responder o questionário os alunos tinham dificuldade de escrever e responder as questões, muito embora essa atividade tenha sido feita após o grupo focal, mas esta dificuldade do grupo não interferiu nas respostas ao questionário.

3.3 Perfil dos Atores da Pesquisa

3.3.1 Perfil dos Gestores

O cotidiano do gestor escolar é intenso e sua assistência é requisitada em todos os setores, pois tem responsabilidade em relação a tudo que acontece na escola e seu entorno. Nas três escolas pesquisadas os gestores procuraram dar prioridade em responder ao questionário bem como em solicitar a adesão voluntária e recolher os questionários dos professores.

Em relação a este processo foi concluído com muita rapidez e cooperação dos pesquisados.

O perfil dos gestores (1) escolares foi possível visualizar que ainda predominam professoras do sexo feminino, muito embora no contexto total encontrou-se dois gestores do sexo masculino, observou-se que há uma sinergia entre a equipe diretiva, sem superposição de cargos e poder. Os questionários foram respondidos por diretoras que detém formação em pedagogia e letras, todas as três possuem especialização sendo que duas são especialistas em gestão escolar e uma em literatura infantil. A atuação no magistério nesta escola varia, de 6 a 15 anos, com idade média de 40 anos denotam ter uma trajetória sólida na educação.

3.3.2 Perfil dos professores

Quanto aos professores que responderam o questionário, oito são do sexo feminino e um masculino. Em relação ao sexo não percebeu-se ter uma relevância maior que a de caracterizar que o magistério é ainda uma ocupação majoritariamente feminina. Em relação ao tempo de trabalho na escola, cinco destes professores trabalham de dois a cinco anos e, quatro destes, de quinze a vinte e um anos na mesma escola, e com idade entre 30 a 54 anos. Constatou-se ainda que todos os professores possuem graduação e pós-graduação. Este perfil de professor denota já ter experiência e conhecimento da dinâmica escolar pelo tempo de trabalho na mesma escola, com idade e maturidade para identificar os principais problemas e ser propositivo para solucioná-los. Deduz-se ainda haver um interesse em aperfeiçoamento profissional, uma vez que todos os professores são pós-graduados, para a escola e seus alunos. O interesse do professor em se especializar denota um compromisso ético político com sua profissão e com os resultados de seu ofício.

3.3.3 Perfil dos Alunos

Em relação aos alunos que participaram da pesquisa, optou-se por trabalhar com turmas de uma mesma série, todos do sétimo ano, a fim de balizar as informações entre uma e outra escola. A aceitação para participar da pesquisa em relação ao sexo nas três escolas, restou definida com seis meninos e nove meninas. Em termos de orientação religiosa prevaleceu à católica, com um único aluno evangélico. O tempo que estuda na escola, identificou-se que há uma disparidade de tempo de permanência de estudo nas escolas. Na E1 o tempo dos alunos na escola varia de 10 meses a 4 anos. Na E2 constatou-se um maior tempo de permanência dos alunos, todos estudam de seis a oito anos na mesma escola. Quanto a E3 o aluno que está a menos tempo na escola é de dois anos, os demais estudaram sempre na mesma escola. Esse dado não pareceu relevante no que diz respeito ao tema pesquisado. O tempo de permanência do aluno na escola não teve relação de intensidade de situações ou de envolvimento em situações de violência nas escolas.

Quanto ao perfil de família dos alunos pesquisados, tem-se uma diversidade na organização familiar.

Na escola E1, os novos arranjos familiares já tem maiores expressões somente um aluno tem família composta por pai, mãe e filho. Na composição familiar de dois dos alunos, constatou-se que além dos pais, os avós fazem parte da família, um dos alunos convive somente com o pai e o irmão, e o outro aluno com mãe, irmão e padrasto. Constatou-se a partir do grupo focal, que neste grupo as expressões da violência estão mais no entorno onde residem e que na escola não referem perceber atos violentos importantes.

Na escola E2 não houve referência de violência no contexto familiar e no seu cotidiano. O perfil de família tradicional, composta de pai e mãe biológicos, prevaleceu, com exceção de um aluno que residia somente com a mãe.

Na escola E3 identificou-se dois alunos com famílias composta de pai, mãe e filho, os demais moram com a mãe e com padrasto ou namorado. Na fala dos alunos, a partir do grupo focal a violência faz parte do seu cotidiano. Os alunos que não convivem na mesma casa com a figura paterna, relatam maus tratos intrafamiliar, violência doméstica e na comunidade onde residem. Constatou-se a partir dos relatos dos alunos da escola E3, que as expressões da violência faz parte de seu cotidiano.

3.4. Resultado dos dados do questionário com gestores

Nas análises do questionário respondido pelos gestores em relação à violência na escola, buscou-se identificar as formas de violência identificada no contexto escolar e quais os mecanismos de prevenção e enfrentamento da violência pela escola. Constatou-se que nas três escolas há uma relativa homogeneidade no discurso dos sujeitos da pesquisa em relação às expressões de violência. O Roteiro da entrevista para os gestores constou de perguntas abertas. Conforme questionário (APÊNDICE 1).

Os três gestores que responderam à pesquisa tem uma longa trajetória na escola, denotam ter ampla experiência tanto em sala de aula como em gestão escolar. Duas das gestoras tem especialização em gestão escolar, a busca pelo aperfeiçoamento profissional pareceu-nos ser extremamente valorizado pelos gestores para dar maior qualidade nos serviços escolares. Nos contatos para a execução da pesquisa percebeu-se que nas três escolas a administração pelo gestor dá-se de forma horizontal, sempre procurando discutir com os pares as decisões a tomar em relação a escola.

Em relação a situações de violência presenciadas envolvendo alunos e professor e os tipos de violência constatada na escola. Os gestores relatam a existência de agressão física, verbal e que envolve professores e alunos. “Agressão física e palavras (geralmente de aluno para aluno), de aluno para com o professor (com gestos e palavras).” “Brigas entre alunos, discussões e agressões físicas”.

Percebe-se que a violência ultrapassa os limites das relações entre alunos, envolvendo professores, neste contexto a relação hierárquica escolar tende a ser frágil, quando professor e aluno chegam ao limite tênue em suas relações com agressões verbais. Quanto às agressões físicas, estas ainda envolvem apenas alunos, além da violência verbal entre estes.

O gestor da escola identificada como G2 relatou que percebeu somente violência verbal. Pode-se dizer que a resposta do G2 é contraditória em relação a questão respondida na sequência, na qual o mesmo descreve exemplo de atitudes de alunos e outras pessoas que ocorrem no meio escolar e que são violentas, resposta do G2 no quadro 1.3 “Discussões verbais, *bullying*, agressão física”. Ou seja, a escola não está livre de atos violentos, contudo das três escolas a E2 é uma escola que recebe alunos de famílias ainda com perfil de família tradicional, constituída por pai e mãe, está localizada no centro da cidade, num espaço privilegiado geograficamente.

Quanto às concepções sobre violência, percebe-se que há entendimento conceitual sobre as diversas tipologias que envolvem o termo violência. Os gestores entrevistados responderam que violência para eles é qualificada como, “todo ato que ofende, denigre, desacata, injustiça, calúnia, depredação do patrimônio público.” “Desrespeito ao outro, invasão do direito do outro, agressão verbal, física ou psicológica.” “Violência é qualquer tipo de agressão verbal ou física.” Percebeu-se que os três gestores tem claro que a violência tem um conceito mais amplo indo além do ato físico.

Ao solicitar três exemplos de atitudes violentas, envolvendo alunos, professores e demais atores do contexto escolar, e o que os gestores veem como violência na escola, estes responderam presenciar, “comportamento agressivo de aluno e professor, pais contra professores, e danos ao patrimônio público.” “Discussões verbais, bullying, agressão física.” “Palavrões, brigas, discussões...”.

Para as gestoras, o comportamento agressivo envolve aluno e professor, há atos de violência de pais contra professores e ainda dano ao patrimônio público. A violência verbal (discussões, palavrões), física (agressão, brigas) e o *bullying* que envolve violência social psicológica, que não deixa marcas visíveis, todavia causam um dano intenso e difícil de tratar na maioria das vezes.

Em relação ao *bullying*, esta é uma expressão utilizada mais recentemente, no que diz respeito a violência. A prática contínua de atos violentos, repetitivos e intencionais contra outra pessoa em situação de fragilidade ou indefesa, causam danos não só físicos, mas psicológicos, extremamente prejudicial para a vida e o futuro da vítima, especialmente quando se trata de infância e juventude. Guareschi e Silva (2008), destacam que esse tipo de violência é mais grave que aparenta, e que na maioria das vezes os sintomas são tão intensos que afetam o futuro das pessoas agredidas, é possível destacar, distúrbios de sono e alimentar, depressão, ansiedade e em situações mais graves desejo de morrer. Para muitas dessas situações a terapia é uma das alternativas buscadas para aliviar as cicatrizes deixadas pela violência.

Percebeu-se que um dos maiores problemas em relação ao *bullying* está em conseguir diagnosticar a vítima, isto porque o medo em relação ao agressor é tão intenso que a vítima tende a se silenciar, e tanto a família quanto a escola apresentam limitações para perceber o que está havendo, além do despreparo para a identificação, há ainda pouco entendimento do alcance desse tipo de violência.

As respostas acerca da pergunta se o gestor sente-se violentado no seu trabalho, a G1 respondeu afirmativamente, destacando o excesso de trabalho, as múltiplas funções, a falta de tempo para dedicar-se ao trabalho pedagógico. “Sim. Pelo excesso de trabalho que o diretor realiza em função de resolver todos os problemas e o que é pior parece que dependemos muito de várias pessoas para realizar (consertos/vidros, portas, computadores e toda a espécie de reposição ou manutenção e tudo é moroso demais) isto desgasta e sobra pouco para dedicação do que é mais importante (parte pedagógica).” “Não. Porque eu faço o que eu gosto e me sinto respeitada”.

Quando dos contatos para a autorização da pesquisa, entrega dos questionários e para realização do grupo focal, observou-se que os gestores eram solicitados para as mais diversas atividades, inclusive as que não condiziam com sua função.

