



**PPSS** PROGRAMA DE  
**2299** PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM  
SERVIÇO SOCIAL

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

**CIRLENE MARIA DA SILVA**

**VIOLÊNCIA E ESCOLA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

**GOIÂNIA – GOIÁS**

**2012**

**CIRLENE MARIA DA SILVA**

**VIOLÊNCIA E ESCOLA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Serviço Social, para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Área de Concentração: Ciências Sociais Aplicadas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eleusa Bilemjian Ribeiro

**GOIÂNIA – GOIÁS**

**2012**

S586v Silva, Cirlene Maria da.

Violência e escola : perspectivas e desafios [manuscrito] / Cirlene Maria da Silva. – 2012.

114 f.

Bibliografia: 101-106

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica e Goiás, Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Serviço Social, 2012.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eleusa Bilemjian Ribeiro.

Inclui lista de quadros, tabelas, quadros, tabelas, abreviaturas e siglas.

Inclui Apêndice.

1. Escola – violência. 2. Educação – política social – Brasil. 3. Educação. 4. Política educacional. I. Título.

CDU: 37:179.8(043.3)

316.624

37.015.4

**CIRLENE MARIA DA SILVA**

**VIOLÊNCIA E ESCOLA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Serviço Social, para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

---

Prof<sup>a</sup>.: Dr.<sup>a</sup> Eleusa Bilemjian Ribeiro  
(Presidente da Banca)  
(Orientadora – PUC-GO)

---

Prof<sup>a</sup>.: Dr.<sup>a</sup> Sandra de Faria  
(Membro Titular)  
(PUC-GO)

---

Prof<sup>a</sup>.: Dr.<sup>a</sup> Veralúcia Pinheiro  
(Membro Externo)  
(UEG)

---

Prof<sup>a</sup>.: Dr.<sup>a</sup> Maria José Rocha  
(Suplente)  
(PUC-GO)

APROVADA: Goiânia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

*A você, adolescente, que se divide entre o fascínio exercido pela indústria capitalista de consumo e a necessidade de estudar, trabalhar e se divertir...*

*A vocês, Milton e Ana Laura, meus amores. Os únicos que realmente sabem o que significou para mim cada dia dessa caminhada.*

*A toda minha família pelo incentivo e, em especial, a você Sueli, irmã companheira, por sua zelosa atenção durante todo esse processo.*

## AGRADECIMENTOS

Construir um percurso acadêmico depende, sem dúvida, de um percurso árduo, em que a constância, a disciplina, a humildade e a paciência, companheiras de todas as horas. Implica em momentos de solidão, de dúvidas e de cansaços.

A conclusão desta dissertação não seria possível sem a contribuição de pessoas que desempenharam funções indispensáveis. A elas, quero dizer, agora, meu muito obrigado:

À minha orientadora, professora Dra. Eleusa Bilemjian Ribeiro, pela presença ativa, esclarecedora e vivaz durante todo o percurso de construção desta dissertação e de outros trabalhos exigidos ao longo do mestrado.

Às professoras, membros da banca de qualificação, pelas contribuições, que me instigaram a pensar, com rigor teórico, metodológico e científico.

A todos os docentes do Programa de Pós Graduação em Serviço Social, cujos conteúdos das disciplinas ministradas me inspiraram nesse percurso.

À direção da Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida, por ter aberto suas portas para a realização da pesquisa agora consolidada: a prontidão do Grupo Gestor da Escola, a atenção do pessoal administrativo, os silêncios e inquietudes dos alunos participantes, as experiências quotidianas dos professores participantes.

À Universidade Federal de Goiás pelo estímulo, através da equipe do NECASA onde minha atuação profissional inspirou a temática que ora se apresenta e, em especial à colega Rúbia pela atenção e apoio tão fundamentais durante todo esse processo.

À amiga e professora Olívia Jácome, “alavanca propulsora” da construção do projeto de pesquisa e para a realização deste mestrado.

***“Vamos festejar a inveja  
A intolerância  
A incompreensão  
Vamos festejar a violência  
E esquecer a nossa gente  
Que trabalhou honestamente  
A vida inteira  
E agora não tem mais  
Direito a nada...”***

***Vamos celebrar a aberração  
De toda a nossa falta  
De bom senso  
Nosso descaso por educação...”***

***(Perfeição, Renato Russo.)***

## RESUMO

Esta dissertação é um estudo sobre a relação violência e escola. Esta relação é aqui entendida numa perspectiva de totalidade como uma manifestação da questão social, gestada na relação capital e trabalho. A apreensão da violência no contexto da escola pressupõe a análise da política social de educação, das concepções à cerca de violência, valores e escola, bem como, do contexto da região noroeste de Goiânia onde se localiza a escola. Apresentam-se as proposições da escola (alunos, professores e gestores) para o enfrentamento da violência no contexto escolar, bem como, os programas desenvolvidos na escola que visam seu enfrentamento. Tais proposições e programas suscitaram na discussão sobre o legado da segurança e sua prevalência na escola, bem como, na possibilidade da constituição dos estudantes como sujeitos de sua história. Tem-se como objetivo contribuir para os estudos a respeito das relações que se estabelecem entre violência e escola, compreendendo-as em suas ambiguidades.

Palavras-chave: Violência. Escola. Questão social. Política social.



## **ABSTRACT**

This dissertation is a study on the relation between violence and school. This relationship is understood here in a perspective of wholeness as a manifestation of social issues, conceived in the relationship between capital and labor. The apprehension of violence in the context of the school assumed the analysis of social policy education, the conceptions about the violence, values and school, as well as the context of the northwest region of the Goiania, where the school is located. They present the propositions of the school (students, teachers and administrators) for the confrontation of violence in schools, as well as programs developed in schools aimed at coping. These propositions and programs raised in the discussion about the legacy of safety and its prevalence in school, as well, in the possibility of formation of students as subjects of their history has been designed to contribute to studies on the relationship established between violence and school, understanding them in their ambiguity.

Keywords: Violence. School. Social question. Social politic.

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Equipamentos sociais da região noroeste de Goiânia, em 2009	63
Tabela 1 – Por turno e série, o número de alunos da Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida. Goiânia, 2011.	66
Tabela 2 – Faixa etária e ocupação, por série/ano dos alunos que participaram da pesquisa da Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida. Goiânia, 2011.	67
Tabela 3 – Demonstrativo da distribuição de séries por ciclo, na Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida. Goiânia, 2011.	68

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CONED	Congresso Nacional de Educação
D.A.R.E.	<i>Drug Abuse Resistance Education</i>
DEPAI	Delegacia de Apuração de Atos Infracionais
DPESE	Departamento de Pesquisa, Estatística e Estudos Socioeconômicos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EqP	Escola que Protege
ETE	Estação de Tratamento de Esgoto de Goiânia
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
LA	Liberdade Assistida
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NECASA	Núcleo de Estudos e Coordenação de Ações para a Saúde do Adolescente
ONU	Organização das Nações Unidas
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SEPLAM	Secretaria de Planejamento
SUS	Sistema Único da Saúde
SNI	Serviço Nacional de Informação
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UFG	Universidade Federal de Goiás
UMAS	Unidades Municipais de Assistência Social
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA SOCIAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL .....</b>	<b>17</b>
1.1 A educação como política social no Brasil .....	21
1.2 A política educacional em tempos neoliberais .....	27
<b>2 A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLA .....</b>	<b>33</b>
2.1 Violência, Escola, Valores: elementos que se entrelaçam .....	41
2.2 A (re)produção da violência no contexto da escola .....	52
<b>3 A ESCOLA PESQUISADA E O CONTEXTO EM QUE ESTÁ INSERIDA ...</b>	<b>61</b>
3.1 A Região Noroeste de Goiânia .....	61
3.2 A Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida .....	66
<b>4 O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA LEONÍSIA NAVES DE ALMEIDA .....</b>	<b>72</b>
4.1 A prevalência e reprodução do “legado da segurança” .....	74
4.1.1. Programas do poder público desenvolvidos na escola .....	83
4.2 Os alunos como sujeitos de sua história .....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>107</b>

## INTRODUÇÃO

A presente proposta foi pensada a partir do trabalho desenvolvido com adolescentes no Núcleo de Estudos e Coordenação de Ações para a Saúde do Adolescente - NECASA/UFG. O Núcleo recebe crianças e adolescentes na faixa etária entre 10 e 18 anos de idade para atendimento/acompanhamento psicossocial. São encaminhados por Conselhos Tutelares, Ministério Público, Juizado da Infância e Juventude, Hospital das Clínicas da UFG e Escolas e, apresentam as mais diversificadas queixas, sendo que, as relacionadas às dificuldades escolares como problemas de comportamento violento e/ou relacional são frequentes. O NECASA desenvolve programas de capacitação de profissionais que atuam com adolescentes.

O trabalho com adolescentes no Núcleo instiga a desvendar várias questões que permeiam seus universos, dentre elas questões relacionadas à violência na escola, tendo os adolescentes tanto como vítimas ou como agentes da violência nesse ambiente.

Assim, tendo por objeto o estudo da violência no contexto da Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida, na percepção de adolescentes da segunda fase do ensino fundamental, professores e gestores, definiram-se por escolher os sujeitos da pesquisa: adolescentes<sup>1</sup> na faixa etária de 10 a 18 anos que estejam cursando a 2ª fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano), professores e gestores da escola.

A Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida foi selecionada por se localizar na região noroeste<sup>2</sup> e concentrar o maior número de estudantes de toda a Rede Municipal de Ensino. Vale ressaltar que o critério adotado para escolha da Rede Municipal de Ensino como objeto da pesquisa se relaciona, exclusivamente, por ser esta a responsável pela educação da segunda fase do ensino fundamental, onde se concentra a faixa etária foco de intervenção profissional da pesquisadora

---

<sup>1</sup> O NECASA/UFG adota os critérios da Organização Mundial de Saúde que concebe a adolescência como a faixa etária compreendida entre 10 a 18 anos, optou-se pela adoção desse critério também. De acordo com o ECA, a faixa etária da adolescência está entre os 12 a 18 anos.

<sup>2</sup> Região esta que, segundo levantamento feito junto à Delegacia de Apuração de Atos Infracionais – DEPAI, no período de fevereiro a junho de 2010, registrou os maiores índices de episódios de violência na escola.

(de 10 a 18 anos). Partiu-se para o campo de pesquisa com as seguintes indagações: que fatores influenciam na (re)produção da violência no contexto da escola e como ela se manifesta? O projeto político pedagógico da escola contempla ações para o enfrentamento da violência em seu contexto?

Como hipótese, colocou-se que a violência no contexto da escola é uma manifestação da questão social; outra hipótese indica que as propostas dos estudantes adolescentes para o enfrentamento da violência, no contexto da escola, assemelham-se às do corpo docente e estão relacionadas às medidas de segurança, privilegiando a ação policial.

Este estudo objetivou conhecer/analisar a violência no contexto da escola em suas diversas formas de manifestação e as medidas utilizadas pela escola em seu enfrentamento. Os objetivos específicos foram: conhecer as concepções de violência, bem como, sua motivação entre os estudantes adolescentes e os fatores que a desencadeiam; conhecer a proposta dos sujeitos pesquisados para o enfrentamento da violência no contexto da escola: estudantes, professores e gestores; estudar o projeto pedagógico da escola selecionada e as alternativas utilizadas para o enfrentamento da violência em seu contexto. Para isso, foi importante o conhecimento da realidade da região noroeste de Goiânia, seus equipamentos, bem como, a forma de ocupação urbana realizada por seus moradores.

Caracterizado como uma pesquisa qualitativa, o presente estudo priorizou tanto a descrição, quanto a interpretação de realidades sociais, o que favorece o enfoque de questões voltadas para relações sociais e ideologias subjacentes à questão aqui tratada.

Utilizou-se, como instrumental técnico na coleta de dados, a observação *in loco*, a análise documental, entrevistas com o grupo gestor da escola e a realização de Grupos focais com alunos e com professores.

A opção pelo grupo focal como um dos instrumentos na coleta de dados ocorreu pela convicção de que este instrumento possibilita maior aproximação dos pesquisandos, entre si e com o pesquisador. Tal convicção é motivada pela prática profissional de trabalho com Grupos de adolescentes e de pais no NECASA. A discussão da temática da violência na escola por meio do Grupo focal buscou dar voz aos sujeitos pesquisados e ampliar a possibilidade interação entre os sujeitos pesquisados e, destes, com a pesquisadora. Neste sentido, todos os espaços

concretos de diálogo foram utilizados como momentos de maior aproximação e de formulação de alternativas para o assunto em pauta.

O projeto de pesquisa foi submetido à aprovação no Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), atendendo à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 1996).

A realização da pesquisa na Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida pressupôs várias visitas prévias, objetivando assim sensibilizar a Secretaria Municipal de Educação, os gestores e funcionários administrativos e professores, bem como, a organização da estrutura operacional para a realização do Grupo focal com os adolescentes e com os professores. A observação *in loco* da escola foi realizada obedecendo a quesitos de um roteiro pré-elaborado, abordando aspectos físicos do ambiente escolar, como o bairro, a rua, o trânsito, a vizinhança e o estado físico geral da escola.

Além disso, fez-se uma leitura exploratória do projeto pedagógico da escola observando a existência ou não, em seu bojo, de ações de enfrentamento e prevenção da violência. Executou-se a pesquisa no período de fevereiro a abril de 2011.

Para a realização dos Grupos focais, questões prévias foram elaboradas para o debate, abordando aspectos acerca da violência, suas causas e manifestações na escola, bem como, alternativas para seu enfrentamento.

Em relação à estrutura operacional da pesquisa com os estudantes e professores, para a realização do Grupo focal com os alunos, formou-se três grupos de adolescentes, sendo um grupo em cada turno, com envolvimento de alunos de todas as turmas, em uma média de 07 participantes por grupo e duração de 30 minutos. Os alunos foram escolhidos nas salas de aula aleatoriamente, de acordo com os critérios pré-estabelecidos<sup>3</sup>, participaram de dois encontros. Um dos encontros teve como objetivo esclarecer sobre a pesquisa, ler conjuntamente e entregar o termo de consentimento livre e esclarecido para assinatura dos pais, já que se tratava de um público adolescente. No segundo encontro, debateu-se a temática no grupo.

Quanto ao Grupo focal com professores, devido indisponibilidade dos professores fora do horário de aula, escolheu-se um horário vago, que concentrava

---

<sup>3</sup> Adolescentes na faixa etária de 10 a 18 anos que estivessem cursando a 2ª Fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

o maior número possível de professores. Quatro professores se dispuseram a participar do grupo.

Dois membros do grupo gestor da escola foram entrevistados. O grupo gestor da escola é composto por diretor e três coordenadores de turno.

Os debates e entrevistas foram registrados de duas formas: através da gravação e através das anotações das falas, assim como algum registro da linguagem não verbal (posturas, expressão etc.). A transcrição das gravações dos debates e entrevistas foi feita em abril e maio, imediatamente após a pesquisa, objetivando não perder a familiaridade com os dados. As gravações e os dados organizados estão arquivados em cd e cartão de memória e serão mantidos sigilosamente durante 05 anos.

O presente trabalho busca expor os resultados dessa pesquisa em quatro capítulos que tratam da relação entre violência e escola. Os dados da pesquisa serão analisados em todo o corpo do trabalho.

No primeiro capítulo foram trazidas algumas análises à cerca da política social e resgatou-se parte do processo de implantação da educação enquanto política social, iniciando pela década de 1930, quando o governo começa a chamar para si, a responsabilidade por uma política de educação. Analisou-se, ainda, neste capítulo, a configuração da política social de educação em tempos de neoliberalismo, dando visibilidade aos conflitos e ambiguidades que permearam e, ainda, permeiam todo o processo em uma sociedade capitalista regida pelas leis do mercado.

No segundo capítulo realizou-se uma abordagem teórica à cerca da violência na escola, analisando, ainda, categorias que emergiram durante a pesquisa e consideradas fundamentais para compreensão da problemática. Analisou-se ainda, as manifestações da violência no contexto da escola, trazendo alguns dados da pesquisa empírica.

No terceiro capítulo faz-se uma análise do contexto da região noroeste de Goiânia, onde se localiza a Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida. Buscou-se abordar a forma de constituição do espaço urbano daquela região, bem como, os reflexos desta constituição do espaço urbano nos dias atuais. Aborda-se, ainda, a forma de organização da escola: estrutura física, corpo técnico, corpo docente e discente. Desta forma, busca-se identificar possíveis formas de reprodução ou negação da violência no contexto da escola.



No quarto e último capítulo, discutiu-se algumas estratégias sugeridas na pesquisa e que vêm sendo utilizadas para o enfrentamento da violência no contexto da escola. A análise do legado da segurança fez-se necessária devido ao apontamento de medidas relacionadas à segurança e policiamento no enfrentamento da violência no contexto da escola. Foram apresentados projetos do poder público (EqP, Escola Aberta e PROERD) desenvolvidos no contexto escolar da pesquisa e, por fim, o apontamento para a necessidade de constituição dos estudantes como sujeitos de sua história.

A devolução da pesquisa aos sujeitos pesquisados será feita na forma de entrega de uma cópia do presente trabalho na escola pesquisada, e outra na Secretaria Municipal de Educação. Quanto aos alunos, a pesquisadora organizará, conjuntamente (direção, alunos e professores), a realização de oficinas temáticas, no intuito de proporcionar espaço para ampliação das discussões suscitadas durante a pesquisa.

## 1 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA SOCIAL DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

*Não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inserí-la no contexto em que surge e desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. (Lombardi, 2008).*

O presente capítulo objetiva discutir o processo de implantação da educação como política social no Brasil. Neste intuito, faz-se uma abordagem acerca da definição de política social e de como esta se deu no tocante à educação, bem como, ao modo que se configura na atualidade com o neoliberalismo que assola a realidade brasileira.

Neste intuito, necessária se faz a análise de algumas abordagens coadjuvantes à política social.

Do ponto de vista histórico, Behring e Boschetti (2007), ao analisarem a política social como um processo social, não indicam com precisão o surgimento das políticas sociais e relacionam sua gênese aos movimentos de massa do final do século XIX, com sua generalização após a Segunda Guerra Mundial. Para as autoras (2007) as sociedades pré-capitalistas não privilegiavam as forças de mercado e assumiam responsabilidades sociais no intuito de “manter a ordem social e punir a vagabundagem.”

Para Pereira (1998), a política social é uma política direcionada a uma forma de organização social, econômica, política e cultural, presente desde os fins do século XIX, e implementada com maior visibilidade histórica depois da Segunda Guerra Mundial. Segundo a autora (1998, p. 61) a política social é “um complexo político institucional denominado seguridade social (inaugurada na Inglaterra, na década de 40), o qual por sua vez constitui a base conceitual e política do Estado de Bem Estar ou do *Welfare State*, como é internacionalmente conhecido.”

O surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países, dependendo dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do

grau de desenvolvimento das forças produtivas, e das correlações e composições de força no âmbito do Estado.

Embora não indiquem com precisão o surgimento da política social, Behring e Boschetti (2007, p. 64), afirmam haver certa unanimidade entre os autores, ao situar o final do século XIX como o “período em que o Estado capitalista passa a assumir e a realizar ações sociais de forma mais ampla, planejada, sistematizada e com caráter de obrigatoriedade”.

Desta forma, a política social é desenvolvida historicamente sob diferentes tipos de relação entre Estado e sociedade, com várias formas de regulação, no intuito de dar respostas às expressões da questão social impostas pelo sistema capitalista. Ela é um mecanismo de proteção social com as funções de produzir, instituir e distribuir bens e serviços sociais, dentre eles, saúde, educação e outros, afirmados como direitos de cidadania, em atenção às necessidades humanas básicas<sup>4</sup> da população.

No Brasil, a política social foi assumida pelo Estado a partir do regime autoritário de Vargas. No final da década de 1920 e início de 1930 há um crescimento da indústria e do mercado nacionais impulsionados pela crise de 1929. Para Carvalho (2001), concomitante a este episódio, cresceram também a classe operária e o acirramento das lutas de classe, ocasionados pelas péssimas condições de trabalho, requerendo o reconhecimento de tais condições por parte do Estado, mediante a implantação de políticas sociais que levassem em conta seus interesses.

Desse modo, é no Governo Vargas que a questão social passa a ter um novo tratamento, sendo reconhecida como questão política legal e portadora de legitimidade, com a ampliação de direitos trabalhistas. O discurso populista de Vargas, de integração social e colaboração entre as classes, encobria a luta de classes e as desigualdades sociais visando mostrar uma relação harmônica entre capital e trabalho.

O caso brasileiro ilustra bem, o entendimento das políticas sociais como resultante dos movimentos de organização e pressão das classes subalternas em busca de condições sociais de vida. É através das lutas de classes que o Estado

---

<sup>4</sup> Para Pereira (2011), as necessidades humanas básicas têm duas dimensões: física (a mais básica das necessidades) e social (identificada com autonomia ativa e crítica). Estas duas necessidades devem ser atendidas simultaneamente, para que as necessidades humanas sejam satisfeitas.

incorpora as demandas das classes subalternas, tais lutas dão concretude à política social.

[...] para analisar todas e cada uma das políticas sociais devemos levar em consideração o processo de demanda, luta, negociação e outorgamento, seja ele implícito ou explícito, já que de todas as formas esses elementos estão presentes no processo de elaboração, definição e implementação das políticas sociais e, portanto, cada um desses momentos deve estar presente nos estudos a elas referidos. (PASTORINI, 1997, p.100).

O Estado cumpre papel primordial e decisivo na execução de políticas sociais embasadas nas diferentes formas de conceber a “questão social”, por meio de propostas oriundas das diversas frações do poder dominante. A partir destas interpretações, e de acordo com dinâmica sócio-político econômica de cada país, os Estados estabelecem papel central através da implementação de políticas sociais, redimensionando suas funções e as estruturas que viabilizam suas intervenções.

Ao ampliarem-se e tornarem-se mais complexas as expressões da questão social, há um redimensionamento da ação estatal, para que tais expressões não ameacem a estrutura capitalista. Assim, as políticas sociais são ações pontuais e não estão relacionadas apenas às pressões dos trabalhadores e massas exploradas organizadas, tampouco as relações decorrentes da ordem capitalista. Cabe ao Estado não só assegurar continuamente a reprodução e a manutenção da força de trabalho, tanto ocupada quanto excedente, o Estado vê-se “obrigado” a:

[...] regular a sua pertinência a níveis determinados de consumo e a sua disponibilidade para a ocupação sazonal, bem como instrumentalizar mecanismos gerais que garantam a sua mobilização e alocação em função das necessidades e projetos do monopólio. (Paulo Netto, 2009, p. 27).

Pastorini (1997) analisa a política social na perspectiva tradicional e na perspectiva marxista. Em sua perspectiva tradicional ou redistributiva a autora (1997) afirma que a política social é concebida como um conjunto de ações, por parte do aparelho estatal, que tendem a diminuir as desigualdades sociais (necessárias ou até naturais). Apresentando, assim, uma visão simplista e naturalizante da desigualdade social, referendando o Estado pela busca do bem estar dos cidadãos, “concedendo-lhes” serviços ou renda.

A perspectiva tradicional ou redistributiva é representada pelo pensamento liberal de concepção do Estado<sup>5</sup> que vigorou nos primórdios do século XIX. Alguns elementos essenciais do liberalismo são, a seguir, sintetizados por Behring e Boschetti (2007, p. 61; 62): predomínio do individualismo, o bem-estar individual maximiza o bem-estar coletivo; predomínio da liberdade e competitividade; naturalização da miséria, predomínio da lei da necessidade; manutenção de um Estado mínimo; as políticas sociais estimulam o ócio e o desperdício; a política social deve ser um paliativo. Qualquer semelhança não é mera coincidência! Esses elementos foram recuperados pelos liberais do presente, os neoliberais.

Na perspectiva marxista, a política social deve ser apreendida a partir das principais funções que ela assume na sociedade capitalista. Em sua função social, Pastorini (1997) informa que as políticas sociais têm por objetivo gerar redistribuição dos recursos sociais, prestando serviços sociais e assistenciais às populações carentes, de forma a encobrir suas funções; econômica e política.

Em sua função econômica, a política social torna-se um instrumento do Estado capitalista para a reprodução da força de trabalho, com programas de prevenção de acidentes no trabalho, seguro desemprego, seguros sociais, pago pelo próprio trabalhador.

Em sua função política, as políticas sociais, abrem possibilidades para a integração dos setores subalternos à vida política e social, e, também à ordem sócio-econômica, viabilizadas no estabelecimento de “padrões de participação”. Desta forma, emergem ações focalizadoras que exigem todo um aparato burocrático e que, na maioria das vezes, não atingem o público alvo.

Segundo Pereira (2010), a concepção de política social está implícita na teoria marxista, embora não haja na obra de Marx nenhuma preocupação em analisar as políticas sociais no capitalismo, mesmo porque, elas inexistiam em seu tempo. Pode-se detectar na teoria marxiana contribuições que mostram as raízes das desigualdades e da exploração inerentes às sociedades de classes no modo de produção capitalista, demonstrando que é no seio desse modo de produção que amadurecem as condições para um novo regime social, no qual poderá ser encontrado o verdadeiro bem-estar social.

---

<sup>5</sup> Tal pensamento foi originário de Adam Smith que defendia o mercado como mecanismo natural de regulação das relações sociais. Para ele, o Estado deveria apenas fornecer a base legal para que o mercado possa maximizar os “benefícios aos homens”. A famosa “mão oculta do mercado”. (Behring e Boschetti, 2007).

