

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E VIOLÊNCIA:
DEMANDAS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

MARIA LUIZA DA COSTA RODRIGUES NUNES

Goiânia

2013

MARIA LUIZA DA COSTA RODRIGUES NUNES

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E VIOLÊNCIA:
DEMANDAS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Profa, Dra. Maria Conceição Padial Machado.

Goiânia

2013

Catálogo na fonte

N972 Nunes, Maria Luiza da Costa Rodrigues.
Educação escolar e violência: demandas, perspectivas e desafios [manuscrito] / Maria Luiza da Costa Rodrigues Nunes. – –
Goiânia, 2013.
105 f. : il. grafs.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto em Serviço Social,
2013.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Conceição Padial Machado”.

1. Educação Escolar. 2. Violência escolar. 3. Serviço Social. I.
Título.

CDD 361.6181

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Maria Aparecida Rodrigues de Souza,
CRB-1/1497.

Biblioteca Atena, Câmpus Inhumas
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA LUIZA DA COSTA RODRIGUES NUNES

DISSERTAÇÃO do Programa de Scrictu Senso em Serviço Social

Defendida em _____ de _____ de 2013 e aprovada com conceito ()
nota ()

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maria Conceição Sarmiento Padial Machado - Presidente

Dra. Walderez Loureiro Miguel - Membro externo

Dra. Maria José Pereira Rocha - Membro PUC Goiás

Dra. Eleusa Bilemjian Ribeiro - Suplente PUC Goiás

As minhas amadas filhas, Júlia Déborah e Ana Vitória, e ao meu querido esposo Valmir, especialmente, pelo carinho, força e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que, permitiu-me alçar voo e alcançar aquilo que foi possível.

A minha família, que, em muitos momentos, deixou de fazer algo para ela para fazê-lo por mim, em especial, a meus grandes amores – Valmir, Júlia Déborah e Ana Vitória.

A minha amada mãe, que, embora não tenha tido a oportunidade de se sentar em uma cadeira escolar, com muita sabedoria, sempre me incentivou a correr atrás dos meus sonhos.

A meus queridos irmãos – Maria Antônia, João Batista e Abadia que, assim como eu, nunca se permitiram apenas sonhar e que, com muita persistência, transformam cada pequeno sonho em grandes realizações.

A todos os professores do Departamento de Mestrado em Serviço Social, pelo respeito e pela confiança, em especial à professora Maria Conceição pelas pertinentes orientações.

À professora Darci Roldão, com quem tive o prazer de conviver um breve período, mas suficiente, para reconhecer quão comprometida ela realiza o seu fazer profissional.

A membros da banca examinadora, professoras: Walderez Loureiro Miguel e Maria José Pereira Rocha, por aceitarem o desafio de traduzir aquilo que não me foi possível.

A todos os colegas do curso – Maria Lucia, Selma, Nazaré, Lenilza e Giovane. e em especial, ao meu colega- irmão, Olinto pelo companheirismo e cumplicidade.

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes.

Marthin Luther King.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	
CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA	15
1.1 Educação brasileira: os descaminhos desta política	23
1.2 Processo educacional brasileiro no período da ditadura militar (1964-1985)	28
1.3 Educação brasileira após a formulação Constituição de 1988	31
CAPÍTULO II	
VIOLÊNCIA COMO EXPRESSÃO DA QUESTÃO SOCIAL	38
2.1 Violência: conceitos e concepções	38
2.2 Violência escolar: uma discussão necessária	45
2.3 Características da violência escolar	52
CAPÍTULO III	
COTIDIANO ESCOLAR E A REALIDADE INSTITUCIONAL	57
3.1 Algumas considerações sobre o cotidiano escolar	62
3.2 A realidade institucional	66
3.3 O Serviço Social escolar: desafios e perspectivas na garantia de direitos	78
CONSIDERAÇÕES	87
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS	94

LISTAS DE SIGLAS

ABE	- Associação Brasileira de Educação
Aid	- Agency for International Development
BA	- Bahia
Bird	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
BO	- Boletim de Ocorrência
Cbas	- Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
Cfess	- Conselho Federal de Serviço Social
Cress	- Conselho Regional de Serviço Social
DF	- Distrito Federal
EJA	- Educação de Jovem e Adulto
Fundeb	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	- Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GT	- Grupo de Trabalho
Idac	- Instituto de Desenvolvimento e Ação Cultural
Inep	- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
Mobral	- Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adulto
OMC	- Organização Mundial do Comércio
OSPb	- Organização Social e Política do Brasil
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PLs	- Projetos de Lei
PNE	- Programa Nacional de Educação
Pnud	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Proep	- Programa de Expansão da Educação Profissional
Senac	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senal	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Unesco	- Organização das Nações Unidas para a Educação
Unicef	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 1 - Número de alunos matriculados por período em 2011	69
Tabela 2 - Número de alunos matriculados por período em 2012	69
Figura 1 - Vista aérea da instituição pesquisada	66
Figura 2 - Vista do mapa que localiza a instituição pesquisada	66
Figura 3 - Vista do Colégio Estadual Parque Amazonas com acesso pela Av. Rio Verde e pela Av. José Rodrigues de Moraes Neto	67
Figura 4 - Vista do Colégio Estadual Parque Amazônia com acesso pela Av. Rio Verde	67
Figura 5 - Vista da lateral do colégio	67
Figura 6 - Vista de uma das salas de aula	68
Figura 7 - Vista de mais uma das salas de aula	68
Figura 8 - Vista da sala de aula destruída por vandalismo	74

RESUMO

Esta dissertação aborda a educação escolar e a violência, em especial, no espaço escolar como categoria histórica, redimensionada, sobretudo, nas últimas décadas do século XX. Para atingir o foco do estudo, primeiramente faz-se um breve histórico sobre o processo educacional, observando seus avanços e retrocessos até chegar aos dias atuais. Neste trabalho há o reconhecimento da violência como uma questão estrutural, expressão da contradição capital-trabalho-Estado, na perspectiva de que a desigualdade social é um campo profícuo para as diversas formas de manifestação da violência. Neste contexto, a escola, como instituição de ensino, reproduz as relações contraditórias presentes nas demais instâncias sociais. A pesquisa quanti-qualitativa visa, também, analisar como o profissional de Serviço Social posiciona-se no tocante a essa questão e, ainda, o papel do Estado nesse processo. O presente estudo objetiva investigar a configuração da violência histórica e estrutural no espaço escolar, como uma das expressões da questão social e como ela é tratada pelos sujeitos da pesquisa. Como objetivos específicos, busca apreender as situações de violência no espaço do Colégio Estadual Parque Amazônia em Goiânia Goiás, conhecer as estratégias utilizadas no enfrentamento das situações de violência, analisar o trabalho desenvolvido pelo Serviço Social referente à violência escolar, Identificar o instrumental teórico-metodológico que o Serviço Social disponibiliza para a atuação da sua profissional no contexto das escolas.

Palavras-chave: educação, violência, violência escolar e Serviço Social.

ABSTRACT

This thesis is related to education and school violence in particular within the school as a historical category, resized, especially in the last decades of the twentieth century. To get to the focus of the study first makes a brief history about the educational process by observing their progress and setbacks until the present day. This work is the recognition of violence as a structural issue, expression of capital-labor contradiction-state, the perspective that social inequality is a useful field for the various manifestations of violence. In this case, the school as a teaching institution, plays the contradictory relations, present in other social instances. The quantitative and qualitative research also aims to analyze how the professional social work stands on this issue. And yet, the state's role in this process. The present study aims to investigate the configuration of the historical and structural violence in the school, as one of the expressions of social issues and how it is treated by the research subjects. Specific objectives: To assess the situations of violence within the College State Park Amazon in Goiania Goya's; identify strategies used to face the situations of violence; analyze the work of the Social Service in the face of school violence; Identify the theoretical tools and methodological the Social Services provides for the performance of their professional context of schools.

Keywords: education, violence, school violence and Social Services.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a violência histórica e estrutural no espaço escolar, como expressão da questão social, no Colégio Estadual Parque Amazônia, da cidade de Goiânia GO. Trata-se de uma configuração, pois a violência, historicamente, faz parte do processo educativo, haja vista que educadores se utilizavam da violência psicológica, social e até física, como mecanismos para forçar o aprendizado. A reconfiguração da violência ocorre quando ela não é apenas praticada por educadores, mas também, reproduzida por estudantes.

Ao identificar as demandas presentes no espaço escolar, sobretudo nas relações interpessoais do processo educativo construído/desenvolvido na escola, a assistente social revela-se como a profissional capaz de apropriar-se da realidade concreta e suas múltiplas determinações e nexos que em geral passam despercebidos por profissionais de outras áreas, que reduzem a violência histórica, conjuntural e estrutural à indisciplina. Os desafios apresentados ao Serviço Social na educação aparecem em diversos espaços decorrentes das relações sociais de produção. Neste trabalho, eles serão tratados, de forma sistematizada, no Colégio Estadual Parque Amazônia.

Como espaço de contradição, as instituições de ensino são, de um lado, o *locus* privilegiado da formação intelectual, social, cultural, de acolhimento e de incentivo às reflexões e ações sobre a dimensão social. De outro, apresenta-se como espaço de repressão, discriminação, coerção, que são expressões da violência.

Ao apreender as mudanças sociais que vêm ocorrendo no atual contexto o profissional de Serviço Social pode contribuir com seu arcabouço teórico-metodológico para uma reflexão política a respeito da violência escolar e sobre o entendimento de direitos e deveres da comunidade escolar. Neste caso, a intervenção profissional é um trabalho que envolve instituição, estudantes, familiares, profissionais e moradores da região, o que supõe o conhecimento, do profissional acerca do seu projeto ético-político-profissional.

O Serviço Social, como uma profissão interventiva, comporta competências e habilidades para atender às demandas provenientes de situações de violência vivenciadas no cotidiano das famílias e de toda a sociedade. Assim, para uma maior

apreensão da realidade, a pesquisa pautou-se na violência escolar como categoria histórica, redimensionada, sobretudo, nas últimas décadas do século XX. A contradição capita-trabalho gera um campo de desigualdades sociais profícuo para as diversas formas de manifestação da violência, mascarado pelas demandas cotidianas dos profissionais de Serviço Social que, muitas vezes, reduzem seu trabalho a encaminhamentos de solicitações em razão das dificuldades de entendimento sobre a complexidade das relações sociais, o próprio trabalho da profissional fica comprometido.

No âmbito escolar, é necessário observar a visão da escola sobre a violência escolar, e como ela é enfrentada por professores, gestores e estudantes, e quais os avanços que podem ser alcançados no domínio institucional com a participação e intervenção do assistente social.