A gestora G2 relatou que não se sente violentada porque faz o que gosta e se sente respeitada por todos. Realmente para assumir uma função com tantas responsabilidades e por muitas vezes tendo que ir além das funções específicas, o gestor deve ter uma relativa apreciação pelo cargo assumido, contudo isso não impede de sentir-se frustrado por muitas vezes ter que priorizar situações do cotidiano como consertos e manutenção em detrimento do projeto político pedagógico.

Ao questionar como a escola enfrenta o fenômeno violência, percebe-se que cada escola organiza o seu protocolo para intervir, iniciando com um acolhimento e posterior conversa para entender a situação conflituosa e ainda responsabilizar os envolvidos. “Primeiro conversa com os envolvidos individualmente, segundo responsabilizar os envolvidos fazendo registro do caso, terceiro chamar os pais para juntos tomar providencias.” “Com diálogo, repreensão, aconselhamento, chamado dos pais, registro em livro próprio.” “Conversa inicial com os alunos envolvidos e seus pais. Se for necessário Conselho Tutelar, suspensão, transferência.”

As expressões da violência no ambiente escolar exigem que os educadores tenham clareza da incidência e gravidade e das formas de enfrentamento para as situações de violência, uma vez que estas interferem diretamente na qualidade do ensino e na dinâmica escolar. Como percebeu-se anteriormente, a violência está dentro da escola e em todas as suas relações, envolve professores, alunos e pais.

Considera-se importante o registro desses eventos, com os respectivos envolvidos, a prevenção e proteção a violência também é tratada a partir de indicadores sociais. Quanto mais completos os registros, quanto maior a riqueza de detalhes, tipificando os

sujeitos envolvidos, os tipos de violência em questão, a intensidade da violência e os motivos que estimularam o conflito, mais efetiva são as respostas que podem ser dadas para propor ações de prevenção a violência.

Ao arguir sobre quais os atores escolares que são convidados a auxiliar na resolução dos conflitos escolares. Identificamos que o gestor está sempre presente para intervir nestas questões. “Direção, coordenação pedagógica, orientação educacional (em falta hoje na escola).” “Os professores e a equipe diretiva.” “Direção e coordenação. Conversas, conselho, pais e professores.”

As três escolas procuram envolver os pais dos alunos para a resolução dos conflitos, o envolvimento das famílias dá uma amplitude maior ao tratamento do fato, levando para o âmbito da família, cientificando e comprometendo-os a acompanhar o aluno envolvido. Constatou-se ainda que a rede de serviços não é uma das alternativas mais buscadas, com exceção do Conselho Tutelar que é citado por uma única escola, a qual mencionou a suspensão e a transferência como alternativas para intervir nas situações de violência na escola. O quadro 1.5 corrobora com essas afirmativas, as situações de violência são resolvidas no âmbito escolar com a participação dos pais e no máximo nas acionam o conselho tutelar. Contudo observa-se o envolvimento de todos os atores do contexto escolar, sendo esse um fator fundamental não só para intervir, para pensar inclusive em prevenção junto às situações de violência.

As ações de prevenção às manifestações de conflitos e violência na escola procuram envolver todos os atores da escola. E cada uma das escolas se atém a uma estratégia específica para trabalhar o tema em questão. “Reuniões com turmas esclarecendo objetivos, projetos norteadores de atividade de acordo com ações do PPP. “Falas, orientação, é dada a conhecer as normas de convivência escolar. Regimento escolar a toda comunidade escolar.” “Trabalho com os alunos através dos professores, psicólogos (estagiários) coordenação”.

Nesse sentido são realizadas reuniões com os alunos, projetos específicos e atividades que constam do projeto político pedagógico, normas de convivência pelo regimento escolar o qual envolve toda a comunidade escolar, contando ainda com estagiários de psicologia. Afinados a essas atividades a escola tem como norma manter um diálogo constante com os pais, alunos conselho escolar, o CIPAVE e o ERA, envolvendo-os na busca de um compromisso unanime pelo fim da violência.

Em relação à rede de serviços de proteção e prevenção à criança e ao adolescente, especialmente aqueles em situação de risco e com a escola utiliza a rede de serviços e qual a resposta para as situações de violência na escola. As gestoras destacam entender a importância da articulação com a rede de serviços para a proteção e prevenção a violência, mas que esse ainda é um processo em construção. “Estou me inteirando da ERA e pretendo construir esse grupo na escola.” “Sim o Conselho Tutelar nos auxilia procurando o aluno e aconselhando-o a retornar a escola.” “Estamos aderindo a rede e acreditamos que ela vai ser muito importante para a escola, no sentido de que será um trabalho em conjunto e isso sempre tem resultados positivos.”

Percebe-se que há uma expectativa de que o trabalho em rede auxilie na resolução dos problemas relacionados a violência na escola. Contudo ainda não há um reconhecimento por parte das escolas das instituições que fazem parte da rede para dar o denominado atendimento integral à criança e ao adolescente, conforme prevê o ECA. O conceito de rede de proteção envolve serviços articulados com as secretarias de saúde, educação, assistência social, ministério público, defensoria pública, judiciário, conselhos Tutelares dentre outras organizações de defesa de direitos. Envolve ainda um fluxo organizado de atendimentos tendo por referência os sinais de alerta identificados junto à criança e ao adolescente.

A escola como sendo um espaço privilegiado da rede de atendimento à criança e ao adolescente tem um papel especial e central na prevenção e enfrentamento da violência contra a criança e o adolescente, para tanto os educandos devem conhecer os sinais e sintomas da violência e saber como agir diante de uma constatação de violência.

3.5 Resultado dos dados do questionário com professores

A entrega do questionário aos professores das escolas foi realizada em uma das escolas, partir de um convite no intervalo das aulas, explicamos acerca da pesquisa e solicitamos a adesão voluntária. Nas outras duas escolas os gestores ficaram com os questionários e convidaram os professores a participar. Os objetivos aqui foram conhecer e analisar as concepções do professor em relação à violência no ambiente escolar e em relação a seus alunos.

A percepção do professor quanto ao fenômeno violência e suas expressões no contexto escolar e os enfoques apresentados denotam a amplitude e complexidade do tema em questão. Portanto os dados empíricos aqui descritos apontam para uma gama de respostas e por vezes podem parecer conflituosas e ambíguas, mas que de forma alguma podemos deixar de refletir sobre as mesmas e relacioná-las, isto porque isoladas tendem a perder o sentido, mas quando analisadas no conjunto denotam que as expressões da violência perpassam pela família, estado e sociedade, e que a escola passa a ser um escopo para suas expressões.

Os questionamentos fazem parte do objetivo da pesquisa, em identificar as experiências violentas no cotidiano escolar. Ao questionarmos se identificam experiências violentas do educando na família, ou no meio em que vivem e como percebem esse fenômeno. Dos nove oito professores relatam sim, fazer essa identificação. Um único professor que não identificou tal situação foi o professor de educação física, de fato essa disciplina é uma das disciplinas que os alunos mais gostam segundo as professoras, e nas aulas de educação física eles esquecem suas experiências negativas, portanto, não as expressam.

Ao descrever como identificam essas situações, os professores relatam que os alunos apresentam apatia, tristeza, desinteresse pelos estudos, tratam os colegas e professores sem afetividade. Por vezes verbalizam e expressam por gestos e atitudes agressivas. As professoras relatam que o comportamento do educando denuncia as suas relações familiares.

Destacam que essa constatação auxilia em muito para prevenir as situações de conflito e violência na escola. Procuram dialogar dando “ênfase as regras de convivência na família, na escola e sociedade.” Procuram ainda trabalhar com temas relacionados na escola, a fim de conscientiza-los das consequências de suas atitudes. A escola promove palestras e encaminha aos profissionais de saúde para ajudar a enfrentar essas situações. Sempre que possível e necessário são convocados os pais para que estes ajudem a escola na solução do problema.

Narram ainda que a violência verbal é a que mais emerge no cotidiano da escola e que muitas vezes o aluno enfrenta o professor batendo de frente com o mesmo. Nesse contexto entendem que o “[...] educando deve ficar alerta para qualquer tipo de ação ou reação [...]”, e isto “[...] contribui para que o professor esteja em estado de alerta sobre a questão”. Percebe-se aqui que esses professores tem claro que a violência não está

somente no cotidiano escolar, mas faz parte de um conjunto envolvendo família e o entorno que vivem. Ainda tem a compreensão de que sua atuação deve ir além do ensino, e preocupar-se como estes jovens vivem, seus problemas familiares, pessoais bem como suas limitações para viver com dignidade.

Ao responder à questão que indaga se o processo educativo é violento, quatro professores relatam que “O ensino (sistema) ainda é classista, elitista. Não privilegia a todos. Apenas exclui.” “Em alguns momentos acredito que sim, pois há situações que a escola acaba tendo que excluir certos alunos e isto não deixa de ser uma violência”. “Às vezes o aluno não é respeitado na sua individualidade, falta compreensão”. “A escola muitas vezes está sem estrutura para trabalhar as questões individuais”. Nestes relatos os professores denotam ter claro que o processo educativo é por muitas vezes violento, mas que a estrutura disponível é frágil para o enfrentamento desse processo.

Dos quatro professores que responderam não ver o processo educativo como violento, explica que “O processo educativo tem regras aceitáveis e devem ser respeitadas”. “O processo educativo tem o papel de educar e de socializar, de compreender e aprender x ensinar”. “Todo processo educativo é voltado para a aprendizagem dos alunos e não o estímulo a violência”. “Não vejo dessa maneira, a escola sempre teve papel importante na formação do ser”. Essas nos parecem de professores mais conservadores, contudo levando em conta o perfil das escolas pesquisadas, percebe-se que essas respostas advêm de professores que atuam na escola E1 e E2, que recebem alunos com um perfil mais elitista.

Ao questionar se os alunos apresentam atitudes agressivas um professor relata que às vezes isso acontece e que a família do agressor é omissa, e a família do agredido vem para a escola e pede soluções. Dois professores relatam que não vivenciaram nenhuma experiência de violência, porque trabalham com primeiro ano e as crianças respeitam o combinado na sala de aula. Mas a maioria dos professores seis deles destacam que “as famílias muitas vezes ficam sem saber o que fazer porque em casa também há desentendimentos, na comunidade onde vivem há conflitos e desrespeito um pelos outros”. “A família hoje não se envolve com estas questões como provocações e bate bocas”. “Tapas e violência verbal”. “Muitas vezes é reflexo do que acontece na família”. “A família ignora (contribui para isso), ex: ausência do diálogo em casa isso reflete na escola”.