Para a autora,

[...] pode-se dizer e demonstrar que Marx foi o maior de todos os teóricos, antes do século XX, cujos valores intelectuais e morais se aproximaram do tema do bem-estar como um processo associado ao atendimento de necessidades humanas. E pode-se ainda afirmar que a relação entre bem-estar social e satisfação dessas necessidades, hoje teoricamente explorada por alguns marxistas, começou com ele. Por isso, é válido inferir que o pouco que Marx sistematizou nesse terreno subsidiou de forma ímpar e consistente as reflexões contemporâneas de marxistas dedicados ao estudo da política social. (PEREIRA, 2010, p. 157).

Desta forma, vale afirmar que as políticas sociais, tanto podem ser vistas como instrumento de dominação da burguesia por intermédio do Estado, como também, resultante de conquistas das classes subalternas. De acordo com a forma como elas chegam até o usuário, tanto podem ser instrumentos de manutenção da ordem vigente, como podem, também, contribuir para romper esta ordem.

Nas palavras de Viana (2007, p. 52),

[...] no contexto da relação entre Estado e sociedade capitalista, a política social se expressa como um conjunto de ações e de estratégias para atender a demandas criadas que podem romper o cerco das desigualdades sociais e da naturalização das necessidades humanas, mas que também podem perpetuá-las.

É necessário, portanto que se pensem as políticas sociais, a partir da contradição nelas inerentes, tanto em seu caráter de reprodução das desigualdades sociais, como em seu caráter emancipatório.

A política social deve ser apreendida como resultante dos movimentos de "resistência e rebeldia" das classes subalternas em busca de condições sociais de vida, constituindo instrumento estratégico de organização e pressão no atendimento às mais variadas formas de expressão da questão social, experimentadas pelos indivíduos na escola, no trabalho, na família, na saúde e demais instâncias que fazem parte de seu cotidiano.

### 1.1 A educação como política social no Brasil

A história da educação escolar brasileira é estreitamente articulada com as relações entre classes sociais e o Estado, no modo de produção capitalista, que

converge as lutas de classes com as exigências produtivas do capitalismo, quando este requer um nível educacional, ou a formação, de homens e mulheres, compatível com o padrão de produção e de consumo para a acumulação capitalista.

O início do processo de industrialização e de implantação do capitalismo no Brasil faz surgir o operariado e a burguesia nacionais. Tal processo se dá no período de 1890-1930, conhecido como período populista/desenvolvimentista, quando ocorreram medidas de proteção social, principalmente no que diz respeito a direitos trabalhistas, como a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, da carteira de trabalho, do salário mínimo, reestruturação do Ministério de Educação e Saúde.

A diversificação da economia brasileira veio após a crise de 1929 que paralisou o comércio do café e a economia do país, fragilizando as oligarquias agroexportadoras cafeeiras, quando entram em cena as oligarquias do gado, do açúcar e, também, um setor industrialista, que estavam fora do núcleo do poder. É a chamada Revolução de 30 que iniciou um processo de modernização conservadora, já que não comportou procedimentos democráticos. (BEHRING e BOSCHETTI, 2007).

Em meio à crise da oligarquia burguesa até então constituída, com uma sociedade mais complexa e moderna, foi imprescindível a passagem do modelo de produção agroexportadora para a industrialização, o que propiciou a inserção do país no processo de modernização do capitalismo. Tal processo proporcionou um novo tratamento à questão social, até então vista como questão de polícia, embora o governo de Getúlio Vargas tenha enfrentado também com a polícia os componentes mais radicalizados do movimento operário nascente.

Romanelli (2003) afirma que na educação as exigências de produção e de consumo, suscitadas pelo capitalismo industrial, intensificaram a necessidade de fornecer conhecimento a uma população cada vez mais numerosa. A Revolução de 1930 determinou novas exigências educacionais, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização, atingindo de forma desigual o território nacional. Além disso, a expansão capitalista trouxe também a luta de classes, com características contraditórias na educação: de um lado a pressão social pela democratização do ensino, e de outro, o controle das elites no poder, que buscavam através da legislação do ensino, manter seu caráter “elitizante”.

Conforme Saviani (2008), a partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização, começa a haver também, um incremento correspondente nos índices de escolarização sempre, porém, em ritmo aquém do necessário, com escassez de investimentos.

É importante registrar que o processo de desenvolvimento do sistema educacional brasileiro<sup>6</sup> refletiu as lutas das camadas dominantes na estrutura do poder. Para Pereira (2008), o governo de Getúlio Vargas até o golpe do Estado Novo (1930-1937), mediante sua política de cooptação dos sujeitos individuais e coletivos, atraiu diversos intelectuais para os quadros do governo. Esta fase é caracterizada por uma intensa disputa entre projetos educacionais liberais e autoritários, apesar da hegemonia da corrente autoritária. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública; introdução do ensino facultativo religioso nas escolas públicas; criação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A corrente liberal era dividida entre elitistas e igualitaristas. Os liberais elitistas defendiam a liberdade de ensino entendida como autonomia do sistema educacional frente ao Estado, inspirados pela idéia de Fernando de Azevedo, de garantir a formação das classes dirigentes responsáveis por modernizar o país. A corrente liberal igualitarista era representada por Anísio Teixeira que propunha uma pedagogia da Escola Nova, capaz de formar indivíduos para a democracia, como estratégia de reconstrução social pela escola. Essa corrente começou a ganhar espaço nas Conferências Nacionais de Educação. (PEREIRA, 2008).

Conforme Romanelli (2003), em 1931, na IV Conferência Nacional de Educação houve confronto entre liberais elitistas, igualitaristas e defensores de uma política educacional autoritária, confronto este, demarcado pela questão do ensino religioso que, embora proibido desde a Constituição de 1891, com a rearticulação entre Estado e Igreja, em 1931, torna-se facultativo nas escolas públicas. Essa conferência resultou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado pelos liberais e igualitaristas. O Manifesto significou o auge da luta ideológica na Educação, reivindicando ensino laico, público e gratuito, como de responsabilidade

---

<sup>6</sup> Para Saviani (2008) o desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escolas. Assim, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a se generalizar impondo, em consequência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições dando origem aos sistemas educacionais organizados pelo poder público.



do Estado, além de aprofundar os debates e polêmicas que continuaram até a implantação do Estado novo.

O Golpe do Estado Novo, ao instaurar um regime autoritário (1937-1945), absorve ideias oriundas dos pioneiros da educação como instrumento de modernização, com a finalidade de controle político ideológico que marca a política educacional do período. (SAVIANI, 1999).

Para Pereira (2008) a aliança do governo com a Igreja Católica, como mecanismo de barrar as forças ideológicas revolucionárias, exerceu importante papel para a política educacional da época. A igreja propiciava a difusão da ideologia da ordem e contribuía na formação de intelectuais da classe dominante.

Na constituição de 1937, a orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita em seu texto sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Neste sentido, a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional.

Para Romanelli (2003), no contexto político o estabelecimento do Estado Novo faz com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente ricas no período anterior, entrem "numa espécie de hibernação". Marca uma distinção entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas.

No período da Nova República (1946 - 1963), o fim do Estado Novo consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. Esta nova Constituição, na área da Educação, determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a nova Constituição fez voltar o preceito da "educação como direito de todos", inspirada nos princípios proclamados pelos Pioneiros, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos primeiros anos da década de 30.

O ensino primário e o ensino normal são regulamentados, além de ser criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, atendendo às mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 1930.

Depois de 13 anos de acirradas discussões e, em meio à polarização de interesses entre a classe dominante e os movimentos sindicais e populares, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases Nacional, de 1961. A sociedade brasileira atravessava um período de dinamismo com surgimento de movimentos sociais de

variados tipos e, sob a alegação de que o Brasil caminhava para o regime socialista, com ideias "comunistas e subversivas", o movimento conspirador composto pelas elites desencadeou a Ditadura Militar em 1964, que vigorou no país 20 anos.

O Regime Militar espelhou, na educação, o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos e feridos, nos confrontos com a polícia, e alguns foram mortos; os estudantes foram calados e a UNE - União Nacional dos Estudantes, proibida de funcionar.

Efetiva-se, assim, a passagem para a fase de modernização capitalista, com a abertura do país ao capital imperialista, sob o lema "segurança e desenvolvimento", com planejamento centralizado da economia, a partir de um Estado fortemente repressor e capaz de extrair o máximo das riquezas socialmente produzidas e conduzir para o processo de acumulação monopolista do capital. A política social subordinou-se ao processo de modernização conservadora. Quanto à educação, houve um (re)ordenamento, no intuito de adequar o sistema educacional brasileiro ao processo de aceleração modernizadora no país, em atendimento às exigências do mercado. (Pereira, 2010).

Para erradicar o analfabetismo foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, aproveitando-se, em sua didática, do expurgado Método Paulo Freire.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, que concebeu a educação "como processo formativo da infância e da juventude" (SOUZA e SILVA, 2002, p. 6), trazendo os princípios de liberdade e ideal de solidariedade humana, com hegemonia dos processos formais e informais da educação. Fica assim demonstrada a direção imprimida à educação e à moral no ato de educar, e de formação, independentes das áreas de conhecimento e profissões. Deu primazia à preparação do indivíduo e da sociedade para o domínio de recursos científicos e tecnológicos, preservação e expansão do patrimônio cultural e condenação a qualquer tratamento desigual. (SOUZA e SILVA, 2002).

No processo de luta contra a ditadura, e após sua derrocada, ampliaram-se os movimentos sociais e populares, redefiniu-se o sindicalismo. Estas novas forças, ideologicamente alinhadas ao projeto de desenvolvimento nacional-popular, tiveram grande peso ao longo da constituinte. Deparamos a partir dos anos de 1980 com alterações no cenário nacional, quando em uma rearticulação da sociedade civil,

ressurgem movimentos sociais populares na luta pela redemocratização do país e o retorno do Estado Democrático de Direito, culminando com a Constituição de 1988.

A Constituição de 1988, ou a “Constituição Cidadã”, como é tratada por diversos autores, trouxe a política social para o patamar do direito, nos campos da educação, saúde, assistência, previdência social, trabalho, lazer, infância, segurança e outros. Definidos os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, da associação profissional ou sindical, de greve e outros. Aludindo-se assim, aos direitos sociais e, como tal, de responsabilidade do Estado.

No tocante à Educação, a Constituição Federal assim determina:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal de 1998).

Apointa, também para a necessidade de organização do sistema de ensino no âmbito federal, estadual e municipal, delegando aos Municípios a função exclusiva de atuação no ensino fundamental. Assim preceitua em seu artigo 211: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 2º- Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”.

A este artigo se acrescem outros e demais prerrogativas, dispostos na Constituição Brasileira vigente que, explicitam os princípios que o ensino em suas várias dimensões deve ser ministrado, e que o Estado deve garantir conteúdos, recursos e demais encaminhamentos.

A cultura e desporto são também tratados na Constituição cidadã deixando claro que, as políticas sociais deverão articular-se para a materialização de um sistema de proteção social mais abrangente, atribuindo ao sistema educacional importante papel para o desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens na sua plenitude.

Têm-se assim uma sensação de que tudo foi resolvido, de que a democracia seria alcançada, porém, os “maus ventos” do neoliberalismo avisa que não. O desejo de democratização foi abandonado e substituído por anseios de qualidade advindos do mundo empresarial e refletindo os interesses da classe dominante, afinal, uma democratização não corresponde às características do capitalismo.

As leis que regem o mercado passou a ser o centro em todos os setores da vida em sociedade. É necessária a adequação da escola às regras do mercado, de modo que a escola funcione à semelhança do mercado.

## 1.2 A política educacional em tempos neoliberais

Todos reconhecem o potencial da educação como mecanismo de socialização, democratização do saber, melhoria da qualidade de vida e de mobilidade social — entendida como mudança de posição num determinado sistema de estratificação social. Isso afirma: a educação é uma questão social.

A escola pública, por ser presença na maioria das comunidades do país, é o *locus* privilegiado de referência das famílias que buscam o desenvolvimento de seus filhos.

Todavia, a escola sozinha não garante a educação de crianças e jovens. É preciso que, além da escola, o acesso efetivo às demais políticas sociais seja garantido para o êxito de uma formação emancipatória, pois como citado anteriormente, elas se entrelaçam e se complementam. O esporte, a cultura, a saúde, o lazer, a assistência social.

O aparato legal brasileiro voltado para a defesa de direitos de crianças e adolescentes, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), traz em seu bojo a premissa da proteção integral e aponta para a priorização absoluta da criança e do adolescente em todas as políticas públicas:

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público. Assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei 8.069/90).

Sem essas políticas não seria possível conceber um processo de formação capaz de garantir às crianças e aos jovens, acesso às riquezas da civilização contemporânea, à cultura necessária ao domínio de seu tempo, à socialização e às “habilidades requeridas pelo mundo do trabalho”. Diga-se de passagem, que este

último item passou a ser a meta essencial da política de educação vigente no país a partir da década de 1990, com a LDB (BRASIL, 1996) e as exigências da política econômica neoliberal, o que tem provocado fortes críticas de intelectuais defensores de uma educação para a cidadania. Ao dar primazia à formação técnico profissional, a LDB de 1990, atende interesses do mercado que requer formação de indivíduos para reestruturação produtiva, restringindo-se à qualificação de mão-de-obra, em detrimento de uma educação cidadã, capaz de proporcionar aos estudantes, uma visão crítica da realidade, a condição de vida da maioria da população brasileira.

A LDB, aprovada em 1996, define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), que aponta para a universalização da educação.

Para Del Pino (2008), a LDB de 1996 deu primazia à formação técnico-profissional em detrimento da perspectiva defendida nos anos de 1980, cujo princípio básico era o direito à educação laica, gratuita, de qualidade, politécnica e de formação unilateral.

Já em seu artigo 2º o texto da LDB fala dos princípios da educação:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, Art. 2º).

A primazia da educação para formação profissional ocorreu para atender às exigências do mercado que, com o avanço tecnológico, passou a exigir mão de obra qualificada, ficando a escola “encarregada” de realizar tal função.

Vale então, apresentar uma breve análise de como a política social educacional brasileira se apresenta no contexto neoliberal, estabelecendo estreita sintonia com as políticas econômicas.

Para Gohn (2008), a educação ganha importância na atual conjuntura, porque a competitividade passou a ser a palavra de ordem numa sociedade globalizada<sup>7</sup> e ampliou a demanda por conhecimentos e informação. A centralidade da educação nos discursos oficiais e nas propostas das políticas sociais enfatiza sua competência

---

<sup>7</sup> Para Ianni (2000), a sociedade global é tecida por relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, integração e antagonismo, soberania e hegemonia. Trata-se de uma configuração histórica problemática, atravessada pelo desenvolvimento desigual, combinado e contraditório.

em realizar o “milagre” de gerar um trabalhador polivalente, que tenha habilidades e domínio de conhecimentos tecnológicos diversos, habilidades de gestão e que saiba ser criativo.

Prossegue a autora (2008) afirmando que as reformas educacionais no sistema de ensino, nos anos 1990, dominaram as agendas discursivas dos políticos e administradores públicos. Tais reformas, cópias de modelos tirados de empresas privadas, trazem como um de seus principais objetivos promover a modernização da rede escolar; avaliada como atrasada e ineficiente em todos os sentidos. Mudam a natureza política das relações de trabalho e impelem o governo a promover reformas administrativas com o propósito de diminuir os custos de manutenção da máquina estatal e aumentar sua eficiência e eficácia.

Uma das formas encontradas, internacionalmente, para responder a essas transformações, tem sido a ‘privatização’ das relações de trabalho no setor público, e, a transposição de regulamentos típicos do setor privado para o público, especialmente a flexibilização na contratação e na demissão de funcionários públicos, a adoção de remuneração variável e baseada no desempenho individual e a negociação coletiva para a determinação das condições de trabalho e remuneração. (CHEIUB, 1999, *apud* GONH, 2008, p. 99).

Para a autora (2008) a tão propagada “educação com qualidade” restringe-se tão somente ao nível de domínio de conteúdo curricular ensinado nas escolas, e para mensurar esse nível ganham centralidade os exames nacionais classificatórios, considerados indicadores de qualidade. Tais instrumentos repercutem na rotina escolar, afetando inclusive a dinâmica pedagógica na sala de aula e a relação professor-aluno. Pois ao professor é delegado o papel de facilitador no repasse das informações para que o aluno, e toda a escola, sejam bem avaliados nos referidos exames, ficando em prejuízo o atributo do professor como fonte de saber competente.

Del Pino (2008) acrescenta que o caráter mínimo do Estado neoliberal deteriora as políticas sociais com baixa aplicação de recursos públicos para a educação e a saúde, enxugamento da máquina administrativa, passando muitas vezes por cima da Constituição Federal (BRASIL, 1988), pois

Os direitos sociais conquistados em décadas de lutas são transformados em ‘desejáveis’ mercadorias. A educação, a saúde pública, previdência social e outros direitos do conjunto da classe trabalhadora são transformados em

mercadorias ávidas por lucro. As políticas sociais neoliberais incorporam os conceitos desenvolvidos no mundo empresarial, como 'eficácia', 'produtividade', 'rendimento', e recriam uma ordem política baseada na hegemonia de critérios econômicos, vitimando setores sociais inteiros que não podem disputar no mercado o acesso a sua dignidade. (DEL PINO, 2008, p. 73).

A formação de profissionais, de professores e professoras, definição de currículos e a avaliação, são tarefas que vêm sendo sistematicamente repassadas à iniciativa privada.

Diante desse contexto, o exercício crítico possibilitará a percepção da política pública de educação em seu caráter contraditório, ou seja, tanto reprodutora das desigualdades sociais, como espaço de emancipação humana. Isto significa o reconhecimento da luta de classe que permeia a sociedade capitalista.

É importante salientar que a implementação de qualquer política social não acontece dissociada de embates entre interesses antagônicos entre o capital e a classe trabalhadora o que, na política social de educação, não poderia ser diferente.

Para Del Pino (2008), mesmo após a derrota sofrida pela sociedade civil organizada, representada principalmente pela organização dos professores, com a aprovação da LDB (BRASIL, 1996), a luta em torno da educação não sofreu tréguas. Os movimentos sociais, sindicais, estudantis e populares não pararam de reagir, construindo instrumentos e fóruns de discussões, atuando com maior ou com menor intensidade.

Uma das características da política neoliberal é a desmobilização da classe trabalhadora, criando estratégias para segmentação da "classe que vive do trabalho", o que não aconteceu com os professores. A nova morfologia que caracteriza o mundo do trabalho produz trabalhadores precarizados, flexibilizados, temporários e desempregados, e afeta profundamente os movimentos sociais e a representação dos trabalhadores. (ANTUNES, 2006).

Como exemplo da luta em torno da educação, Del Pino (2008) cita o I Congresso Nacional de Educação - CONED realizado em 1996, organizado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, surgido na década de 1980. Tal Congresso reuniu cerca de cinco mil pessoas vindas de todas as regiões do país, entre professores, estudantes e representantes dos mais diversos movimentos sociais, no intuito de elaborar o Plano Nacional de Educação - PNE. As discussões e

debates iniciados no I CONED resultaram em deliberações, que compõem o atual texto do PNE e que passou a ser conhecido como o “PNE da sociedade”.

No preceito neoliberal, o Estado não deve intervir na economia do país, deve ser apenas o regulador, concedendo o mínimo para o social e o máximo de vantagens ao mercado. Nesse sentido, a saúde e a educação devem ser privatizadas, sob o argumento de que o Estado não tem recursos financeiros para oferecer serviços de qualidade. Incorporando, desta forma, “as determinações externas de mudanças econômicas e políticas”. (PEREIRA, 2000, p. 159).

No que concerne ao avanço conceitual e metodológico da educação brasileira, este se constituiu uma exigência frente à complexidade das demandas por conhecimento e pressões sociais. Dito em outros termos, a educação como política pública de direito avançou no país em termos de legislações e proposições que apresentam novas configurações ao processo educativo. Nas últimas décadas, porém, com a consolidação do neoliberalismo, o Brasil, ao materializar respostas provenientes do “Consenso de Washington<sup>8</sup>”, vem incorrendo em retrocesso no campo da educação.

Logo, tudo isso implica em responder às demandas colocadas em um contexto de desemprego estrutural (ANTUNES, 1998), como também de não garantir a formação integral de crianças e adolescentes na perspectiva dos direitos e da cidadania. O desemprego estrutural contribui para a caracterização da violência estrutural que, de certo modo, expõe a população à situação de risco e dificulta, a ela, vivenciar a educação na escola de qualidade.

De um lado, o conhecimento torna-se cada vez mais exigente para responder às qualificações requeridas pelo mercado de trabalho, frente às inovações produtivas e tecnológicas. Por outro lado, a globalização, com a requisição de novas competências e habilidades, vem requerendo um conhecimento polivalente, porém, com requisitos de refinamento cada vez mais apurados, frente ao extraordinário avanço das tecnologias de produção e informação.

E, ao mesmo tempo, o surgimento de novas demandas para as políticas sociais, como violência, exploração sexual infanto-juvenil, trabalho infantil, gravidez precoce, entre outras que, ao se constituírem expressões da questão social — termo

---

<sup>8</sup> Conjunto de medidas que originou o neoliberalismo, formulado em novembro de 1989, em Washington, por economistas do Fundo Monetário Internacional - FMI, do Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos e que passou a ser "receitado" para promover o "ajustamento macroeconômico" dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades.



que será aprofundado no próximo capítulo — rebatem na população infanto-juvenil, sendo por ela (re)produzida, concorrendo por impactar na vida dos sujeitos em todas as suas dimensões, inclusive na escola. Tais expressões passam a requerer aprofundamento de estudos acerca da realidade da criança, adolescente, família e educação, para que a formulação e implementação de políticas públicas afiancem condições de materialização dos direitos e encaminhamento à emancipação e formação cidadã.

O capítulo a seguir trata de algumas concepções indispensáveis para o aprofundamento das discussões em torno da intensificação de um demanda vivenciada no cotidiano escolar: a violência. Esta, conseqüentemente, afeta o processo de aprendizagem de forma crescente e, conforme a proposta a ser explorada, não se dá de forma isolada, perpassa amplos setores da vida social.

## 2 A VIOLÊNCIA NO CONTEXTO DA ESCOLA

*A corrente impetuosa é chamada de  
Violenta  
Mas o leito do rio que a contem  
Ninguém chama de violento.  
A tempestade que faz dobrar as betulas  
É tida como violenta  
E a tempestade que faz dobrar  
Os dorsos dos operários na rua?  
(Bertold Brecht)*

A analogia entre escola e violência vem ganhando destaque em todas as instâncias da sociedade, muito propagada pela mídia que trata a questão com sensacionalismo e exageros, o que leva o debate sobre violência na escola para o senso comum, sendo assim generalizado e/ou naturalizado. Dessa forma a mídia consegue influenciar a opinião pública, provocar indignação, comoção e até revolta diante de uma realidade que estaria ameaçando e maculando o caráter “sagrado e pacífico” da escola. Como se a escola, uma extensão da família deixasse de ser o *locus* de um mundo perfeito, o “reino da paz e da felicidade”.

Um breve olhar histórico possibilita a confirmação de que a violência é uma categoria constitutiva do próprio modelo escolar. Para Ariès (1981, p. 195),

[...] a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos. Infligiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas.

A disciplina baseada nos castigos físicos, no sistema de recompensas e no aprisionamento foi típica da pedagogia dos jesuítas, que tiveram um papel fundamental no modelo escolar brasileiro. Como a violência tinha um caráter disciplinador, era aceita e legitimada socialmente. Apresentava-se como a estratégia necessária ao processo educativo<sup>9</sup>. (ARIÈS, 1981).

---

<sup>9</sup> O processo histórico da educação traçado por Ariès (1981) provoca a seguinte indagação: - na sociedade brasileira, quem, da geração de 1970 ou até de 1980, não se recorda da prevalência da violência institucional, dos castigos físicos e psicológicos? - das palmatórias, do ajoelhar em grãos de milho, da exposição a situações vexatórias como “orelha de burro”, dentre outras?

O entendimento da relação violência e escola exige a adoção de uma concepção ampla acerca desse vínculo, que abarque a organização da sociedade, a questão social e suas expressões que se manifestam nos danos físicos, na destruição de bens e, sobretudo nos aspectos socioculturais que envolvem a questão.

A variedade de formas, tipos e manifestações da violência no contexto da escola fazem com que seja difícil um consenso sobre sua conceituação. Neste sentido, necessário se faz uma especificação da violência na escola, cuja natureza é diversa e demanda várias abordagens.

A esse respeito, Debarbieux (2001, p. 65) alerta:

Não pode haver um conhecimento total acerca da violência nas escolas, porque ela só pode ser representada de formas parciais, e devemos ou aceitá-las como tal ou nos permitir cair na fantasia da onisciência, que é tudo menos ciência. Vemos aqui uma primeira oportunidade de superar certas cisões e divergências, demonstrando que as diferenças de pontos de vista levam a uma pluralidade de representações. [...]. Esse tipo de relativismo é, portanto, uma necessidade. Uma definição excessivamente restrita não seria uma forma de colonialismo cultural?

Neste sentido, a nomeação do que seja violência torna-se um campo de poder onde o vocabulário científico corre o risco de contribuir para legitimar as representações de poderes políticos vigentes, ou seja, as mazelas do modo de produção capitalista.

Vários autores dedicam-se ao estudo e à pesquisa da temática, às vezes restrita, principalmente aos grandes centros urbanos. Abramovay e Rua (2002) fizeram uma pesquisa abrangente que envolveu quatorze capitais, cujo resultado serve de referência a todos os que se dedicam ao estudo da problemática.