Como categoria histórica, a violência é fruto por múltiplas determinações, e suas expressões só podem ser identificadas e separadas metodologicamente. Para as pessoas envolvidas, a violência é, ao mesmo tempo única e multifacetada, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, sociais, culturais e políticos que convergem para o ser social.

Assim, este trabalho teve como objetivo geral analisar a configuração da violência histórica e estrutural no espaço escolar, como uma das expressões da questão social, e como ela é tratada pelos sujeitos da pesquisa. Como objetivos específicos, buscou-se investigar as situações de violência no espaço do Colégio Estadual Parque Amazônia, conhecer as formas de violência mais frequentes no espaço do colégio e como são enfrentadas, verificar o trabalho desenvolvido pelo assistente social no colégio e identificar o referencial teórico-metodológico que o Serviço Social disponibiliza para atuação do assistente social no colégio. Para realizar essa tarefa, foi importante conhecer o cotidiano da instituição observando, sobretudo, como são construídas as relações interpessoais entre os estudantes, professores, grupo gestor e demais funcionários desta instituição.

Caracterizada como uma pesquisa quanti-qualitativa, foram priorizadas tanto a coleta de dados quanto a descrição e a análise da realidade social, o que possibilitou uma aproximação maior com o objeto pesquisado. Utilizaram-se, como instrumentais técnicos de coleta de dados, a análise documental, a observação e entrevistas com o grupo gestor da instituição, com cinco professores de áreas afins, com uma psicóloga e uma assistente social que atuou na rede estadual de ensino

por dois anos. Como fonte de coleta de dados, deveria ser aplicado um questionário (Anexo B) em uma amostragem de quinze famílias, segundo o projeto da pesquisa, o que não ocorreu na totalidade, em virtude de algumas famílias não participarem da pesquisa e ao pequeno prazo a que ficou submetida a coleta de dados, pela demora/dificuldade do Comitê de Ética em aprovar o projeto proposto. Assim, a amostragem da presente pesquisa ficou reduzida a quatro famílias que se dispuseram a prestar informações sobre a temática abordada. Também, estava previsto pesquisar boletins de ocorrências policial (BOs), relatórios e fichas de ocorrências, no entanto, não foi possível utilizá-los por restrição imposta pela instituição. Também, foram realizadas várias visitas informais às famílias, com o propósito de aproximação daquele universo e despertar o interesse dos sujeitos em participarem da pesquisa. Sobretudo, buscou-se enfrentar o difícil exercício de estabelecer o diálogo entre empiria e teoria, referendado na e pela realidade apresentada durante o processo da pesquisa.

Para a realização desta pesquisa, o projeto foi submetido à provação do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Conforme estabelecido pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996).

As entrevistas foram realizadas individualmente e registradas mediante gravação das falas, e em seguida, transcritas. Após a finalização deste trabalho, os dados serão arquivados por cinco anos e, depois desse período todo material será destruído. O mesmo procedimento será adotado com os questionários relativos com às famílias.

Com base no exposto, algumas indagações fazem-se necessárias. Qual a visão da escola acerca da violência? Quais os desafios da escola no enfrentamento da violência? Qual é a contribuição/intervenção do profissional do Serviço Social no âmbito escolar? Como é tratada a questão da violência escolar pelo profissional do Serviço Social?

Essas indagações podem contribuir para o esclarecimento do problema deste estudo, que consiste na investigação sobre situações de violência presentes no ambiente escolar, que tem sido um desafio para seus dirigentes, na adoção de mecanismos de prevenção, redução e erradicação do problema.

Assim, vinculadas ao problema, definiram-se como hipótese que a violência na escola é estrutural e conjuntural. A primeira diz respeito ao próprio processo de

produção e reprodução da vida social no sistema capitalista. E, a segunda, articulada com a primeira, refere-se às punições, desentendimentos, preconceito, dentre outras situações próprias da conjuntura.

O interesse pela temática ocorreu na trajetória desta pesquisadora em educação, que ao presenciar e vivenciar muitas situações de violência no espaço escolar, envolvendo aluno-aluno, aluno-professor-aluno, professor-família, viu-se motivada a realizar esta pesquisa, a fim de apreender as razões dessa violência e como ela se configura e se naturaliza no cotidiano das escolas. A opção pela instituição educacional Colégio Estadual Parque Amazônia está relacionada, primeiramente, ao público a que ela atende – infante-juvenil e, em segundo lugar, pelo fato de ser uma instituição localizada no mesmo setor onde reside a pesquisadora.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos.

O primeiro capítulo aborda a educação, e procura estabelecer uma articulação entre as dimensões estrutural, política, econômica, cultural e social, em diferentes contextos históricos. Também procurou-se reconstruir os (des)caminhos da educação brasileira, ao pontuar os avanços e os retrocessos dessa política, com base em leis, decretos e documentos oficiais que regem o campo em estudo.

O segundo capítulo trata da violência, seus conceitos e concepções, ao enfatizá-la como fenômeno histórico, estrutural e cultural, para trazer à tona a cruel realidade e as diferentes faces da violência escolar e suas características.

No terceiro capítulo, o debate refere-se à instituição escolar e seu cotidiano, apontando a concepção dos sujeitos da pesquisa sobre a violência escolar:

A relevância da presente temática justifica-se por ser ela um assunto de interesse acadêmico nos últimos anos, haja vista o quantitativo de produções sobre o tema em monografias, dissertações e teses apresentadas como também em artigos publicados em revistas e anais. Pressupõe-se ainda que, este estudo pode se tornar uma excelente referência para futuras pesquisas. A aproximação com teóricos como Arendt (2010), Abramovay (2002), Zaluar (1992), Minayo (2006), Netto e Carvalho (2012), Deberbieux e Blaya (2002), dentre outros, possibilitou uma maior fundamentação do estudo e análise de seu objeto.

CAPITULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Alguns homens vêem as coisas como são, e dizem Por que?
Eu sonho com as coisas que nunca foram e digo Por que
não?

- GEORGE BERNARD SHAW -

Neste capítulo, discute-se a educação como parte constituinte do processo dinâmico da estruturação e consolidação do modo de produção capitalista. É importante acompanhar os desdobramentos da educação para atingir o foco das reflexões pertinentes ao objeto de estudo, e, assim, reconhecer que as mudanças na educação comporta questionamentos e reformulações na perspectiva dialética de que a práxis pode efetivar, consolidar e assegurar a informação e o conhecimento, ou seja, a práxis é elemento fundante da teoria.

Para entender o processo de mudanças, aborda-se a relação entre o modo de produção capitalista e a educação, procurando apreender, no discurso dominante, a emancipação humana e as suas contradições fundamentais. Ao evidenciar a importância histórica atribuída à educação na sociedade contemporânea e, ao analisar as bases materiais da sociedade capitalista, pode-se perceber o caráter ideológico desse discurso. Entretanto, a educação, como processo constituinte e constitutivo da história da humanidade, tornou-se uma resposta às suas necessidades. Nesse sentido,

pensar a educação requer refleti-la historicamente, pois como parte da história da sociedade humana passa por um movimento de transformação e desenvolvimento, configurando-se diferentemente em cada momento. Ao analisar a institucionalização da educação no Estado Moderno como política social percebe-se que havia interesse da burguesia de que fossem formados cidadãos livres, com preparação para a nova ordem instituída (PEREIRA; HERKENHOFF, 2011, p. 37).

Com base na afirmação das autoras, há que considerar que as mudanças, no modo de produção apontaram uma nova concepção de educação. Trata-se de uma educação voltada para os interesses do capital, e a cada dia mais impulsionada para atender à sua dinâmica. Segundo as autoras “essas mudanças acarretaram transformações na organização sociopolítica, exigindo uma educação institucionalizada, que prepare os indivíduos para ocuparem suas funções na ‘nova’ ordem social do trabalho” (PEREIRA; HERKENHOFF, 2011, p. 37). Assim, a

educação é colocada a serviço do mercado, e, portanto, mostra-se insuficiente para a superação das expressões sociais que decorrem das mudanças econômicas, sociopolíticas e culturais. Essa forma de educação,

altamente dominante, gerou outra visão contestadora, que tenta assegurar à educação uma autonomia que lhe permita centrar-se nos valores humanos, na formação do cidadão, na visão crítica e criativa. Virgem de relação com o mundo econômico, de certa forma, esta educação estaria livre dos moldes que este lhe quer impor. Sem os instrumentos técnicos para ser competente na linha profissionalizante, e frágil demais para ser transformada. A educação realmente existente termina por constituir um universo relativamente ilhado dos processos de transformação econômica e social (DOWBOR, 2001, p. 12).

Em outras palavras, conforme Dowbor (2001), como foi construída, a educação não detém mecanismos capazes de contraporem-se às exigências do mercado. Embora responsável pelo seu processo educacional, o homem está sujeito a mudanças. Suas ações e pensamentos dependem do contexto em que ele está inserido e das situações que lhe são impostas. De fato, Cortella (2006) afirma que, “só o homem é capaz de desenvolver a ação transformadora consciente a qual se expressa por meio do trabalho ou práxis”. É pelo trabalho que o homem intervém no mundo e dele se apropria. Na mesma linha de pensamento, Aranha (2001, p. 15) ressalta que, “pelo trabalho, o homem se autoproduz, ao mesmo tempo em que produz sua própria cultura”. Conforme a autora,

a partir das relações que estabelecem entre si, os homens criam padrões de comportamento, instituições e saberes, cujo aperfeiçoamento é feito pelas gerações sucessivas, o que lhes permite assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura. É a educação, portanto, que mantém viva a memória de um povo e dá condições para sua sobrevivência. [...] a educação é uma instancia mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduos e sociedade (ARANHA, 2001, p. 15).

Com base nesse pressuposto, ao analisar a educação como parte da história, percebe-se que seus desdobramentos sofrem os mesmos efeitos ideológicos e políticos. Dessa forma, é importante pontuar que o processo de mudança no sistema econômico, ou seja, do sistema feudal para o sistema capitalista, não representou a superação de uma sociedade marcada por opressão, servilismo e desigualdade de classes. As mudanças instauradas foram “condições necessárias para que a nova sociedade capitalista pudesse, sob a igualdade jurídica, instaurar bases das

relações econômicas, políticas e ideológicas de uma nova sociedade de classes” (FRIGOTTO, 2010, p. 31).