Constata-se aqui uma relativa fragilidade da família e da escola em deliberar sobre os conflitos nas escolas, resultando muitas vezes em não dar respostas aos envolvidos.

Em relação ao tratamento que a escola dá aos conflitos, e quem são os parceiros da escola para a solução destes conflitos. Destacam que “A escola se esforça muito para evitar esses problemas, conversando com os alunos, pais e dos casos mais graves com o conselho tutelar”. “A escola faz uma ocorrência relatando o fato e se necessário, chamamos nos pais, para que os alunos “paguem” as consequências”. “Professor, diretor e coordenador reúnem-se e resolvem a questão”. “Quando acontece esses conflitos, a direção conversa com os envolvidos depois chamam os pais e são encaminhados ao conselho tutelar”. “Quando o professor não consegue resolver o aluno é encaminhado a coordenação, se a mesma não consegue resolver chamam os pais. Quando esgota-se todas as possibilidades o aluno é enviado a procurar outra escola”. “Ouviram-se as partes envolvidas, aconselhando, comunicando os pais e conversando”. “É através do diálogo com direção, professores e alunos envolvidos. Quando necessário a família é chamada”. “A escola faz o que a família e a sociedade faz, ameniza apenas. Apaga incêndio, nada resolve”.

Percebe-se que há iniciativas para a construção de uma rotina para intervir junto as situações de violência na escola, algumas situações assemelham-se, e em alguns casos percebe-se um avanço na resolução dos conflitos, mas sempre tentando envolver a família e a escola, relegando a segundo plano a busca da rede externa.

O educador se sente violentado. Dois professores responderam que sim, “pela restrição estrutural no nosso ensino. Porque a escola (ensino) é conservador, tradicional”. “Pela ausência de recursos e profissionais para a solução de conflitos”. Quatro dos professores relatam que não há violência em relação ao professor, “existem algumas situações de falta de consideração, jamais, violência”. Três professores responderam que às vezes sentem-se violentados através de “palavras agressivas e gestos obscenos. Quando o aluno tem muita chance o professor perde a autoridade. Quando você prepara e traça objetivos de uma aula e não existe uma condição para aplicar”.

A questão da violência contra o professor está mais relacionada com a questão da autoridade e do desenvolvimento do seu trabalho que muitas vezes é impedido pelo comportamento inadequado de seus alunos, conforme relatos acima. Parece não haver limites quanto as palavras ofensivas e a ausência de respeito para com aquele profissional que tem a responsabilidade de ensinar.

Em relação as situações de conflito na escola e no seu entorno, como a família participa. “A família quando solicitada vem para a escola, mas como os jovens não respeitam os pais não vão respeitar os colegas e professores.” “A família só aparece quando é chamada ou quando o aluno vai reprovar, muito triste.” “Geralmente os alunos envolvidos em conflito os pais são ausentes ou difícil de entendimento”. “Não há respeito entre os membros da família em muitos casos e isso se reflete na escola”. “Na maioria das vezes os pais apoiam os professores e participam da escola sempre atendendo o chamado da escola”. “Alguns se omitem usam a escola como um deposita, outros participam e se envolvem na educação dos filhos”. “A família está ausente em todas as questões ligadas a educação”. “De modo geral a educação é fraca”. A família joga os filhos e seus problemas para a escola e a escola não está preparada para isso”.

Ao questionar se o professor já presenciou cenas de violência na escola. Oito dos professores relataram que sim. “A violência mais comum é a verbal. Violência física as vezes”. “Algumas brigas de alunos, mas como são de series iniciais é fácil de controlar”. “Briga de meninas, verbal e até física”. “Brigas, tapas, palavrões, ofensas, tapa na cara, física, moral, psicológica e racial. A mora é mais presente.”

Em relação aos índices de reprovação escolar, das cinco reprovações duas tiveram relação direta com a “falta de disciplina” e “rebeldia, falta de organização, bagunça com colegas”. As outras duas reprovações foram identificadas pelos professores como “conflitos resolvidos com transferência, desinteresse, desmotivado, obrigados a vir na escola para receber a bolsa família, só. Evasão.”

Notou-se um certo isolamento da escola no que diz respeito a intervenção junto aos alunos com problemas de aprendizado e conflitos na escola. Essas são situações que devem ser trabalhadas em conjunto com a rede de serviços sócio assistenciais e de saúde, a escola não tem estrutura física e com profissionais qualificados para dar atendimento integral aos alunos e professores, e esta não é sua função.

Das atitudes de alunos e outras pessoas que ocorrem no meio escolar. Relatam “desrespeito pelos colegas, professores e direção.” “Não ouvir, julgar moralmente, ignorar saberes, vivencia dos alunos”. “Agressão física dos pequenos, apelidos.” “*Bullying*, violência verbal, violência física, brigas verbais e empurrões”. “Xingamentos, empurrões, intimidações, intrigas (fofocas).” “Ofensas, apelidos, falta de respeito com o outro”. A fala dos professores denuncia que no contexto escolar todos os atores são de certa forma vítimas de algum tipo de violência, em relação a essa situação entendemos

que é urgente uma ação mais efetiva para transformar atos violentos em gestos de gentileza e elegância para com o outro. E que a violência seja na escola situações isoladas e que recebam intervenção imediata para que não se torne parte do cotidiano como parece ser em casa e na sociedade.

Ao inquirir acerca do envolvimento do professor situações de violência, obtivemos uma única resposta positiva, relatando que, “a violência verbal é constante, onde existem pessoas existem conflitos”. E que “o papel do educador é amenizar os conflitos”. Corroborando com as respostas acima esta questão denota que de fato o educador entende que ele deve ter atitudes proativas em relação a questões que envolve o cotidiano escolar, e que qualquer expressão da violência no contexto escolar deve ter uma atenção especial para que não assuma uma dimensão maior.

As reflexões que envolvem a Violência instituída e instituinte objetivou compreender como os fatos sociais, econômicos e culturais que constituem a realidade social da escola, dos alunos e professores, influenciam sua subjetividade incorporando as produções cognitivo-emocionais formadas e manifestadas no contexto escolar. Os professores em sua maioria responderam sim, existir violência instituída e instituinte. Destacam que “todos os dias é realizado esse trabalho acreditando na esperança e nas pessoas e valorizar a todos”. “Todas as ações são importantes para prevenir atitudes de desrespeito e violência.” “Dando exemplos, conversando, dizendo reuniões ensinando o caminho da fé e da auto estima”. “Mostrando valores morais que precisa ser vivenciados e respeitados”. Expõem ainda que muitas das situações já estão postas na dinâmica familiar ou no meio em que vivem, e que a escola não dispõe de estrutura para enfrentar esses desafios. Nessas respostas o enfoque centrou-se na exclusão social pelo viés da pobreza, colocando a família numa condição de fragilidade econômica e social.

Quanto a Educação pela paz, que tem por objetivos, trabalhar valores da comunidade escolar, através da reflexão sobre os direitos e deveres do aluno. Constatou-se que nenhum professor conhece este projeto, contudo responderam a questão de forma genérica. Assim pensar uma escola pautada na paz e na não violência parece ser uma dos grandes sonhos dos professores que responderam o questionário.

A relação entre localização da escola e a violência, cinco dos professores acreditam que a localização da escola propicia a entrada da violência na escola. Fica claro aqui que os professores acreditam que a violência é oriunda do entorno da escola e é reproduzida dentro da mesma. “A violência (tipos) do que me refiro transcende a

localização está onde há pessoas”. “A escola está situada perto de um bairro onde existe muitos conflitos família e social. Drogas e prostituição, eles trazem para a escola esses conflitos.” “Pessoas oriundas de vilas com situação de pobreza e vulneráveis a esta situação.” “Promiscuidade com vila onde há muita pobreza, consumo de drogas, álcool, desestruturação familiar”. “Quanto mais baixa classe social maior a violência”.

As expressões da violência que se percebe nos relatos dos professores está relacionada as discussões de Feghali (2006), acerca de violência e pobreza. O autor destaca não existir uma relação direta ente violência e pobreza, mas uma conexão entre estes dois fenômenos, e que a violência é a pobreza, a miséria as condições que vivem e sobrevivem essas pessoas, rompendo o tecido social, a falta de estrutura das famílias, a desigualdade e os conflitos. O que você acredita que pode ser feito para prevenir as situações de violência na escola.

Buscando viabilizar a lógica que acompanha o imaginário do professor ao enfrentamento das manifestações de violência na escola, percebeu-se que há uma vontade de transformar esse cotidiano, permeado de contradições, mencionam que a escola deve “Procurar elevar a autoestima das pessoas, incentivar a estudar e buscar uma vida melhor, melhorar seu ambiente”. “É preciso um trabalho mais amplo com a família para a escola é o reflexo que acontece lá”. “A participação e o respeito das famílias com seus filhos, exigir mais respeito”. “Todos, escola e sociedade assumir o seu papel”. “Tendo pulso firme, sempre cumprindo as regras da escola e tendo apoio da direção, isso faz com que o aluno perceba que é melhor andar na linha”. “Ter pais mais presentes, regras mais rígidas, disciplina por parte dos pais e a presença e colaboração dos mesmos”. “Palestras, tratamento de prevenção contra a violência”. Muitas dessas propostas já estão sendo colocadas em prática nas escolas, contudo de forma fragmentada. Não identificou-se um protocolo de intenções com propostas sedimentadas para enfrentar a violência na escola e no seu entorno.

Em relação aos serviços de proteção e prevenção à criança e ao adolescente sete professores responderam que sim, conhecem os serviços, mas somente um fez uso desses serviços, um disse desconhecer e um não respondeu a questão. Relata o professor que, “fez a interferência e encaminhamento necessários”. Aos professores que disseram não fazer uso da rede de serviços destacam saber que existe e “[...] por isso sabemos até onde podemos chegar – é muito restrito”. E ainda que o conselho tutelar está presente na escola

quando necessário. Mas que não conseguem intervir em todos os problemas e muitas situações ficam sem solução, e que “Há pouco envolvimento das autoridades”. A rede de proteção social para a infância e juventude, segundo Lidia (2002), é composta pela articulação de pessoas, organizações e instituições com um mesmo objetivo, sua base deve estar calcada na cooperação, na conectividade e na divisão de responsabilidades e competências.