Afirmam as autoras (2002) que a violência escolar contempla uma diversidade de riscos, razão pela qual o termo é utilizado no plural – violências – já que varia de intensidade, gravidade e permanência, de acordo com o estabelecimento escolar, da posição de quem fala, se professores, direção, alunos, funcionários ou pais. Envolvem, ainda, fatores como sexo, raça, classe social, além de estar sujeita à temporalidade e ao lugar onde são vivenciadas.

Para as autoras (2002), a violência escolar é resultado da interferência de três aspectos interdependentes: o institucional, o social e o comportamental. O

---

institucional se caracteriza pela deficiência da gestão escolar; a dimensão social aponta as influências na educação escolar, de fatores externos à escola como a penetração de gangues e do tráfico de drogas. Acrescenta-se às colocações das autoras, a relação de classe, fator determinante às condições sociais, culturais, morais e outras que também incidem na violência. Já o aspecto comportamental refere-se às relações internas de cada estabelecimento de ensino, ou melhor, enquanto as relações em algumas escolas se mostram historicamente violentas, outras apenas passam por situações de violência.

Charlot (2002) faz uma distinção entre violência na escola, violência da escola e violência à escola, ressaltando que tais distinções são difíceis de ser realizadas, mas necessárias, uma vez que os fenômenos muitas vezes estão interligados.

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sendo a escola apenas o lugar onde acontece o que poderia acontecer em qualquer outro. Contudo, tal realidade não impede que se questione “por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas da escola.” (CHARLOT, 2002, p. 1).

Portanto, a violência na escola refere-se a toda e qualquer forma de violência que ocorre na escola, mas que não é produzida por ela. Sua fonte é extra-escolar. Essa violência é praticada por pessoas de fora da escola ou pelos próprios alunos, mas sem conotação com o ambiente escolar<sup>10</sup>.

Já a violência da escola, institucional ou simbólica, denuncia o espaço escolar como reprodutor das violências que ocorrem na sociedade em geral. Outro aspecto da violência da escola abordado (CHARLOT, 2002) é o descompasso existente entre os interesses dos agentes escolares, professores e funcionários e os interesses dos alunos. Estes muitas vezes vão à escola para terem o certificado que lhes garanta condições para a empregabilidade, pois os conteúdos transmitidos são incompatíveis com seus anseios. Já Viana (2002), considera que a violência institucional assume duas formas básicas: a violência disciplinar que busca garantir a ordem e a disciplina institucional, utilizando-se de recursos como vigilância hierárquica, sanção normalizadora e o exame; e a violência cultural que é uma

---

<sup>10</sup> De acordo com Spósito (2001), as pichações, depredações e vandalismos no início dos anos 1990 eram praticados por indivíduos de fora da comunidade escolar e eram considerados problemas de segurança pública. Para Guimarães (1996) as depredações podem ter um caráter contestatório aos modos de uniformização das expressões, com intenção de obter reconhecimento dos indivíduos destituídos e que as elites consideram de “segunda classe”.

relação social na qual um grupo e/ou um indivíduo realiza a imposição de uma cultura a outro grupo e/ou indivíduo contra sua vontade e/ou natureza, no caso da escola, essa imposição ocorre pela burocracia da cultura dominante ao grupo social composto pelos estudantes<sup>11</sup>.

A violência institucional ou simbólica é também trabalhada por Bourdieu (2010), e está relacionada com a distribuição desigual da herança cultural, de acordo com as classes sociais.

Nas palavras do autor (2010 p. 41):

É provavelmente, por um efeito de inércia cultural, que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como natural.

Desta forma, a violência da escola visa, principalmente, a manutenção da ordem, ao relacionar o desempenho escolar com o contexto social ao qual o aluno pertence, perpetuando a dominação de classe e a acumulação do capital.

Já a violência à escola, segundo Charlot (2002), sinaliza para uma forma de protesto não declarado às violências sofridas pelos alunos, não estando dissociada da violência da escola, pois esta influência nas representações que os alunos têm da escola. A violência à escola é praticada pelos alunos que visam atingir a própria instituição, por meio de agressões ao patrimônio ou àqueles que a representam.

É o que Viana (2002), chama de violência contestadora, daqueles que recusam a violência disciplinar e cultural. Ela é reativa porque nasce em resposta a uma violência que lhe é anterior.

A violência à escola se manifesta, quase sempre coletivamente, por meio de barulho, agitação, resistência em fazer as tarefas escolares e pela falta de respeito em sala de aula. Tais comportamentos tornam-se ameaçadores na medida em que diminui o controle do professor em sala da aula, pela intimidação, fazendo com que os alunos insistam nas atitudes agressivas, afetando profundamente os padrões e valores que permeiam as interações dentro da escola.

---

<sup>11</sup>De acordo com Viana (2002), as práticas escolares que dificultam ou afastam os alunos, apontam para o fato de que a instituição produz e reproduz as condições de exclusão da sociedade, reforçando a ideologia da ordem burguesa para manter os alunos em condições desiguais.

Percebe-se que, vários são os termos utilizados para designar a relação de violência que permeia a escola: violência escolar, violência da escola, violência na escola e violência à escola. No presente trabalho utiliza-se o termo violência no contexto da escola, no intento de abarcar todos os significados explicitados e que envolve todo e qualquer ato que traga prejuízo ao processo de socialização, e de repasse do acervo de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, papel fundamental da escola.

Um cotidiano escolar permeado por ameaças, brigas, xingamentos, apelidos ofensivos, tende a banalizar e fragilizar as relações e colocar em cheque a legitimidade da instituição como lugar de socialização, de busca do conhecimento, pois impossibilita uma relação dialética, fundamental ao processo de aprendizagem. Elas produzem um estado de alerta permanente que angustia não só a comunidade escolar, mas toda a sociedade.

Também, é importante que se traga para o debate, a relação da violência no contexto da escola com a questão social. Na atualidade, a questão social assume expressões alarmantes, na medida em que se avança o capital. E a premissa de que “o homem se desumaniza na medida em que se avança o capital” é verdadeira, mas para melhor apreensão desta lógica se faz mister um esboço de análises mais pertinentes.

Vários autores com diferentes concepções trabalham a “questão social”. Rosanvallon (1998, *apud* Mota, 2008, p. 42-43) aparta a questão social de suas determinações históricas, depositando na esfera cultural e superestrutural, os mecanismos de seu enfrentamento. Este autor (1998, *apud* Mota, 2008) trabalha com a perspectiva da existência de uma “nova questão social”, já que os fenômenos atuais, indicativos de novas desigualdades sociais, não se enquadram nas antigas categorias de exploração do homem.

Robert Castell (1998), também admite a existência de uma “nova questão social”. Para ele, a questão do livre acesso ao trabalho que se impõe ao mundo desde o século XVIII e que teve impacto revolucionário, reintroduziu a questão social sobre bases absolutamente novas no início do século XIX, já que na sociedade pós-industrial, a vulnerabilidade é resultante do enfraquecimento das proteções e na sociedade pré-industrial era resultado do excesso de coerções. O autor (1998, p. 44-45) considera a possibilidade de “respostas às novas configurações da questão social a partir de reformas do Estado social.”

Para Mota (2008), as mudanças nas estratégias de acumulação e reprodução da ordem capitalista, mediadas pela ação das classes e do Estado, estão imprimindo configurações que reproduzem ou atualizam as manifestações da velha e imanente contradição da sociedade capitalista. Para a autora, “a sociedade capitalista é nada mais, nada menos que o terreno da reprodução contínua e ampliada da questão social” (Mota, 2000, p. 1). Pode-se, assim, afirmar que o surgimento da questão social está vinculado ao surgimento da classe trabalhadora, sendo possível identificá-la quando se evidencia que, no capitalismo, quem produz a riqueza não a possui, e ainda que, não há espaço para todos no mercado.

Para Paulo Netto (2001) a expressão “questão social” surgiu na Europa Ocidental, na terceira metade do século XIX, para designar o fenômeno do pauperismo. O autor afirma que, pela primeira vez, a pobreza crescia na proporção em que aumentava a capacidade de produzir riquezas, com o processo de exploração da força de trabalho. Os pobres passavam a protestar e a se constituir como uma real ameaça às instituições sociais existentes. Nesse período, a pobreza passou a se constituir como um problema, e a naturalização da miséria passa a ser politicamente contestada.

Portanto, a questão social nada tem a ver com os desdobramentos de problemas sociais herdados pela ordem burguesa, e sim, pela marca fundamental da relação capital/trabalho que é a exploração.

A exploração, todavia, apenas remete à determinação molecular da ‘questão social’; na sua integralidade, longe de qualquer uniausalidade, ela implica a intercorrência mediada de componentes, históricos, políticos, culturais etc. Sem ferir de morte os dispositivos exploradores do regime do capital, toda luta contra suas manifestações sócio-políticas e humanas (precisamente o que se designa ‘questão social’) está condenada a enfrentar sintomas, conseqüências e efeitos. (PAULO NETO, 2001, p. 157).

Desta forma é no processo de acumulação que se constitui a questão social e suas variadas expressões, que vão sofrendo alterações ao longo do tempo, nos diferentes estágios do capitalismo. Tal apreensão é fundamental para que a questão social não seja vista por detrás de suas múltiplas determinações, de forma fragmentada como se fossem independentes entre si.

A esse respeito, Iamamoto (2004, p. 18) alerta que:

Corre-se o risco de cair na pulverização e fragmentação da questão social, atribuindo aos indivíduos e suas famílias a responsabilidade pelas dificuldades vividas, o que deriva na análise dos problemas sociais como

problemas do indivíduo isolado e da família, perdendo-se a dimensão coletiva e isentando a sociedade de classe da responsabilidade na produção das desigualdades sociais.

Há uma tendência de transferir a questão social para o campo individual, como uma dificuldade do indivíduo, essa é uma artimanha ideológica da ordem capitalista vigente e que perpassa todas as instâncias da sociedade. Nas palavras de Mota (2008, p. 50), o “que está posto na agenda contemporânea [...] são outras formas de conceituar e tratar a questão social, através de uma reforma social e moral conduzida pela burguesia contemporânea.”

Desta forma percebe-se que, a “questão social” não é parte constitutiva das relações sociais capitalistas, apesar dela ser gestada na relação capital-trabalho. O regime capitalista é tanto um processo de (re) produção da vida material quanto social, portanto a “questão social” é a expressão das desigualdades sociais, produto da sociedade de classe.

Nesse sentido, supera a manifestação individual, pois ela é manifestação da contradição entre classes: trabalhadores e proprietários dos meios de produção, isto é, a representação de interesses antagônicos. A “questão social”, portanto, é indissociável das configurações assumidas pelas relações de trabalho e encontra-se necessariamente situada, em uma arena de disputas entre projetos societários, constituídos por diferentes interesses de classe, acerca das concepções e propostas para a condução de políticas econômicas e sociais (IAMAMOTO, 2003).

A concepção da questão social está enraizada na contradição capital x trabalho, em outros termos, é uma categoria que tem sua especificidade definida no âmbito do modo capitalista de produção. Para Iamamoto (2004, p. 16-17), ela é:

[...] um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade. [...]. A questão social sendo desigualdade é, também, rebeldia, pois os sujeitos sociais ao vivenciarem as desigualdades, a elas também resistem e expressam seu inconformismo.

Cabe destacar que a questão social só toma características de “problema” e passa a ser enfrentada pela sociedade burguesa, porque é publicizada, denunciada pela classe trabalhadora, ou seja, porque retrata uma resistência por parte desta classe.



Assim, devido a estas características de “resistência e rebeldia”, indicadas pela autora (2004), torna-se necessário, para apreender a questão social, captar as múltiplas formas de pressão social, de invenção e de re-invenção da vida, construídas no cotidiano da classe trabalhadora.

Ao observar a história das relações sociais no marco do capitalismo podemos perceber que a classe trabalhadora, ao alcançar consciência de classe e não aceitar mais as imposições da burguesia de forma pacífica e submissa, redimensiona a “questão social” com uma percepção crítica de que sua superação só será possível a partir do estabelecimento de um processo de luta coletivo que possa romper com a apropriação privada dos meios de produção.

Atualmente as expressões da “questão social” sofrem alterações tanto no seu campo político, como sócio-econômico. Complexificam-se as relações sociais, interferindo na consciência de classe, não só do proletariado, mas também da própria burguesia. A ausência de disputa clara de interesses de classes — decorrentes inclusive da atual impossibilidade em identificar projetos únicos em cada classe social — fortalece e mantém a acumulação dos monopólios.

De fato, neste momento histórico, tais projetos [de classes] não se esgotam em termos de uma dicotomia (projeto proletário/projeto burguês) nem implicam uma referencialidade direta às classes e estratos componentes da estrutura social. Antes, eles desenham um mosaico variegado, um panorama espectral e matizado, onde comparecem projeções complementares e colidentes. (Paulo Netto, 2009, p. 67).

Segundo Paulo Netto (2009, p. 59), a ‘questão social’ é colocada no antagonismo entre capital e trabalho, “como objeto de intervenção revolucionária por agentes que se auto-organizam, preocupados com a consciência dos fins e a ciência dos meios.” Tal antagonismo é assim percebido: as formas de produção e gestão do trabalho que interferem inclusive nas formas de sociabilidade, nas relações de exploração e alienação da ordem burguesa; na redução do emprego da força de trabalho viva (do trabalhador) e do tempo de trabalho socialmente necessário à produção de mercadorias.

Para Pereira (2001, p. 53),

Os “problemas” sociais ainda não foram decisivamente problematizados e transformados em questões explícitas; isto é, ainda não foram alvo de correlações de forças estratégicas a ponto de abalarem a hegemonia dominante e permitirem a imposição de um projeto contra-hegemônico.

O fato é que as expressões da questão social vão se tornando cada dia mais complexas no mundo contemporâneo e se intensificando, ocasionadas pelo enrijecimento de leis que favorecem o mercado, e que vigoram em sociedades capitalistas. Tal enrijecimento sobrepõe-se às relações sociais fragilizando-as e gerando o aumento do desemprego, subemprego, violência.

Desta forma, observa-se que não se trata de uma “nova questão social”, e sim de novas expressões que ela assume desde a sua gênese nas chamadas revoluções burguesas do século XVIII e se estabelece, concomitante à consolidação da sociedade capitalista no século XIX. Nesta lógica a supressão da “questão social” só se torna possível, pela supressão da ordem capitalista.

Portanto, de acordo com cada estágio de desenvolvimento do capital, suas formas e manifestações se alteram, prevalecendo traços próprios da exploração e da luta de classes. Assim, a crescente violência no contexto da escola é indissociável da questão social, e se torna perfeitamente visível no estágio atual de desenvolvimento do capitalismo com a mercantilização das relações sociais.

Para melhor apreensão dos mecanismos desencadeadores da violência no contexto da escola, é bom que se perceba o estreito vínculo entre as categorias, valores e violência, e de como eles se operam no contexto da escola. É o que se propõe a seguir.

## 2.1 Violência, escola, valores: elementos que se entrelaçam

A análise acerca de violência, escola e valores, na presente dissertação, faz-se necessária por apresentarem-se profundamente articuladas.

A violência é um tema cuja discussão é crescente, ganhando espaço em várias instâncias da sociedade inclusive na mídia que, na maioria das vezes, mostra o fenômeno de forma aparente dificultando a percepção de sua essência. Esta dificuldade ficou presente durante a pesquisa, quando a temática foi colocada em discussão com os alunos na escola: “eu estou meio lenta com essa pergunta aí. Eu estou [...] demorando pegar.” ou “esta pergunta [...] me deixa confusa [...]”. (Grupo focal com alunos, 2011).

Sua percepção só é possível mediante a apreensão do seu conceito, o que exige a reflexão sobre a realidade brasileira e sua dimensão sócio-histórica, políticas e econômica, responsável pela imensa desigualdade que se amplia cada vez mais. Nestas condições, a violência vem compondo um quadro que, sob diferentes formas, é parte de um mosaico que não pode ser alcançado de forma estanque, isolada ou complementar, pois ela é um elemento da totalidade<sup>12</sup>, profundamente imbricado e articulado com as demais dimensões da vida social. Neste sentido, ao se pensar a realidade sob a ótica da totalidade, torna-se evidente a questão de que não se pode esgotar com significado único nenhum fato da vida social. A violência não pode ser apreendida a partir de um ponto de vista uno como querem a maioria dos instrumentos midiáticos, num processo de culpabilização de minorias. Dado a complexidade das condições que envolvem a temática, análises criticamente elaboradas são imprescindíveis.

As discussões nos Grupos focais de professores e alunos enfatizaram essa complexidade de significados. No grupo focal com professores foram evidenciadas as seguintes questões:

[...] a violência pode ser vista e observada por sua natureza, seus graus e gêneros;

[...]ela pode se apresentar das mais diversas formas;

[...]não há como enquadrar ou classificar de forma dura e fechada todas as formas e as naturezas da violência;

[...]toda forma de quebra de diálogo, que cessa qualquer tipo de discussão e de acordo, é um ato violento;

[...]a agressão física e agressão psicológica;

[...]a sobreposição de um sobre o outro, é um ato violento. (Grupo focal com professores, 2011).

As discussões com os alunos resultaram nas seguintes elaborações:

Agressão, [...] agressão verbal, agressão física, ameaça também.

[...] Violência, é bater, agredir;

---

<sup>12</sup>Totalidade é uma categoria marxista que significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas. (LUKÁCS, 1967, p. 240).

Violência não é só verbal, tem discriminação, xingamento, *bullying*, essas coisas, né?

Drogas, cigarros;

É agressão verbal, física, moral;

Faz a pessoa sofrer trauma que vai lembrar; ficar com a marca pra sempre [...]. (Grupo focal com alunos, 2011).

Diante de tais considerações vale aqui trazer as contribuições de Ianni (2004), ao salientar que a violência não deve ser enquadrada em um conceito. Trata-se de um acontecimento excepcional, material, que revela dimensões desconhecidas da vida social, produzindo impactos econômicos, políticos e socioculturais. A violência conta com seres reais que a operacionalizam com uso da força (não necessariamente física), com certa intensidade, com finalidades, intenções e interesses diversos. Revela, no geral, um desejo de destruição do outro, daquele que é 'diferente' e 'estranho', que foge dos padrões socialmente estabelecidos. Procura, com isto, exorcizar questões de difícil solução e sublimar situações e cenários absurdos, embutidos na sociabilidade e no jogo de forças sociais.

Também Silva (2007), afirma que a violência, em suas diversas manifestações contemporâneas (física, psicológica, simbólica, estrutural- ou a associação entre elas), é uma ação que conta com indivíduos inseridos em processos sociais sob dada historicidade, que potencializa a ação violenta e impõe os parâmetros por onde tais subjetividades se formam e se desenvolvem. Portanto, todo ato violento, é idealizado, viabilizado e explicado sob determinadas condições sócio-históricas, não se restringindo à esfera puramente individual-subjetiva (embora não prescindida dela), já que o ser social é, ao mesmo tempo, subjetividade-objetividade, indivíduo-classe. Para o autor, “A violência é um complexo social potencializado por indivíduos sociais.” (SILVA, 2007, p. 35).

Chauí (2006), ao fazer uma análise dos aspectos sócio-culturais que permeiam a violência, afirma que a cultura de uma sociedade define o que julga ser violência, construindo barreiras éticas contra a violência. Tais barreiras são construídas, tendo por base valores simultaneamente estabelecidas, segundo a percepção do que seja mal, crime e vício.

Tal análise pôde ser constatada durante as discussões da temática com professores, em que as barreiras éticas de nossa cultura ficaram evidentes:

Então eu encaro que o preconceito é uma forma de violência que surge antes do ato e do gesto, ou seja, ideologicamente, seja de onde esse aluno ou esse professor adquiriu esse conhecimento direta ou indiretamente através da nossa cultura, [...] então esses preconceitos se objetivam, mas antes disso eles são subjetivados na mente de todos nós.

[...] eu acho que a violência é cultural e também falta de valores.

A violência hoje está muito banalizada no geral, porque as pessoas não têm mais consciência da existência dessa violência. Você vai... vê na televisão: violência no estádio de futebol. Para eles aquilo lá é um ato comum, pra nós é um ato extremo, é uma violência extrema. Até a morte está sendo banalizada. (Grupo focal com professores, 2011).

Para Chauí (2006, p. 308), em nossa cultura, a violência é entendida como “violação da integridade física e psíquica de alguém, da sua dignidade humana”. Como exemplo de violência ela cita: assassinatos, torturas, injustiças, mentiras, estupros, calúnias, má fé, roubos, profanação das coisas sagradas, assim como discriminação social e política de pessoas. Embora a violência ganhe conteúdo diferenciado em cada cultura, certos aspectos podem ser percebidos, de forma idêntica, em culturas e sociedades diferentes.

Fundamentalmente, a violência é percebida como exercício da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser ou contra sua própria vontade. Por meio da força e da coação psíquica, obriga-se alguém a fazer algo contrário a si, aos seus interesses e desejos, ao seu corpo e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte, a loucura, a auto-agressão ou a agressão aos outros. (CHAUÍ, 2006, p. 308).

Para Chauí (1982), a violência existe quando um indivíduo ou instituição, por meios físicos ou psíquicos, impede a manifestação de outro indivíduo na sua singularidade. A violência implica a anulação de um sujeito pelo outro, o que é nítido em relações autoritárias e se manifestam no desrespeito à diversidade, uma característica essencial da pessoa humana.

A opinião de Chauí (1982) pode ser confirmada no Grupo focal com estudantes, quando um deles trouxe seu depoimento sobre violência.

Pra mim violência é preconceito, porque tem pessoas que querem ser superior às outras [...] tudo é preconceito: ficam zoando com outras pessoas, porque é pobre, é rica, porque é gordinha ou magra demais, pra mim é isso. (Grupo focal com alunos, 2011).

Do ponto de vista histórico, vale considerar que o desenvolvimento e organização de diferentes sociedades se deram sob bases extremamente violentas, tendo nas revoluções o seu marco.

A esse respeito Pinheiro (2000), fala do desenvolvimento do capitalismo e sua estreita relação com a violência, que cria e se recria nas configurações modernas. Para a autora (2000), o desenvolvimento do capitalismo pressupôs inúmeras e brutais formas de violência, a exemplo, do nazismo e do fascismo.

Em uma análise do século XX, Hobsbawn (1995, p. 56), apresenta-o como um século de “crescente brutalidade e desumanização”, caracterizado por duas grandes guerras: a Primeira e a Segunda Guerra Mundial. “A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa obrigaram milhões de pessoas a se deslocarem como refugiados, fugindo do genocídio, como uma primeira enxurrada de destroços humanos.” (Hobsbawn, 1995, p. 56). Já a Segunda Guerra Mundial supera a Primeira em número de mortos, refugiados e desumanidade no tratamento a trabalhadores e alemães que fugiam diante do avanço dos exércitos soviéticos, gerando uma legião de refugiados que se alastraram por vários continentes, informa o autor (1995). A catástrofe humana desencadeada pela Segunda Guerra Mundial foi a maior da história e, de certa forma, afirma Hobsbawn (1995, p. 58), assimilada pela população pois “o aspecto não menos importante dessa catástrofe é que humanidade aprendeu a viver num mundo em que a matança, a tortura e o exílio em massa se tornaram experiências do dia-a-dia que não mais notamos.”

Para o autor (1995, p. 56),

O aumento da brutalização deveu-se não tanto à liberação do potencial latente de crueldade e violência no ser humano, que a guerra naturalmente legítima, embora isso certamente surgisse a Primeira Guerra Mundial entre um certo tipo de ex-soldados (veteranos), sobretudo nos esquadrões da morte ou arruaceiros e ‘Brigadas Livres’ da ultradireita nacionalista. Por que homens que tinham matado e visto matar e estropiar seus amigos iriam hesitar em matar e brutalizar os inimigos de uma boa causa?

Além da liberação do potencial latente de violência do ser humano legitimado pela guerra, o autor acrescenta que o aumento da brutalização se deveu também à estranha democratização da guerra. Os conflitos transformaram-se em guerras populares, pois os civis e a vida civil tornaram-se alvos certos e também porque “em guerras democráticas, como na política democrática, os adversários são

naturalmente demonizados para fazê-los devidamente odiosos ou pelo menos desprezíveis”. (Hobsbawn, 1995, p. 56).

Na Segunda Guerra Mundial, além dessa “demonização” das massas que, segundo o autor (1995), justificavam os massacres, houve a impessoalidade propiciada pela tecnologia. Assim, as maiores crueldades de nosso século foram impessoais decididas à distância pelas novas tecnologias do mundo virtual e a sofisticação dos novos armamentos, gerando fenômenos que ficaram conhecidos como genocídio. Essa impessoalidade, incrementada torna a violência um fenômeno banal, assumindo novas formas que vão sendo legitimadas na realidade do mundo contemporâneo.

Para Arendt (1985), o caráter instrumental da tecnologia com suas desastrosas consequências, vincula-se à violência. Nos domínios da política, ela separa a relação da violência com o exercício do poder, relacionando-a com a perda da legitimidade. “O poder e a violência embora sejam fenômenos distintos, geralmente apresentam-se juntos.” Arendt (1985, p. 28). A perda do poder pode ser substituída pela violência, utilizando-se o terror para dirigir e dominar quando o poder já está destruído. O poder nunca é propriedade de um indivíduo, pertence a um grupo que age de comum acordo, considerando as decisões do grupo, o que o torna legítimo.