A análise das relações entre o processo de produção e as práticas educativas, desde a perspectiva clássica liberal ou neoliberal, mostra que a sociedade é constituída por fatores, e, em determinado período, um desses fatores é o fundamental e determinante. No entanto, segundo Frigotto (2010) e de acordo o pensamento de Marx e Engels e da escola marxista, a realidade social é concebida como uma totalidade. Desta forma, “por ser o trabalho o pressuposto fundante do devenir humano, ele é o princípio educativo e, portanto, é fundamental que todo o ser humano, desde a mais tenra idade, socialize este pressuposto” (FRIGOTTO, 2010, p. 34).

Para realizar uma abordagem sobre a educação e sua relação com as mudanças econômicas, políticas e sociais, é fundamental entender como ela se insere nas relações sociais, a sua função social e sua relação orgânica com o trabalho. Assim

a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDRT, 2003, p. 247).

Ao fazer essas afirmações, Arendt (2003) explicita um significado para a educação, ou ainda, que pela educação é possível apreender o mundo e dele tomar posse. Barbosa (2010, p. 18) por sua vez, ao refletir sobre a educação expõe, que, ao longo da história, “ela envolve muito mais que teorias parciais sobre o homem, interpretações pedagógicas, psicológicas, sociológicas, históricas ou filosóficas, ela é parte integrante da cultura de um povo”. Em cada momento histórico, a educação corresponde a diferentes concepções de homem e de sociedade, de acordo com o pensamento dominante. Historicamente, a

educação desde a Grécia antiga foi entendida como sendo o princípio mediante a qual a comunidade humana conservava e transmitia a sua particularidade física e espiritual. A natureza dessa comunidade, no entanto fazia com que os valores e conhecimentos do passado se agregassem outras tantas conquistas do espírito humano, que se renova continuamente. O sistema educacional pode-se assim firmar parodiando Machado de Assis,

serve para rejeitando a moda que mata, e aceitar o moderno que vivifica. Essa consciência sobre o papel da educação serviu durante séculos como alicerce sobre o qual se construiu a sociedade e a cultura ocidental (ZALUAR, 1992, p. 56).

Assim, é preciso considerar que a educação é entendida como reprodutora das culturas, transmitidas de geração pra geração. Não se pode negar o papel que ela sempre desempenhou na história da sociedade. Estudos revelam que, ao analisar as origens da sociedade moderna,

foi em torno da escola que se desenvolveram as instituições políticas e sociais do Estado moderno. O mundo ocidental até o século XIII conheceu três caminhos de acesso ao poder: nascimento, riqueza e sorteio. Foi entretanto através da escola que os pobres se ascenderam socialmente no final da Idade Média e início da Idade Moderna. Permitindo assim que a sociedade liberal e democrática, construída a partir dos séculos, XVIII e XIX entendesse essencial para que fossem asseguradas a liberdade e a igualdade entre os homens, garantir educação para todos (ZALUAR, 1992, p. 58).

Em outras palavras, em um contexto marcado pela invisibilidade dos indivíduos, a educação, sobretudo a educação escolar, não pairou acima das contingências políticas, sociais e econômicas, mas delas recebeu influências marcantes, o que possibilitou a ascensão das classes subalternas. Nesse sentido,

a educação quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2010, p. 27).

Para Frigotto (2010), se analisada do ponto de vista das classes dominantes, historicamente a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores está voltada para os interesses do capital. Se observada, pela ótica da classe trabalhadora, a educação é, antes de tudo,

desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimento e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais (GRZYBOWSKI, 1986 *apud* FRIGOTTO, 2010, p. 28-29).

Com base nessa perspectiva analítica, evidencia-se que a educação é condição necessária para garantir a afirmação do homem como ser social, embora historicamente, a educação se apresente de forma desigual e excludente. Nesse sentido,

a educação torna-se um mecanismo usado tanto para a construção da hegemonia do sistema capitalista e para responder às suas necessidades, quanto para a construção da contra-hegemonia, respondendo às necessidades do trabalho. Portanto, é perpassada por contradições advindas da correlação de forças, respondendo ao mesmo tempo ao capital e à classe trabalhadora, concedendo a estes elementos, ainda que fracionados, para uma leitura crítica da realidade, contribuindo para sua construção como sujeito político no movimento histórico, marcado pela luta de classe (PEREIRA; HERKENHOFF, 2011, p. 61).

Desta forma, a educação assume um duplo papel na sociedade, de um lado, atende aos interesses do capital, e de outro, expressa interesse em formar sujeitos críticos, capazes de lutar por seus direitos. Segundo Frigotto (2010, p. 35) “a subordinação das práticas educativas aos interesses do capital, historicamente, tem formas e conteúdos diversos, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada”. Que tem de outra forma processo de submissão, por diversas maneiras, o caráter contraditório das relações sociais capitalistas pode ser explicitado no âmbito das relações entre a sociedade e os processos educativos, ou destes com o processo produtivo.

O tratamento dado à educação, no sistema capitalista, solidifica-se e se estrutura, com uma universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes. Conforme o autor, Engels e Marx, embora não tenham efetivado uma análise específica da questão educacional,

em diferentes momentos criticam a perspectiva unilateral da subordinação da escola ao capital sob as relações capitalistas e os mecanismos de burla às parcas conquistas dos trabalhadores contempladas nas cláusulas sobre a educação nas leis fabris. Em suas obras, em diferentes momentos, delineiam-se as bases filosóficas de uma concepção omnilateral de educação e de qualificação humana, inscrita no horizonte da instauração de novas relações sociais dentro de uma nova sociedade (FRIGOTTO, 2010, p. 37-38).

Outro estudioso da área, Gadotti (2000, p. 55), afirma que a educação, na visão de Marx e Engels, pauta-se por três grandes princípios: “educação pública,

gratuita e uma educação pelo trabalho”. E, ainda nessa direção, o pensador e militante,

Gramsci considera que no mundo moderno a educação técnica intimamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e menos qualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual. Isso significa, portanto, uma educação para todos e um vínculo estreito entre escola e trabalho, assim como entre a educação técnica e a educação humanista (MONASTA, 2010, p. 22).

Em outra direção, a educação atual é competitiva e discriminatória pois o sucesso de poucos depende do fracasso de muitos. Na sociedade competitiva burguesa, o que determina o acesso à educação não é a necessidade e as habilidades, mas as condições objetivas determinadas pelo mercado. Ao passo que os filhos da classe dominante dispõem de tempo para dedicarem-se aos estudos e recursos para frequentarem a escola de sua preferência, os filhos dos trabalhadores acabam abandonando a escola porque as instituições a eles disponibilizadas são inadequadas às suas condições de vida. Em suma, a educação burguesa para manter sua dominação, cria e sustenta uma educação que Gadotti (2000, p. 56) chama “divisionista, reprodutora e conspiradora”.

A educação, ao ser concebida como um fenômeno social, “[...] produto e produtor de várias determinações sociais não deve ser como a concebia o individualismo grego, como o desenvolvimento pessoal e competitivo de dons ‘naturais’ individuais” (GADOTTI, 2000, p. 57). Ainda, afirma o autor:

a teoria e a prática educacional é insuficiente se não vier de encontro a uma sociedade onde a divisão do trabalho foi abolida. A omnilateralidade é, pois, o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais de que o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (GADOTTI, 2000, p. 58).

Com base na afirmativa do autor, pergunta-se: a educação como foi construída, alicerçada, é capaz de superar seu caráter contraditório? Para Gadotti (2000, p. 52), Marx, ao tomar ciência dessa questão, declarou que, “o importante é tornar o homem disponível para enfrentar todas as mudanças que as novas exigências do desenvolvimento do trabalho impõem. Para isso é necessário substituir o homem unilateral, por homem omnilateral”. Ainda, para Gadotti (2000, p. 61), a contribuição de Marx sobre a educação foi a de mostrar que “a burguesia tem

uma ciência, uma cultura e uma educação que são dominantes, porque ela é uma classe economicamente dominante”.

Segundo Gadotti (2000), a educação ganha outra dimensão com a análise por efetuada Gramsci, que ampliam seu conceito com base na sua visão dialética da história. Gramsci propôs uma escola unitária para um atendimento igualitário, sobretudo, para promover o desenvolvimento integral do ser social. A proposta da escola unitária gramsciana consiste em “desenvolver a maturidade do aluno, sua autonomia, a consciência de seus direitos, [...] ser ativa e criadora, ao contrário da escola uniforme e burocrática” (GADOTTI, 2000, p. 69).

Para o autor, Gramsci defendeu o princípio da escola humanista tradicional – que busca um conhecimento amplo e “desinteressado” – e, ao mesmo tempo, reconheceu que a nova realidade erigida pela produção capitalista industrial exige um novo formato de escola. Um novo formato de escola forjado para uma nova realidade reduzindo o próprio princípio educativo, pois é meramente tecnicista e imediatista. Há, no entanto, que se pensar em uma concepção de escola que unifique a educação crítica e que estabeleça uma relação orgânica com a realidade em construção. Trata-se da construção do novo, sem a negação do que está estabelecido, mas, buscando a sua superação.

Assim, Gramsci escreveu sobre a importância da construção de uma nova perspectiva de escola, ao admitir a contribuição tanto das escolas humanistas tradicionais, como das escolas que preparam para o trabalho. A escola unitária, na concepção de Gramsci, conforme Gadotti (2000), é mais que um espaço de conteúdos, pois proporciona um ambiente de ação coletiva, ao buscar fortalecer o vínculo entre a formação intelectual e o trabalho industrial, ou seja, “o *princípio unitário* deverá refletir-se em todos os organismos de cultura emprestando-lhes um novo conteúdo” (GADOTTI, 2000, p. 70).

A “crise escolar que hoje, violentamente, se manifesta está ligado ao fato de esse processo de diferenciação e especialização ocorrer de forma caótica sem claros e precisos princípios, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado”, (NOSELLA, 2004, p. 166).

Para o enfrentamento do modelo capitalista de escola precisa fazer algo, dar respostas a tantas indagações sobre a crise educacional, mas sem desprezar, como já se afirmou antes, que a essência metodológica da escola humanista tradicional é justamente o seu caráter de cultura desinteressada. Gramsci, segundo Nosella,

(2004), encaminha então a solução da crise, na direção da unitariedade ou integração da cultura:

A crise terá uma solução que racionalmente deveria seguir esta linha: a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que tempore equilibradamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente com o desenvolvimento das capacidades de trabalhar intelectualmente (NOSELLA 2004, p. 167).