Essa articulação política envolve um trabalho coletivo com ações conjuntas, que no caso da criança e do adolescente estão respaldado pelo ECA.

3.6 Resultado dos dados do questionário com os Alunos

Nesta pesquisa além da opinião dos gestores e professores buscou-se junto aos alunos suas percepções acerca do tema violência, para além do grupo focal, foram distribuídos questionários aos alunos os quais foram respondidos após a realização do grupo focal. Em todas as escolas foi necessário ler e explicar as perguntas aos alunos, algumas questões pareciam não ser claras suficientes para que pudessem respondê-las. As respostas dos questionários (APÊNDICE D) poderão elucidar a discussão sobre violência no contexto escolar e a posição do aluno em relação ao fenômeno. O questionário foi construído com base semiestruturada, contendo subtemas relacionados aos objetivos da investigação. Foram iniciados os trabalhos a partir da segunda questão. A primeira questão foi discutida anteriormente quando da apresentação do perfil dos sujeitos.

Identificou-se que a faixa etária dos alunos é condizente com a série que estudam, cursam o ensino fundamental no período da manhã. Optou-se por fazer a compilação dos dados em bloco sem identificar escola ou aluno, isto porque ao responder o questionário os alunos foram pródigos nas respostas, portando entende-se que os sentimentos do aluno em relação à violência estarão mais expressos nas discussões do grupo focal.

Inquirindo se já perceberam alguma manifestação de conflito e violência na escola, às respostas foram as seguintes: “Professor chama aluno de babaca, tongo, xinga de idiota”. “Socos tapas puxões de cabelo.” “Envolveu faca soco entre os alunos”. “Soco e tapa entre os alunos”. “Agressão, faca”. “obs. existe violência entre professores.” Em

duas das escolas pesquisadas há uma menção maior sobre violência física, e em uma única escola identificou-se expressões de violência verbal do professor em relação ao aluno.

Quanto aos conflitos na escola e o envolvimento do aluno, dez não se envolveram com nenhum tipo de violência na escola, os demais responderam que essas situações ocorrem por fofocas, “[...] acertei no olho do meu colega com uma pedra, e já briguei e falei palavrão - muito embora relate que não foi por querer”. “Soco tapa chute porque ficam mexendo com a gente”, a violência física e verbal parecem caminhar juntas nesse caso, ou ainda uma acontecer em consequência da outra. Descrevem ainda situações que parecem fugir do controle dos pesquisados, como está: “Nós estávamos brincando começamos a dar soco um no outro”. Observou-se que a o limite entre as brincadeiras e situações de conflito podem ser muito tênues.

Corroborando com as questões anteriores, identificou-se na sequência, quando questionados sobre atitudes na escola que consideram violentas, constataram-se as mais variadas expressões da violência, como, agressão física violência e xingamento, soco, briga, chute, desrespeito, *bullying*. Um socou no outro xingam a mãe. Conflito com facas. Para estas respostas eles referiram que os empurrões às vezes resultam e brigas mais sérias e lesão no corpo dos colegas.

Durante o intervalo enquanto estava sendo aguardado o grupo focal, observou-se um menino que ao conversar com a diretora mostrou suas costas machucada após ser empurrado por um colega e cair. Mas disse pra diretora que era uma brincadeira e que não foi por querer do colega que ele se machucou.

As respostas que envolveram o questionamento sobre o seu entendimento acerca do conceito de violência, ficou evidente que conhecem todos os tipos de violência, destacando, que briga, falar palavrão, empurrões, *bullying*, matando, vandalismo, xingamento, desrespeito, ficar um longe do outro. É o que faz as pessoas se machucarem, perder amigos que pode ocorrer através de palavras. As respostas denotam que além da violência física psíquica assume uma proporção bem importante no imaginário dos educandos, enfatizam o quanto lhes é oneroso as ofensas verbais.

Em relação a manifestações de violência em casa, referem que não há violência em casa, contudo em duas das escolas no grupo focal, identificou-se expressões da violência no cotidiano da família. Agressão por parte de padrasto, insegurança, e nos casos mais densos a manifestação de violência física associada a ausência de afeto. A

família que deve ser o espaço de cuidado e segurança, passa a ser o lugar de medo e opressão.

Ao construir o questionário para a coleta de dados com os alunos de professores, acreditou-se ser importante relacionar os índices de violência com os de reprovação. Contudo percebeu-se que só a menina que veio de transferência repetiu uma série e não foi por envolver-se em situações de violência. Talvez pelas novas formas de estrutura de avaliação que as escolas têm adotado essa questão não nos trouxe respostas para avaliar as expressões da violência na escola.

Em relação aos conflitos no interior da escola, observou-se que o gestor é o mais procurado para resolver estas questões, e a rotina das três escolas é a mesma, o diálogo é sempre o primeiro passo para entender a situação, há uma tentativa de conversar com os pais, e em última instância e dependendo da gravidade a suspensão do aluno é utilizada como recurso. Os alunos reiteram algumas observações empíricas feitas nas escolas no momento da entrega dos questionários e da realização do grupo focal. O diretor assume funções que seria do orientador pedagógico, por exemplo. Entende-se que nos casos de conflitos e violência na escola o profissional mais adequado para intervir é o orientador pedagógico, principalmente porque essa é uma situação que envolve ouvir, compreender o que aconteceu, refletir com os alunos acerca do fato, ou seja, requer um processo de mediação que é mais complexo que simplesmente ouvir e fazer um discurso de censura e advertência. Não se trata aqui de julgar a postura de um profissional mas de entender que essas são as limitações do cotidiano de uma escola, que imprime ações que vão além funções do profissional, mas que este por muitas vezes não ter opção.

A participação dos pais é sempre um entrave no cotidiano escolar, na fala dos professores há um sentimento de que os pais “despejam” seus filhos na escola, com toda a carga de problemas que envolve a família, e o professor fica responsabilizado por muitas vezes em atender as necessidades dos alunos. Percebe-se nas respostas dos alunos que há uma participação e uma vontade de que os filhos estudem e continuem seus estudos. E que a mãe sempre vem a escola para as reuniões e quando é chamada.

Contudo observou-se que a mãe é a responsável pela educação dos filhos e o acompanhamento, não identificou-se o papel do pai ou no caso aqui do padrasto em participar da vida escolar dos alunos. Porém não pode-se esquecer de que o ingresso da mulher no mercado de trabalho, e na maioria das famílias especialmente as de baixa renda, a mulher é a responsável pela manutenção da casa e dos cuidados para com a

família. Essa mãe que muitas vezes é culpada por não participar da escola, é uma trabalhadora que assume tripla jornada de trabalho, que passa por dificuldades financeiras e que tem clareza que se ela não trabalhar seus filhos passarão por privação de alimentos, roupas e habitação.

O meu maior encantamento ao tratar os dados está em constatar que os alunos tem clareza de seus deveres enquanto sujeitos responsáveis por uma sociedade menos violenta. Nas respostas sobre o seu entendimento do que deve ser feito para reduzir e prevenir a brutalidade na escola, destacam que os alunos ignoram o que é falado, mas que o diálogo entre professor e aluno ainda é uma boa opção. No entanto as reproduções da violência também aparecem nas falas dos alunos, uma das respostas aponta a punição como forma de enfrentamento, dizendo que no primeiro conflito deve haver expulsão. Entende-se que esta não é uma alternativa que possa reduzir ou prevenir a violência, mas que o caminho do diálogo, acolhimento e orientação é ainda segundo o que constatamos nas teorias sobre o tema violência o mais adequado.

Quanto a rede de serviços, muito embora a pergunta tenha sido discutida com os alunos, a referência dos mesmos ainda está restrita ao núcleo familiar para buscar proteção. Contudo nas discussões para responder o questionário perguntaram quando podem chamar a polícia militar, os bombeiros e o conselho tutelar. Nesse momento percebemos que há uma responsabilidade e preocupação em quando acionar e que deve ser feito somente quando necessário, ainda que desconhecem a função de cada um desses equipamentos públicos de proteção.

3.7 Análise dos resultados dos Grupos Focal: A violência na fala dos educandos

A presente pesquisa teve por princípios coletar os dados através de questionários aos três segmentos da escola, gestores, educadores e educandos. Nas discussões acerca do método mais apropriado para a coleta de dados com os educandos, este trabalho foi orientado para o grupo focal, num primeiro momento houve resistência, mas enfim optou-se por colocar em prática a pesquisa, para que fosse possível ter um contato mais próximo com os educandos. Assim em cada escola realizou-se um grupo focal com cinco alunos. Essa técnica de discussão não-diretiva, proporcionou uma gama de dados extremamente

rica e com detalhes que uma entrevista ou a simples resposta ao questionário não nos daria. Como exemplo disso, é possível citar os resultados das respostas do questionário, que não deram informações suficientes para discutir o tema proposto. (PLACCO, 2005).

Os alunos preferiram que as reuniões do grupo não fossem gravadas, e em todos os três grupos os participantes denotavam preocupação com a ética e o sigilo acerca das discussões. Para que não se perdessem as falas dos alunos, convidou-se uma estagiária de psicologia do nono semestre para auxiliar na anotação das falas dos alunos. A opção por esta segunda pessoa externa no grupo deu-se pela relevância do pesquisador observar a interação do grupo bem como as expressões do pesquisador. A observação, segundo Lakatos & Marconi (1992), faz parte do método científico, e permite realizar a verificação empírica dos fenômenos. “O conteúdo das observações geralmente envolve uma parte descritiva do que ocorre no campo e uma parte reflexiva, que inclui os comentários pessoais do próprio pesquisador durante a coleta de dados”. (GODOY, 1995 p. 26)

Deu-se início a atividade grupal explicando os objetivos, os procedimentos e a relevância do trabalho. Foi deixado claro que para a dinâmica dos trabalhos, iniciar-se-ia com a apresentação de um vídeo apresentando todas as formas de violência através de imagens e textos. As transcrições das falas no grupo foram feitas imediatamente após a atividade com os alunos, a fim de não perder falas e impressões pela observação.