Portanto, a violência não é um fenômeno novo. A cada dia e em cada época, ela assume novas formas, segundo tempos, lugares, relações e percepções, e não ocorre somente em atos e práticas materiais. Seus significados são históricos, políticos, econômicos e sócio-culturais e suas raízes são tão profundas que não podem ser ignoradas ou trazidas para o terreno individual, pois elas se firmam nas relações sociais e políticas. Daí a necessidade de sua análise numa perspectiva dialética e de totalidade.

No contexto da escola, a perspectiva dialética e de totalidade da violência não devem ser suprimidas, visto que, neste contexto ela assume as mais variadas roupagens e para melhor entendê-las é necessário que se traga à tona, questões relativas às funções da escola na sociedade contemporânea.

A escola é uma instituição social cuja constituição histórica está inevitavelmente implicada com a função de educar as novas gerações. No entanto, a educação pode ser entendida como processo e como prática social, que assume

diferentes formas e se realiza conforme diferentes condições em diferentes tempos e lugares, sendo a educação escolar uma dessas formas.

Ao fazer uma analogia do surgimento da educação com a estruturação da sociedade em classes, Saviani (2008), afirma que a forma escolar da educação se dá no momento histórico da divisão da sociedade em classes, com a apropriação privada da terra se opondo à propriedade coletiva que vigorou no chamado comunismo primitivo, em que o homem era educado para agir sobre a natureza aprendendo a produzir sua existência.

Segundo o autor (2008), o surgimento da propriedade privada da terra e das classes sociais dá origem à escola, que em grego significa lugar de ócio, pois a classe denominada classe ociosa, dos proprietários da terra não precisava trabalhar, porque viviam do trabalho dos não proprietários. A classe dos não proprietários da terra continuava a se educar fora da escola pelo próprio processo do trabalho. Já, os ociosos tinham uma educação diferenciada, desenvolvida nas escolas, fora do trabalho permitindo-lhes o desfrute do ócio. “Com o advento da sociedade moderna, capitalista, burguesa, a educação escolar, antes restrita a poucos, tende a se generalizar, convertendo-se na forma principal e dominante de educação.” (SAVIANI, 2008, p. 248).

Para Frigotto (2001), às ações propriamente educativas da instituição escolar agregam-se outras relacionadas ao seu nível de presença na vida social, particularmente às suas funções em relação ao sistema produtivo e à sua posição na estrutura estatal.

A escola sempre desempenhou papel fundamental na vida de homens e mulheres, ao longo da história, seja enquanto transmissora de conhecimentos historicamente construídos, seja na sua capacidade de socialização das novas gerações. As funções que a escola tem assumido ao longo da história não podem ser vistas dissociadas do processo produtivo, intelectual e político, subjacentes ao modo de produção capitalista.

Sposatti (1999) chama a atenção para a necessidade de se pensar a escola como espaço de um processo cultural, relacional, de um *ethos*, considerando-a como múltiplo de relações e não só como processo pedagógico que envolve sala de aula e relação professor/aluno. Para a autora (1999), é preciso pensar a escola como pólo dinâmico em suas relações de externalidade.



Assim, a apreensão da forma como se estrutura a sociedade, suas contradições históricas e o funcionamento das forças sociais, que nela operam, se tornam condição *sine qua non* para a análise do significado que a escola representa na vida dos indivíduos que nela interagem.

A história da educação no Brasil mostra que a mudança no ensino brasileiro, tanto em relação à sua expansão, como em relação ao seu modelo formal, sempre respondeu a imposições da ordem econômica, social e política (Romanelli, 2003). Afirma a autora (2003) que a herança legada dos jesuítas, quanto à forma de encarar a educação, guarda na atualidade, fortes traços. Assim é possível a constatação de três aspectos que influenciam a educação brasileira: a da herança cultural nos valores e escolhas da população que procura a escola; a interferência do sistema econômico na evolução do sistema de ensino; e, também a relação entre a forma de organização do poder e a forma de organização do ensino.

Foi ela a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. Era natural que assim fosse, porque esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, fim, portanto almejado por todo aquele que procurava adquirir status. (Romanelli, 2003, p. 35).

A gênese da educação formal no Brasil se deu sobre modelos violentos, seja pela forma como foi imposta para atender exigências econômicas, sociais e políticas do sistema, como também, pelo modelo da pedagogia jesuítica que se baseavam nos castigos físicos, no sistema de recompensas e no aprisionamento. Tais características influenciaram significativamente, quando da implantação de uma política de educação no Brasil, que será analisada mais adiante.

Cabe ainda, à escola, segundo Adorno (1995, p.117), a função de “desbarbarização” da humanidade, barbárie esta, profundamente presente nas relações sociais dominantes. A educação, sem dúvida, é um caminho possível para a superação da barbárie; no entanto, carrega ainda, a influência de seu processo histórico, como a divisão entre o trabalho físico e o trabalho intelectual, e o princípio da competição, contrários a uma educação realmente humana.

A divisão entre o saber e o fazer, devem fazer parte de práticas educacionais, na direção de produzir uma consciência verdadeira, em que as ações possam ser de fato frutos da razão daqueles que, emancipados, tornam-se capazes de decidir os rumos de suas próprias vidas.

A divisão entre a educação e o trabalho é também criticada por Mészáros (2005). Para este autor (2005), pensar a educação na perspectiva emancipatória significa restabelecer o vínculo entre educação e trabalho, universalizando o trabalho para que todos, enquanto trabalhadores assumam tal identidade. Esta é uma condição indispensável para a 'auto-educação de iguais' e a autogestão da vida reprodutiva.

Prossegue o autor afirmando que, nos últimos anos a educação institucionalizada tem servido basicamente para fornecer conhecimento pessoal, adequado à expansão do capitalismo, bem como, gerar e transmitir valores que dêem legitimidade aos interesses dominantes.

De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex-officio* e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. (MÉSZÁROS, 2005, p. 55).

Para Mészáros (2005), a criação de alternativas educacionais diferentes, só será possível, mediante a superação da lógica do capital. Para tanto, atribui à educação papel soberano, tanto no sentido de contribuir na elaboração de estratégias adequadas para mudar as condições objetivas, quanto "para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente". (idem, p. 65).

As concepções à cerca da violência no contexto da escola pesquisada, é também, carregada por valores. Valores estes que, na maioria das vezes, acabam por acobertar a radicalidade do referido fenômeno, e para melhor entendimento de como acontece tal mecanismo, a análise da categoria valores torna-se imprescindível, pois possibilita o entendimento de fenômenos culturais e de comportamentos. Permite também avaliar até que ponto as prioridades humanas são influenciadas pelas mudanças nas expectativas sociais.

Neste intuito, adotam-se as contribuições de Viana (2007) que se reporta às ideias de outros pensadores marxistas e progressistas como Agnes Heller, Mannhein, Mendras, dentre outros, para uma análise da categoria, de valores como conjuntos de seres importantes para indivíduos ou grupos sociais.

A “conjuntos de seres”, o autor denomina objetos, ações, idéias, pessoas, dentre outros. Os valores não são adquiridos naturalmente, são atributos fornecidos a eles pelas pessoas, prova disto, é o fato de não haver consenso sobre eles. Eles tanto podem ser qualidades atribuídas aos seres, como também, um meio de escolha ou de preferência.

“O ser humano é um ser social e por isso as relações sociais são fontes de valores” (VIANA, 2007, p. 24). As pessoas desenvolvem seus valores através da interação social, apreendendo-os ao longo da vida. Existem padrões de preferências hierarquizadas que guiam escolhas, conferindo identidade e constância aos indivíduos. As pessoas tendem a se identificar com grupos, mesmo pequenos, e repetir e se adaptar ao que é desejável por esses grupos.

O processo de socialização dos indivíduos começa na infância, que segundo o autor, é completado pela ressocialização que, na sociedade capitalista é realizado fundamentalmente pela escola, que repassa os valores dominantes da sociedade burguesa.

Como exemplo desta tendência de repasse dos valores da burguesia, constatou-se, no decorrer da pesquisa quando, ao se indagar um membro do grupo gestor da Escola, sobre as causas da violência no contexto da escola, foi obtida a seguinte observação:

[...] essa questão é uma questão social. [...] é questão familiar também, têm muitos filhos de pais separados [...] a gente até assusta um pouquinho, pra eles é natural dizer assim: essa aqui é minha irmã parte de pai. [...] sabe essa tribulação na vida do adolescente, eu creio, falta uma referência familiar. Então é nesse grupinho que a gente percebe essa maior violência. É uma questão social, a gente sabe disso. (Entrevista - Grupo gestor da Escola, 2011.).

É possível apreender neste discurso, a “criminalização das famílias pobres” como um valor burguês, disseminado na sociedade brasileira, imprimindo-lhes um papel de subalternidade/inferioridade na sociedade. A “tribulação” de que trata o gestor da escola, está relacionada especialmente com a questão da sobrevivência,

ou melhor, com a insuficiência da renda destas famílias, posto que as separações matrimoniais, o abuso de álcool e drogas, enfim, os conflitos familiares perpassam a realidade de famílias de todas as classes sociais.

A esse respeito, Yasbek (2002, p.34-45) postula:

[...] são desqualificados por suas crenças, seu modo de expressar-se, e seu comportamento social, sinal de 'qualidades negativas e indesejáveis' que lhes são conferidas por sua procedência de classe, por sua condição social.

Desta forma, articula-se uma gama de processos culturais e ideológicos, em que predominam valores sociais difundidos pela burguesia que procura culpabilizar e individualizar a classe trabalhadora, pelas consequências sociais a elas impostas pelo capitalismo, através de atitudes discriminatórias, como os agentes provocadores de distúrbios na sociedade, e que ameaçam a tranquilidade burguesa.

Para Viana (2007), os valores produzidos na sociedade classista são marcados pelos interesses de classes e mudam historicamente, sendo que há uma diferenciação entre valores autênticos, próprios da natureza humana e que são universais, e valores inautênticos que são históricos, transitórios e particularistas.

Para Viana (2007, p. 26-27):

Valores autênticos manifestam a essência humana, ou seja, correspondem a ela. Valores como o de liberdade, igualdades, criatividade, cooperação etc. São exemplos de valores autênticos, enquanto que valores como poder, riqueza material, *status*, dinheiro, competição, liderança, hierarquia, etc., são valores constituídos socialmente e em contradição com a natureza humana, sendo, portanto, valores inautênticos.

Viana (2007) discorda do significado etimológico da axiologia como ramo da filosofia que estuda os valores "teoria do valor", "estudo do valor" ou "ciência do valor". Para o autor, o termo é considerado insustentável, já que tal ciência não existe concretamente e nem foi sistematizada intelectualmente.

Uma outra definição é fornecida por Viana, 2007, segundo a qual axiologia seria o padrão dominante de valores em determinada sociedade e não correspondem a natureza humana. O padrão dominante de valores, se impõe ao conjunto da sociedade com a finalidade de regularizar as relações sociais, "impregnando" o conjunto da sociedade através da arte, dos esportes, da linguagem, da política institucional, da ciência, da religião, dos meios de comunicação, dentre outros.

A “axionomia” é conceituada pelo autor de forma antagônica ao conceito de axiologia. Ela é uma configuração de valores humanos autênticos, que correspondem à natureza humana e, numa sociedade de classes expressam os interesses da libertação humana.

Desta forma, a superação dos valores burgueses que prevalecem na sociedade, fundamentados na competição, na mercantilização e na burocratização das relações sociais, só se torna possível mediante a busca da “axionomia”. Isto pode ser feito, reconhecendo a importância dos valores, contribuindo com o processo de desenvolvimento da consciência crítica, em todas as “brechas” da sociedade axiológica, como a arte, os objetos e, sobretudo na escola, lugar privilegiado do processo de ressocialização dos indivíduos.

Na análise que se segue, é possível perceber a influência dos valores da classe dominante, valores “axiológicos”, no processo de (re) produção da violência no contexto da escola.

## 2.2 A (re) produção da violência no contexto da escola

Waiselfisz (2012) apresenta dados que comprovam a crescente vitimização juvenil no país, indicando que as taxas mais elevadas de homicídios concentram-se entre a faixa dos 15 aos 24 anos se estendendo, de forma também intensa, até os 29 anos. Existe um bom número de estudos e um alto nível de consciência pública sobre a elevada concentração dos homicídios na população jovem do país.

Em 1980, as “causas externas” já eram responsáveis por aproximadamente a metade (52,9%) do total de mortes dos jovens do país. Trinta anos depois, em 2010, [...] 73,2% da mortalidade juvenil devem-se a causas externas (ou também, causas violentas, como costumam ser denominadas). E o principal responsável por essas taxas são os homicídios,... os quais foram responsáveis por 38,6% de todas as mortes de jovens no ano 2010. (WASELFI SZ, 2012, p. 75).

É importante salientar que a população que frequenta a escola é, majoritariamente, jovem. Sendo que, as causas do crescente aumento do homicídio (a manifestação mais cruel da violência) entre os jovens, carecem de estudos e análises aprofundadas.

O modelo violento foi constitutivo do próprio processo educacional que foi se implantando no país ao longo da história. Sendo assim, não é difícil entender o peso da influência desse “legado de violências” na cultura brasileira, e sobretudo na escola, objeto deste estudo.

Nas suas formas mais atuais, a violência escolar começa a aparecer no debate público na década de 1980, justamente no período de redemocratização do país, manifestando-se através de depredações e invasões dos prédios escolares. Guimarães (1996), pioneira na pesquisa acadêmica sobre violência escolar, ocorrida em 1984, investiga especificamente a “Depredação escolar”.

A depredação escolar foi apontada pelo Grupo gestor da escola, relacionando-a a ação de pessoas de fora da comunidade escolar. A escola inclusive aguardava a reposição de lâmpadas quebradas pela ação de “vândalos”, no último fim de semana. “A depredação acontece aqui mais é final de semana [...] domingo, porque no sábado nós temos o Projeto Escola Aberta, com atividades esportivas, lazer.” (Entrevista com membro do Grupo gestor, 2011). Contudo, a depredação não se apresenta como uma manifestação grave da violência na escola pesquisada, já que não foi citada pelos demais agentes da escola, e nem é visível em suas formas tradicionais como as pichações ou mesas e carteiras quebradas.

Na década de 1990, o fenômeno ganhou novos contornos. As violências denunciadas passaram a fazer parte do dia-a-dia da escola, praticadas e sofridas também por estudantes e por agentes externos. Além das depredações, multiplicaram-se as denúncias de bombas caseiras, assaltos, furtos, assassinatos de alunos e professores, brigas entre turmas, ameaças advindas da inserção do narcotráfico no ambiente escolar e ameaças de gangues.

De acordo com Spósito (1998), dentre estas várias formas de violência, uma foi ganhando destaque: a violência entre os próprios estudantes, durante o período escolar.

Na atualidade a violência na escola toma proporções amedrontadoras que não devem ser desprezadas, pois todos os tipos de violência que perpassaram a história do sistema educacional se associam: a violência institucionalizada que aparece com novas faces, as depredações, as agressões físicas entre alunos, as agressões a professores e até assassinatos em massa dentro da própria escola.

Tais atrocidades que assolam o ambiente escolar são resultantes da somatória de outras expressões da “questão social”, agravadas pela nova ordem do

capital, colocando em cheque a função da escola enquanto espaço de proteção para crianças e adolescentes.

A preocupação com a complexificação e a banalização da violência no âmbito da sociedade brasileira tem sido cada vez mais intensa. A naturalização de comportamentos violentos pela cultura de massas reforça a banalização da violência, na medida em que atitudes violentas passam a fazer parte do dia a dia da sociedade, quer pelas manifestações de sociabilidade violenta a que é submetida a população (narcotráfico, roubos, assassinatos, sequestros, violência nos esportes, no trânsito, nas festas), quer através da mídia que insiste em dar visibilidade a tais manifestações de forma sensacionalista.

A banalização é particularmente perigosa, porque impede o desenvolvimento do senso crítico e naturaliza um fenômeno cultural que traz um sentimento de impotência a todas as instituições “encarregadas” pela formação dos sujeitos sociais, e que deveriam contrapor à cultura da violência, formando senso crítico e desnaturalizando a violência. Ou conforme apontaram as discussões no Grupo focal com professores:

[...] conviver com situações, com atos, com condições violentas se torna tão parte, tão umbilicalmente ligada ao nosso dia a dia, que a tendência da banalização chega a ser mais forte do que a nossa própria consciência do trabalho. Nossa estrutura pedagógica nos tende a banalizar e a nos alienar do que estamos fazendo, de uma prática refletida que a própria estrutura pedagógica pode contribuir, talvez não para a... perpetuação do ato violento, mas inviabilizar qualquer forma de enfrentamento. (Grupo focal com professores, 2011).

Assim, vai se implantando uma cultura da impotência, do medo, da desconfiança, da competitividade, do outro como inimigo em potencial, que passam a fazer parte das relações interpessoais e sociais cada vez mais intensamente, instalando a lei do “salve-se quem puder”. A escola, como não poderia, não fica alheia a tal processo.

A imposição do medo, do sucesso, da responsabilidade individual, a falta de cooperação e intolerância com o outro, dentre outros fatores, potencializa a formação de uma civilização que tende a repetir e reforçar a violência na qual é submetida.

As manifestações da violência no meio escolar se apresentam desde danos ao patrimônio, como roubos, vandalismos e depredações, até agressões físicas ou

verbais contra as pessoas. Os agentes são diversos: alunos contra aluno, alunos contra professores e funcionários, professores e funcionários contra alunos. Há também os agentes exteriores ao ambiente escolar como gangues ou traficantes de drogas e moradores do entorno escolar.

Ao serem solicitados a falarem de suas experiências como agentes ou expectadores de algum ato violento na escola, muitos alunos apontaram as agressões físicas, dentro da escola, entre alunos e até de alunos contra professor:

[...] brigas bem em frente à escola. De tapa, murro, puxão de cabelo.

Eu também vi briga de uma turma que tentou pegar dois meninos no ano passado. Os dois alunos eram dessa escola mesmo, os outros não eram.

Um dia eu queria bater na minha professora, também. Professora muito enjoada, queria fazer muita graça.

Fui vítima porque me xingou, é um tipo de violência. Eu já fui parar na delegacia, teve gente machucada...

[...] eu bati mesmo, foi feio. (Grupo focal com alunos, 2011).

Outros alunos também denunciaram a presença de drogas na escola:

[...] mexer com drogas, esse tipo de coisa prefiro não comentar, porque é uma coisa que é melhor não ficar falando por que me incomoda, porque às vezes... não sei se alguém já mexeu ou não, mas é uma fase que você tem que deixar para trás.

[...] não pode fumar no colégio, eu dou uma volta ali e tem umas quinhentas pessoas fumando no colégio, você não precisa andar, já peguei gente bebendo aqui umas quinhentas vezes, fumando droga. (Grupo focal com alunos, 2011).

Os alunos do período noturno, cujo processo de escolarização é permeado pelo fracasso escolar (repetência constante, expulsão de escola), nas palavras deles próprios: “é uma galera que tem história pra contar”, falaram, também, de suas participações em episódios violentos fora da escola. Apresentaram todo um cotidiano permeado pela violência: participação em gangues, brigas em festas, ocasionando, inclusive, registros de ocorrências junto à DEPAI e cumprimento de medidas sócio educativas.



Eu tinha tipo uma galera, eu tinha meio que..., acho que era um grupo de umas cinco amigas e, elas eram um pouco..., num era muito certa não (risos). Eram [...] do tipo da pesada, não tinham medo de brigar, se fosse pra morrer morria, mas isso era a época que eu saía muito pras festas, gostava muito de curtir hoje em dia eu não sou mais assim [...]. Faz uns dois anos que eu parei (adolescente de 15 anos). Eu casei, né? Eu casei, aí eu parei de mexer com isso. Mas eu já passei por uma fase que foi muito problemática na minha vida, ao ponto de uma pessoa me agredir eu ter que fazer ocorrência. A menina que eu bati, foi parar no hospital, parece que ficou um mês lá internada. Mais eu me arrependo muito, cumpri LA 'Liberdade Assistida', minha mãe... nossa, minha mãe quase me põe no hospital.

[...] eu era assim: a minha amiga falou que não gostou daquela menina então vai todo mundo junto, então sempre brigava com a galera, a gente nunca ia sozinho.

Eu ia pras festas, olhava pra sua cara e falava assim: nossa essa menina deve ser insuportável então já era motivo pra partir pra violência. Provocava e a pessoa não ficava calada então... a gente pegava e dava uma surra.

Quando eu comecei gostar de brigar mesmo, quando saía pras festas, várias vezes já apanhei, mesmo ficando calada.

Hoje em dia ou você mata ou você morre. Você vê até menina da idade dela ou da minha ou de qualquer idade aí, tem pessoa que não briga pra ficar só na rixa não, é a favor de arma, muito amigo meu já morreu por causa disso, porque arrumou briga e não briga só de murro, é na arma, é na coisa mais pesada. (Grupo focal com alunos, 2011).

Vale ressaltar, uma característica que prevaleceu no grupo do período noturno e que merece análises mais detalhadas em outros estudos: todas as meninas que participaram do grupo<sup>13</sup> estão ou estiveram envolvidas, como protagonistas, em episódios violentos, fato analisado pelas mesmas:

[...] as meninas estão mais brigonas, por que não têm mais medo de mostrar o que é de verdade. Por que hoje em dia não é só homem que tem esse poder, hoje em dia a mulher está muito mais violenta do que os homens. (Grupo focal com alunos, 2011).

Alguns estudos apontam para o aumento do número de meninas envolvidas em brigas e insultos. Segundo Fante (2005), uma tendência mundial constatada nas pesquisas aponta a participação crescente de meninas envolvidas em condutas agressivas: “as meninas estão fazendo uso de maus-tratos físicos como forma de demonstrar poder em seus grupos sociais, principalmente na escola.” (p. 66).

<sup>13</sup> Vale ressaltar que a escolha dos participantes dos grupos foi aleatória, obedecendo somente aos critérios já apresentados na introdução do presente trabalho: adolescentes na faixa etária de 10 a 18 anos que estivessem cursando a 2ª fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

Quanto às causas da violência na escola, a necessidade de demonstração de poder e a intolerância estiveram presentes nas discussões de todos os grupos com os alunos.

Uma pessoa bate em outra pessoa pra alimentar um ego. As pessoas que brigam, até a gente mesmo, a gente está procurando sempre ser mais forte que a outra pessoa. [...] se uma pessoa fala que vai te pegar e você corre, você é fraco. É uma coisa mais de figuração, sabe? É mais de mostrar pras pessoas que você não é fraco como todo mundo acha que você é. A sensação de poder pras pessoas que brigam é isso: é ter a sensação que ninguém vai mexer com você.

Quando eu briguei a primeira vez, os outros falavam: aí a menina que bateu, eu me achava assim... me achava a poderosa da escola.

Quando tem alguma coisa na outra pessoa que te incomoda. Tipo eu estou olhando para ele, eu não gosto do brinco dele, começo falar e não pára só no falar, aí vai indo, você já está batendo na pessoa. (Grupo focal com alunos, 2011).

O corpo docente da escola (professores e gestores) fizeram alusão a fatores anteriores à escola como determinantes da violência na escola, como a desestrutura familiar, desinteresse, desestrutura institucional e até fatores de ordem biológica<sup>14</sup> por parte dos alunos. O corpo discente, sobretudo os professores, só se inclui nos fatores indicados como submetidos a eles.

Vale ressaltar que significativa parcela de famílias, encontra-se em situação de vulnerabilidade social. Cenário que caracteriza uma realidade ambígua, em que ao mesmo tempo em que a família tem o dever de cuidar, apresenta necessidade de ser cuidada, para poder exercer sua função protetiva, educadora e socializadora.

Em outros termos, a família em tempo de neoliberalismo e de aprofundamento das desigualdades vem apresentando múltiplas demandas, imprimindo ao Estado a necessidade de não se eximir da função social e política, para além da regulamentação dos mercados.

Assim, as transformações dos processos de produção e do trabalho, a mundialização do capitalismo e a proposta neoliberal apontam, de forma perceptível, que as desigualdades sociais aprofundaram, mesmo que a pobreza, segundo

---

<sup>14</sup> Foi citado o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, como uma das causas da violência escolar.

pesquisas oficiais<sup>15</sup>, apresente índices menores nas últimas décadas, com significativa parcela da população superando a linha da pobreza.

As causas apresentadas para a violência na escola revelam hipóteses sócio-ambientais implícitas, particularmente de caráter psicológico: a família e a exposição a mídias violentas, que são atribuídas como responsáveis pela conduta violenta do alunado. Este último aspecto explicativo permite pensar na relação entre escola e comunidade. A região em que se situa a escola é vista como perigosa, graças à ação de gangues organizadas em torno do tráfico de entorpecentes, insuficiência de políticas públicas e o distanciamento de centros culturais da cidade. A tudo isso, a referência à televisão complementa o cenário em que, em grau crescente de abrangência, os âmbitos familiar, comunitário e midiático aparecem como articulados numa teoria sobre a “cultura de violência”.

Os alunos, dessa camada geográfica da cidade, região periférica relacionada ao centro da cidade, aos centros culturais, aos centros de maior trânsito de capitais culturais, simbólicos, econômicos... é uma população carente de uma estrutura familiar, carente de uma série de estruturas de políticas, também, normalmente vai ser uma população que resolve os seus conflitos através da violência, sejam eles conflitos da escola ou fora da escola.