O projeto de escola unitária inspirada no trabalho moderno de forma desinteressada tem por objetivo atender às gerações desde os primeiros anos de vida. Nosella (2004, p.168), refere-se a “um amplo projeto político coordenado pelo Estado e não se trata de uma reforma educacional abstrata, busca soldar os intelectuais orgânicos de um determinado grupo com os intelectuais tradicionais”. Nesse sentido,

didaticamente será uma escola ativa, temperando e fecundando a orientação dogmática que, nessa primeira fase da vida, não pode deixar de existir. O caráter didático-diretivo deve ser abandonado à medida que o jovem supera e vence a fase instintiva, tornando-se, ao assumir e internalizar os mecanismos e as leis da sociedade, um homem livre, autônomo e criativo (NOSELLA, 2004, p. 169).

Com essa concepção, a proposta da nova escola apresenta um novo método de ensinar, ou seja, as crianças ao serem orientadas, encaminhadas para a vida, vão tomando consciência da sua existência como sujeitos. Para o autor, a nova escola unitária ao

eleger como eixo de seu currículo uma outra linguagem, a saber, a linguagem industrial. [...] não será fácil, mas também não há outra alternativa: Precisar substituir o latim e o grego como alicerce da escola formativa e isto vai ocorrer, mas não será fácil organizar a nova matéria ou a nova sequência de matérias numa ordem didática que consiga resultados equivalentes de educação e de formação geral da personalidade, partindo da criança até o limiar da escola profissional (NOSELLA, 2004, p. 171).

Conforme Nosella (2004), embora Gramsci acreditasse na necessidade de criar uma nova escola, ele tinha clareza dos desafios e das dificuldades de implantar o novo. Enfim, o objetivo último da nova escola é justamente o de,

transformar em liberdade o que hoje é necessidade. Trata-se, portanto, de uma escola da liberdade, isto é, de uma escola onde se ensina a ser livre. Esta liberdade, assim como a fantasia, não é abstração, mas é historicamente determinada. Por isso deve ser ensinada. (NOSELLA, 2004, p. 180).

Para Nosela (2004), o termo liberdade vai além da liberdade de expressão, pois se refere à liberdade diante de oportunidades: “É a liberdade forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador o qual produz e define a política de produção e de distribuição” (NOSELLA, 2004, p. 180).

Porém, vale ressaltar que o processo educacional é uma unidade de contraposição, ou seja,

a educação é um processo contraditório (unidade e oposição), uma totalidade de ação e reflexão: eliminando a autoridade caímos no espontaneísmo libertário onde não se dá educação; eliminando a liberdade, caímos no autoritarismo, onde também não existe educação, mas domesticação ou puro adestramento. O ato educativo realiza-se nessa tensão dialética entre liberdade e necessidade (GADOTTI, 2001, p. 74).

Para esse autor e suas referências, a educação é permeada de contradições, no entanto, essas contradições estão interligadas. De um lado, há os que defendem uma educação tradicional, ou seja, uma educação determinada por regras e conteúdos. De outro, há os que se posicionam por uma educação que envolva a totalidade do ser social, inserida em uma dada realidade. Em se tratando da realidade brasileira, a educação foi construída, consolidada, de forma excludente, desigual e autoritária, como se analisa no próximo item.

1.1 Educação brasileira: os descaminhos desta política

A política educacional no Brasil significa, na opinião de Nascimento (2010, p. 17), “um exercício e uma tentativa de resgate de esperança que vem se perdendo na cultura brasileira”. A razão é que

a educação no Brasil possui uma historicidade de ambigüidades que legitimam e perpetuam as injustiças. Ela contribui para a manutenção de determinadas situações que ocasionam a ampliação da desigualdade social. Mas, a educação também produz em determinados momentos, sintomas e elementos substanciais de libertação do ser humano e da própria sociedade que não poderá permanecer eternamente nesta longa “noite escura”. Daí que limites e esperanças se encontram em processo neste cenário da educação brasileira e caminham nesta mesma direção (NASCIMENTO, 2010, p. 17).

Assim, ao fazer o resgate da política educacional, é importante explicitar como ela foi introduzida no país. A educação, no período do Brasil colônia, sob o

mando dos jesuítas, pela fundamentação religiosa objetivava catequizar os índios, formar missionários, educar os jovens da elite brasileira para cursarem o ensino superior na Europa. Assim, a gênese da educação no Brasil foi marcada pela seletividade e pelo poder da Igreja e da elite. Neste contexto, as primeiras escolas criadas pelos jesuítas tinham seu método pedagógico embasado no *Ratio Studiorum*¹. Historicamente,

desde a “invasão” europeu-portuguesa alicerçada nas lógicas do mercantilismo e da cristandade o território brasileiro sofreu intervenções educacionais. A vinda “inesperada” dos portugueses causou o encontro de duas culturas: a cultura do elo perdido, do atraso, da imoralidade, da nudez e do Éden se depara, repentinamente, com a cultura portuguesa, européia, conquistadora, cristã-católica. O choque e o conflito se apresentaram não no contexto de um encontro de luta de classes, até por que o conceito de “classe social” foi formulado somente no século XIX. O choque e o conflito foram realmente cultural o que não elimina a existência do dominante e do dominado, do opressor e do oprimido (NASCIMENTO, 2010, p. 18).

Naquele momento histórico, a educação ou, mais precisamente a educação escolar constituía forma de violação e de opressão, o que foi imprescindível na dominação dos portugueses sobre os índios. Assim, “além de torná-los novos cristãos católicos era preciso [...] torná-los [...] criaturas domésticas que pudessem servir aos interesses mercantis da Coroa Portuguesa” (NASCIMENTO, 2010, p. 19). O país permaneceu nessa proposta de educação até meados de 1759, ano que registra a expulsão dos jesuítas do país pelo Marquês de Pombal.

A educação que, antes era orientada para a formação do homem cristão, passou ser ministrada por “aulas régias” – de latim, grego, filosofia e retórica, sob responsabilidade de professores que, de certa forma, deveriam assegurar uma

¹ *Ratio Studiorum* é o nome abreviado de *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, o plano educacional que a Companhia de Jesus pôs à frente dos seus colégios nas mais variadas partes do globo (da Europa à Ásia, do Japão ao Brasil). Embora vulgarmente seja traduzida por código, ou método, a *Ratio Studiorum* é mais do que o plano de estudos, ou o *curriculum* escolar, ou o regulamento dos colégios dos jesuítas. Ela é na verdade o regime escolar (e, nessa medida, também o plano de estudos, o código e o regulamento) que presidiu ao ensino nos colégios dos jesuítas, desde que foi aprovado (no final do século XVI) até a extinção da Companhia de Jesus, em 1773 (com as necessária adaptações, claro). O documento reparte-se em trinta capítulos. Cada um deles consiste em um conjunto de regras para cada uma das funções dos membros de um colégio, docentes e discentes, a começar pelo Provincial da Ordem, logo seguido dos reitores (autoridade máxima dos colégios), continuando nos diversos professores e a terminar nas classes iniciais do colégio. Por isso, cada capítulo intitula “Regras para o professor de ...”, ou “Regras para os alunos de ...”. Depois, há ainda “Normas para os exames escritos”, “Normas para os prêmios [escolares]”, “Normas para as Academias” – uma espécie de clubes em que a actividade escolar e a produção literária eram estimuladas como recreio e fonte de lazer. Trata-se, portanto, de um documento que inaugurou uma nova era na institucionalização da educação escolar e que, por isso, acabou por ser seguido também por outras ordens religiosas, que começaram a dedicar-se ao ensino. Disponível em: <http://dererummundi.blogspot.com.br/2010/01/ratio-studiorum-dos-jesuistas.html>.

formação necessária aos jovens da elite para continuarem seus estudos no exterior. Esses jovens, mais tarde, retornavam ao país exercendo papéis importantes na formação do pensamento da sociedade. Com a independência do Brasil, essa política foi sendo reformulada, conforme os desejos do mercado, embora se registrem grandes lutas dos movimentos sociais para que, de fato a educação se vinculasse ao exercício da cidadania.

Desta forma, percebe-se que, com a expulsão dos jesuítas, houve um redimensionamento na educação brasileira, embora não tivesse uma lei para direcioná-la. Foi um momento rico na formação de importantes intelectuais no nosso país, como, Azeredo Coutinho, que estudou em Coimbra, já na perspectiva iluminista (GHIRALDELLI, 2009).

Com a independência do Brasil ocorreu a promulgação da primeira Constituição em 1824, e a educação foi contemplada em um de seus tópicos. Essa carta era inspirada na ideia de um sistema nacional de educação, contudo, a proposta não se consolidou. Só por volta de 1850, que algumas mudanças importantes foram concretizadas, com a criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, em 1854, cujos objetivos eram de reformular os estatutos dos colégios e da Academia de Belas Artes, dentre outros (GHIRALDELLI, 2009).

Nesse período, a educação teve como referencial teórico o positivismo de Auguste Comte, que “sustentava que a única forma de conhecimento, ou a mais elevada era gerada a partir da descrição dos fenômenos captáveis pelos sentidos” (GHIRALDELLI, 2009, p. 30). Com o fim do império e início da República, ocorreram

dois grandes movimentos de idéias a respeito da necessidade de abertura e aperfeiçoamento de escolas. Aqueles movimentos que chamamos de o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. O primeiro solicita a abertura de escolas. O segundo se preocupa com os métodos e conteúdos do ensino. Tais movimentos se alteraram durante a “Primeira República” e em alguns momentos se complementaram (GHIRALDELLI, 2009, p. 32).

Com o crescente processo da industrialização do país, era necessário um novo conceito de educação. Nas reflexões até aqui expostas, percebe-se que o processo da construção da política de educação no Brasil – como em outros países – ocorreu a passos lentos, marcado pela dominação do império com o direito à educação para uma elite composta pelos grandes proprietários.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, a influência cultural, até então europeia, passa a ser dos Estados Unidos da América. O Brasil passa a absorver de modo mais intenso a pedagogia norte-americana, com isso surge no país novos debates sobre o rumo da educação liderados por vários jovens intelectuais espalhados no país.

Os acontecimentos políticos, econômicos e sociais da década de [19]30 imprimiram um novo perfil à sociedade brasileira. A quebra da bolsa de Nova York, em 1929, mergulhou o Brasil na crise do café, mas em contrapartida encaminhou o País para o desenvolvimento industrial, por meio da adoção do modelo econômico de substituição das importações, alterando assim o comando da nação que passou da elite agrária aos novos industriais. [...] A intensificação do capitalismo industrial alterou as aspirações sociais em relação à educação, uma vez que nele eram exigidas condições mínimas para concorrer no mercado, diferentemente da estrutura oligárquica rural, na qual a necessidade de instrução não era sentida nem pela população nem pelos poderes constituídos (LIBÂNEO, 2009, p. 133).