Partiu-se para o grupo focal com a escola E3, chegando a sala de aula e os alunos foram convidados a acompanhar-nos até a sala da biblioteca que foi disponibilizada para a realização do grupo. A segunda escola foi a E1, a diretora solicitou que uma professora conduzisse o grupo até uma sala, onde foi possível realizar as atividades sem interrupção. Na terceira escola E2, fomos autorizados a entrar na sala de aula e conduzir os alunos até a sala destinada para a atividade em questão. Assim que convidados a participar do grupo, sem distinção, os alunos o fizeram com muita disposição. Em nenhum momento sentiram-se com receio de discutir os temas ou omitir informações. No momento da realização do grupo não teve fluxo de professores, alunos ou funcionários em nenhum dos locais destinados a realização do grupo focal, deixando os alunos mais seguros e confortáveis para as discussões.

A escola E3 está localizada próxima a um bairro da periferia da cidade, de onde advém os seus alunos. A escola E2 fica no centro da cidade, e muito embora receba uma diversidade de alunos seu perfil é de uma clientela mais elitizada. Em relação a escola E1, localizada numa área próxima ao centro da cidade contudo sua clientela tem uma

característica intermediária entre a escola E2 e E3, seus alunos tem característica de classe média baixa.

A dinâmica para início dos três grupos foi semelhante, utilizou-se a apresentação para que os alunos relaxassem, falamos sobre a proposta do grupo e em seguida apresentamos o vídeo. Com muita atenção, assistiram ao vídeo, na escola E3, um dos meninos assistiu ao vídeo com empolgação, denotando um certo encantamento. Não percebemos expressão de novidade para as imagens e para com o texto do vídeo. A importância do vídeo estava centrada em apresentar a violência em suas múltiplas expressões, para que as discussões pudessem ter mais viabilidade.

3.7.1 Discussões do Grupo Focal da Escola E1

Na escola E1, a intensidade e os índices de violência são menores que os da escola anterior, e a insegurança é um dos fatores que mais aparece nas discussões do grupo focal. No momento do grupo ressaltava-se que tudo o que fosse discutido ali nada seria levado para fora. Seria um segredo e a preocupação estava que os colegas delatassem as situações discutidas. Em relação ao grupo observou-se uma composição bem heterogênea em relação a aspectos físicos e familiares, bem como as suas condições sócio econômicas bem distintas, mas que não interferia na relação de coleguismo e amizade entre os mesmos. Em relação aos professores, a exemplo dos questionários não expressaram nenhum sentimento em relação a violência. Contudo expressaram que o *bullying* é percebido diariamente na escola, especialmente quando se trata de obesidade, ou seja daquele aluno que é diferente na forma física.

No relato dos alunos a violência está no entorno de suas residências, como roubos, invasão de domicílio por drogaditos e alcoólatras, não tem muita certeza se podem e quando podem pedir ajuda. E que muitas vezes a polícia não vem porque acha que é trote. Expressam insegurança em relação a sociedade em que vivem, três deles ficam em casa sozinhos no turno inverso da escola, referem muita insegurança e medo dessa condição. Relatam que nas situações de invasão e roubo a família faz o enfrentamento, mas que acham perigosa tal situação. Duas das alunas já delimitaram em casa um local onde podem abrigar-se em caso de invasão de domicílio por terceiros.

Um dos meninos referiu que seu tio (usuário de drogas) tentou matar o avô e que está preso, relatou tal situação com naturalidade. Expressaram que em casa é oferecido bebida de álcool para eles experimentar, e segundo os relatos com insistência. Questionaram sobre a cerveja sem álcool, se eles podem tomar, que em casa é permitido. Observou-se que a mesma apresenta necessidade de denotar sua integridade moral, enfatizando sempre o certo e o errado. Tem o cuidado de não delatar o irmão, mas com seus atos considerados por ela de altruísta ela tem recompensas financeiras e afetivas, em casa tem uma tabela com pontuação sobre comportamento.

3.7.2 Discussões do Grupo Focal da Escola E2

O Grupo focal da Escola E2 teve uma particularidade, em se tratando de violência está centrada nas relações escolares. Relatam sentir-se violados quando o professor os compara os seus filhos, diminuindo-os frente aos colegas. Segundo eles. Na fala da professora a expressão é “vocês ficam pensando em vídeo game enquanto meus filhos pensam em comprar livros, eles sim vão ter futuro”, “Quando vocês forem profissionais eu não deixarei meus filhos nas suas mãos”.

Os alunos percebem que há uma diversidade grande de postura de professores, e que alguns não tem voz ativa e outros são rigorosos disciplinarmente e “imprensam na parede”. Aqui os alunos deixaram claro que os professores devem ter pulso firme durante as aulas, que alguns alunos não respeitam o professor que não se impões, contudo deixam claro que o professor não deve ser rude ao exigir disciplina, que o bom professor sabe como exigir sem ofender com xingamentos e comparações.

Expressam ainda que alguns professores inibem o diálogo “ai a aula não rende, ai nós revidamos, o ideal é aquele professor que deixa nos conversar e trocar uma ideia, e que explica o quanto precisar sem reclamar.” Aqui o aluno se refere a impaciência do professor ao ministrar as aulas e da incompreensão em relação as necessidades de diálogo entre professor e aluno.

O professor que dialoga segundo os alunos “faz o cara entender explica brincado nos motiva traz assuntos que a gente vive, deixa a gente expressar o que sente.” “Há professores que não tem paciência, não tem muito controle e não falam as coisas de agora, só as coisas do passado”. Na fala dos alunos denotam observar e identificar o perfil de

professor que os motiva, contudo não é possível furtar-se de perceber que um professor mais experiente com mais anos de magistério tem sim muito a contribuir, observa-se aqui o adoecimento psíquico do professor e a negligência do Estado em relação a saúde mental desse profissional. Há de se ressaltar a disparidade evidente entre gerações e interesses que também refletem no dia a dia da escola, “sentimos quando o professor não gosta de dar aula, eles mandam a gente ler e saem da sala, demorando pra voltar”. A queixa ainda dos alunos em relação a essas situações é que suas reclamações não são ouvidas e quando o são a “volta ainda pior.”

Em relação a violência entre alunos, há relatos de palavrão, *bullying*, preconceito com o bairro onde residem, preconceito com sexualidade, brigas com agressões físicas. Os alunos desse grupo não fizeram referência de violência no contexto familiar e no seu cotidiano. O perfil de família tradicional, composta de pai e mãe biológicos, com exceção de um aluno que residia somente com a mãe.

3.7.3 Discussões do Grupo Focal da Escola E3

Partindo para a escola E3 e quando questionados se eles já vivenciaram algum tipo de violência e onde foi esta situação, a resposta dos alunos da escola E3 denotou que a violência está expressa na escola e no entorno onde vivem, caracterizado também pela localização da escola e do público que recebem.

Pelas falas dos alunos notou-se que os índices de violência no cotidiano deles são intensas e múltiplas. A exemplo disso relatam, “A gente mata vai preso e depois sai”, denota-se não ter medo da punição e de que sabem das consequências de um ato violento. A frase foi dita como muita confiança, sem relutar. O convívio com a violência é descrito assim, “meu padrasto me arrebenta a pau e eu vou ainda matar ele”, esse não é um simples relato de uma violência sofrida, mas uma promessa de que um dia vai retornar a violência sofrida. Observa-se uma certa tristeza, dor e sentimento de desproteção ao falar das surras que sofre, e que por muitas vezes liga para o pai e pede a interferência. Relata que seu sonho é morar com o pai, o que nos parece ser uma forma de sair da situação de violência em que vive, em nenhum momento relata sofrer violência física por parte da mãe.

Na fala dos alunos o roubo e o tráfico também fazem parte do seu cotidiano, “[...] o tio ensino seus primos a roubar”. Contudo, expressa não concordar com a atitude do tio em questão. A interação desse grupo com a violência passa ser intensa e cotidiana, uma das meninas referiu que a irmã vítima de violência doméstica pelo marido, já havia esfaqueado o mesmo por mais de uma vez, e enquanto ele dormia, para vingar-se. Nas palavras da aluna a irmã esfaqueou o marido e saiu de casa como se não tivesse acontecido, denotou impressionar-se com a frieza da irmã que deixou o marido morrendo e saiu passear na casa dos pais. Expressa que fatos como esse são corriqueiros em seu entorno. Muito falante a mesma relatou que o pai gosta mais do carro do que dela, que um dia ela bateu o portão e estragou um pouco o carro e seu pai lhe deu uma surra que a deixou marcada por dias. E que o mesmo não demonstra carinho e interesse por ela. Das situações de violência expressa no grupo focal da escola parece-nos que a violência advém de fora pra dentro da escola, à exemplo da fala dos gestores e professores.

Relataram ainda que uma das meninas veio para escola com uma faca, com a intenção de ferir a professora motivada por um castigo sofrido por ela não ter feito a tarefa em sala de aula. Ainda outra situação envolveu um colega que trouxe a faca “por descuido”, que a mesma era utilizada para comer laranja. E que uma professora tinha levado uma cadeirada de um aluno. A violência aqui ultrapassou os limites das agressões verbais, e a busca de instrumentos para intensificar os atos violentos parece ser uma alternativa para que o intento tenha sucesso.

Denotam não gostar muito da mãe, nas falas a mãe aparece sempre como uma vilã, mas por ser a mãe responsável pela educação, cobrança por comportamento mais adequados e menos violento, mas também é a mãe que bate neles, que tenta corrigir as atitudes erradas.

As histórias densas como morte por tráfico, tio que ensina os primos a roubar, traficante de drogas e segregação fazem parte do cotidiano desses jovens. Um dos meninos talvez o mais falante e que convive com situações de maior intensidade e diversidade de violência expressou que toda vez que passa pela casa de uma senhora ela o xinga e ele refere ficar quieto para ver se ela para, e como ela não para com os xingamentos ele fica irritado e também responde gritando e xingando a ela também.

As resoluções de conflito sempre envolvem policiamento ostensivo, para o qual recorrem. E tudo intensifica nos finais de semana quando tem muitas festas, com resultados em brigas violência física com instrumentos como faca e tiro.