O trânsito deles da escola pra casa atravessa vários setores da vida que carregam situações de moral, de valores, de integridade e de correlação com o espaço público e com as pessoas, de uma forma muito carregada, seja pela midiaticização, pela banalidade com que a mídia, os instrumentos de comunicação em massa invadem nossas casas, pelas propagandas, pelos trailers, pelos filmes, pelas novelas, seja o cinema, os cartazes, os *cartoons*, os desenhos... A violência tá tão impregnada nessa malha social, fundamentalmente pelas grandes mídias, pelos meios de comunicação em massa, fundamentalmente por não terem condições de se deslocarem até outros centros culturais pra ter contato com outros capitais simbólicos. (Grupo focal com professores, 2011).

Sob esta ótica, a violência na escola, assim como outras situações concretas, percebidas na degradação causada pelo individualismo, pela indiferença brutal que perpassam as relações humanas (como o trabalho infantil, os massacres indígenas, a violação dos direitos humanos), deve ser compreendida como uma particularidade da questão social. A responsabilidade pela verdadeira guerra social seria do próprio capitalismo que, em sua lógica atual, transforma tudo em mercadoria, inclusive a

---

<sup>15</sup> Conforme HOFFMAN, Rodolfo e NEY, Marlon Gomes. A recente queda da desigualdade de renda no Brasil: análise de dados da PNAD, do Censo Demográfico e das Contas Nacionais. *In: Econômica*. v.10, n.1, Rio de Janeiro, p. 7-39, junho 2008.

conduta humana. Nesta lógica do mercado tudo é permitido, desde que se apresente economicamente viável e valiosa.

Para melhor entendimento da lógica atual do capitalismo, far-se-á um reporte às discussões de Antunes (2008), quando afirma que o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível têm gerado desemprego, precarização do trabalho e degradação da relação entre homem e natureza.

Prossegue o autor trazendo algumas tendências no contexto de crise estrutural do capital, no capitalismo contemporâneo com formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas e com a (des)regulação neoliberal privatizante e anti-social. Tais tendências ocasionam uma aguda destrutividade que assola a (des)socialização contemporânea: destruição da força humana que trabalha; destruição dos direitos sociais; brutalização de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, cria-se uma monumental sociedade do descartável para manter o circuito reprodutivo do capital.

A lógica do mercado passa a vigorar em todas as instituições e afeta, diretamente, as formas de sociabilidade. Os critérios de racionalidade do mercado como competitividade, rentabilidade, eficácia e eficiência passam a fazer parte da vida em sociedade.

Durante as discussões nos grupos com os professores, muito se falou da violência a que são submetidos pelas condições de trabalho que dificultam a humanização das relações sociais.

[...] a própria estrutura educacional conforma uma ação que leva à violência, porque a escola dividida em séries, dividida em disciplinas [...] salas separadas, uma janela, uma portinha, um ambiente comum é muito próximo a uma idéia ditatorial de um regime militar. Então a gente tem uma grade curricular, a gente está enterrado em compartimentos que não viabilizam o desenvolvimento de ações e atitudes que humanizam as relações, que amenizam esse estado latente da violência. Então a própria estrutura educacional adotada é uma mola propulsora da violência. (Grupo focal com professores, 2011).

A escola não foge à regra do mercado e sua tarefa passa a ser a empregabilidade, a formação de sujeitos competitivos. Nos anos 90 as reformas educacionais foram bem enfatizadas, propondo promover a modernização da rede escolar, avaliada como atrasada e ineficiente.

Segundo Gohn (2008),

[...] observa-se nas políticas educacionais que o significado da propalada 'educação com qualidade' se reduz ao pedagógico curricular: o rendimento escolar, ou seja, o nível de domínio do conteúdo curricular ensinado nas escolas. Por isso os exames nacionais classificatórios como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Provão para as universidades e as Provinhas no ensino fundamental, ganham centralidade, pois eles serão indicadores de qualidade. (Gohn, 2008 p. 99).

Esse reducionismo do pedagógico curricular em mera formalidade, afeta abruptamente a relação professor/aluno. Tal reducionismo provoca o enfraquecimento da escola enquanto espaço de sociabilidade e sua subordinação às leis mercantis estimula atitudes e condutas centradas no indivíduo isolado, em que cada um é livre para assumir os riscos, as opções e responsabilidades por seus atos em uma sociedade de desiguais.

Vale aqui, trazer um episódio ocorrido recentemente, na cidade satélite de Sobradinho-DF, em que duas meninas de 14 anos brigam em frente à escola e uma delas sai gravemente ferida, com o rosto cortado por uma lâmina de apontador de lápis. O episódio é filmado pelos colegas e colocado na internet. Na avaliação da adolescente ferida, tais práticas têm o objetivo de mostrar que "... na nossa escola temos bonzões, valentões..." (Programa Mais Você, da Rede Globo, em 10/11/2010).

No momento em que a escola se submete às leis do mercado, é transformada em território de disputa onde as pessoas valem pelo que consomem, e tal consumo deve ser garantido a qualquer preço: disputa-se o namorado, o amigo, a roupa, o prestígio, o poder, o espetáculo...

### 3 A ESCOLA PESQUISADA E O CONTEXTO EM QUE ESTÁ INSERIDA

*A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte. A gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte. (Titãs - Autores: Arnaldo Antunes/ Marcelo Fromer/ C.Sergio Britto).*

A escola mantém uma inter-relação direta com o espaço externo em que está inserida, de forma a influenciar e ser influenciada por ele. Portanto, a demarcação dos muros e outros mecanismos utilizados para separar os estabelecimentos de ensino do ambiente que lhes circunda, não os isolam do contexto físico e social em que estão inseridos. Assim, acredita-se que os estudos de questões que dizem respeito à escola devem considerar o contexto em que ela está inserida, assegurando, portanto, maior legitimidade.

Nessa perspectiva, é apresentada uma análise da região noroeste de Goiânia, por ser esta o *locus* urbano da Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida, proposta neste estudo.

#### 3.1 A Região Noroeste de Goiânia

A cidade é o lugar geográfico para o qual convergem as demandas do homem - do ter, do ser e do querer. Nesse sentido, a cidade, como expressão material e simbólica da sociedade, já nasce como aquele lugar para o qual se projeta um ideal de civilização e de felicidade, “como a liberdade de ir e vir, e saídas existenciais, culturais e políticas, com direito de livre associação, expressão de ideias, projetos ou criações.” (OLIVEIRA, 2005, p. 64).

A formação do espaço urbano em Goiânia, não foge à regra dos demais centros urbanos. Obedece à lógica do mercado, com uma política segregatória, no intuito de impossibilitar a apropriação de espaços centrais da cidade pelas camadas pobres da população, empurrando-as para áreas mais periféricas, contrariando o ideal de civilização proposto por Oliveira (2005). Essa política foi instalada em Goiânia, desde a fundação da Capital, na década de 1930. Para Gomes (2007, p. 40), “o rigor do plano arquitetônico impedia o usufruto de qualquer ente que

estivesse fora das determinações traçadas no papel. Assim, o espaço já nascia segregador.”

A segregação impõe o confinamento das classes populares em distantes áreas do centro da cidade, onde os serviços públicos são inexistentes e/ou precários, com o uso do espaço urbano limitado. O fato de morar longe do centro acarreta inúmeras dificuldades de sobrevivência aos trabalhadores, pois dificulta o acesso aos seus locais de trabalho e aos serviços sociais básicos como educação, saúde, transporte coletivo e outros, negando-lhes, dessa forma o direito à cidade<sup>16</sup>. Esses elementos acabam por gerar uma série de questões de diversas naturezas como o desemprego, subemprego, evasão escolar, violência, dentre outras.

O caráter segregador do espaço e sua relação com a violência veio à tona durante a realização da pesquisa, no Grupo focal com os professores:

A violência tá tão impregnada nessa malha social, [...] fundamentalmente por não terem condições de se deslocarem até outros centros culturais pra ter contato com outros capitais simbólicos, né? Conseguir abranger com maior intensidade a capacidade de compreender as relações e de se relacionar [...].

No Grupo focal com os alunos, foi possível verificar e discutir a desesperança gerada pelas dificuldades encontradas, no fato de se constituírem jovens moradores de uma região onde a ausência do poder público gera condições tão adversas de sobrevivência:

A gente não tem muita esperança, porque onde a gente mora é assim. Não tem jeito, por mais que a gente queira fazer diferente, não tem jeito. Não é questão de família, minha família é super de boa, mas é muita coisa interferindo lá no Finsocial: a droga, o tráfico tomou conta. É comum vê gente usando droga no meio da rua, brigando em qualquer hora.

[...] eu sei que criar um filho no Finsocial é coisa de doido.

Tais reflexões dão uma visão prévia das características da região noroeste de Goiânia decorrente da constituição do espaço urbano, subjugado às leis que regem a sociedade e que se colocam a serviço das necessidades e interesses do capital.

<sup>16</sup> "O direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar" [...] "o direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade)." (LEFEBVRE, 1991, p. 135).

Distante mais de 15 quilômetros do Centro da cidade, a região noroeste de Goiânia tem 46 bairros que abrigam 10% da população goianiense (Mattos, 2006). Sua formação teve início ao final da década de 1970, demarcada por um processo de tensão e de resistência das famílias na luta pela garantia do direito à moradia, como algo essencial para a vida humana.

Para Mattos (2006), a região apresenta vários problemas, mas também muitas potencialidades. O perfil de sua população, segundo o autor (2006), é de 83,9% de trabalhadores que ganham menos de cinco salários mínimos por mês. Essa região é considerada uma das regiões mais pobres da capital, mais da metade de seus habitantes tem menos de 29 anos e sofre com a escassez de empregos e de escolas. Mas é bem-servida de unidades de saúde, embora com atendimento precário, e guarda um grande patrimônio natural, com áreas verdes ainda intactas.

Quadro 1 - Equipamentos sociais da região noroeste de Goiânia, em 2009

INSTITUIÇÕES/PROGRAMAS	QUANTIDADE
Escolas Municipais	08
Escolas Estaduais	16
Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's	08
Centros de Referência em Assistência Social – CRAS	02
Unidades Municipais de Assistência Social – UMAS	02
ProJovem <sup>17</sup>	03
Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI	03
Programa Segundo Tempo <sup>18</sup>	12
Unidades de Saúde	20
Agência dos Correios	04
Delegacias Distritais	04

Fonte: Prefeitura Municipal de Goiânia/SEPLAM/DPSE/DVPE/DVSE.  
(Dados organizados pela autora).

<sup>17</sup> O ProJovem destina-se a promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, buscando sua re-inserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania. (Disponível em: <http://www.projovem.gov.br>).

<sup>18</sup> Programa do Ministério do Esporte cujo objetivo é democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte, de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens. O programa trabalha a formação da cidadania e a melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social. (Disponível em: <http://www.brasil.gov.br>).



Os equipamentos sociais existentes na região não atendem à demanda da população local, sendo que, no caso específico da Educação Básica, a realidade tem mostrado quotidianamente o sofrimento da população causado pela ausência de vagas em Escolas Municipais, que são apenas oito, e também oito CMEI's, conforme dados de 2009, da Prefeitura Municipal de Goiânia (Quadro 1).

Segundo o Censo Demográfico de 2000<sup>19</sup>, a população da região noroeste de Goiânia, compreendida entre a faixa etária de 10 a 19 anos de idade, correspondia a 21% da população da região. Isto demanda Políticas Sociais de Educação e Saúde eficazes, bem como Programas Sociais de preparação para o mundo do trabalho, primeiro emprego, cultura, esporte e lazer, adequados a esta fase do desenvolvimento humano.

O processo de ocupação desta região marcou a luta pela moradia em Goiânia, na perspectiva da luta coletiva pelo direito de morar.

Os primeiros conflitos acerca da organização espacial em Goiânia começaram e vieram em decorrência da modernização no campo, na década de 1970, o que provocou um esvaziamento da zona rural em Goiás e, com isso, a corrida para a zona urbana.

As ocupações surgiam com a organização política em massa dos sem-tetos. Uma dessas ocupações ocorreu em julho de 1979 e deu origem ao bairro denominado Jardim Nova Esperança. A ocupação do Jardim Nova Esperança foi um marco na história dos movimentos sociais em Goiânia, na luta pela moradia; na perspectiva de uma luta coletiva pelo direito de morar.

A história do Jardim Nova Esperança é repleta de fatos marcados por momentos de muita violência imposta por setores que se contrapunham ao processo de ocupação, mas também por momentos de resistência na perspectiva de defesa de direitos e da cidadania. A esperança da realização dos sonhos apresentava-se como uma realidade que, com certeza, se materializaria no projeto da casa própria, da moradia. (Moysés, 2006, p. 4)

Para Moysés (2001), o processo de reconhecimento da região noroeste de Goiânia se iniciou aí, em 1979, com a ocupação da Fazenda Caveiras, dando origem ao Jardim Nova Esperança. Para o autor (2001), esse processo aconteceu em três etapas, a primeira em 1979, que deu origem ao Jardim Nova Esperança. A

---

<sup>19</sup> As informações relativas ao Censo de 2010 ainda não estão organizadas.

segunda e a terceira com tentativas de ocupação em abril de 1981 e junho de 1982, respectivamente, que não se consolidaram.

A Prefeitura agiu rápida e violentamente, conseguindo abortar o movimento e impedir que novas ocupações se consolidassem, sendo que, a ação policial na última etapa da desocupação, resultou em uma morte. Assim, a presença do Estado na região noroeste de Goiânia inicia-se na segunda metade dos anos de 1970, em pleno período da ditadura militar, de forma violenta e coercitiva, características da posição repressora do Estado.

Prossegue o autor (2001) afirmando a grande relevância que revestiu todo esse processo, pois deu visibilidade à questão da moradia que, em Goiânia, assumia proporções alarmantes, o que obrigou o Poder Público a buscar uma solução para essa problemática. A partir de 1982, mais de três mil famílias foram assentadas pelo governo estadual em outra área próxima, iniciando-se assim, o processo efetivo de ocupação da região noroeste de Goiânia.

Percebe-se que as soluções encontradas pelo poder público para amenizar as manifestações da questão social, neste caso a escassez de moradias, têm como único intento atenuar os conflitos sociais. Assim, são implantadas políticas pontuais e localizadas, de caráter parcial e fragmentadas, numa realidade em que setores empobrecidos do conjunto da população permanecem com dificuldades de acesso a serviços básicos, tais como: trabalho, transporte, educação, saúde, dentre outros. Mantém-se o modelo econômico para preservar a ordem social, fundada em um tipo de concepção de distribuição do espaço urbano, alimentada pela especulação imobiliária da terra, ao mesmo tempo em que são implementadas algumas políticas públicas para atender novas demandas sociais e lutas populares, como no caso do Jardim Nova Esperança.

A ausência e omissão do Estado, desde o início da ocupação daquela região, predominam ainda hoje e agravam a realidade de toda a população local, à medida que a manifestação da questão social ganha novas formas e dimensões.

Segundo Mattos (2006), a presença do poder público nesta região de Goiânia ainda é insuficiente para sanar os problemas decorrentes da ocupação desordenada, que marcou o surgimento de muitos de seus bairros.

Os reflexos dessa ocupação desordenada [...] podem ser vistos ainda hoje nas estreitas e sinuosas ruas de alguns bairros e na carência de áreas para

a instalação de praças e outros equipamentos públicos no local. (MATTOS, 2006, p. 1).

De acordo com Mattos (2006), a ocupação urbana desordenada e o crescimento acelerado da região ameaçam o meio ambiente, inclusive com o risco de comprometimento do funcionamento da Estação de Tratamento de Água do Rio Meia Ponte, que abastece metade da capital, e está localizada na região. A precariedade do saneamento na região, situada à margem esquerda do Rio Meia Ponte e não-beneficiada pela Estação de Tratamento de Esgoto de Goiânia – ETE, é outro alvo de preocupação do ponto de vista ambiental, exigindo uma ação do poder público.

Assim, além da escassez de empregos e lazer para a população, formada predominantemente por jovens, soma-se a questão ambiental com a precariedade do saneamento básico, o que se constitui ameaça ao fornecimento de água para toda a capital.

É nesta Região que se localiza a Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida, espaço de realização da pesquisa que deu origem ao presente estudo.

### 3.2 A Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida

A Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida é uma instituição da rede municipal de ensino, localizada na região noroeste de Goiânia, na Avenida Mangalô do Conjunto Morada do Sol, construída em 1987. Atualmente conta com 1.436 alunos matriculados, assim distribuídos conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Por turno e série, o número de alunos da Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida. Goiânia, 2011.

<b>TURNO</b>	<b>SÉRIE</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS</b>
Matutino	4 <sup>a</sup> ao 9 <sup>a</sup>	566
Vespertino	1 <sup>a</sup> ao 9 <sup>a</sup>	558
Noturno	1 <sup>a</sup> a 8 <sup>a</sup>	312
<b>TOTAL</b>	<b>1<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup></b>	<b>1.436</b>

FONTE: Pesquisa realizada pela mestranda em abril de 2011.

Ao total, 21 alunos participaram da pesquisa: 11 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Seu perfil, segundo a Tabela 2, é variado quanto à idade que vai dos 10 aos 18 anos, e a procedência, que é diversa. Além do Setor Morado do Sol, de onde demanda 13 alunos, ainda vêm de vários bairros das proximidades, dentre estes foi possível detectar: Parque Tremendão (02 alunos), Recanto do Bosque (01 aluno) e Finsocial (05 alunos). Segundo informações da secretaria, uma das características da população atendida é a prevalência de migrantes, sobretudo das regiões norte e nordeste.

Tabela 2 – Faixa etária e ocupação, por série/ano dos alunos que participaram da pesquisa da Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida. Goiânia, 2011.

<b>Faixa Etária</b>	<b>Nº alunos</b>	<b>Série/ano</b>	<b>Nº alunos</b>	<b>Ocupação</b>	<b>Nº alunos</b>
10 a 12 anos	07	6º ano	04	Estudante	17
13 a 15 anos	12	7º ano	03	Estudante e Trabalhador	04
16 a 18 anos	02	8º ano	03	Estudante	-
		Projeto EJA	05	Estudante	-

FONTE: Pesquisa realizada pela mestranda em abril de 2011.

A Escola conta com um projeto pedagógico fundamentado pelo Ciclo de Formação de Desenvolvimento Humano<sup>20</sup> em que o “educando é respeitado conforme o desenvolvimento da infância, pré-adolescência e juventude.” (Projeto Pedagógico da Escola, 2010<sup>21</sup>). Nessa perspectiva, desenvolve atividades nas seguintes mobilidades: reenturmação, reagrupamento, atendimentos individuais e

<sup>20</sup> Esta forma de organização do ensino está prevista na LDB (BRASIL, 1996). O tempo escolar é organizado de acordo com as fases de crescimento do ser humano. Eles podem ser divididos em etapas referentes à infância (7 a 9 anos), à pré-adolescência (10 e 11 anos) e à adolescência (12 a 14 anos). Ou ainda em ciclos de dois ou quatro anos. A esse respeito ver MAINARDES (2007).

<sup>21</sup> À época da realização da pesquisa, o Projeto Pedagógico de 2011 encontrava-se em fase de elaboração.

outras. A Escola é organizada em Ciclos de Formação Humana, que concentra os alunos da 1ª à 9ª séries, conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 3 - Demonstrativo da distribuição de séries por ciclo, na Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida. Goiânia, 2011.

CICLO	SÉRIES
I	1º, 2º e 3º
II	4º, 5º e 6º
III	7º, 8º e 9º

FONTE: Pesquisa realizada pela mestranda em abril de 2011.

A Escola é distribuída em dois espaços: a sede e o anexo. A sede da Escola, que abriga toda a administração, possui uma estrutura melhor, adequada às exigências estruturais de uma Escola, visto que já foi construída com tal objetivo. Já o anexo, é o “território do improvisado”.

Quanto à sede da Escola, os muros altos que a cerca, como ocorre em vários pontos da cidade, ostentam algumas pichações. A entrada é resguardada por guarita com interfone; sua estrutura com dois pisos abriga 13 salas de aula bem arejadas distribuídas em corredores amplos. Possui uma recepção ampla com uma sala destinada à secretaria, sala para a coordenação pedagógica, sala de professores e uma sala de brinquedos bem desorganizada. Esta parte da escola passava por uma pequena reforma, quando da realização da pesquisa.

As instalações sanitárias apresentam algumas pichações e condições de higiene insatisfatórias. Os bebedouros coletivos apresentam-se bem conservados e a cozinha bem ampla e, aparentemente, em boas condições de higiene. A Escola possui, também, um laboratório de informática com 18 computadores, que são utilizados esporadicamente, já que não conta com profissional especializado para orientação aos alunos.

A sala de estudos é composta por uma pequena biblioteca cujo acervo bibliográfico é subutilizado, também por falta de profissional disponível e qualificado.

O espaço destinado ao recreio e às aulas de Educação Física é amplo; composto por uma quadra coberta, outra quadra aberta e um espaço livre tipo pátio, com um amontoado de carteiras estragadas.

Já em outro local, à cerca de 500 metros da sede, funciona o denominado “anexo” da escola que abriga 04 salas de aula em condições inadequadas. O anexo passou a funcionar a partir de 2005 recebendo, de forma provisória, alunos do ciclo II. Tal “improvisado” perdura até os dias atuais, ou seja, por sete anos.

O espaço destinado ao anexo é um sobrado composto por 04 salas de aula em condições precárias, fechado, quente, sem ventilação; é uma sala que passa por dentro de outra, num ambiente improvisado. O espaço comporta, ainda, três cômodos no fundo, onde funciona a coordenação de turno, sala de professores do ciclo II<sup>22</sup> e cantina, todas muito apertadas e espremidas entre o muro que as circunda. Possui um pátio diminuto onde os alunos se revezam para o recreio ou para aulas de Educação Física; e um banheiro masculino e outro feminino. Como uma alternativa para as atividades recreativas e esportivas é utilizada a praça existente entre a sede e o anexo. Para as atividades no laboratório de informática e na sala de estudos, os alunos são conduzidos à sede pelos respectivos professores.

O entorno da Escola, uma imediação de cerca de quinhentos metros, conta com uma praça com quadra de esportes, duas igrejas evangélicas, dois bares e duas distribuidoras de bebidas, duas *lan houses*, um grande espaço vago ao lado da escola que abriga uma feira no período noturno e outra no período matutino, circo e até parques de diversões.

As feiras existentes no entorno da escola foram apontadas como elemento dificultador do processo educativo, principalmente devido ao barulho durante a aula, mas que passaram a ser utilizadas por alguns professores de forma didática, conforme entrevista com Grupo gestor da escola (2010):

Olha, a feira afeta o período noturno, [...] Porque não é assim uma simples feira: tem parquinho, som automotivo, então é muito complicado. Os bares no entorno não têm afetado, agora a feira... Temos a velha história: já que você não pode com o inimigo alie-se a ele, né? Temos professora que leva os alunos dela, faz trabalho de pesquisa na feira... Então a gente procura trazer um pouquinho da feira pra dentro da escola, mas mesmo assim, atrapalha bastante...

Outro membro do Grupo gestor apontou a importância da escola mostrar-se bem mais atrativa para seus alunos do que o próprio entorno:

---

<sup>22</sup> Durante a realização do Grupo Focal com os professores foi possível perceber a ausência de entrosamento entre professores do anexo com os da sede, alguns não se conheciam, embora trabalhassem no mesmo turno.

[...] se você está num ambiente com várias opções onde estudar não é tão importante quanto se divertir, aí você vai pras outras opções: tem a *lan house*, feira nas sextas-feiras, tem a feirinha da escola, tem a praça, então são várias opções, a escola tem que ser mais importante que essas opções. Dentro da Escola você tem que despertar o interesse, a necessidade do estudo, a reflexão sobre a necessidade do estudo, as consequências da falta desse estudo.

O comércio local é bem diversificado com papelaria, lanchonetes, boutiques, lojas de materiais de construção, dentre outros. A Avenida Mangalô é bastante movimentada, sendo via expressa de transporte coletivo e dá acesso a vários bairros da capital, sendo que, para a segurança dos alunos, em frente à escola tem sinalização especial com dois quebra-molas e duas faixas de pedestres.

A localização geográfica da Escola, aliada à sua estrutura física que ocupa metade de uma quadra do Setor Morada do Sol, tornou-a referência para a população da região noroeste, cuja demanda é crescente. Ela é caracterizada como a maior Escola da Rede Municipal de Ensino, exercendo importante papel na vida da população daquela Região. “Em vista de outras escolas daqui de perto, aqui até que é tranquilo... É uma escola boa.” (Grupo focal com alunos, 2011).

O quadro de pessoal administrativo da escola é composto por 39 funcionários e o de docentes é composto por um total de 58 professores, destes, 09 são coordenadores e 12 deles foram admitidos sem concurso. O número de professores é insuficiente para atender à demanda da Escola, haja vista que, na época da realização da pesquisa, faltavam professores nas disciplinas de Geografia e Ciências para os alunos do turno matutino.

Com base no modelo de gestão democrática e participativa, a eleição para diretor é feita por toda comunidade escolar: funcionários, pais, alunos e professores. Já a escolha dos coordenadores é feita pelos professores, por meio de eleição.

A Escola desenvolve várias atividades como parte de seu projeto pedagógico (2010), bem como, articuladas a outras instituições, pode-se citar:

- A Feira do aluno empreendedor - com exposição e venda de produtos, sessão de cinema, oficina de bordados, oficina de confecção de tapetes, oficina de manicure, oficina de jogos de mesa, amistoso de futebol, oficina de leitura e escrita.
- Programas de formação permanente continuada, destinado aos professores e ao pessoal administrativo. Como parte do Programa de

formação, foi citado o Projeto Escola que Protege - EqP, do MEC e executado pelo NECASA/UFG.