Na IV Conferência Nacional de Educação realizada em 1931, organizada pela Associação Brasileira da Educação (ABE), como objetivo de debater as diretrizes da educação popular, Vargas e o então Ministro Francisco Campos marcaram presença, e convocaram os educadores para definirem o sentido pedagógico da revolução. No ano seguinte, foi realizada a V Conferência objetivando discutir a criação de um “Plano Nacional de Educação”. Os debates realizados nessa última conferência resultou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova² publicado em 1932, o qual afirma

que dentre os problemas nacionais nem mesmo os problemas econômicos poderiam disputar a primazia com o problema educacional. Se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, seria então impossível desenvolver essas forças econômicas sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que seriam os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (GHIRALDELLI, 2009, p. 42).

Segundo o autor, a educação deveria ser priorizada embora, o país estivesse atravessando problemas econômicos. Seus idealizadores acreditavam em uma educação pautada na formação e no conhecimento.

² O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tencionava a reformulação da política educacional com base pedagógica renovada. Foi redigido em atenção ao pedido de Vargas, para que os intelectuais ali presentes contribuíssem para a elaboração de uma proposta educacional, que seu governo não possuía. Em linhas gerais o manifesto defendia uma escola pública obrigatória, laica e gratuita, que eliminasse o espírito livresco da educação em vigor e adquirisse aspecto mais prático, profissionalizante, aberta a todas as classes sociais, a fim de construir cientificamente o país, na perspectiva da racionalidade científica (LIBÂNEO, 2009, p. 154).

Assim, conforme registrado, “o documento de 1932 toma como ponto de partida a premissa de que a educação varia sempre em função de uma concepção de vida, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, ao seu tempo, pela estrutura da sociedade” (GHIRALDELLI, 2009, p. 43).

Dentre vários apontamentos, o manifesto defende uma educação baseada na igualdade de direito, na gratuidade e na autonomia. Assim, “para conter as pressões populares, o governo através da Constituição de 1934, garante o direito à educação primária, integral e gratuita” (GHIRALDELLI, 2009, p. 76).

Na concepção de Libâneo (2009, p. 155), a Constituição de 1934, apresentava em seu conteúdo, grande parte do manifesto, “definindo como principal função do Conselho Nacional de Educação a elaboração do Plano Nacional da Educação”. No entanto, esse Plano não foi colocado em prática em virtude do golpe de 1937, que manteve Vargas no poder até 1945.

A Carta de 1937, de cunho ditatorial, inverteu as tendências democráticas estabelecidas em 1934 art. 129, que tratava da educação e determinava que

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular (GHIRALDELLI, 2009, p. 78).

Durante o Estado Novo (1937-1945), o ministro Gustavo Capanema, empreendeu reformas do ensino em todo o sistema nacional de educação. Elas foram regulamentadas a partir de 1942, configuradas como Leis Orgânicas do Ensino, também conhecidas como Reforma Capanema. Outros decretos-leis instituem o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), ambos para a formação da população pobre. Posteriormente ao Estado Novo, a Constituição de 1946 retomou o cerne do capítulo sobre educação e cultura da Carta de 1934, ao reativar o processo de discussão em 1964. De certo modo,

de 1945 a 1964, as políticas educacionais avançaram. As disputas entre católicos e liberais se amenizaram e foi possível iniciar um processo, ainda que lento, da universalização da alfabetização e do conhecido antigo “*primário*” para pessoas da cidade e do campo. Foi neste período que surgiu a proposta político-pedagógica do método de alfabetização popular de Paulo Freire (1987) a partir das experiências realizadas no Rio Grande do Norte e em Pernambuco. De certa forma, inicia-se neste momento histórico da sociedade brasileira um processo gradual de incentivo ao saber e de

acesso das camadas mais pobres à escola pública, estatal e laica (NASCIMENTO, 2010, p. 21).

Com base nas afirmações da autora, do ponto de vista político e social a educação nesse período ganhou uma maior visibilidade no país. Ainda acerca desse período,

esboçou-se, na sociedade brasileira, em todos os âmbitos, um movimento que apontava para reformas de base e para a implantação de uma sociedade menos submissa ao grande capital transnacional, às oligarquias e, portanto, mais democrática. Este movimento envolveu grupos importantes da sociedade: movimentos de cultura popular, de erradicação do analfabetismo, de educação popular, cinema novo, teatro popular, movimento estudantil e, no plano político-econômico, um projeto que procurava romper com a relação de submissão unilateral ao capital transnacional (FRIGOTTO, 2010, p. 40).

Contudo, esses avanços foram cindidos pela ditadura militar que, sob influência positivista e tecnocrática, dominaram e controlaram, de forma autoritária, a educação em todo país.

1.2 Processo educacional brasileiro no período da ditadura militar (1964-1985)

Os encaminhamentos realizados na área educacional, no período de 1964 a 1968, conforme Netto (2002) foram marcados pela intervenção militar, pela burocratização do ensino público, por teorias e métodos pedagógicos que buscavam restringir a autonomia dos educadores e educandos, reprimindo à força qualquer movimento que se constituísse barreira para o pleno desenvolvimento dos ideais do regime político vigente, conduzindo o sistema de instrução brasileiro a uma submissão até o momento inigualável. Segundo-o, garantir a filosofia que norteava a política educacional, a ditadura impõe um modelo próprio para garantir a “consolidação do Estado pertinente à autocracia burguesa” (NETTO, 2002, p. 59).

Nesse período, foram firmados os acordos MEC-USAID que, segundo Ghiraldelli (2009, p. 112), “comprometeram o desenvolvimento da educação brasileira sob o olhar do desenvolvimento econômico, pois as diretrizes da política de educação foram elaboradas para atender à lógica do mercado”.

Para Netto (2002) é imprescindível falar do modelo “positivista” que se revigora com a política educacional ditatorial, isto é,

ele [modelo] não implicou a redução da dimensão repressiva explicitada nos desdobramentos imediatos à hora do golpe. Ao contrário: a empresa “construtiva” exigiu um reforço ponderável daquela dimensão acionada já pelo Estado militar-fascista (NETTO, 2002, p. 60).

Com o objetivo de atender às necessidades do mercado, em 1967, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (Mobral). No entanto, para Barbosa (2010), a primeira grande reforma implementada no período da ditadura,

foi a do ensino superior. A lei 5.540, de 1968 fixou as normas para organização e funcionamento do ensino superior. Instituiu o sistema de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, dentre outras medidas. O que caracterizou a integração do planejamento educacional ao Plano Nacional de Desenvolvimento (BARBOSA, 2010, p. 97).

A educação fez parte do processo “em que o Estado assume um cunho ditatorial, a economia apresenta um forte crescimento em alguns períodos, e os interesses do capital prevalecem sobre as necessidades de trabalho” (GERMANO, 2000, p. 104). O autor afirma

os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; 1) a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “Teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rentoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo. (GERMANO, 2000 p. 105-106).

Registra-se que a escala de repressão durante o período da ditadura atingiu duramente a educação, sobretudo, os movimentos de educação e cultura. As universidades foram alvos da repressão, que eram tomadas por militares que prendiam, torturavam e mataram muitos estudantes e professores (GERMANO, 2000). No tocante às propostas educacionais

os 20 anos de Ditadura Militar tentaram resgatar o espírito desbravador dos portugueses mercantilistas e dos bandeirantes. A ordem era “*progresso e desenvolvimento*” e quem se colocasse contrário aos mandos e desmandos do regime era perseguido, torturado, morto ou exilado. A educação pública

promovida pelo Estado se adequou ao que chamamos de *nouvelle-régime* e se tornou naquilo que fora denunciado pelos críticos-reprodutivistas da educação, em especial Althusser (1975): a escola é um aparelho ideológico nas mãos do Estado. Os meios utilizados para atingir os fins do governo ditatorial tiveram algumas características essenciais, entre as quais destacamos algumas: a implantação da disciplina de “*Educação Moral e cívica*” e a conhecida disciplina de O.S.P.B. (Organização Social e Política do Brasil), além da supressão das disciplinas de Filosofia e Sociologia do 2º grau, a valorização ao ensino profissionalizante e técnico e, por fim a dicotomia estabelecida entre uma educação para o saber fazer (*laissez-faire*) e a educação para o saber pensar (*laissez-pensé*) (NASCIMENTO, 2010, p. 22).

No entanto a educação,

no período pós [19]64 não recebeu uma lei única para todo o ensino, que implantasse a reforma em todos os níveis, mas várias leis para cada nível separadamente, em momentos distintos. Por esta razão, a maior parte dos autores prefere chamar de reformas educacionais ao invés de Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Após a reforma do ensino superior, ocorreu a do ensino fundamental e médio, que passou a ser chamado de ensino de primeiro e segundo graus. Os objetivos da reforma foram os de levar o educando à sua auto-realização, qualificar para o trabalho e o exercício consciente da cidadania, apenas na teoria, pois na prática o que se observou foi o fracasso gradativo do ensino.

Quanto à estrutura, esta reformulação ampliou a obrigatoriedade escolar para 8 anos, na faixa etária de 7 a 14 anos e introduziu a profissionalização compulsória do ensino no segundo grau, implantando o que se convencionou a chamar de tecnicismo. Apesar de a lei valer para toda a rede de ensino, tanto a pública quanto a privada, apenas a rede pública seguia as determinações da formação profissionalizante no 2º grau. A rede privada, principalmente as escolas da elite, continuava preparando os alunos para as grandes universidades, inserindo conteúdos científicos no currículo. A rede pública, com poucas verbas e classes cada vez mais superlotadas e sem laboratórios ministrava apenas o currículo profissionalizante, mas teórico, sem a experiência prática (BARBOSA, 2010, p. 100).

Para Germano (2000, p. 250), “no Brasil pós-[19]64 as políticas sociais se prestaram muito mais a favorecer a acumulação do capital, do que suprir as necessidades e demandas dos trabalhadores, a educação foi incentivada à privatização do ensino”. Em outros termos, o Governo militar preocupou-se em preparar o sujeito para o mercado de trabalho, e de fato, a formação limitava-se ao saber técnico.

1.3 Educação brasileira após a formulação da Constituição de 1988

Compreender os fatores que desencadearam as reformas educacionais no Brasil requer entender os desdobramentos históricos, que se traduzem no desejo de implantar os direitos sociais, conquistados com a promulgação da Nova Constituição a chamada Constituição Cidadã brasileira, em 5 de outubro de 1988. A Carta afirma a luta pela garantia dos direitos sociais. A educação aparece em seu Art. 6º, como política de direito, concomitantemente: “com a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência, social, a proteção à maternidade, à infância, e à assistência aos desamparados” (BULL, 2011, p. 71). Em seu art. 205 fica assegurado que 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 (BRASIL, 1998).