Em todos os momentos havia o cuidado de não delatar os colegas com nomes nem comprometer os envolvidos, e com olhar sempre de censura, uma das meninas falava com maturidade e segurança em falar das situações de violência, fato que impressiona. A Violência em todas as suas formas e expressões aparece algo natural do cotidiano como algo que tem que ser apreendida como uma lição de vida.

Não percebeu-se nesses meninos e meninas a identidade com um mecanismo de defesa ou segurança, não referiram em nenhum momento a rede de proteção, parece que essa proteção deve ser estabelecida por eles mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E REFLEXÕES

A violência é um tema que começa a ser percebido e pesquisado há poucas décadas, contudo em cidades de pequeno porte como é o caso de Frederico Westphalen. Os reflexos das políticas públicas focalizadas e fragilizadas, bem como as desigualdades sociais são um incremento para que os índices e intensidade da violência aconteçam, somando ao crescimento e desenvolvimento da violência urbana, a escola passa a ser um alvo fácil para a violência.

Nesse contexto, a criança e o adolescente passam a ser os principais atores nesse processo invertido, a escola que deveria ser o espaço de acolhimento e de desenvolvimento do ser humano, passa a ser o escopo de atos que degradam o futuro do ser humano. Essas situações não ocorrem por falta de legislação ou de um aparato mais complexo de profissionais para proteger e prevenir, dá-se pelas limitações do estado, sociedade e família, de unirem-se num único projeto de enfrentamento da violência. Problemas coletivos devem ser tratados coletivamente, assim ao propor conhecer as faces da violência nas escolas de Frederico Westphalen e as formas de enfrentamento, o fizemos com o intuito de resultar em ações efetivas para combater e prevenir a violência na escola, e que essas ações não sejam realizadas apenas na escola, mas pelo conjunto de organismos que tem a corresponsabilidade com o desenvolvimento da criança e do adolescente.

Observou-se que a violência está tanto na escola como no seu entorno, contudo reproduz-se nas relações que se estabelecem na escola. Ao delimitar a escola a ser pesquisada pela área geográfica do município, uma próxima a um bairro periférico, uma no centro da cidade e outra próxima ao centro da cidade. Constatou-se que os níveis de violência das três escolas diferenciam-se, em grau e intensidade, mas, em todas elas constatou-se, *bullying*, violência física, social, entre alunos e alunos e professores.

Boulding (apud Cruz Neto, 1981), destaca que as estruturas organizadas e institucionalizadas como a família, os sistemas econômicos, culturais e políticos levam a opressão de determinados segmentos sociais, levando a vulnerabilidade e ao sofrimento e no processo de socialização estas pessoas tendem a aceitar ou infligir o sofrimento a

outro. Nesse contexto, a violência se dá pelas relações de poder. Notadamente a reprodução da violência não foi identificada em relação aos gestores, no entanto, em relação aos professores, as relações de saber e poder estabelecidas entre professor e aluno, expressam formas autênticas de violência que envolve professor e aluno e entre alunos.

Grossi (2005) afirma que se deve rastrear a violência e seus efeitos, identificar as relações de poder a fim de construir estratégias de superação da violência voltadas para uma cultura de paz. A fecundidade que a violência possui, remete a analisá-la em rede, em entrelaçamento. Isto porque, por vezes suas formas e aspectos parecem mais perversos, mas também ficam imunes ao tempo, protegidas por ideologias ou instituições aparentemente respeitáveis.

Os professores percebem as situações de violência no cotidiano escolar, essa violência está institucionalizada e chega até o aluno pela exclusão, pelo desrespeito a sua individualidade e a incompreensão. Nas falas de professores, a estrutura frágil das escolas coopera para que o processo educativo por vezes seja violento, mas ao analisar as respostas dos professores, identificou-se certo conservadorismo no que se refere ao ato de educar, e que as regras que o processo educativo tem devem ser respeitadas. De fato vive-se numa sociedade pautada em leis e regras bem específicas, no entanto, a exclusão social provoca um quadro de desigualdade social e econômica, exigindo uma postura crítica e flexível ao observar e conviver com o fenômeno da violência.

O ápice da pesquisa foi com os alunos, especialmente ao realizar o grupo focal, instrumento de coleta de dados que num primeiro momento resisti. Nesse momento agradeço a insistência e provocação para que a técnica fosse utilizada. A interação com os alunos, as expressões verbais e não verbais, propiciaram um cabedal rico de informações que em muitos momentos faltavam olhos e ouvidos para coletar. O grupo Focal foi para a pesquisa com os alunos o mais importante instrumento de coleta de dados, pode-se dizer que foi com esses jovens que a experiência de refletir dados empíricos sobre a violência se mostrou fecunda.

A responsabilidade com que esses jovens relatavam as situações do seu cotidiano familiar, escolar e social, obteve-se três aspectos diferentes de violência que os envolve o contexto escolar. Numa escola a violência familiar, na outra a violência do professor em relação ao aluno e na terceira a violência na sociedade. Percebeu-se que nas discussões prevaleceram as situações que naquele momento estavam mais presentes.

As constatações das pesquisas bibliográficas e do estado da arte, foram corroboradas com as discussões do grupo focal que envolveu os alunos, percebeu-se que a violência está no entorno da escola, mas também está no seu interior e nas relações que se estabelecem na família e na sociedade.

Relatos que envolvem violência familiar foram de certa forma impressionantes, o contato e as primeiras conversas para a participação do grupo focal, não denunciaram a violência vivida por estes alunos. Percebeu-se que os novos arranjos familiares podem ser um fator que levam a situações de violência, como é o caso das duas escolas em que a violência doméstica e insegurança causada pelo entorno onde vivem. A violência física relatada é auferida com mais incidência pelo padrasto, a qual é considerada a mais perversa, que interferem inclusive nas relações com a mãe biológica. A legislação coíbe essas formas de punição e os alunos relatam conhecer seus direitos, contudo nem sempre recorrem ao sistema de proteção mais conhecido como conselho tutelar.

Identificou-se ainda a reprodução da violência nas afirmações dos alunos ao dizerem que: “matar é fácil, vai para o presídio, mas depois é liberado”. O receio da punição de longe é visto como impedimento para qualquer ato contra um terceiro, mas, como consequência de reproduzir o que lhe é imposto de forma cruel, que lhe deixa marcas profundas no corpo e na alma. Como bem diziam que as ofensas, os palavrões e xingamentos às vezes são mais doloridos que um tapa ou um soco. Inevitavelmente o grupo apresenta um comprometimento psicossocial e afetivo importante em relação a suas famílias.

Percebeu-se que há uma culpabilização da mãe, considerando que esta é “ruim” porque a relação que tem com os filhos é de cobrança, para frequentar a escola, permanecer estudando, não brigar. Percebe-se que ao tentar ocupar o seu papel de mãe a mesma acaba sendo a vilã nas relações. Para o aluno a mãe é considerada por vezes a vilã por não protegê-los quando são vítimas de violência, pois as múltiplas funções que ela exerce na família a impede de dar assistência que seu filho desejaria. O que pareceu-nos mais denso nesse grupo foi a convivência com a violência, numa rotina diária, aulas de roubo, drogas, insegurança em relação ao policiamento, independência para lidar com informações, tendo o cuidado e sigilo ao relatar fatos e informações, são posturas de um sujeito adulto, não de crianças. Esta é mais uma das violações dos direitos da criança e do adolescente, e acontece de forma silenciosa e de difícil diagnóstico, acrescentou-se então as nossas preocupações, o que fazer com a adultização precoce?

De casa para a rua e da rua para o ambiente de casa, a violência migra, ronda e procura um espaço para entrar na vida dos alunos, o grupo que apresentou sentir-se inseguro em relação à sociedade, também mostrou indícios de negligência e de violência intra-familiar.

A violência entre alunos e professores destacou-se em uma das escolas, a ausência de diálogo, o desrespeito, falta de incentivo de professor para com o aluno foi o ponto culminante da discussão. Em muitos momentos as discussões assumiam uma dimensão intensa de indignação. A veracidade das discussões aparecia quando comparavam a outro professor que na sua prática motiva os alunos e estes estudam com prazer. A relação de poder que se estabelecem entre professor e aluno verticalizando as relações, incorporadas as práticas de tratamento desigual, além de caracterizar-se por violência verbal como bem conceitua Bourdieu (1989) a violência simbólica. Ainda constatou-se a sensação de impunidade do professor que os trata de forma desigual, que ofende com comparações, ao denegrir a imagem dos mesmos ao apontar que suas práticas cotidianas não condizem com projetos de futuro e com profissionais de qualidade. Percebeu-se nas discussões que reconhecem quando se excedem nas brincadeiras e que o professor deve ter “pulso firme”, e que as vezes o professor deve chamar a atenção dos alunos para não perder a perspectiva de estudar. Essa maturidade crítica em relação aos seus compromissos e deveres enquanto aluno estava presente em todos os momentos da discussão, sempre com o cuidado de não cometer injustiças com o professor. Fez-se menção aos professores que realmente dão aula, exigem, e que os alunos não se importam, porque estes professores sabem motivar os alunos a estudar.

A pesquisa identificou que gestores, professores e alunos denotam interesse profundo em superar as situações de violência do cotidiano escolar, contudo as tentativas são fragmentadas e isoladas. Muito embora tenham projetos já sedimentados para que nas escolas possamos estabelecer um protocolo para trabalhar em rede, a falta de estrutura das escolas não oportuniza esse avanço. O gestor deve ter sua ação voltada para pensar e propor juntos com alunos e professores, projetos integrados com a sociedade e o setor público, tem seu tempo consumido em preocupar-se com pequenos reparos na escola, cuidar dos alunos no intervalo das aulas, suprir as funções de outros profissionais de setores administrativos e até professores.

Uma boa gestão se faz com profissionais que tenham tempo para refletir, compartilhar experiências, preocupar-se em diagnosticar os problemas das escolas e

propor soluções, e esta realidade está longe de ser vivida pelos gestores das escolas públicas pesquisadas.