- Atividades, sábado e domingo, com manicure, cabeleireiro, bordados, violão, futsal, capoeira, dança de salão, aulas de reforço, xadrez, dama, biscuit. Tais atividades compõem o Projeto Escola Aberta, do MEC e tem como objetivo contribuir para melhoria da qualidade da educação, inclusão social e a construção da paz; promover e ampliar a integração entre a escola e a comunidade; ampliar as oportunidades de acesso aos espaços de promoção da cidadania; contribuir para a redução da violência na comunidade escolar.
- Projeto desenvolvido pela Polícia Militar – PROERD, que visa principalmente o combate às drogas na Escola.
- Atividades culturais como passeios externos e sessões de cinema.
- Palestras ministradas por policiais e profissionais da saúde.
- Projeto Mundo Mágico da Leitura, com o objetivo de incentivar a leitura e a produção de texto. O projeto Pluralidade e Diversidade que objetiva a valorização e formação do ser humano; desenvolvimento de valores humanos, educação sexual e saúde, meio ambiente, festa da família, festa junina, folclore, semana da criança, mostra cultural, consciência negra, jogos inter classe, inclusão para todos, resgate da história dos movimentos populares em Goiás e no Brasil.

Como se vê, na escola são desenvolvidas diversas ações de socialização, prevenção e enfrentamento da violência, previstas em seu Projeto Pedagógico, bem como, por articulação com outras instituições. No entanto, a adesão de professores e alunos a tais atividades merecem avaliação mais aprofundada, algumas discussões nos grupos focais apontaram baixa adesão a essas atividades.

Os Projetos Eqp, Escola Aberta e PROERD, serão mais bem apresentados no capítulo seguinte.



#### 4. O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA LEONÍSIA NAVES DE ALMEIDA

*A minha alma tá armada e apontada  
Para cara do sossego![...]  
Pois paz sem voz, paz sem voz  
Não é paz, é medo![...]  
(O Rappa)*

As sugestões apontadas pelos alunos, professores e gestores para prevenção da violência na escola, indicam um leque de possibilidades o que mostra o quanto esse processo traz em si diferentes concepções.

A participação dos pais no cotidiano escolar foi apontada pelo grupo gestor da escola como elemento importante para melhor conhecimento da realidade do aluno e enfrentamento da violência, pois

[...] o nosso trabalho é realmente trazer os pais pra dentro da escola, dialogar com os pais, conhecer melhor a vida desse aluno pra ver se melhora a vida dos meninos. (Entrevista - Gestor 2).

O diálogo, o respeito às diferenças e a interação entre os próprios alunos, foram citados pelos alunos como possibilidades para o enfrentamento da violência escolar. Outros alunos, não vislumbram nenhuma possibilidade para o enfrentamento dessa questão.

Na escola? Eu vou ser bem sincera não sei se tem condição não...

Por que até hoje num aconteceu nada, não evoluiu nada, então... não tenho esperança mais.

É eu também acho que não tem solução. (Grupo focal com alunos, 2011).

Já, os professores afirmaram que deveriam discutir e buscar, em conjunto, formas de prevenção à violência, mas muitos não se julgam preparados para desenvolver esse tipo de atividade. Impotência, medo, angústia e revolta foram sentimentos demonstrados e às vezes comuns entre eles, que lidam com a questão

da violência na escola e no entorno, bem como, nas relações conflituosas que permeiam o ambiente escolar.

a escola até dá espaço pra gente trabalhar contra isso, mas assim a gente tinha que ter uma forma... eu não sei que forma a gente deveria encontrar pra amenizar essa concepção de violência [...] Eu gosto de ler eu tento pensar o que vou utilizar pra alterar isso. Fica difícil porque meu aluno não tem consciência do que é a escola, antes a gente tinha a valorização da escola [...].

[...] nós tentamos mudar isso, mas na maioria das vezes a gente não consegue atingir aquele objetivo da cultura mesmo da não violência, é uma luta diária. (Grupo focal com professores, 2011).

Os professores, considerados propulsores para mudanças de concepções e transformação da escola em espaço de cidadania, mostraram que esses caminhos são possíveis através da disseminação nos conteúdos escolares, discussões sobre a vida, construindo assim, elos de confiança e amizade com os jovens.

O desenvolvimento de atividades criativas para a abordagem da questão da violência, suas causas e consequências para a sociedade e para os indivíduos, também, constitui desafio para muitos professores. As atitudes de ruptura de preconceitos, medos e silêncios de alguns deles diante do conhecimento de situações graves de violência envolvendo os alunos, demonstraram a existência de um potencial que pode vir a ser transformador na escola no sentido de ampliar o diálogo sobre essa questão, diminuindo as distâncias entre professor-aluno e revertendo comportamentos agressivos, de baixa auto-estima e apatia de alguns.

Apesar da dissonância de propostas de encaminhamentos no trato da questão da violência, já que os professores acreditam em projeto educativo conjunto, enquanto, entre gestores e alunos, prevalece a idéia de medidas de segurança como a presença da polícia na escola, dentre outras. Inclusive a escola tem como “modelo” um projeto desenvolvido pela polícia “fardada e desarmada” conforme será tratado neste capítulo.

As proposições quanto a adoção de medidas de segurança e policiamento, bem como, a “interação dos alunos”, por terem sido bem destacadas no percurso da pesquisa, serão analisadas nos próximos subitens deste capítulo. Como medidas voltadas para segurança e policiamento na escola, equiparam-se os projetos desenvolvidos na escola que também serão apresentados neste capítulo.

#### 4.1 A prevalência e reprodução do “legado da segurança”

1. Os terroristas jogam com o medo e o pânico. Somente um povo prevenido e valente poderá combatê-los. Ao ver um assalto ou alguém em atitude suspeita, não fique indiferente, não finja que não viu, não seja conivente – Avise logo a polícia ou o quartel mais próximo. As autoridades lhe dão todas as garantias de anonimato.
2. Antes de formar uma opinião, verifique várias vezes se ela é realmente sua, ou se não passa de influência de ‘amigos’ que o envolveram. Não estará sendo você um inocente útil numa guerra que visa destruir você e sua família e tudo o que você mais ama nesta vida?
3. Aprenda a ler jornais, ouvir rádio e assistir televisão com certa malícia. Aprenda a captar mensagens indiretas e intenções ocultas em tudo o que você vê e ouve. Você vai se divertir muito com o jogo daqueles que pensam que são mais inteligentes do que você tentando fazer você de bobo com um simples jogo de palavras.
4. Se você for convidado ou sondado, ou conversando sobre assuntos que lhe pareçam estranhos ou suspeitos, finja que concorda e cultive relações com a pessoa que assim o sondou e avise a Polícia ou o quartel mais próximo. As autoridades lhe dão todas as garantias, inclusive de anonimato.
5. Aprenda a observar e guardar de memória alguns detalhes marcantes das pessoas, viaturas e objetos na rua, nos bares, nos cinemas, teatros e auditórios, nos ônibus, nos edifícios comerciais e residenciais, nas feiras, nos armazéns, nas lojas, nos cabelereiros, nos bancos, nos escritórios, nas residências, nas estações ferroviárias, nos trens, nos aeroportos, nas estradas, nos lugares e maior movimentação ou aglomeração de gente.
6. Não receba estranhos em sua casa - mesmo que sejam da polícia – sem antes pedir-lhes a identidade e observá-los até guardar de memória alguns detalhes: nº da identidade, repartição que expediu, roupa aspecto pessoal, sinais especiais etc. – o documento também pode ser falso.
7. Nunca pare seu carro solicitado por estranhos, nem lhes dê “carona”. Ande sempre com as portas de seu carro trancadas por dentro. Quando deixar o seu carro em algum estacionamento ou posto de serviço, procure guardar alguns detalhes das pessoas que o cercam.
8. Há muitas linhas telefônicas cruzadas. Sempre que encontrar uma delas mantenha-se na escuta e informe logo a Polícia ou o quartel mais próximo. As autoridades lhe dão todas as garantias, inclusive anonimato.
9. Quando um novo morador se mudar para o seu edifício ou para o seu quarteirão, avise logo a polícia ou o quartel mais próximo. As autoridades lhe dão todas as garantias, inclusive anonimato.
10. A nossa desunião será a maior força do nosso inimigo. Se soubermos nos manter compreensivos, cordiais, informados, confiantes e unidos ninguém nos vencerá. (DECKES, 1985, p. 83-85).

Este “Decálogo” foi fartamente distribuído à população a partir de 1969 em plena vigência da ditadura militar no Brasil (período compreendido entre 1964 a 1984), como forma de materialização da doutrina da segurança nacional. Optou-se nesta dissertação por transcrevê-lo na íntegra para que se perceba, o quanto esta “doutrina”, passados mais de quarenta anos de sua propagação, ainda está tão arraigada na sociedade brasileira.

Não é de causar estranheza que na escola prevaleçam idéias adjacentes a tal “doutrina”, como a adoção de medidas de segurança e policiamento, pois conforme dito anteriormente a escola não é uma ilha isolada da sociedade.

Regras, punições, castigos, foram alternativas apontadas por alguns alunos no Grupo focal. Tais alternativas somadas a adoção de medidas repressivas, tais como mais segurança e policiamento, também foram balizadas pelos grupos. São posições que se assemelham à reflexão e aos ideais de segurança que prevaleceram durante o período da Ditadura Militar de 1964, e que ainda permeiam a sociedade brasileira nos dias atuais. Alguns depoimentos dos alunos são registrados a seguir, mostrando a reprodução das ideias punitivas:

Que haja mais punições, coloque policiamento na porta da escola.

Aumentar a segurança na escola, aumentar o muro porque o muro é baixo.

Dando mais castigo pra quem tá fazendo isso [...]

[...] É bom ter um carro de polícia na porta da escola. (Grupo focal com alunos, 2011).

As alternativas de adoção de medidas de segurança e policiamento, também foram referendadas por membros do Grupo gestor da escola, como importantes mecanismos já adotados pela escola, tanto no combate como na prevenção da violência no contexto da escola:

A gente fala que aqui dentro ele é aluno, a gente trabalha muito bem [...] com educação; com violência não, com violência nós temos nossos amigos que é o Batalhão escolar.

A patrulha escolar está sempre presente. Nós contamos pra trabalhar essa questão da violência até 11 ano com o Conselho Escolar, a partir de 12 anos é o Batalhão escolar.

[...] os vândalos saltam o muro que é baixo, a gente já pediu pra levantar o muro, mas é nos finais de semana que acontece.

A gente tem batalhado muito a questão da guarda municipal dentro da escola, pra evitar maiores problemas [...]

[...] a gente também busca ajuda do Batalhão escolar que vem, que conversa, dialoga, faz palestra dentro da escola, então a gente procura fazer dessa forma, pra amenizar os problemas... [...] quando é o caso do Batalhão escolar ter que levar, nós temos um cuidado muito especial [...]

Face ao objetivo do trabalho aqui apresentado, optou-se por analisar de maneira genérica algumas características principais que perpassaram o período da ditadura militar, a fim de dar consistência às proposições de enfrentamento da violência no contexto da escola sugeridas por participantes do Grupo focal com alunos e gestores da escola pesquisada.

A doutrina da segurança nacional foi alicerçada na década de 1950 pela Escola Superior de Guerra – ESG, onde eram estudadas questões políticas, psicológicas, sociais, econômicas e militares. Buscava-se formar civis e militares aptos a “desempenhar as funções executivas e conselheiras, especialmente naqueles órgãos responsáveis pela formulação, desenvolvimento, planejamento e execução da política de segurança nacional” (VIEIRA, 1985, p. 17).

Para Germano (2008) o golpe de Estado de 1964 foi justificado ideologicamente pela doutrina da segurança nacional cujo lema era segurança e desenvolvimento, atualizando o de ordem e progresso dos tempos da Guerra Fria, envolvendo o conflito entre capitalismo e socialismo.

Paulo Netto (2001) analisa a emergência da ditadura militar brasileira, inserida em um contexto internacional de sucessão de golpes de Estado, como um sintoma de um processo que se movia na moldura de alterações na divisão internacional capitalista do trabalho. Era necessário manter governantes alinhados com a proposta imperial, isto é, de dependência ao mercado externo e fortalecer as culturas primárias de exportação. O Estado populista não correspondia às necessidades requeridas para a acumulação do capital, frente ao avanço do processo de industrialização pesada. A contra revolução preventiva objetivou, segundo o autor (2001, p. 16-17):

Adequar os padrões de desenvolvimento nacionais e de grupos de países ao novo quadro do inter relacionamento econômico capitalista, marcado por um ritmo e uma profundidade maiores da internacionalização do capital; golpear e imobilizar os protagonistas sociopolíticos habilitados a resistir a esta reinserção mais subalterna no sistema capitalista; e, enfim dinamizar em todos os quadrantes as tendências que podiam ser catalisadas contra a revolução e o socialismo.

Acrescenta Germano (2008) que a nível interno, as mobilizações populares exigindo reformas intensificaram-se, agravando a crise direção de política do Estado, camadas trabalhadoras urbanas e rurais emergiam no cenário político, sob influência

ideológica do nacionalismo de esquerda, campanhas e movimentos de educação e cultura popular despontavam em todos os pontos do país. A nível externo, a revolução socialista de Cuba em 1959, afetou o poder e o prestígio dos Estados Unidos.

Era preciso conter a onda comunista. Esta “campanha” era propagada inclusive pela igreja que, através de suas autoridades disseminava que “o comunismo é uma seita internacional” que visa “instaurar o reino de satanás neste mundo”. (DOM SIGAUD, 1962, *apud* GERMANO, 1994, p. 51).

Isso tanto é verdade e solidificou-se de tal maneira que o medo dos ideais igualitários se tornou algo por demais assustador. De tão arraigado, qualquer um que cogitasse em falar de comunismo já era visto de forma estigmatizada e julgada com pré-conceitos e medidas arbitrárias.

Com tudo isto, qualquer sinal de movimentação democrática nos anos que se seguiram foram massacrados atterradoramente pelo discurso do senso comum burguês que elevava à condição de “comunista” toda e qualquer pessoa que defendesse os ideais democráticos e libertários. Por conta desta pseudoameaça foi instaurado no Brasil, em 1964, o golpe militar ou a “revolução brasileira”, nome adotado por alguns historiadores e políticos conservadores. O discurso oficial indicava o propósito de “livrar o país do comunismo”, mergulhando a nação num dos períodos mais nebulosos e trágicos de toda a história recente.

Os meios utilizados na luta anticomunista transitavam entre a “ação psicológica”, objetivando um “rearmamento moral” da sociedade, pela elaboração de leis voltadas para o “combate a subversão” e o aparelhamento das forças armadas – agente principal no combate ao inimigo revolucionário. (GERMANO, 2008).

Segundo Brigagão (1985), instalou-se, então uma ordem totalmente fundamentada no critério da segurança. A economia, as instituições, a política, as produções culturais, a própria sociedade, tudo passou a ser controlado e justificado pela Segurança Nacional. Foi instalado o Serviço Nacional de Informação (SNI), órgão político mais influente e poderoso do governo, com milhares de agentes infiltrados nos mais diversos segmentos sociais e responsável pela montagem de uma imensa rede de informações para o controle de toda a vida da sociedade e da própria máquina do Governo.

Conforme Germano (1994) o Estado, tentava controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando

instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos e excluindo o setor popular da arena política.

O Conselho de Segurança Nacional era o órgão fundamental no processo de militarização. Tratava de todos os assuntos referentes à política interna e externa, à economia, às questões militares e psicossociais. “A secretaria Geral [do Conselho de Segurança Nacional] tinha penetração em toda a burocracia do Estado, civil e militar, bem como do SNI.” (BRIGAGÃO, 1985, p. 17).

Para Gurgel (1975) a doutrina da segurança nacional sustentava-se sobre dois pilares: segurança e desenvolvimento e se adequava, conforme seus idealizadores, à realidade brasileira e mundial. Surgia da constatação de que a força militar, não era o bastante para garantir a segurança nacional. O desenvolvimento juntamente com a segurança constituía a política nacional a ser fixada pelo Conselho de Segurança Nacional, condições que deveriam estar intimamente interligadas.

O conceito de desenvolvimento abrangia “todos os aspectos da vida nacional, relativos à economia, à educação, à saúde pública, às instituições de defesa nacional, à ciência, à tecnologia, enfim, todos os prismas culturais da vida em sociedade.” (GURGEL, 1975, p. 58). Tinha, portanto, uma abrangência em todas as dimensões, ou seja, a militarização abarcava todos os ramos da vida nacional.

Inúmeros segmentos da sociedade contestavam tal controle sócio político e econômico dos militares. Políticos, trabalhadores, estudantes, professores, intelectuais, artistas e religiosos protestavam contra a política abusiva do governo militar o que provocava o recrudescimento da violência e repressão, tendo como ápice a edição do Ato Institucional nº 5 (BRASIL, 1968), que submetia ao controle do governo militar todos os setores da sociedade, tolhendo-a de qualquer tipo de manifestação ou oposição ao regime instituído. “O Brasil construído pelo Ato institucional nº 5 ficou com marcas indestrutíveis. Destas marcas, não se devem esquecer as prisões sem acusação formal e sem mandado, além dos graves abusos de poder e das torturas praticadas em presos.” (VIEIRA, 1985, p. 27).

Segundo Germano (2008), a partir da segunda metade dos anos de 1970, o Estado militar entra em crise com a emergência, na sociedade civil, de novos atores de contestação ao autoritarismo no espaço público, como os movimentos sociais urbanos e rurais, o novo sindicalismo, as mobilizações das periferias urbanas, a

ampliação de forças oposicionistas e o crescimento eleitoral da oposição, a alteridade volta à tona.

Fragilizados, os militares no poder têm que medir forças com esses outros atores que ganham espaço político. Neste contexto, é acionado o princípio da regulação, da negociação e de apropriação do vocabulário crítico desses movimentos. Para garantir a sua legitimação, os militares no poder abrandam ou abandonam o discurso de ‘desenvolvimento e segurança’ e adotam outro, em planos e programas educacionais, que proclama a democratização política, a participação popular nas instâncias de governo e a redistribuição de renda no país. [...] Nesta conjuntura de crise, portanto, tal qual a Igreja Católica da Teologia da Libertação, os militares no governo também fizeram uma ‘opção preferencial pelos pobres’. (GERMANO, 2008, p. 329).

Afirma o autor (2008) que, os regimes de segurança nacional na América Latina começam a ruir e a própria Escola Superior de Guerra (ESG) muda o discurso, incorporando temas da democratização e da participação política.

O processo de “abertura política”, desencadeado em 1974, culminou com a redemocratização do país em 1985, bem como, o fim da Guerra Fria, que elevou os Estados Unidos à condição de potência hegemônica global, deveriam transformar a ideologia da segurança nacional em lembrança histórica. As violências e arbitrariedades do Estado eram justificadas pela necessidade de se combater o comunismo e sua guerrilha revolucionária que pretendiam, supostamente, destruir além da ordem política jurídica e econômica da nação, os valores individuais: família, liberdade e religiosidade.

Como não há mais a “ameaça” do comunismo e com a conseqüente expansão capitalista, o adversário a ser combatido passou a ser um contingente populacional que não foi absorvido pelo sistema: as classes exploradas. É do meio delas que surge o marginal termo que engloba tanto o trabalhador não inserido no mercado de produção quanto o criminoso de classe baixa.

Em seu estudo sobre neoliberalismo e criminalização da pobreza, Amorim (2007) afirma haver uma moralidade extremamente severa com os fenômenos de “desvio” social, com as manifestações e desagregações do pauperismo, que dão legitimidade a políticas estatais de criação e alterações de leis e de discursos e dispositivos de repressão e controle social. O apelo da burguesia para campanhas de “lei e ordem” são promovidos neste “clima moral” difuso que serve para neutralizar e limitar as formas de interação percebidas como perigosas para a



manutenção do ordenamento político-econômico do capitalismo. Instiga-se uma preocupação com o crime e a violência, o que leva parte da população, nos mais variados países, a legitimar ações e legislações repressivas e antidemocráticas.

A esse respeito, Wacquant (2001) afirma que por toda a Europa espalhou-se o intento, inspirado no modelo americano, de buscar apoio nas instituições, policial e penitenciária, para conter as desordens geradas pelo desemprego em massa, pela imposição do trabalho assalariado precário e pela retração da proteção salarial. E, por toda a América Latina, os políticos importam as técnicas agressivas de segurança *made in USA*, entre elas a da "tolerância zero", como solução mágica para o problema crucial da violência criminal. Mas esta opção, que vai na direção contrária da consolidação de uma sociedade democrática, significaria "(r)estabelecer" uma verdadeira ditadura sobre os pobres.

O "medo da violência" hoje se volta para a generalização e culpabilização de estratos da classe trabalhadora, tida como criminosa e perigosa; volta-se para as manifestações da "questão social" que demonstram as incompatibilidades inerentes ao desenvolvimento capitalista e que ameaçam sua ordem, deslocando-se das determinações estruturais do capitalismo monopolista contemporâneo.

O discurso e a fundamentação da criminalização da pobreza, a noção de uma classe perigosa que se concentra nas periferias e favelas das grandes cidades, estão completamente de acordo com os interesses do sistema capitalista. Afirma Amorim (2007) que o sistema capitalista procura desviar o foco da desagregação e criminalidade produzidas pelo movimento descendente da economia, a fim de que essa miséria e essa ameaça não atinjam os lugares onde a burguesia mora, ao mesmo tempo em que mantém toda economia ilegal que movimenta os grandes capitais para os bolsos dos capitalistas envolvidos com o crime organizado.

O aparato policial surge como um dos braços repressivos do Estado para manter a ordem pública, a disciplina política e a segurança pública instituídas. Em sentido estrito, a polícia é uma instituição criada pelo Estado com a finalidade de exercer a vigilância "para que se mantenham a ordem pública e a moralidade, a saúde pública e se assegure o bem estar coletivo, garantindo-se a propriedade e outros direitos individuais." (SILVA, 1989, p. 387).

Como uma instituição de "caráter eminentemente político" Silva (1989, p. 387), afirma que a polícia:

[...] ora se manifesta como a instituição de defesa e segurança, cuja principal função consiste em manter a ordem pública, a liberdade, a propriedade e a segurança individuais. Ou se mostra a instituição de melhoramento e proteção, que se comete o encargo de zelar pelo bem estar público ou pelo bem público, provendo-lhe tudo o que lhe for necessário, inclusive de medidas indispensáveis ao desenvolvimento das indústrias ou de outras atividades particulares, dignas e merecedoras de proteção.

A função policial está, portanto, diretamente relacionada à manutenção da ordem pública vigente, garantia e seguridade do sistema instituído, prevista no texto constitucional (BRASIL, 1988) que, em seu Artigo 144, assim dispõe: “a segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio”. Ela se exerce ainda, segundo o Artigo 144 da Constituição Federal, por intermédio das polícias federal, rodoviária federal, ferroviária federal, civil, militar e corpo de bombeiros militar.

A ordem pública é um conceito que necessita ser bem delimitado a fim de que não sirva de fundamento a exageros e arbitrariedades pois, segundo Silva (2003), muitas vezes, a garantia da ordem pública é justificativa para o desrespeito de direitos fundamentais da pessoa humana.

Durante a Ditadura Militar, a ordem pública se sobrepunha a todos os direitos e garantias individuais.

Para Amorim (2007), o inimigo social pertence agora, àquela parcela da população insatisfatoriamente incluída no sistema capitalista. A intervenção do Estado na fase contemporânea do capitalismo imperialista dos monopólios volta a ser “caso de polícia”, visto que sua intervenção na “questão social” se expressa mais por via de políticas criminais, do que por ações sociais, via políticas sociais. Retomando e reorganizando práticas punitivas experimentadas no decorrer da história da humanidade, o Estado reconfigura suas políticas criminais para atender as especificidades das relações sociais e correlação de força existente e as necessidades da acumulação do capital.

A população que ainda resta uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho, mantém-se alvo de determinadas políticas sociais, cada vez mais restritas, superficiais e pontuais. A população supérflua ao capital, sem possibilidades de absorção de qualquer atividade laborativa para sua sobrevivência, constitui-se como alvo de políticas criminais. (AMORIM, 2007, p. 125-126).

Assim, à função policial é atribuída a responsabilidade de combater a criminalidade e, mesmo diminuí-la, através de sua atividade repressiva. Espera-se que a repressão, pura e simples, levada a efeito por meio de leis mais severas, solucione o problema da criminalidade proveniente da população de baixa renda. Desta forma, escamoteia-se a incapacidade (e desinteresse) do Estado em fornecer condições mínimas de dignidade a uma parcela significativa da população que, além de “esquecida” pelo poder público, sofre maciça repressão por parte do aparato estatal. A esse segmento da sociedade, às pessoas neste representadas, restam poucas opções, pois são consideradas perigosas — de forma generalizada — o que acaba por transformar uma característica individual em rótulo de todo o grupo.

A atividade repressora policial, exercida de forma opressora e violenta, agrava ainda mais as expressões da questão social, gerando uma reação ainda mais violenta. Com relação a essa parcela da sociedade, a função policial é muito mais de opressão do que de garantia de direitos. É uma atuação idêntica àquela verificada durante a vigência da ditadura militar – repressão para evitar contestação.

Se na ditadura militar a violência policial foi direcionada contra grupos sociais que contestavam o modelo econômico capitalista, então em expansão. Nos dias atuais, a violência policial é direcionada contra as classes exploradas, tendo em vista a impossibilidade do sistema de absorver parte expressiva de seu contingente. Esse grupo humano acaba se transformando em um “estorvo” que precisa ser contido/eliminado.