Vale ressaltar que o processo da reforma educacional no Brasil no período entre 1990 a 2000, foi marcado por várias reformulações, que se deram a partir da Conferência Mundial sobre Educação, realizada nos dias 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien, na Tailândia. A meta da conferência era a de educar todos os cidadãos do planeta. Esse evento contou com a participação de representantes de 155 governos de diferentes países e com o financiamento de várias instituições: das Organizações das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e do Banco Mundial (BID) (LIBÂNEO, 2009, p. 156).

O contexto dessa conferência representou a tentativa de uma nova orientação para as reformas educacionais dos países mais pobres e populosos do mundo a educação para a equidade. Assim,

para cumprir o compromisso estabelecido em Jomtien, de expandir a educação básica, os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo aumentar na mesma proporção os investimentos (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Nessa conferência, conforme Silva e Abreu (2008), também foram os países que mais apresentavam problemas na área educacional, e o Brasil estava entre eles. Os indicadores sobre a educação no Brasil, no início da década de 1990,

destacavam o elevado índice de analfabetos adultos, ou seja, 18 milhões de brasileiros, além de altas taxas de evasão e repetência, 60% dos que ingressavam no ensino fundamental não o concluíam, e 91% completavam apenas oito anos da escolaridade obrigatória e, 25%, o ensino médio.

Nos acordos e determinações feitas pelo Banco Mundial ao Brasil, foi determinado que o país deveria reduzir as taxas de analfabetismo e promover a universalização do ensino básico. Assim, durante o governo Collor, começou o debate sobre a construção do Plano Decenal, proposto para os países pertencentes ao G9, (Brasil, Índia, Bangladesh, Indonésia, China, Egito, México, Nigéria e Paquistão) pela Unesco, Unicef, Pnud e BM, para a área de educação (LIBÂNEO, 2009, p. 156). Editado em 1993, esse plano,

pretendeu se distinguir dos planos anteriores seja porque não se referia à educação como um todo, mas apenas à educação fundamental, procurou traçar um diagnóstico da situação do ensino fundamental e delinear perspectivas, identificando os obstáculos a enfrentar, formulando as estratégias para a universalização da educação fundamental e irradiação do analfabetismo e indicando as medidas assim como os instrumentos para sua implementação (SAVIANI, 2009, p. 182-183).

entretanto segundo o autor,

Embora o referido Plano Decenal de Educação para Todos se propusesse a ser um instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal. Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender às condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial (SAVIANI, 2009, p. 183).

Com a construção do Plano Decenal, o MEC, no primeiro semestre de 1997, divulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com as análises de Saviani (2008, p.184) “o documento reproduz as disposições legais relativas ao PNE contidas na Constituição Federal, na Lei nº. 9.131/95, que instituiu o Conselho Nacional de Educação e expõe-se a sistemática de trabalho e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996”. Para a elaboração do projeto do PNE foram realizados vários encontros coordenados pelo (INEP), a fim de determinar quais seriam as competências de cada esfera do governo em relação à educação. Porém,

uma análise do conjunto do documento permite concluir que a proposta do Plano se limitou a reiterar a política educacional que vinha sendo conduzida pelo MEC e que implica a compreensão dos gastos públicos, a transferência

de responsabilidades, especialmente de investimentos e manutenção do ensino para estados, municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar (GHIRALDELLI, 2009, p. 188).

Nesse sentido, sob determinação da LDB, a União ficou responsável por apresentar, no prazo de um ano, ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes. No entanto esse prazo não foi cumprido, pois

sendo a LDB publicada em 23 de dezembro de 1996 o projeto do PNE deveria ter sido encaminhado até 23 de dezembro de 1997, no entanto o projeto apresentado foi o elaborado pelas entidades educacionais frutos dos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONED) realizados em Belo Horizonte encabeçado pelo deputado Ivan Valente (SAVIANI, 2008, p. 270).

Cabe mencionar que, assim como ocorreu com a LDB, foram necessárias muitas discussões até a aprovação de seu texto do PNE “transformando-se na Lei 10.172, em nove de janeiro de 2001” (SAVIANI, 2008, p. 273).

As reformas educacionais no Brasil, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, estavam em consonância com as determinações da Conferência Mundial de Jomtien, mas para sua consecução necessário editar, a Emenda Constitucional nº.14/1996. Em seguida, foram regulamentadas as principais normas legais que deram sustentação à política educacional que passou a vigorar no país: a Lei nº. 9.424/96 referente ao financiamento do ensino fundamental e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, Lei nº. 9.394/96), que tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” e o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2001).

Um fator presente nas reformas educacionais da década de 1990 era a grande distância entre os objetivos propostos e sua efetivação. As mudanças foram influenciadas por organismos internacionais, em especial, o Banco Mundial, que não só desempenhou o papel de financiador como também de articulador técnico e referencial de pesquisa educativa no mundo. No Brasil, essas intervenções estiveram presentes no Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), que visava a implantação do ensino profissionalizante de acordo com o desenvolvido pelo (Bird) (CURY, 2002, p. 168).

Com o surgimento do Proep, foram apresentados novos objetivos e nova organização para a educação profissional e novas estratégias para o desenvolvimento educacional. O Proep também visava financiar projetos de reforma e construção de escolas de ensino profissional estaduais, federais ou de iniciativa do segmento comunitário, segundo o modelo preestabelecido pelo programa (CURY, 2002, p. 168).

As reformas educacionais desencadeadas no Brasil, na década de 1990 estavam ligadas aos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência presentes nas alterações dos trabalhos dos professores e nas suas condições de emprego e de remuneração.

Segundo Ghiraldelli (2009, p. 170), “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como mencionado [...] resultou de uma intensa luta parlamentar e extra-parlamentar”. No entanto, ao contrário do que se pensava, os efeitos da LDBN, a Lei nº 9.394/96, conforme as análises de Ghiraldelli (2009, p. 171), “foram bem menos catastróficas, pois não foi contra os objetivos para uma boa educação no Brasil. Mas, observa-se também que esta lei não foi totalmente fiel à Constituição no que se refere ao direito da gratuidade do ensino”.

Nesse sentido há uma controvérsia, segundo Ghiraldelli (2009, p. 171). O texto constitucional determina “que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. No texto da LDB, em seu art.5, “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo”, ao passo que, em outros pontos da LDB “se apresentaram positivamente em relação à qualidade da educação”. Quanto ao ensino superior, a LDB determina que, “cada professor deve dedicar-se, no mínimo a oito horas semanais de aula”, visando melhorar a qualidade no ensino.

O compromisso de implantação de mudanças para superar a realidade educacional do país está presente nos mecanismos criados após a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN): os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fndef) e, por último, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fndeb). Como mecanismo de inovação os PCNs, de acordo com Libâneo (2009, p. 177), “foram criados na égide da reforma educacional para todo o ensino fundamental, e nas resoluções nacionais, relativas às diretrizes curriculares do ensino fundamental e médio”.

Vale destacar que, embora os PCNs tenham em sua origem a preservação das diversidades regionais, culturais e políticas, eles determinavam que as escolas e os professores assumissem os conflitos e buscassem medidas para solucioná-los. Neste sentido, propôs-se a não obrigatoriedade desses mecanismos, porém, na realidade, trata-se de regras impostas pelo governo no que se refere à aquisição de livros e às formas de sua utilização.

Assim, nas reflexões de Libâneo (2009, p. 118), entende-se que, “o ensino público no país tem tríplice responsabilidade, ser agente transformador, gerador de conhecimento e desenvolver a ciência e a tecnologia”. Para o autor, uma educação de qualidade orienta-se por três objetivos: “preparar-se para enfrentar o sistema produtivo e convívio na sociedade técnico-informacional, formação para a cidadania crítica e participativa e formação ética”.

Debrey (2003, p. 16) chama a atenção para o período em que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

esse fato acontece no contexto histórico de reestruturação econômica, social, financeira, e cultural, reestruturação técnico – científico, e reestruturação político-ideológica, com profundas mudanças nas estratégias das políticas educacionais brasileiras e na ordenação político-jurídico das instituições educativas formais brasileiras (DEBREY, 2003, p. 16).

Nesses termos, “a educação deve ser encarada como processo em contínua construção, mediada pelas atividades de produção e reconstrução da ciência fundamentada pela dialética da práxis social e histórica” (DEBREY, 2003, p. 71). Entretanto, para o autor, conforme legislação vigente, preparar a pessoa para “o exercício da cidadania consignada na LDB e nas práticas sociais capitalista, significa uma cidadania no aspecto liberal, nos limites jurídicos estabelecidos pelo Estado” ou seja, “é comprovar a não-democratização e a não-universalização da educação pública”. Conforme o autor,

a educação capitalista estrutura-se de modo a reproduzir as contradições que delineiam a ideologia burguesa e as relações sociais capitalistas, mediante o consenso e a coerção, ante a resistência das classes subalternas (DEBREY, 2003, p. 69).

Ao traçarem um panorama da política de educação, Behring e Boschetti (2006) ressaltam que a educação, como uma das mais importantes e elementares políticas sociais, assume, no contexto de reformas a que se assiste nos países latino americanos, um caráter dual e contraditório. Assim, ao mesmo tempo que se

afirma como uma política social de caráter universal, a educação tem sido orientada também pela lógica da focalização. Em outras palavras,

um país como o Brasil, com as tradições político-econômicas e socioculturais delineadas anteriormente, e que apenas a partir do Constituição de 1988 passa a ter em perspectiva a construção de um padrão público universal de proteção social, coloca-se um quadro de grande complexidade, rigidez e hostilidade, para a implementação dos direitos sociais, conforme estabelecidos no artigo seis da Constituição Federal (BEHRING; BOSCHETTI, 2006, p. 156).

A afirmação das autoras vem ao encontro do pensamento de Zaluar (1992, p. 59) para quem, “as sucessivas reformas educacionais, em vez de estabelecerem liminarmente a função e o objetivo último da educação, terminaram por criar um sistema educacional que não forma nem técnicos nem cidadãos”.

Conforme a autora,

quando se analisam os efeitos dessas políticas “a-valorativas”, voltadas para atender às hipóteses economicistas e do mercado de trabalho, na grande massa da população brasileira constatamos o grau de exclusão social atingido no Brasil através da educação. Excluem-se da escola os que não conseguem aprender; excluem-se do mercado de trabalho os que não têm capacitação técnica, porque antes de aprenderem a ler, escrever e contar; e excluem-se, finalmente, do exercício da cidadania esses mesmos cidadãos porque não conhecem os valores morais e políticos que fundam a vida de uma sociedade livre, democrática e participativa (ZALUAR, 1992, p. 59).