Quanto aos professores, é possível se observar profissionais sobrecarregados de funções, projetos e aulas, assumindo uma sala de aula cheia de problemas e não uma sala de aula com alunos para ensinar, compartilhar experiências, buscar formas alternativas de apreender os conteúdos. Entende-se que o professor ao adentrar na sala de aula, vai além do ato de ensinar, entra em dimensões mais profundas que a simples relação professor e aluno. Preocupa-se com o bem estar, com cada sentimento diferente que acontece na sala de aula. Contudo, suas limitações técnicas profissionais exigem um aparato maior que o orientador pedagógico, mas uma rede de serviços que ele possa encaminhar, ter retorno com informações sobre os atendimentos com seu aluno, orientação para que possa ajudá-lo em sala de aula. Esta é uma das utopias que vive o professor no seu cotidiano. Ainda ao entrar nas salas de aula para iniciar o processo da pesquisa com os alunos, deparou-se com crianças cheias de energia, querendo atenção, buscando explicações todas ao mesmo tempo.

Há que se pensar se ao final de uma, duas, três ou quatro aulas o professor ainda consegue pensar, se ainda consegue motivar seus alunos. Deixo neste documento minha preocupação com a saúde mental do professor e a necessidade do aluno ter um professor motivado em sala de aula, não um professor fatigado pelo excesso de trabalho, e assumindo responsabilidades que não são suas, mas de um conjunto articulado de instituições e profissionais.

A proteção à criança e ao adolescente não é nenhuma novidade e há mais de duas décadas tem-se discutido, refletido e proposto ações sempre numa articulação mais complexa e abrangente, conforme preconiza o ECA ao dispor sobre a rede de proteção integral, decorrente da própria ideia de rede, está previsto no ECA como estratégia fundamental no que se refere a proteção integral.

O ECA prevê a rede de proteção em três níveis, num aspecto mais amplo o artigo 4º afirma que a proteção é “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público”, já o artigo 86 preconiza que os direitos da criança e do adolescente dar-se-ão através de um conjunto articulado entre as três esferas de governo, envolvendo ainda a sociedade civil organizada e, completando o tripé, o artigo 87, inciso V, prevê a “integração operacional dos órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social, preferencialmente em um mesmo local, para

agilização do atendimento inicial a adolescentes a quem se atribua autoria de ato infracional.” A proposta de trabalho em rede necessariamente supõe a participação da sociedade civil, associada as políticas públicas envolvendo a família e a comunidade.

O trabalho em rede já tem práticas consistentes e com resultados efetivos, assim não está se discutindo a letra fria da lei como bem dizem os juristas, aposta-se numa proposta viável, mas que depende da boa vontade das pessoas e de um querer além do discurso, com ações práticas, mobilizadores que seduzam os partícipes pela sua seriedade e resultados concretos.

A proposta de rede refletida após os resultados pesquisados e analisados não é uma ação isolada e pensada para a escola e na escola, mas no conjunto da sociedade, que pode ser intensificada nas escolas com ações mais específicas e de resultados eficazes, pautadas não só em ações que discutam e apresentem a violência como um ato cruel e que provoca mazelas na escola, mas em ações mais amplas e complexas, a exemplo disso a proposta da UNESCO da Cultura da Paz, que propõe o programa para a década de 2000, e que traz por princípios a promoção da não violência, da tolerância e solidariedade, a fim de influenciar a sociedade mundial.

A proposta desse órgão internacional prevê trabalhar a partir de um conjunto de valores, atitudes, tradições e comportamentos que denotem respeito à vida pelo viés da educação, conforme apresenta Adadd (2003). A prevenção da resolução de não violência de conflitos, e tem por base a cultura da tolerância e solidariedade cotidiana, é a cultura de respeito aos direitos individuais. A cultura da Paz tem por princípios a resolução dos problemas através do diálogo, da negociação e da mediação, inviabilizando a disseminação da violência. Como exemplo dessa proposição da UNESCO, a mediação nas escolas já é uma ação presente no cotidiano escolar, com preparação de professores e alunos mediadores para atuar nos casos de conflitos escolares.

Constata-se que não apenas foi tratado um tema distante da realidade identificada na pesquisa deste trabalho, mas de uma vontade coletiva do contexto educacional. Percebeu-se uma intolerância maior pela impunidade e não resolução dos conflitos do que pelo ato violento em si. Nesse ponto do trabalho os questionamentos surgem, é possível trabalhar em rede? É possível instituir o projeto da UNESCO e trabalhar na escola a cultura da paz? Professores, alunos e família estão dispostos a cooperar para transformar as relações indesejadas? Há que se mobilizar, há que se buscar parcerias, e acreditar que o resultado vem lentamente, que por muitas vezes o processo pode

retroceder, mas que não pode parar e uma vez iniciado sempre vai ter uma possibilidade de não morrer.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, B. M. de. **Análise bioecológica de um serviço de atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência, abuso e exploração sexual.** Dissertação Mestrado. Rio Grande – UFRGS – RS. 2010.

ANDRADE, A.P.M. de. **A percepção docente sobre a violência na escola e a educação ambiental como possibilidade de sua superação.** 2001. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2001.

AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996.

ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro.** São Paulo: Perspectiva. 1978.

ARENDT, H. **Da Violência.** Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

AZAMBUJA, M. R. F. de. **Violência sexual intrafamiliar e produção de prova da materialidade: proteção ou violação de direitos da criança?** Tese de doutorado – Doutora PUC RS. Porto Alegre, 2010.

BENEVIDES, M. V. de M. (org.). **Direitos humanos, democracia e república.** São Paulo: Quartier Latin. 2009.

BEZERRA, M. J. da C. **A violência na escola e estratégias de prevenção e redução: a necessária interlocução dos saberes.** PUC-RS. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre 2009.

BOBBIO, N.; COUTINHO, C. N.(Trad.). **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia.** 9a ed. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOBBIO, N. **Thomas Hobbes.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro, Lisboa: Difel e Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P; PASERON, J.C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 1999.

BRASIL. **Código de menores**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm>.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

CANÇADO TRINDADE, A. A. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos**. Volume II. Porto Alegre: Sergio Fabris Editor. 1999.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 3 ed. Coimbra: Almedina, 1998.

CANOTILHO, J. J. G. **Estudos sobre Direitos Fundamentais**. Coimbra: Coimbra Editora, 2004.

CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CRUZ NETO, O. **A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural**. Revista ciência e saúde coletiva. Vol.4, nº1, 1981.

CURY, M. (coord). **Estatuto da criança e do adolescente comentado: Comentários jurídicos e sociais**. 5. ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

D'ANTOLA, A. (Org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

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

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (orgs.) **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789.
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gbARPWjs1tUJ:pfdc.pgr.mpf.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/direitos>.

DESLANDES, S.F. **Prevenir a violência – um desafio para profissionais de saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ /ENSP / CLAVES, 1994.

DURKHEIM, E. **"O que é fato social?" In: As Regras do Método Sociológico**. Trad. por Maria Isaura Pereira de Queiroz. 6.a ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1972.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica: disciplina e indisciplina na aula.** Portugal: Porto, 1994.

FALEIROS, V. de P. **Formação de educadores (as):** subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. Brasília: MEC/SECAD. Florianópolis: UFSC/SEaD, 2006.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Protegendo as Mulheres da Violência Doméstica.** Seminário de Capacitação para juízes, procuradores, promotores, advogados e delegados no Brasil. 2006. Acesso em: 20 de mar de 2014. Disponível em:
http://midia.pgr.mpf.gov.br/hotsites/diadamulher/docs/cartilha_violencia_domestica.pdf

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 1987

FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

FREUD, S. (1939). **Moisés e o Monoteísmo.** In Obras Completas, v.XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995

GROSSI, Miriam Pillar; SIMÕES, Luzinete. **Gênero e violência: pesquisas acadêmicas brasileiras.** Minella, Juliana Cavilha Mendes Losso. - Florianópolis: Ed. Mulheres, 2006.

GUARESCHI, Pedrinho A.; SILVA, M. R. (Coord.). **Bullying: mais sério do que se imagina.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HADDAD, S. **Educação de Jovens e Adultos, a promoção da cidadania ativa e o desenvolvimento de uma consciência e uma cultura de paz e direitos humanos.** 2003. Mimeo.

IAMAMOTO, Marilda Vilela e CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** 2a. Ed. São Paulo: Cortez, 1983.

KAFROUNI, Maria Angélica Sant'anna. **Escola, autoridade e indisciplina: um estudo de caso.** Acesso em: 20 de mar de 2014. Disponível em:
http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/12344/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Ang%C3%A9lica_Pr%C3%A9_Texto.pdf?sequence=2

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Editora Atlas, 1992.

MARTINS, J. de S. **Linchamento, o lado sombrio da mente conservadora.** Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 8, n. 2, outubro de 1996.

MARX, K. **O Capital:** Crítica da economia política. Vol. I, Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MELO, Marco Aurélio Bezerra de. **Direito das Coisas.** 3ª Edição. Editora Lumen Juris. Rio de Janeiro, 2009.

MICHAUD, I. **A violência.** São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. **Violência para todos.** Cadernos de Saúde Pública - 9, Rio de Janeiro - 1993.

MINAYO, M. C. S. **Violência contra crianças e adolescentes:** Questão social, questão de saúde. Revista Brasileira de Saúde Materno infantil, n 1(2), 91-102. (2001).

MIRANDA, A. C. de. **De casa à escola:** caminho fecundo para o enfrentamento da violência doméstica contra a criança. Dissertação de Mestrado. Departamento de Sociologia da UNB. Brasília, 2003.

MONTEIRO, S. A. **Tentando compreender Prometeu e Dionísio na mira da violência.** Campinas: CEDES. n. 47, s.d. 1998.

MURARO, H. M. S. **Protocolo da rede de proteção à criança e ao adolescente em situação de risco para a violência.** Org: Hedi Martha Soeder Muraro.3.ed. Curitiba: Secretaria Municipal da Saúde. 2008.

NAVES, Rubens. **Justiça para crianças e jovens.** In: Práticas de Cidadania. Organização: Jaime Pinsky. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, T. T. S. da S. **Educar é punir?** Compreendendo pontos de vista de pais denunciados por violência física contra seus filhos. 2006. Dissertação de Mestrado.

OLIVEIRA, C. R. de. **O fenômeno da violência em duas escolas:** estudo de caso. Porto Alegre, 104p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.2008.

OLIVEIRA, S. B. de. **As interfaces do projeto ético-político do serviço social com a cultura de paz.** Porto Alegre: PUC RS. 2009. Tese (Doutorado).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada em 10 de dezembro de 1948.