Na escola a atuação policial, também é apreendida como a “salvação para todos os males”, quotidianamente, inclusive em questões de saúde pública. Isto ficou bem visível, durante a realização da pesquisa, quando, por ocasião de uma das visitas à escola, deparou-se com uma aluna desmaiada, necessitando atendimento médico de urgência. Após uma hora de espera, a unidade móvel do Serviço de Atendimento Médico de Urgência - SAMU não comparecia ao local, foi acionada a polícia para resolução deste problema de saúde pública. Com a chegada da ambulância do SAMU, a aluna foi removida para uma unidade de saúde próxima à escola.

Tal acontecimento ilustra bem, como uma situação de política pública de saúde é transformada em “caso de polícia”, sendo assim reproduzida em todo o ambiente escolar. Percebe-se, também que os programas desenvolvidos na escola voltados para o enfrentamento da violência, não ficam alheios a tal (re)produção.

#### 4.1.1 Programas do poder público desenvolvidos na escola

A pesquisa na escola possibilitou a constatação de que, além de ações e atividades previstas em seu Projeto Pedagógico, a escola é alvo de outros projetos para o enfrentamento da violência em seu interior. Dentre eles foram citados pelos gestores da escola e por professores o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), o Escola Aberta e o Escola que Protege.

[...] na questão da prevenção às drogas, tem o plano do governo do Estado também, que é o PROERD, então são vários planos [...]. O PROERD é o Programa de Prevenção às Drogas. É a polícia militar que desenvolve ele dentro das escolas. [...] (Entrevista - gestor 1, 2011).

O PROERD é a adaptação brasileira do programa norte-americano *Drug Abuse Resistance Education - D.A.R.E.*, surgido em 1983 que, segundo informações obtidas junto à coordenação do Programa, hoje funciona em cerca de 60 países<sup>23</sup>. No Brasil, o programa foi implantado em 1992, pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, e hoje é adotado em todo o Brasil.

No Estado de Goiás, ele é adotado desde 1998. Apresenta-se como um “programa de caráter preventivo, sem fins lucrativos, religiosos ou políticos” (PROERD, 2011, p. 1), voltado para crianças e adolescentes do ensino fundamental e para os pais. Tem como objetivo prevenir o abuso de drogas e a violência entre estudantes, bem como ajudá-los a reconhecer as pressões e as influências diárias que contribuem para uso de drogas e à prática de violência, desenvolvendo habilidades para resistí-las.

A metodologia utilizada consiste em 10 lições, aplicadas ao longo do semestre letivo, com aulas ministradas uma vez por semana, “ministradas obrigatoriamente por um policial militar fardado; que além da sua presença física em sala de aula como educador social, propicia um forte elo na comunidade escolar em que atua, fortalecendo o trinômio: Polícia Militar, Escola e Família” (PROERD, 2011). Esses policiais atuam na escola desarmados e acompanhadas pelos professores responsáveis pela turma. O material didático utilizado tem conteúdos adequados à idade dos alunos e são assim organizados: educação infantil e anos

<sup>23</sup> PROERD. Disponível em: <<http://coordenacaoproerdpmgo.blogspot.com/2009>>. Acesso em: 21 jan. 2012.

iniciais do ensino fundamental; 4ª série e 5º ano do ensino fundamental e para pais e/ou responsáveis. Ao final do curso, em solenidade de formatura, os alunos recebem medalha e certificado selando o compromisso pelo não uso de drogas.

O Programa possui material didático próprio: o Livro do Estudante, o Livro dos Pais e o Manual do Instrutor, que auxiliam os respectivos alunos e policiais no desenvolvimento das lições.

Dados obtidos junto à Fundação Tiradentes<sup>24</sup> apontam que no ano de 2011, o PROERD atendeu 60.433 alunos, sendo que esses trabalhos foram desenvolvidos em 1.015 escolas em todo o Estado de Goiás, tendo alcançado a marca de um milhão de crianças atendidas com o programa.

A iniciativa é considerada pela ONU como um dos maiores programas de prevenção às drogas e à violência no mundo. (Goiânia, 2011).

Algumas observações feitas por membro do Grupo gestor da Escola permitem afirmar que o PROERD é muito bem recebido e avaliado pela Escola.

Tem um Programa aqui que a gente tira o chapéu pra ele que é o PROERD, não sei se você já conhece. É da polícia também. Um projeto de prevenção às drogas, eles trabalham com nossos meninos, eles começam lá dos pequeninos, a sementinha que eles plantam. Então é um projeto muito bom, os policiais têm aulas [...] com o aluno, então faz o trabalho de conscientização, eles tem um livrinho, tem formação, depois tem formatura [...], a família participa [...]. (Entrevista - Gestor 2 da escola, 2011).

Entre alunos e professores não foi feita nenhuma alusão ou avaliação do Programa.

Outro Programa desenvolvido na escola é o denominado “Escola Aberta”. O Programa, conforme consta de sua proposta pedagógica tem por objetivo geral:

Contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz. Objetivos Específicos: 1. Promover e ampliar a integração entre escola e comunidade; 2. Oportunizar o acesso a espaços de promoção da cidadania; 3. Contribuir para redução das violências na comunidade escolar. (MEC, 2007, p. 14).

Para alcançar seus objetivos o Programa proporciona aos alunos da educação básica das escolas públicas e às suas comunidades, espaços alternativos nos finais de semana para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte,

<sup>24</sup> A Fundação Tiradentes é uma entidade do terceiro setor que desenvolve programas de assistência ao policial militar no Estado de Goiás, bem como apoio a Programas desenvolvidos pela polícia.

lazer, geração de renda, formação para a cidadania e ações complementares às de educação formal.

De acordo com sua proposta pedagógica (2007), o Programa conta com uma equipe local, em cada escola, composta por um coordenador e três “oficineiros” oriundos da comunidade. Segundo Rolim (2008), as atividades oferecidas no “Escola Aberta” devem obedecer aos interesses e possibilidades da comunidade local, bem como, o oferecimento de oficinas que atendam a formação para a cidadania e diversidade. O levantamento das demandas locais, a valorização de talentos, o fortalecimento das ações por meio de parcerias com organizações não-governamentais e outras entidades que atuam na região da escola, são estratégias utilizadas pelo programa.

Noletto (2008) ressalta que o Programa Escola Aberta foi originário do Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz, uma estratégia de abertura das escolas públicas nos fins de semana, lançado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO no Brasil, em 2000 em alguns estados. Como tais experiências foram consideradas exitosas nos estados, o Ministério da Educação e a UNESCO lançaram em 2004 o Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude.

Tornou-se política pública criada pela Resolução/CD/FNDE/Nº. 052, de 25 de outubro de 2004 com o nome de Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude, levando em consideração:

[...] a importância de se ampliar o escopo das atividades da escola para promover a melhoria da qualidade da educação no país, de se promover maior diálogo, cooperação e participação entre os alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas e a necessidade de redução da violência e da vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades escolares. (Resolução/CD/FNDE/nº. 052, de 25 de outubro de 2004).

O Programa é financiado pelo Ministério da Educação e acompanhado pela UNESCO que tem, segundo a referida resolução, a incumbência de realizar a gestão técnica, administrativa e financeira do Programa, disponibilizar capacitação de recursos humanos envolvidos, avaliar os resultados e elaborar relatórios de acompanhamento financeiro.

Na escola pesquisada o Programa é desenvolvido semanalmente e, segundo o Grupo gestor da escola, tem auxiliado para evitar a depredação, trazendo a

comunidade para dentro da escola.

A depredação acontece aqui mais é final de semana [...] domingo, porque no sábado nós temos o projeto Escola Aberta com atividades esportivas, lazer, você vem até aqui e pensa que é um dia normal de aula, a gente percebe que trazer a comunidade pra dentro da escola é um ganho porque vem pais, vem mães, tem curso de manicure, cabeleireiro, um punhado de coisas assim que os pais vem trazer o filho pra praticar esporte e a mãe faz também o trabalhinho dela, é aberta mesmo. Essa questão de trazer a comunidade pra dentro da escola é muito gratificante [...]. (Entrevista - Gestor 2 da escola, 2011).

Segundo Rolim (2008), a questão da diminuição nos índices de depredação das escolas, bem como, a intensificação das trocas entre escola e comunidade, são aspectos positivos constatados em boa parte dos estabelecimentos de ensino com o programa de abertura das escolas.

Prossegue o autor, afirmando que tal iniciativa tem propiciado descobertas de que as escolas encontram nas comunidades valores, tradições e potencialidades antes desconhecidas, em contrapartida, as comunidades identificam nas escolas possibilidades antes sequer cogitadas. Desta forma, os que antes depredavam as escolas abandonam essas práticas (porque percebem que aquelas instituições são importantes para eles mesmos, ou para seus filhos ou parentes), respondendo assim, a um movimento institucional que revelou a disposição de incluí-los.

Ainda, no rol dos programas e/ou atividades existentes na escola pesquisada para o enfrentamento da violência foi mencionado o Projeto Escola que Protege - EqP. “É um projeto bom, porque possibilitou o conhecimento de coisas que antes não conhecia, como a história dos direitos da criança e do adolescente, a história da infância, foi muito bom [...]”. (Grupo focal com professores, 2011).

O EqP, também, é vinculado e financiado pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), e tem como objetivo prevenir e romper o ciclo da violência contra crianças e adolescentes no Brasil. A principal estratégia da ação é o financiamento de projetos de formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica, além da produção de materiais didáticos e paradidáticos nos temas do projeto.

O Projeto é voltado para a promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, além do enfrentamento e prevenção das violências no contexto escolar.

De acordo com seu sumário executivo (p. 6-7) o Eqp tem como objetivos:

Promover, no âmbito escolar, a defesa dos direitos de crianças e adolescentes em situações de violência física, psicológica, negligência, abandono, abuso sexual, exploração do trabalho infantil, exploração sexual comercial e tráfico para esses fins, em uma perspectiva preventiva. Objetivos Específicos: formar profissionais de educação para a identificação de evidências de situações de exploração do trabalho infantil, de violência física, psicológica, negligência e abandono abuso e exploração sexual comercial contra crianças e adolescentes; e enfrentamento no âmbito educacional, em uma perspectiva preventiva. Sensibilizar e conscientizar a comunidade escolar sobre os prejuízos causados pelas diversas formas de violência (física, psicológica, sexual, negligência, abandono, exploração do trabalho infantil) no desenvolvimento bio-físico-psíquico-social das crianças, adolescentes e à família como um todo. Estreitar as relações e integrar os sistemas de ensino ao fluxo de notificação e encaminhamento junto à Rede de Defesa, Responsabilização e Proteção à criança e adolescente.

A proposta do Projeto é que os profissionais sejam capacitados para uma atuação qualificada em situações de violência identificadas ou vivenciadas no ambiente escolar.

São priorizados os projetos apresentados por instituições públicas de ensino superior. Ao final do curso o profissional participante apresenta um projeto de intervenção na escola onde atua, a certificação do curso está condicionada à apresentação do referido projeto.

O EqP também estimula a criação de uma Comissão Gestora Local, composta por representantes de várias áreas, tais como: instituição de ensino superior que desenvolve o projeto, Secretarias Estadual e Municipal de Educação, Ministério Público, Conselho Estadual e Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar e secretarias de saúde e de assistência social.

Em Goiânia, o EqP foi desenvolvido pela UFG, através do NECASA, em 2008 e 2010. Em 2008 capacitou cerca de 200 profissionais da educação<sup>25</sup>, na cidade de Goiânia, e em 2010 capacitou profissionais dos municípios de Luziânia, Formosa, Águas Claras e Anápolis, totalizando cerca de 500 profissionais nos quatro municípios.

O conteúdo programático do curso de capacitação em Goiás (Eqp, 2008) foi

---

<sup>25</sup> A capacitação priorizou, majoritariamente, os professores das redes públicas municipal e estadual de ensino, mas foi direcionada a outros profissionais da educação (secretários, auxiliares administrativos, porteiros, merendeiros, zeladores), bem como, conselheiros tutelares, educadores sociais e demais profissionais do sistema de proteção da criança e do adolescente em Goiás.



organizado em uma carga horária de 80 horas, e abordou as seguintes temáticas: Formação do estado brasileiro e as classes sociais; História da criança e do adolescente no Brasil: legislação e políticas de atendimento; Marco legal contemporâneo; Violência, família e educação na sociedade contemporânea; Protagonismo infanto-juvenil; Medidas protetivas e sócio-educativas; Diversidade e educação: questões de gênero, etnia, geração, orientação sexual e deficiências; Possibilidades de articulação das políticas públicas para o enfrentamento da violência; A produção do fracasso escolar e a violência; Bases psicológicas: a natureza e o ser social; Transtornos psicológicos e educação; Sexualidade, drogadição, consumismo e educação. O Curso de capacitação propiciou, ainda, orientação para elaboração do projeto de intervenção, obrigatório para a conclusão do curso, sendo que, ao final, foi apresentado em seminário direcionado.

Vale ressaltar que, os Programas desenvolvidos na escola pesquisada acontecem, também, em várias escolas de diferentes municípios brasileiros e, embora mereçam avaliação mais detalhada e direcionada à realidade de cada município, é importante salientar que tais iniciativas, cada uma a seu modo, têm o intento de contribuir com a redução da violência no contexto da escola.

Porém, o enfrentamento da violência no contexto da escola não é prioritário dentro das políticas educacionais brasileira, as iniciativas para combatê-lo geralmente partem de entidades como UNESCO, pesquisadores e secretarias de Educação. O MEC as apóia, mas não há diretrizes para um combate efetivo da violência escolar.

As discussões existentes são improdutivas e as soluções apontadas envolvem, desde munir escolas com modernos aparatos de segurança e policiamento, até a implementação de projetos que visam à oferta de atividades culturais e esportivas para os alunos, passando pelo treinamento de professores.

A análise de quaisquer projetos desenvolvidos no interior da escola não é tarefa fácil e merecem estudos específicos e aprofundados. Mas a experiência tem mostrado que não se deve confundir papéis: a educação para a não violência, dentro da escola, cabe aos professores e outros profissionais a ela vinculados e não à polícia, mesmo que “desarmada”.

No Grupo focal, os alunos fizeram a seguinte observação a respeito da presença da polícia na escola:

[...] foi um delegado lá no Sebastião (primeiro nome de uma escola do Setor Finsocial) dar uma palestra para todo mundo, mas tinha uns com fone no ouvido, dançando, outros imitando o que ele fazia.

Outras medidas exageradas, como a transformação de escolas em verdadeiras fortalezas, onde olhos eletrônicos vigiam qualquer movimento, a exemplo do que vem ocorrendo em muitas escolas particulares servem para reforçar o “medo generalizado” tão presente em toda a sociedade. Também não se deve nutrir a ilusão de que um jogo de bola nos fins de semana, um “trato” no visual ou um curso de bordado, demoverá jovens do hábito de portar armas e drogas e ameaçar a integridade física e mental de professores e colegas.

A constituição dos alunos como sujeitos de sua história é condição indispensável para mudança tanto na escola, como em toda a sociedade, pois é ela o espaço privilegiado de formação de sujeitos críticos e emancipados, aptos a superar o sistema vigente e construir uma sociedade igualitária.

#### 4.2 Os alunos como sujeitos de sua história

Quando se fala de violência na escola, é importante que se traga para o debate a questão da relação dos estudantes/adolescentes com a escola e vice versa. É no espaço escolar que ocorrem as interações de grupos de diferentes matizes: satisfeitos, prejudicados, insatisfeitos e outros. Os professores reconhecem o quanto a grade curricular dificulta o desenvolvimento de um verdadeiro processo educacional:

[...] esse aprisionamento curricular que o projeto pedagógico, que o Ministério da Educação promove prende o aluno a uma grade, a um sistema linear de aprendizagem que não permite que eles realizem ações que estão também incluídas no educacional, que são diferentes de sentar ler e escrever. (Grupo focal com professores, 2011).

O verdadeiro espaço educacional se dá na medida em que a escola propicia espaço para que os alunos manifestem suas posições para com a escola, com a sociedade, consigo mesmos e com suas famílias, contribuindo assim, para que estas manifestações possam ser observadas e canalizadas no sentido de impedir

ou minimizar expressões de violência.

Esta discussão remete a uma reflexão à cerca do que muitos autores denominam “condição juvenil”. Minayo (2011) afirma que este conceito é repleto de significações, destacando três. Uma delas ressalta traços comuns dos que nasceram em um mesmo período histórico, considerando dimensões de espaço, tempo e condições de cada um. De acordo com a autora (2011, p. 20), nesta concepção “a juventude é considerada uma fase da vida marcada principalmente por processos de definição e de inserção social”. Tais processos se dão de forma extremamente desiguais entre as classes sociais e esta constatação remete ao segundo significado destacado: tanto a socialização primária (família) quanto a secundária (escola) são instrumentos de reprodução das desigualdades e orientam o jovem para um destino já “reservado pela estrutura de classes<sup>26</sup>”.

Para a autora (2011), um jovem pobre apresenta maiores dificuldades de inserção na sociedade, principalmente no que diz respeito ao acesso a direitos fundamentais como educação, saúde, lazer. A terceira abordagem apontada pela autora (2011) que trata da “condição juvenil” põe em foco a concepção de juventude associada ao estilo de vida identificado pelo “consumo e o bem viver”. Tal concepção tece uma crítica sobre a juventude atual, culpabilizando-a por não cumprir a função social delegada pelas sociedades modernas de transformação da sociedade por ser portadora de uma apatia generalizada gerada pelo consumismo. Esta concepção, segundo Minayo (2011, p. 23) evidencia “a dificuldade que temos de compreender e interpretar corretamente as situações dos jovens e de valorizar suas formas de participação e de solidariedade, em diferentes contextos e condições econômicas e sociais.”

Muito embora a indústria capitalista de consumo aprimore mecanismos cada vez mais sedutores para atrair essas “presas fáceis” — dado às suas condições de ser em desenvolvimento — para o mercado de consumo, os jovens estudantes que participaram da pesquisa manifestaram o desejo de atuar na vida escolar de forma mais intensa, para isso, apresentam propostas que evidenciam anseios de se conhecerem e conhecer o outro, numa interação que é indicada pelos mesmos como alternativa para prevenir a violência.

Para os jovens estudantes,

---

<sup>26</sup> A autora faz uma alusão à teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1975), segundo a qual, os processos culturais efetuam a manutenção das estruturas econômicas e sociais existentes.

[...] não precisa de muita coisa, basta aproveitar bem o que a escola tem: quadra de esportes, sala de vídeo, sala de aula, tudo é válido, desde que promova o interagir.

Eles tem que pegar uma pequena turma e fazer todo mundo interagir com o outro e ficar mais amigo, conhecer a outra pessoa, porque hoje em dia a gente não conhece a outra pessoa, pra bater. Então eu acho que você tem que conhecer, professor tem que ter iniciativa, sentar uma turma com a outra, fazer sempre alguma coisa a mais, fazer todo mundo conversar, interagir, então eu acho que isso tem que acontecer. Hoje em dia aqui na escola é assim, cada pessoa no seu canto. (Grupo focal com alunos, 2011).

Isto demonstra que as formas convencionais de participação adotadas pelas escolas necessitam ser revisadas. É importante salientar que a escola pesquisada não conta, nem mesmo, com as formas convencionais de participação dos alunos como grêmios, associações, times esportivos, grupos de estudo ou similares.

Dayrell (2007) privilegia a reflexão sobre as tensões e ambiguidades vivenciadas pelos adolescentes ao se constituírem alunos num contexto escolar que desconsidera sua condição de jovem. Os jovens que chegam às escolas públicas são pobres, trazem consigo, toda a carga das condições de vida que lhes são impostas, muitas vezes dividindo-se entre a necessidade de estudar e trabalhar, em buscar diversão e não ter onde, em acesso precário aos equipamentos socioculturais. Aliadas a essa condição de pobreza trazem também sonhos e ilusões que dificilmente se realizam, pois a diversidade do ser jovem traz características, práticas, sociais e um universo simbólico que o diferencia de outras gerações.

Tais características, necessitam serem melhor apreendidas no ambiente escolar, para que os estudantes se sintam acolhidos e possam dar vazão aos projetos de vida de cada um ou que tais projetos possam ser construídos, respeitando a singularidade de cada um. Nos grupos focais com os alunos, o sentimento de descrédito e de rejeição por parte da gestão da escola, dos professores e até dos colegas, foi citado como empecilho para o exercício da participação e envolvimento na vida escolar.

Os alunos também reconhecem as dificuldades enfrentadas pelos professores na implantação de práticas interativas:

Os professores, eu vejo que têm muita dificuldade, porque, já pensou, uma sala tem mais ou menos trinta alunos, juntam duas salas, se uma sala só, é complicado, imagina o colégio inteiro. E quando é só uma sala então, não

resolve muito. (Grupo focal com alunos, 2011).

Iniciativas que incentivam práticas participativas dos estudantes revelam que os jovens querem, cada vez mais, se envolver. Exemplo disto são suas participações em Conferências, Fóruns, Movimentos de adolescentes, como tantos outros espaços construídos por eles ou a eles direcionados. O desejo que têm de participar na vida do seu bairro, cidade ou município, bem como de emitir opinião sobre as questões de importância mundial, é relevante e de extrema importância para surgimento de novas idéias e visões de mundo.

Uma única iniciativa jovem pode resultar na criação de algo novo ou na mudança de realidade, podendo apresentar novas soluções para problemas crônicos, como a violência no contexto da escola, especialmente se for realizado por meio da ação coletiva. A este respeito, Minayo (2011, p. 23-24) observa:

Sendo a condição juvenil uma relação experimental com valores e instituições sociais, ela inclui aceitação e absorção da cultura vigente, mas também incorpora manifestações conturbadas, revoltas e rebeliões quando não ocorre uma transmissão respeitável, tranquila e imediata dos valores hegemônicos, ou quando existe uma crise da própria sociedade no que se refere aos valores que professa. Os jovens sabem que herdarão o mundo, sabem o que está errado e são impacientes em relação àquilo que discordam.

Neste sentido, o maior desafio posto às escolas consiste em mostrar aos alunos oportunidades e apostar na capacidade deles em realizar as suas idéias. Eles são capazes de assumir responsabilidade, negociar, planejar e promover o que é do seu interesse. O lugar da escola, como fonte privilegiada de mediação, assim como o da família possibilita uma atuação ampla no campo da prevenção da violência. Mas é necessário que se estabeleça uma relação respeitosa com os jovens.

Esta relação respeitosa pressupõe a consideração de sua condição de “ser em desenvolvimento”, de sua cultura, suas demandas e necessidades próprias, conforme adverte Dayrell (2007, p. 1.107):

Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam. Propomos,

assim, uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente.

Esse papel deve ser desempenhado, principalmente, pelos professores, considerados aqui, primordiais, para que se possa repensar o espaço escolar como resposta aos desafios colocados pela juventude. Durante a pesquisa na escola, os professores mostraram que esses caminhos são possíveis em todos os espaços, disseminando os conteúdos escolares e discutindo/observando as condições de vida desses jovens, construindo um elo de confiança e amizade com eles.

[...] algumas manobras e estratégias dos conteúdos que eu trabalho, favorecem e facilitam o trabalho dessa mediação do que seja violência. A experiência de uma prática pedagógica que eu tenho como o Teatro do Oprimido, pra tentar amenizar, pra tentar sanar, pra tentar diluir essa fonte de violência. (Grupo focal com professores, 2011).

Sabe-se que o desenvolvimento de atividades criativas para a abordagem da questão da violência no contexto da escola constitui-se, ainda, um desafio para muitos professores. Alguns demonstraram e acreditam que existe um potencial transformador na escola no sentido de ampliar o diálogo sobre essa questão, diminuindo as distâncias entre professor e aluno, revertendo alguns comportamentos agressivos, de baixa auto-estima e apatia de alguns alunos. “Quando você consegue estabelecer um laço, pode ser um laço de amizade de afetividade, isso aí diminui a questão da violência também, eu já percebi isso.” (Grupo focal com professores, 2011).

Castro (2004) defende melhor delineamento dos “constructos” da geração juvenil, como condição para formulação e implantação de políticas públicas que garantam o protagonismo dos jovens, para que possam assumir uma cidadania ativa na elaboração e no acompanhamento de políticas voltadas para eles. Daí a importância da educação para autonomia, onde a escola assume importante papel como *lócus* privilegiado dessa educação, afirma o autor (2004), pois qualquer política pública direcionada ao segmento jovem deve ser elaborada como política pública “de/para/ e, principalmente, com juventude.”

O Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF, em seu último relatório

sobre a situação da infância e da adolescência, coloca a adolescência como uma fase de oportunidades, uma fase da vida caracterizada também por necessidades peculiares de desenvolvimento e um intenso processo de socialização e aprendizado, aposta em iniciativas de promoção da cidadania dos adolescentes, focadas na participação das gerações mais jovens em espaços coletivos de debate e decisão nos âmbitos público, familiar e comunitário. Como exemplos da ampliação da participação de adolescentes, apresentam-se as seguintes iniciativas no Brasil:

As Conferências Nacionais dos Direitos da Criança incluíram adolescentes como participantes ativos; redes como a “Sou de Atitude” envolveram adolescentes em processos de acompanhamento do orçamento público e na avaliação de políticas públicas; o Conselho da Juventude estimulou processos organizativos e representativos; o III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes deu visibilidade aos adolescentes e jovens que atuam com essa temática; a Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABMP) criou um conselho de adolescentes; o Movimento de Adolescentes do Brasil (MAB) mantém sua articulação nacional; e eventos específicos com diferentes temáticas se desenvolvem pelo País.” (UNICEF, 2011, p. 9).