Nesse contexto contraditório, ocorre, de acordo com, Zaluar (1992, p. 59), “a ligação entre o mundo educacional e o mundo da violência. No caso brasileiro, a crise da educação vem sendo agravada pela entrada da violência em suas diversificadas formas no mundo racional da escola”.

Nesse sentido, afirma a autora que “a escola constitui sempre o espaço cujos valores estão em conflito com aqueles dominantes no mundo circundante – a cultura da escola não coincide com a cultura do mundo” (ZALUAR, 1992, p. 92).

A tarefa de implementar a política educacional brasileira não cabe apenas aos profissionais com ela envolvidos no cotidiano, nem às autoridades que são responsáveis por sua elaboração, aplicação e seu acompanhamento. A política de educação deve ser objeto de preocupação de toda sociedade, uma vez que, segundo Faria (2011), os problemas que surgem na educação podem ter consequências graves para toda a sociedade.

Assim, com base nas abordagens explicitadas, pode-se compreender que a educação brasileira passou por várias reformulações, marcadas por lutas e conquistas, com momentos de avanços e retrocessos, e foi sendo delineada de acordo com a vontade dos governos e a necessidade do mercado. Como se pode constatar, no período ditatorial, o país continuou expandindo-se economicamente e as reformas educacionais foram constituídas para atender às exigências do mercado, com cursos voltados para alfabetização de adultos. Vale ressaltar também que esse período foi marcado pela repressão e pela violência exercida pelos militares fora e dentro das instituições de ensino.

Após a edição da Constituição de 1988 e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.034/96, a educação brasileira, é direito de todos, mas precisa ser efetivada de fato como tal.

CAPÍTULO II

VIOLÊNCIA COMO EXPRESSÃO DA QUESTÃO SOCIAL

A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo.

- ALBERT EINSTEIN -

2.1 Violência: conceitos e concepções

No primeiro capítulo, fez-se uma abordagem sobre a educação, como ela foi sendo delineada ao longo da história da humanidade e moldada no Brasil, do Império português até a aprovação da legislação vigente, e em que condições está sendo consolidada. Neste capítulo, as análises detêm-se na questão da violência existente na sociedade e seus reflexos no espaço da escola. A violência é uma categoria histórica³ determinada e tratá-la como tal exige muito cuidado, por ser uma questão intimamente ligada ao próprio desenvolvimento da humanidade. Como diz Arendt (2011, p. 99), “a violência, sendo instrumental por natureza, é racional à medida que é eficaz em alcançar o fim que deve justificá-la”. Em outras palavras, ela se configura nas mudanças produzidas pela sociedade e pelo contexto sociocultural. Trata-se portanto, de um fenômeno complexo e não há um consenso sobre ele. Nas palavras de Arendt (2011, p. 101), “a prática da violência, como toda ação, muda o mundo, mas a mudança mais provável é para um mundo mais violento”.

A violência pode ser apreendida por vários aspectos, porém, todos apontam a mesma direção. Ela pode ser compreendida, por exemplo,

como o exercício da força física e da coação psíquica para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a si, contrária aos seus interesses e desejos, contrária 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, 2000, p. 432).

³ A violência não é um problema novo, nem específico da contemporaneidade. A diferença histórica no trato da questão é a visibilidade dada à violência nos últimos tempos, especialmente pela imprensa (ABRAMOVAY, 2010, p. 19).

Como observado, a compreensão da violência requer seguramente o reconhecimento de que se trata de um fenômeno mundial, histórico e multifatorial, enredado às questões macrossociais e estruturais. Resultado, portanto, em um fenômeno de conceituação complexa, gerando inúmeros embates e controvérsias entre os variados campos do saber e fazendo emergir a polissemia de repertórios quando dos discursos concernentes ao tema (ROMARO; GARCIA; CAPITÃO, 2007, p. 27).

Minayo e Souza (1998, p. 517) conceituam esse fenômeno “como ações praticadas por indivíduos, grupos, classes, nações, que provocam danos físicos, emocionais, morais, e ou espirituais a si próprio e aos outros”.

Com base nas concepções das autoras, é possível entender que a violência se apresenta de forma multifacetada, ligada a outros fatores que são preponderantes a ela. O poder, ao mesmo tempo que se legitima por meio da violência, também pode expressar-se por intermédio dela.

No primeiro caso, a violência individual ou aquela praticada por grupos ou instituições – estatais ou privadas – legitima o poder de quem a pratica. E, uma vez consolidado, seu poder quem o detêm exercem controle e dominação sobre as demais pessoas para satisfazerem seus interesses e desejos particulares.

Arendt (2010, p. 23) explica que quem se dedica “a pensar a história e a política [não] pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nas atividades humanas”. Segundo a autora, embora Marx não tenha escrito sobre essa categoria, ela aparece como instrumento de dominação da classe dominante.

No pensamento moderno, ocorre uma relativização da violência e ela pode ser atribuída a trabalhadores desprovidos de moradia e demais bens e serviços socialmente produzidos. Assim,

a violência evoca a idéia de desordem: “desordem da razão”, “desordem moral” e “desordem social”, Nas sociedades burguesas surgidas, particularmente, da Revolução Inglesa (s. XVII) e da Revolução Francesa (s. XVIII), revela que isso não se aplica a todos os indivíduos, mas apenas ou principalmente a alguns, os oriundos das classes populares, cidadãos sem cidadania por não terem propriedade. Essas classes são vistas desde então como a causa e origem do crime e da violência na sociedade, das quais esta tinha que se proteger, inventando a “prisão”. Sob a influência dos movimentos sociais do fim do século XIX e do pensamento marxista, certos estudos criminológicos apontam a ordem social burguesa como a raiz última do crime e da violência na modernidade (PINO, 2007, p. 774).

Essa indicação do autor permite a entender que o consenso existente sobre a violência está fortemente relacionado a julgamentos morais e a condições socioeconômicas. Outra contribuição do autor acerca dessa categoria analítica é mostrar que,

se a violência é um fator desestabilizador da ordem social, ela é também um fator de crítica e questionamento dessa ordem. Na medida em que toda ordem social constitui um determinado modo de ordenamento das relações econômicas, sociais e políticas de uma dada sociedade, a violência social,

enquanto violação dos limites definidos por essa ordem representa efetivamente um fator de desestabilização (PINO, 2007, p. 774).

Na literatura sobre o Brasil,

a associação entre violência de macrodinâmicas sociais, assim como a reflexão sobre o papel do Estado, faz parte de uma herança comum no campo das ciências sociais. Pobreza, desemprego, crises econômicas, desigualdades sociais e democracia são algumas das referências macroestruturais mais debatidas, mas com abordagens diferenciadas (ABRAMOVAY, 2009, p. 22).

Embora, atualmente haja uma ampla discussão sobre a violência, na visão de Pereira (2000, p.19), “por muito tempo teve-se a ilusão de que o país estava livre de conflitos e violências. Entretanto, a realidade brasileira sempre fora marcada pela violência com longo passado escravocrata e experiências políticas autoritárias”. Basta lembrar como ocorreu o processo da colonização no Brasil para perceber que, a sociedade civil e o Estado são violentos, em decorrência de uma cultura autoritária e sem políticas públicas capazes de abarcarem todas as situações de riscos e vulnerabilidade presentes na sociedade.

A violência, no Brasil, salvo alguns casos específicos, não é um fenômeno isolado, ocasionado por situações inoportunas,

o que se vive hoje no Brasil em se tratando da violência esse fenômeno não vem do nada, nem de fatores que não sejam já conhecidos, embora possam ser ignorados. Longe de ser um acidente na história nacional, ela tem tudo a ver com certas características da história social e econômica brasileira, não podendo ser atribuída, ingenuamente ou ideologicamente, nem a perturbações intempestivas da consciência de alguns indivíduos, nem a uma repentina mudança das condições do país (PINO, 2007, p. 771).

Pode-se afirmar que a violência manifestada, na conjuntura da população brasileira, está intimamente ligada à contradição capital e trabalho. Assim, ela pode ser percebida como uma das expressões mais agudas da questão social. Questão social essa, apreendida por Iamamoto como:

o conjunto das expressões da sociedade capitalista madura que tem como raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade. Apreendê-la é também captar as múltiplas formas de pressão social, de invenção e de re-invenção da vida construída no cotidiano (IAMAMOTO, 2006, p. 27-28).

Na visão de Pino (2007), o fenômeno da violência é uma questão social porque compromete a sociedade. Particularmente quando atinge determinados

patamares de intensidade, ela repercute logicamente na família, no trabalho, no trânsito, nas ruas, na saúde e também no meio escolar, por ser a escola de certa forma, o centro das “turbulências sociais”. No entanto,

o redimensionamento da violência no Brasil na última década possui componentes inéditos, novos, nos quais é possível verificar processos de intensificação de isolamento e solidão, atingindo marcadamente a vida pública e privada, e excluindo aqueles cuja existência é dotada da condição de ser supérflua e descartável. Assim, não se pode deixar de considerar o aumento da violência deslocado desse contexto de não-inclusão, de eliminação da possibilidade da política (SALES; MATOS, LEAL, 2008, p. 95).

Sobre o redimensionamento da atual violência no Brasil, o autor do livro *Linguagens da violência* afirma que ela deve ser analisada sob dois aspectos:

como realidade alheia e hostil à realização mais plena de tentativas democratizantes da sociedade em todos os níveis, da marginalização do pequeno criminoso até a repressão militar de conflitos trabalhistas. Segundo como expressão limite de articulações culturais dinâmicas, a opção para reivindicar exigências sociais mais justas, a forma de representar novas entidades culturais ou ressimbolizar a situação de marginalidade, dando assim, início a uma tentativa de superação da exclusão social (PEREIRA, 2000, p. 14).

Nesse sentido, torna-se possível compreender esse fenômeno como garantia e manutenção de um poder legitimado e como forma de negação dos direitos civis, políticos e sociais, o que fica explícito na seguinte afirmação,

Os poderes constituídos parecem insuficientes ou impotentes para lidar com essa realidade, a sociedade civil se vê cada vez mais desprotegida. Essa concepção nos leva a reportar que a nossa democracia, frágil e precária, foi construída sob as ruínas das crises que sucederam a grande expansão do milagre econômico. Crise social, econômica, política e cultural presente até os dias atuais (PEREIRA, 2000, p. 33).