PERALVA, A. **O jovem como modelo cultural.** Revista Brasileira de Educação, nº 5/6, p. 15-24. 1997.

PERALVA, A. **Violência e democracia:** paradoxo brasileiro. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PEREIRA LEAO, G. M. **Pedagogia da cidadania tutelada**: lapidar corpos e mentes, uma análise de um programa federal de inclusão social de jovens pobres. São Paulo. Faculdade de Educação da USP. 2004.

PLACCO, V. M. N. S.; **Um estudo de representações sociais de professores do Ensino Médio quanto à AIDS, às drogas, à violência e à prevenção: o trabalho com grupos focais**. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. Experiência e representação social: questões teóricas metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

PRIORE, M. del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

RABELLO, L. S. **Promoção da Saúde, a construção de um conceito em perspectiva comparada**. RJ, FIOCRUZ, 2010.

SANTOS, B. R. dos; et al. **Guia escolar**: Métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Rita Ipólito: coordenação técnica 2. ed. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004.

SANTOS, W. G. dos. **Razões da Desordem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003. (Col. Educação contemporânea).

SILVA, J. F. S. **O método em Marx e o estudo da violência estrutural**. UNESP de Franca. 2009.

TRENTINI, M.; GONÇALVES, L. H. T. **Pequenos grupos de convergência**: um método no desenvolvimento de tecnologias na enfermagem. Texto e Contexto em Enfermagem (Florianópolis, SC), v. 9, n. 1, p.63-78, 2000.

TRINDADE, A.L. e SANTOS, R. **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro : DP&A. 1999.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Panorama mundial do direito**. O Correio da Unesco. 2000.

VALENTIN, Fernanda; NASCIMENTO, Sandra Rocha do. **A mediação da musicoterapia para o enfrentamento da violência nas escolas**: ressignificando a formação continuada de educadores. Acesso em: 20 de mar de 2014. Disponível em:

http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/uploads/248/original_Fernanda_Valentin_e_Sandra_Rocha_do_Nascimento.pdf.

VASCONCELLOS, C. **Disciplina**. São Paulo: Libertad, 1995

VIOLANTE, M. L. V. **O dilema do decente malandro**. São Paulo: Cortez. 1984.

VOGEL, A. **Do Estado ao Estatuto**. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. *In*: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

WAISELFISZ, J. **Juventude, Violência e Cidadania**: os Jovens de Brasília. Brasília: Unesco e Cortez, 1998.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros**. Ideal gráfica e Editora. 1ª Edição – 2008.

ZALUAR. **Violência e criminalidade**: saída para os excluídos ou desafio para a democracia? In Sérgio Miceli (org.), O que ler para conhecer o Brasil, vol. I, São Paulo, Anpocs.1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Autorização

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO,
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO, NÍVEL DE MESTRADO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Você está convidado(a) a responder anonimamente dados sobre a violência nas escolas e a atuação da rede de serviços de proteção à criança e do adolescente que poderão fazer parte para a coleta de dados da pesquisa **“O PAPEL POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA REDE DE PROTEÇÃO SOCIAL AOS DIREITOS DA CRIANÇA E ADOLESCENTES NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA EM CONTEXTOS ESCOLARES, NA CIDADE DE FREDERICO WESTPHALEN /RS: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES”**, o qual pretende investigar **o papel político pedagógico da rede de proteção social aos direitos da criança e do adolescente no enfrentamento da violência em contextos educacionais**. Essa pesquisa está sob responsabilidade da pesquisadora Tânia Mara Minetto, orientada pelo prof. Dr. Cênio Back Weyh. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa.

Frederico Westphalen, _____ de _____ de 2014.

Participante

Pesquisadora

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Campus de Frederico Westphalen, RS – Av. Assis Brasil, 709, Itapagé, 98400-000
Fone: 55 3744 9200 – ramal – 227 ou 55 96224588
Fax: 55 3744 9265
e-mail: Minetto@fw.uri.br

APÊNDICE B – Questionário para os gestores

A VISÃO DOS GESTORES SOBRE A ESCOLA

IDENTIFICAÇÃO ***

Sexo: () F () M

Idade: _____

Tempo de trabalho nesta escola: _____

Tipo de Formação:

Graduação: _____

Especialização: _____

1 – Qual o cargo que ocupa na escola: _____

2 - Você já presenciou alguma cena de violência entre alunos(as) ou entre alunos (as) e professor(a) ou outras pessoas na escola? () sim () não

Que tipo de violência? _____

3 - O que é violência para você? _____

4 - Cite três exemplos de atitudes de alunos e outras pessoas que ocorrem no meio escolar, que você entende que são violências na escola.

5 - Quando existem manifestações de conflitos e violências (brigas, discussões, etc.), como são resolvidas pela escola? _____

Quem resolve e de que forma, essas questões na escola? _____

6 - O que é feito pela escola para reduzir e prevenir as manifestações de conflitos e violência na escola? _____

7 - Você já ouviu falar em educação para a paz? _____

Caso positivo, como você pode contribuir à educação para a paz na escola e no seu entorno? _____

8 - Você se sente violentado (a) no seu trabalho? _____

Por que e de que forma? _____

9 - O que você percebe que a escola faz ou tem feito para enfrentar e reduzir as situações de conflito e violência? Comente. _____

10 – Você conhece a rede de serviços de proteção e prevenção à criança e ao adolescente, especialmente aqueles em situação de risco? Já fez uso dessa rede de serviços? De que forma? Qual foi a resposta que a rede de serviços deu ao seu problema? _____

APÊNDICE C – Questionário para os professores

A VISÃO DO PROFESSOR

IDENTIFICAÇÃO

Sexo: () F () M

Idade: _____

Tempo de trabalho nesta escola: _____

Tipo de Formação:

Graduação: _____

Especialização: _____

1 – O (a) educando (a) têm experiências violentas na família, no meio onde vive e as trazem de casa para a escola. () sim () não

De que forma o educador percebe esta expressão na escola?

Como essa constatação contribui na prevenção de situações de conflitos e violência na escola? Como isso ocorre?

Exemplifique: _____

2 - Você acredita que o processo educativo seja violento? Por quê? Explique. _____

3 - Em sua visão, os seus alunos apresentam alguma atitude violenta?

() sim () não

Caso positivo, como você vê o trato da questão pela família? Quais as atitudes violentas mais comuns? _____

4 - E a escola como trata a questão da violência na sua opinião? Um conflito (discussões, brigas, etc.), como é resolvido pela escola? Quem resolve essa questão na escola e de que forma? _____

5 - Você como educador (a) se sente violentado (a) de alguma forma em seu trabalho? Como e por quê? _____

6 - Como você vê a participação da família e sua representação no contexto escolar? E em relação aos conflitos e violência na escola e no seu entorno? _____

7 - Você já presenciou ou vivenciou alguma cena de violência na escola?

() sim () não

Que tipo de violência? _____

8 - Em relação às atividades escolares, as dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola, como você percebe que o (a) aluno (a) é auxiliado (a) em casa? Quem o auxilia nessas situações? _____

9 - Há índice de repetição na sua turma de aula? () sim () não

Essa repetição ocorreu devido a algum tipo de conflito ou violência na escola?

() sim () não

A que fator você os atribui? _____

10 - Cite três exemplos de atitudes de alunos e outras pessoas que ocorrem no meio escolar e que você entende constituir violências na escola. _____

11- Você já se viu envolvido (a) em algum tipo de conflito ou violência na escola?

() sim () não

De que tipo e por quê? _____

12 - Existe a violência instituída e instituinte. Como você pode definir cada uma dessas violências?

Violência instituída: _____

Violência instituinte: _____

13 - Você já ouviu falar em educação para a paz? () Sim () Não

Caso positivo, como acredita que pode contribuir para a construção da educação pela paz na sua escola? _____

14 – A localização da escola propicia situações de violência pelo seu entorno?

() Sim () Não

De que forma? _____

15 - O que você acredita que pode ser feito para reduzir e prevenir as manifestações de conflitos e violências na escola? _____

16 – Você conhece a rede de serviços de proteção e prevenção à criança e ao adolescente, especialmente aqueles em situação de risco? () Sim () Não

Já fez uso dessa rede de serviços? () Sim () Não

De que forma? _____

Qual foi a resposta que a rede de serviços deu ao seu problema? _____

APÊNDICE D – Questionário para os alunos

A VISÃO DO EDUCANDO SOBRE A ESCOLA

Sexo: () F () M

Religião: _____

Reside com:

Pai ()

Mãe ()

Pais ()

Irmão (ã) ()

Avós ()

Outro ()

Quem? _____

1 - Há quanto tempo estuda nesta escola? _____ Série _____ Período: ____

2 - Você já percebeu alguma manifestação de conflito e violência na escola por parte do professor, diretor (a), coordenador (a), secretário (a), merendeira, guarda e aluno (a)? () Sim () Não

De que tipo? _____

3 - Você já se envolveu em algum tipo de conflito ou violência na escola?

() Sim () Não

De que tipo e por quê? _____

4 - Cite três exemplos de atitudes de alunos e outras pessoas que ocorrem no meio escolar, que você entende que são violências na escola. _____

5 - Afinal, o que você entende por violência? _____

6 - Na sua casa há manifestações de conflitos e violência? () Sim () Não
Caso positivo, quem e como essa questão é resolvida na família? Comente.

7 - Você já repetiu alguma série? () Sim () Não

Essa repetição ocorreu devido a algum tipo de conflito ou violência na escola?

() Sim () Não

Quais os motivos? _____

8 - Quando existe um conflito (discussões, brigas, etc.), quem e como é resolvida essa questão na escola? _____

9 - Como você vê a participação da sua família na escola? Como ela participa das atividades na Escola? E em relação aos conflitos e violência na escola e no seu entorno?

10 - O que você acredita que deve ser feito para reduzir e prevenir as manifestações de conflitos e violências na escola? _____

11 - Você já ouviu falar em educação para a paz? () sim () não

Caso positivo, como você e sua família podem contribuir à educação para a paz?

12 – Você conhece a rede de serviços de proteção e prevenção à criança e ao adolescente, especialmente aqueles em situação de risco? Já fez uso dessa rede de serviços? De que forma? Qual foi a resposta que a rede de serviços deu ao seu problema?