Para a UNICEF (2011) a participação dos adolescentes nesses e em outros espaços de debate e decisão têm transformado meninas e meninos em agentes de mudança. Por meio da atuação e do desenvolvimento de suas capacidades, eles têm contribuído com transformações positivas nas suas comunidades, estimulando processos democráticos e ajudando a ampliar espaços de expressão, compreensão e proteção da adolescência. A participação desses adolescentes tem contribuído para a transformação na vida não só de meninos e meninas como também de suas famílias.

Minayo (2011) também aponta exemplos da “potencial rebeldia” da condição juvenil, como a participação dos jovens em movimentos políticos e socioculturais recentes que mobilizaram e ainda mobilizam os jovens a partirem, tanto para rebeliões de rua, como para utilização da internet para driblar a censura no Irã, como contraposição à ditadura e a farsa nas eleições presidenciais de 2009. As formas de atuação dos jovens, hoje, se manifestam de diversas formas, como o engajamento em movimentos ambientalistas, pelo acesso à educação, passe livre, trabalho, primeiro emprego, dentre outros.

Dentre as várias recomendações visando o incentivo à participação dos

adolescentes, a UNICEF (2011) enfatiza o importante papel das escolas no aproveitamento da facilidade de aprendizado dos adolescentes, contribuindo para que eles adquiram competências, habilidades e conhecimentos necessários para desenvolver todo o seu potencial.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tratou de um estudo de caso, envolvendo alunos, professores e gestores da Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida. Fica aqui registrado, que no dia exato do término da pesquisa de campo (07/04/2011) depara-se com uma das maiores tragédias já ocorridas em uma escola no nosso país, e que ficou conhecida como a “tragédia do Realengo<sup>27</sup>”.

Tal registro é só uma tentativa de demonstrar o quão desafiador foi finalizar este trabalho, mantendo fidelidade ao objeto proposto, já que a violência cada dia se manifesta sob novas formas. Mesmo tendo a certeza de que o assunto não se esgota aqui, fica a ansiedade pela busca de respostas para as inúmeras indagações suscitadas na pesquisa. Felizmente toda pesquisa científica pressupõe um recorte, a delimitação de um objeto. Ao fazê-lo, fica a certeza que várias questões devem ficar de fora, pois a realidade social é complexa e dinâmica, sempre carecendo de estudos, o que serve de alento. A esse respeito, observa Minayo (2010, p. 20):

[...] as sociedades humanas existem num determinado espaço, num determinado tempo, que os grupos sociais que as constituem são mutáveis e que tudo, instituições, leis, visões de mundo são provisórios, passageiros, estão em constante dinamismo e potencialmente tudo está para ser transformado.

Mas é preciso ter um ponto de partida, iniciar a busca por respostas, mesmo sabendo que elas não responderão a todas as questões. As conclusões desta pesquisa são fruto da escuta e observação da escola como um todo: alunos, professores, o contexto em que está inserida a escola e a política educacional vigente.

A primeira constatação é a de que a violência não tem conceituação simples; isto ficou evidente, tanto no campo teórico, como no empírico. Porém todas as denominações apresentaram-na como algo degradante, revoltante, absurdo e de efeitos drásticos para a sociedade como um todo. Na Escola, a distinção que é feita

---

<sup>27</sup> Um jovem de 23 anos, armado, entrou no prédio de uma escola na Zona Oeste do Rio de Janeiro, da qual foi ex-aluno, matou vários estudantes e se suicidou. Doze alunos morreram e 17 ficaram feridos.

por estudiosos entre violência na escola, violência escolar, violência da escola, não tem razão de ser pelos participantes da pesquisa, pois os episódios violentos com que convivem e que, por vezes até passam despercebidos, não se distinguem por começarem dentro ou fora da instituição escolar. Daí a adequação do termo violência no contexto da escola, que a envolve direta ou indiretamente e que merece igual atenção do poder público.

Quanto às manifestações de violência no contexto da Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida constatou-se que, embora esteja inserida em um espaço social e territorial cujas características afetam sua rotina, formas extremas de violência, como homicídios, porte de armas e/ou narcotráfico, são episódios isolados, não fazendo parte do cotidiano escolar. As manifestações visíveis mais comuns da violência no interior da escola entre os alunos são: brigas, indisciplinas, xingamentos, ameaças, práticas discriminatórias, trocas de agressões física e verbal, danos à estrutura física da escola e de veículos de professores, assédio sexual, imposições de autoridade, interferência de gangues; são manifestações que não diferem do que acontece em outras escolas. Entretanto não devem ser desprezadas, pois se tornam potencializadoras da violência de maior gravidade, conforme relato dos alunos:

A escola é só um começo, sempre termina é lá fora. Lá fora é que se resolve. Eu provoco aquela menina ali, aí ela fala te pego lá fora, e se ela for embora, Goiânia não é tão grande assim pra eu não encontrar ela aí por esses cantos e aí quando a gente acha, a gente bate mesmo.

E também, muitas vezes é difícil meninas ou meninos brigarem dentro da escola mesmo, porque fora, estando a não sei quantos metros da escola o pessoal da escola não pode fazer nada, não podem falar nem A. Eu era assim, eu falava me espera lá em cima e a pessoa sempre esperava. (Grupo focal com alunos, 2011).

Tais formas de violência são motivadas pela intolerância, falta de respeito às diferenças, preconceito e necessidade de demonstração de poder. Pode-se analisar que estas motivações não diferem daquelas que são propagadas pela mídia, e presença constante nas demais instâncias da sociedade.

As formas invisíveis de violência, nesta dissertação, são tidas como tão graves quanto às visíveis, visto que só se tornam perceptíveis mediante olhar

crítico, o que é privilégio de poucos, pois não é missão fácil. Dentre as formas invisíveis de violência foram observadas: a precária estrutura da escola e do sistema de ensino, as práticas pedagógicas, o despreparo e desvalorização dos professores, o que contribuem para a potencialização e perpetuação da violência. Já que, à escola é atribuído o papel de socialização de novas gerações, é preciso que ela esteja preparada para desempenhar tal papel, isto requer tal reconhecimento e investimento do poder público.

Quanto às formas de enfrentamento da violência na escola, a principal observação é a de que o fato de abrigar a polícia na escola não tem sido prova de redução da violência. Tal atitude significa delegar a outrem a autoridade e autonomia da escola, abrindo mão, assim, de sua função de socialização e formação de indivíduos. O mesmo se pode dizer quanto à adoção de medidas de segurança como muros altos e cercas elétricas.

Mediante tais proposições, o estudo permitiu, também, verificar o quanto a profunda regressão e destruição de direitos e dos avanços conquistados historicamente pelos trabalhadores marcam a atualidade, dando lugar a práticas e discursos discriminatórios, criminalizantes e repressores, voltados para a classe trabalhadora.

O Grupo focal, como um instrumental de pesquisa, se mostrou eficiente tanto na coleta dos dados para a pesquisa, como em um espaço para trocas entre professores que, embora trabalhando na mesma escola, não se conheciam. Também entre os alunos, a adoção do referido instrumental proporcionou aos adolescentes condições para trocas de conhecimento e opiniões, mediante o diálogo entre eles; oportunidade em que diferentes ideias, valores, normas e concepções afloraram, expressando a riqueza do instrumental para o fim proposto.

[...] vou ser sincera, quando eu conheci ela (aponta a colega da frente), eu olhava pra ela assim rodeada de homem, eu não pensava muita coisa boa dela não, pra você ver: pensava até em bater nela. Agora estou conhecendo ela, conversando com ela e é tudo diferente, todo mundo tem que conhecer todo mundo, acho que isso vai facilitar mais ainda. (Grupo focal com alunos, 2011).

Isto evidencia a certeza de que é possível, dentro da escola, promover o diálogo e a interação entre grupos como importantes mecanismos para o

enfrentamento da violência. Neste intuito, as propostas para o enfrentamento da violência no contexto da escola, verificadas durante a pesquisa, deixaram claro que qualquer investimento que caminhe nesse sentido deve ir além dos muros da Escola, dado a complexidade que envolve a questão; sendo dever do Estado, da família e da sociedade, processar cuidados de proteção para com as crianças, adolescentes e jovens, conforme preconiza o conjunto de leis, regulamentos e políticas.

Frente à complexa dimensão que a violência apresenta na dinâmica da sociedade, e especificamente na escola, na medida em que esta termina por destituir o ser humano de sua identidade, acredita-se que qualquer proposta para a prevenção e redução da violência nas escolas, exige a conjugação de esforços, sendo necessários os investimentos nos professores e, especialmente, nas crianças e adolescentes por se encontrarem em situação de vulnerabilidade, devido ao processo de formação em que se encontram.

Sob a ótica de uma expressão da questão social, a violência na escola, assim como outras expressões, deve ser apreendida, como resultante do atual estágio de desenvolvimento do capital. Pois, de acordo com os estágios de desenvolvimento do capital, as formas e manifestações da questão social se alteram, prevalecendo traços próprios da exploração e da luta de classes. Assim, a crescente violência no contexto da escola é indissociável da questão social e se torna perfeitamente visível no estágio atual de desenvolvimento do capitalismo com a mercantilização das relações sociais. Nesta lógica, a supressão da “questão social” só se torna possível pela supressão da ordem capitalista, e a escola tem papel fundamental nesse processo.

Conforme salienta Saviani (2008), à educação pública são postos vários desafios em uma sociedade de classes e a luta por uma escola pública que garanta aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade é possível nas condições atuais. Mas deve-se empenhar no processo de superação desse modelo de sociedade, através da conquista da escola pública pelos trabalhadores.

E, por fim, fica aqui registrada a satisfação da pesquisadora pela aproximação com os teóricos que estudam violência, escola, políticas públicas e outros temas exigidos para este estudo. Abre-se aqui um parêntese, para destaque na atualização das discussões teóricas que vêm sendo travadas no âmbito do Serviço Social, e que só se é possível dentro da academia: a violência na

perspectiva de totalidade e a emergência de manifestações da questão social; dentre as quais a violência no contexto da escola, que passam a exigir um profissional de serviço social cada vez mais crítico.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian; RUA, Maria das Graças. *Violência nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Mar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. *Trabalho e Precarização numa ordem neoliberal*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (orgs.). *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2008, p.35-48.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARENDT, Hannah. *Da Violência*. Tradução de Maria Claudia Drumont. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: fundamentos e história*, São Paulo: Cortez, 2007.

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara de M. dos; MIOTO, Regina Célia Tamasso (orgs.). *Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF, 1988. Disponível em: <[http://www .planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 19 jun. 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-DF, 1967. Disponível em: <[http://www .planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao67.htm](http://www .planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao67.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2011.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, Brasília-DF., 1990.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Resolução/CD/FNDE/nº. 052*, de 25 de outubro de 2004. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394, Brasília-DF., 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Escola Aberta - Proposta Pedagógica*. MEC, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br /secad/arquivos/pdf/proposta\\_pedagogica.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2011.

BRIGAGÃO, Clóvis. *A Militarização da sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CARDOSO, Franci Gomes; SERRA, Bianca Rafaela V.; MORAES, Isaléa Lourdes; SANTOS, Roseana Corrêa. *Questão social: fenômeno vinculado à histórica luta de*

classes e determinante básico do Serviço social como profissão. *In: Ser Social: Revista de Pós Graduação em política social*, nº 6, Brasília, Ser Social. UnB, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASTELL, Robert. *As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário*. Tradução de Iraci D. Poleti, 7ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTRO, Mary Garcia. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. *In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p.275-303.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *In: Sociologias*. nº. 8, Porto Alegre Jul/Dez 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 11 out. 2010.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 13ª ed., 2006, p.307-308.

\_\_\_\_\_. *Cultura e democracia*. São Paulo: Editora Moderna Ltda., 1982.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *In: Educação e Sociedade*. Campinas-SP, v. 28, n.100, 2007, p.105-128.

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

*Debate*: Violência, mediação e convivência na escola. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/215810Debateviolencia.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

DECKES, Flávio. *Radiografia do terrorismo no Brasil 66/80*. São Paulo: Ícone, 1985.

FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas, Verus, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. *In: LINHARES, Célia (org.). Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. S.P: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Educação Trabalho e Lutas Sociais. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI Pablo (orgs.). A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 89-122.

GOMES, Rui Rocha. Goiânia desigual e segregadora. *In: PAULA, Flavia Maria Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). A cidade e seus lugares*. Goiânia: Editora Vieira, 2007, p.29-52.

GUIMARÃES, Áurea M. *A dinâmica da violência escolar conflito e ambigüidade*. Campinas, SP: Autores associados, 1996.

GURGEL, José Alfredo Amaral. *Segurança e Democracia: uma reflexão política sobre a doutrina da Escola Superior de Guerra*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.

Histórico do Proerd. Disponível em: <<http://www.pm.go.gov.br/PM/portal/upload/hp9A8.tmp.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOFFMAN, Rodolfo e NEY, Marlon Gomes. A recente queda da desigualdade de renda no Brasil: análise de dados da PNAD, do Censo Demográfico e das Contas Nacionais. *In: Econômica*. v.10, n.1, Rio de Janeiro, p. 7-39, junho 2008.

IAMAMOTO, Marilda V. A questão social no capitalismo. *In: Revista Praia Vermelha*. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 8. 2003.

\_\_\_\_\_. As Dimensões Ético-políticas e Teórico-metodológicas no Serviço Social Contemporâneo. *In: IAMAMOTO, Marilda Vilela (org.), Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional*. São Paulo, Cortez, 2004.

IAMAMOTO Marilda V.; CARVALHO, Raul de. *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. São Paulo: Cortez; Lima-Peru: CELATS, 2004.

IANNI, Otávio. A cultura da violência. *In: Capitalismo, violência e terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LEFÉBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo, Cortez, 2007.

*Manual do Projeto Escola que Protege*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/resolucoes-2008/620.../download>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

MATTOS, Sílvio Costa. *Potencialidades e desafios, marcas da Região Noroeste*. Conferência de Abertura do Terceiro Fórum “Agenda Goiânia Minha Cidade”, 2006. Disponível em: <<http://www.ucg.br/flash/Flash2006/Abril06/060407agyn.html>>. Acesso em: 28 out. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). A condição juvenil no século XXI. *In: Amor e Violência: um paradoxo das relações de namoro e do ‘ficar’ entre jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011, p. 17-43.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares, São Paulo: Boitempo, 2005.



MOYSÉS. Territórios Segregados em Goiânia: leitura sociopolítica da região Noroeste. In: OLIVEIRA, Adão Francisco; NASCIMENTO, Claudemiro Godoy; CHAVES, Sandra Isabel. (orgs.). *Cidades sustentáveis: políticas públicas para o desenvolvimento*. Goiânia: UCG, 2006, p. 121-144.

MOTA, Ana Elizabete. *Cultura da Crise e Seguridade Social*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Questão Social e Serviço Social: um debate necessário. In: MOTA, Ana Elizabete (org.). *O Mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2008.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. Abrindo Espaços: inclusão social e educação para o século XXI. In: ROLIM, Marcos. *Mais educação, menos violência: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana*. Brasília : UNESCO, Fundação Vale, 2008.

OLIVEIRA, Márcio Pinõn de. A utopia do direito a cidade: possibilidades de superação da dicotomia favela-bairro no Rio de Janeiro. Trabalho apresentado no IX Simpósio Nacional de Geografia Urbana – Manaus/AM, 18 a 21 de outubro de 2005 – parte da Comunicação Coordenada "Espaços de (re)produção da vida na metrópole: sociabilidade e utopia".

PASTORINI, Alejandra. Quem mexe os fios das políticas sociais? – Avanços e limites da categoria “concessão-conquista”. In: *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo: Cortez, n. 53, 1997.

PAULO NETTO, José. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. São Paulo, Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Cinco notas a propósito da “questão social”. In: *Revista Temporalis*. Brasília, ano II, n.3, p.41-49, jan./jun. 2001.

PEREIRA, Potyara A. Concepção de bem-estar (social) em Marx. In: *Marxismo e Política Social*. Brasília: Ícone gráfica e editora, 2010.

\_\_\_\_\_. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti; SANTOS, Silvana Mara de M. dos; MIOTO, Regina Célia Tamaso (orgs.). *Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Questão social, serviço social e direitos de cidadania. In: *Revista Temporalis*, n.3, Ano 2. Brasília: ABEPSS, Grafiline, 2001, p.51-60.

PINHEIRO, Veralúcia. *Família, violência e silêncio: um estudo sobre meninas vítimas de abuso sexual*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2000.

PROERD. Disponível em: <<http://www.fundacaotiradentes.org.br>>. Acesso em: 14 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<http://www.prefeituragoiania.stiloweb.com.br/site/index.php>>. Acesso em: 14 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<http://coordenacaoproerdpmgo.blogspot.com/2009>>. Acesso em: 21 jan. 2012.

Programa Escola Aberta. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br> . Acesso em: 10 fev. 2012.

Programa Segundo Tempo. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

Projeto Escola que protege - EqP. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12362&Itemid=566](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12362&Itemid=566)>. Acesso em: 20 nov. 2011.

ProJovem. Disponível em: <<http://www.projovem.gov.br>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

RISTUM, Marilena. Bullying Escolar. *In*: ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (orgs.). *Impactos da violência na escola, um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora Fiocruz, 2010.

ROLIM, Marcos. *Mais educação, menos violência: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana*. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). *Marxismo e Educação, debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Sistema Nacional de Educação: Conceito, Papel Histórico e Obstáculos para sua Construção no Brasil*. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, 19-22 de outubro de 2008. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/5trabalhos\\_encomendados](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/5trabalhos_encomendados)>. Acesso em: 19 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *In*: *Revista Educação & Sociedade*, nº 69, Dezembro/1999, p. 119-136. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2011.

SILVA, De Plácido e. *Vocabulário Jurídico*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

SILVA, José Afonso da. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. São Paulo: Malheiros, 2003.

SILVA, José Fernando Siqueira. Violência e desigualdade social: desafios contemporâneos para o serviço social. *In: Ser Social: Revista de Pós- Graduação em política social*. Brasília: Ser Social UnB, nº 19, p.31-58, jul-dez/2006.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. *Como Entender e Aplicar a Nova LDB*. São Paulo/SP: Pioneira, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. *A Instituição Escolar e a Violência*. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/artigos>>. Acesso em: 20 set. 2011.

UNICEF. Situação Mundial da Infância 2011. Adolescência: uma fase de oportunidades. *In: Caderno Brasil*. Disponível em: <<http://www.unicef.org>>. Acesso em: 01 mar. 2011.

VIANA, Maria José de Faria. *A Assistência Social no contexto do pluralismo de bem-estar – prevalência da provisão plural ou mista, porém não pública*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Política Social – Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília (SER/UnB). Brasília, 2007.

VIANA, Nildo. *Os valores na sociedade moderna*. Brasília: Thesaurus, 2007.

\_\_\_\_\_. Violência e Escola. *In: VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes (orgs.). Educação, Cultura e Sociedade: Abordagens Críticas da Escola*. Goiânia: Germinal, 2002, p.115-142.

VIEIRA, Evaldo. *A República Brasileira: 1964-1984*. São Paulo: Moderna, 1991.

WACQUANT, Loïc. *As prisões da miséria*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2012: os Novos Padrões da Violência Homicida no Brasil*. São Paulo: Instituto Sangari, 2011.

ZALUAR, Alba. *O contexto social e institucional da violência*. Disponível em: <[http://www.ims.uerj.br/nupevi/artigos\\_periodicos/contexto.pdf](http://www.ims.uerj.br/nupevi/artigos_periodicos/contexto.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2011.

YASBEK, Maria Carmelita. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. *In: Revista Temporalis*. Brasília: ABEPSS, Grafiline, n.3, ano 2, p. 33-40, 2001.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A — Informações sobre a pesquisa (pais/responsável)****PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

Senhores (a) pais ou responsável,

Seu (a) filho (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a), em uma pesquisa. No caso de autorizar seu filho (a) a fazer parte do estudo, assine a autorização ao final deste documento.

**Informações sobre a pesquisa (a ser realizada em 31/03/2011, 5ª feira):**

**Título:** A violência nas escolas da rede municipal de ensino de Goiânia

**Pesquisadora responsável:** Cirlene Maria da Silva **Fone:** 8112-8608

**Descrição da Pesquisa:** A pesquisa tem como finalidade fazer um estudo sobre a violência nas escolas da rede municipal de ensino de Goiânia. A Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida foi selecionada por ser a maior escola da rede municipal de ensino de Goiânia.

Para a realização da pesquisa faremos debates em pequenos grupos, que será registrado através de gravador de voz, resguardando a identidade dos participantes. O possível acirramento das discussões será conduzido de forma adequada a não prejudicar nenhum estudante, já que a pesquisadora é assistente social com experiência em coordenação de grupos de adolescentes. A pesquisadora assumirá inteira responsabilidade sobre qualquer prejuízo advindo da pesquisa. Lembramos que o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento.

Seu (a) filho (a) participará de um encontro na própria escola, durante o período de aula, com duração de 45 minutos. Não haverá prejuízo no conteúdo escolar, conforme acordo com a direção da Escola. Garantimos o direito do (a) aluno (a) a se retirar do grupo de pesquisa a qualquer momento.

**Benefícios da Pesquisa:** a pesquisa trará grandes contribuições, já que os dados poderão ser utilizados para implantação de Programas voltados ao enfrentamento da violência nas escolas.

---

**Cirlene Maria da Silva – Pesquisadora**

**APÊNDICE B — Termo de consentimento livre e esclarecido (pais/responsável)**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, pai/mãe ou responsável por \_\_\_\_\_, após todos os esclarecimentos concordo com sua participação na pesquisa.

Goiânia, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2011.

---

**Pai/mãe ou responsável**

**Testemunhas:**

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C — Informações sobre a pesquisa (professores)****PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

Senhor (a) Professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a), em uma pesquisa. No caso de aceitar a fazer parte do estudo, assine o termo ao final deste documento.

**Informações sobre a pesquisa:**

**Título:** A violência nas escolas da rede municipal de ensino de Goiânia

**Pesquisadora responsável:** Cirlene Maria da Silva **Fone:** 8112-8608

**Descrição da Pesquisa:** A pesquisa tem como finalidade fazer um estudo sobre a violência nas escolas da rede municipal de ensino de Goiânia. A Escola Municipal Professora Leonísia Naves de Almeida foi selecionada por ser a maior escola da rede municipal de ensino de Goiânia.

Para a realização da pesquisa faremos debate em grupo focalizando algumas questões relacionadas à temática, que será registrado através de gravador de voz, resguardando a identidade dos participantes. A pesquisadora assumirá inteira responsabilidade sob qualquer prejuízo advindo da pesquisa. Lembramos que o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento.

Você participará de um encontro na própria escola, no horário destinado a estudo, com duração de 01 hora.

**Benefícios da Pesquisa:** a pesquisa trará grandes contribuições, os dados subsidiarão a dissertação de mestrado da pesquisadora, podendo também ser utilizados pelo poder público para implantação de Programas voltados ao enfrentamento da violência nas escolas.

**Cirlene Maria da Silva – Pesquisadora**

**APÊNDICE D — Termo de consentimento livre e esclarecido (professores)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após todos os devidos esclarecimentos, concordo em participar da pesquisa.

Goiânia, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2011.

---

**Assinatura do Professor**



## APÊNDICE E — Grupo focal com alunos

### ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM ADOLESCENTES

Nome	Bairro	Idade	Série	Trabalha	Tempo que estuda nesta escola
				( )N ( )S Por quê? Em que?	

#### QUESTÕES PARA DISCUSSÃO (ANOTAR COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL)

- 1- O que entendem por violência?
- 2- Já presenciaram algum ato de violência nessa escola e/ou no entorno?
- 3- Já foi vítima ou agente de algum tipo de violência?
- 4- Para vocês quais as causas da violência na sociedade? E na escola?
- 5- Quais formas julgam mais adequadas para lidar com a questão da violência na escola?
- 6- Existe alguma organização de estudantes nesta escola? Se não, por quê?

## APÊNDICE F — Grupo focal com professores

### ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM PROFESSORES

Nome	Bairro	Formação	Leciona para quais séries	Trabalha em outra Escola	Leciona quantos turnos	Quanto tempo é professor	Concursado

### QUESTÕES PARA DISCUSSÃO (ANOTAR COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL)

- 1- O que entendem por violência?
- 2- Já presenciaram algum ato de violência nessa escola e/ou no entorno?
- 3- Já foi vítima ou agente de algum tipo de violência?
- 4- Para vocês, quais as causas da violência na sociedade? E na escola?
- 5- Quais formas julgam mais adequadas para lidar com a violência na escola?
- 6- Existe algum tipo de organização de estudantes nesta escola? Se não, por quê?

**APÊNDICE G — Entrevista (Gestores da escola)****ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS GESTORES DA ESCOLA**

- 1-** Cargo(s) que ocupa na escola.
- 2-** Tempo de trabalho na educação. E nesta Escola.
- 3-** O que entende por violência?
- 4-** Como está a questão da violência nesta escola e no seu entorno?
- 5-** Que tipos de violência são frequentes na escola?
- 6-** Quais as causas?
- 7-** Qual o procedimento da escola?
- 8-** No entorno da escola o trânsito, a presença de bares e feiras afeta o rotina da escola? E o narcotráfico?
- 9-** A escola desenvolve algum projeto/ação para prevenir a violência na escola?
- 10-** Qual o relacionamento da escola com o Conselho Tutelar, Instituições de Assistência Social, Patrulha Escolar e outras instituições locais?