Paradoxalmente, o debate sobre violência é muito complexo, por tratar-se de uma questão relacionada com todos os aspectos da vida cotidiana (saúde, educação, trabalho, segurança, etc.) e, também, por estar intimamente ligada a questões como tráfico de drogas, corrupção, prostituição dentre tantos outros. Neste sentido, é importante ressaltar que, abordar a violência, significa falar de um poder de mutação, ou seja, ela pode ser psicológica, física, institucional, simbólica, moral, sexual.

Em se tratando desse fenômeno, na concepção de Pereira (2000), “nos últimos vinte anos, o país tem procurado por meio dos estudiosos e pesquisadores,

buscar formas de institucionalizar o debate sobre a violência bem como, suas consequências observando seus cenários e atores”. Por outro lado “Na última década, também houve um redimensionamento da violência no Brasil com componentes inéditos, como a intensificação de isolamento e solidão tanto na vida pública como na privada” (SALES; MATOS; LEAL, 2008, p. 95).

Vale ressaltar que

alguns estudos têm assinalado uma mudança cultural em nossa sociedade, em relação à violência, que é extremamente preocupante. Há uma tendência à banalização da violência, marcada por uma disposição cultural a considerar os fenômenos de violência explícita (atos agressivos) não somente freqüentes, mas comuns, naturais, corriqueiros, enfim, banais (ALMEIDA E RIBEIRO, 2001, p. 567).

Quando a violência é tratada de forma corriqueira, banal, a tendência é aumentar a naturalização desse fenômeno. Assim,

a naturalização de comportamentos violentos pela cultura de massa é, sem dúvida, outro fator que reforça a banalização da violência. Uma cultura do medo, da desconfiança, da competitividade, da insegurança, da representação do outro como inimigo, particularmente se pertence a diferente universo social e cultural, permeia as relações interpessoais e sociais cada vez com maior força, especialmente nas grandes cidades. Crescem as manifestações de uma sociabilidade violenta, tais como gangues, violência no esporte e nos bailes, especialmente entre os jovens (ALMEIDA; RIBEIRO, 2001, p. 568).

As expressões da violência, presentes na atualidade como é tratada, como algo “natural” ou “própria da sociedade contemporânea”, acabam por desencadear o que Baierl (2004, p. 22) denomina de medo social. Portanto, buscar explicar as formas como crescem e se desenvolvem o medo social e a violência urbana exige contextualizar a violência na história e no cotidiano. Os estudos e pesquisas realizadas revelam que a violência tem mudado, sistematicamente a rotina de toda sociedade:

a violência se manifesta diferenciadamente na sociedade, afetando o cotidiano das pessoas e a coletividade de forma distinta. O medo social, gerado pela violência urbana, e a maneira de lidar com ele também se expressam distintamente. O medo, produzido e construído a partir da forma como a violência vem se manifestando na sociedade, cria novas alternativas de sociabilidade, alterando o modo de ser de agir das pessoas, dos grupos, das comunidades e movimentos populares em seu cotidiano (BAIERL, 2004, p. 22).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que, violência apresenta variadas formas de manifestação pois ela é “produção humana por mais surpreendente,

terrorífica, inominável e cruel que seja sua expressão. Ancora-se no interior dos indivíduos, na agressividade – em um de seus referentes, a destrutividade – que constitui a todos” (TRASSI, 2006, p. 207). Assim, não se pode negar que, além das condições objetivas, ainda é preciso enfrentar a

nossa própria violência [...] aquela que recusamos reconhecer em nós mesmos, mas que se encontra latente, se potencializa frente a determinadas circunstâncias e, se não refletida e pensada pode cada vez mais alimentar o ciclo da violência (BAIERL, 2004, p. 66).

Na concepção da autora, quando, em uma sociedade, o poder se constitui de forma arbitrária, com uma visão individualista e as leis e a política se opõem aos princípios éticos, as pessoas se sentem vulneráveis a situações de violência, e essa vulnerabilidade pode fazer

todos busquem atacar primeiro, todos vivem sob o temor e a represália... O clima de insegurança e o vivido persecutório generalizam-se... Os agredidos tornam-se mais dispostos a conceder aos bandos de extermínio carta aberta para fazer o que bem quiserem, alegando o que bem queiram. É daí que nasce o medo social (BAIERL, 2004, p. 68).

A situação de vulnerabilidade, aliada a contradições socioeconômicas, pode ocasionar grande tensão entre os jovens, ao agravar diretamente os processos de socialização e, em algumas situações, fomentar o aumento da violência e da criminalidade, o que não significa que a pobreza deva ser associada diretamente à violência, mas esta última comporta múltiplas mediações, também presentes no processo de instauração de violência. Assim, a violência e suas múltiplas expressões podem aparecer associadas à pobreza, não como consequência direta, mas como uma das manifestações de desigualdades sociais e negação do direito ao acesso a bens e serviços, socialmente, produzidos, como equipamentos de lazer, esporte, cultura, dentre outros.

Para Debarbieux e Blaya (2002, p. 28) os atos violentos praticados pelos adultos têm início em idade precoce, ou seja, “a agressividade infantil prenuncia violência juvenil”. Para os autores,

uma explicação possível para essa continuidade ao longo do tempo é que as diferenças individuais quanto ao potencial latente de vir a cometer atos agressivos ou violentos são muito arraigadas. Em qualquer grupo, as pessoas que são relativamente mais agressivas em idades mais avançadas, embora os níveis absolutos dos comportamentos agressivos e das manifestações comportamentais de violência sejam diferentes para as diferentes idades (DEBARBIEUX, BLAYA, 2002, p. 29).

É importante ressaltar que, na visão dos autores, situações como “desempenho escolar, déficit de atenção, impulsividade, baixo grau de inteligência” são fatores que, podem influir no desencadeamento da violência, visto que esses problemas prejudicam o desenvolvimento do sujeito. Além, é claro, “dos castigos, dos maus-tratos físicos e da negligência, [...] são também fatores que, no futuro, independentemente do gênero, etnia, condição financeira estrutura familiar e a influência social prenunciam atos violentos” (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p. 35).

Os autores entendem que

Os principais fatores de risco de longo prazo na violência juvenil são psicológicos (forte impulsividade e baixa inteligência, possivelmente associadas às funções executivas do cérebro), familiares (pouca supervisão, disciplina severa, maus-tratos físicos, um pai violento, família numerosa, família desfeita), colegas delinqüentes, baixa condição socioeconômica, residir em centros urbanos e em bairros de alta criminalidade. Entre os principais fatores de risco circunstanciais de curto prazo constam o consumo de bebidas alcoólicas e atos que conduzem a episódios violentos (por exemplo, a escalada de uma discussão trivial) (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p. 50).

Portanto, o fenômeno da violência está vinculado não só à realidade do cotidiano das pessoas, mas, especificamente, relacionado às suas condições psicológicas, emocionais, sociais, familiares e econômicas. Nas palavras dos autores,

chegou a hora de investir em prevenção centradas nos riscos, não apenas para combater a violência e a criminalidade, mas também para melhorar a saúde física e mental e o sucesso na vida, em várias áreas como educação, emprego, moradia e criação dos filhos (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p. 51).

Trata-se, pois, de antecipar as situações de violência, ou seja, criar estratégias de prevenção contra esse fenômeno.

2.2 Violência escolar: uma discussão necessária

Como abordado anteriormente, o estudo do processo da violência, na opinião dos autores pesquisados, constitui uma tarefa árdua por tratar-se de uma questão ambígua, presente em todas as sociedades. Neste item, aborda-se a violência no espaço escolar, como uma das expressões da questão social, um fenômeno histórico na sociedade e, que também, por sua vez, é uma totalidade composta por

múltiplas determinações e expressões, ao mesmo tempo única e multifacetada, pois abrange aspectos físicos, psicológicos, sociais, culturais, políticos, ético e morais que convergem para o ser social.

A violência sempre esteve presente na história da humanidade, a escola também sempre é um espaço em que se manifestam algumas formas de violência: brigas entre alunos, abuso de autoridade do professor, violências simbólicas⁴, e violências físicas (palmatória, ajoelhar-se em grãos, manter-se de pé diante dos colegas de braços abertos, segurando um livro em cada mão, ficar sem o recreio, etc.). Conforme essa lógica, pode-se afirmar que violência escolar, não é algo novo.

No entanto, antes de tudo, para falar sobre violência escolar e suas formas de manifestação deve-se descrevê-la como parte do processo de transformação social em diferentes graus e aspectos. A violência no ambiente escolar não é algo simples, trata-se de um debate em construção:

A discussão ganha grandes proporções nas últimas duas décadas passando a mobilizar diversos setores da sociedade. As fontes teóricas são muito variadas: inúmeras variantes, tais como o tipo e localização do estabelecimento escolar, a posição de quem fala – se é professor, diretor, pai, aluno – a condição econômica e social, o acesso à cultura e a construção de valores individuais e coletivos diversos (ROCHA, 2012, p. 27).

Na concepção de Routti (2006, p. 25), “o problema da violência escolar não é recente, mas o que pode ser considerado novo são as formas pelas quais essa violência se manifesta”. Por outro lado,

a percepção da violência no meio escolar muda de acordo com o olhar pelo qual esse meio é abordado. No passado, as análises recaíam sobre a violência do sistema escolar, especialmente por parte dos professores contra os alunos. Na literatura contemporânea, vários estudiosos privilegiam a análise da violência praticada entre alunos ou de alunos contra a

⁴ A violência simbólica é uma forma de dominação que se apoia em expectativas coletivas que produzem a necessidade de obedecer às normas, regras e hierarquias sociais sem contestação. A violência simbólica baseia-se na fabricação de crenças no processo de socialização que fazem que as pessoas se enxerguem e se avaliem de acordo com critérios definidos por alguém com maior poder. Crenças socialmente construídas induzem os indivíduos a posicionarem-se no espaço social seguindo padrões do discurso dominante, e há mais ou menos poder a determinadas categorias sociais a depender da estrutura social (ABRAMOVAY, 2010, p. 25).

A escola destaca-se como lócus de violência simbólica, que se manifesta por meio dos diversos atos. Pressionar como o poder de conferir notas, ignorar os alunos com seus problemas, tratá-los mal, recorrer a agressões verbais e expô-los ao ridículo quando não compreendem algum conteúdo são algumas violências que aparecem de forma recorrente na fala dos estudantes. Os professores também sofrem quando são agredidos em seu trabalho e em sua identidade profissional pelo desinteresse e indiferença dos alunos, criando um ambiente de tensão cotidiana (ABRAMOVAY, 2002, p. 81).

propriedade e, em menor proporção, de alunos contra professores e de professores contra alunos (ABRAMOVAY, 2002, p. 21).

Para a autora, deve-se pensar esse fenômeno, nas circunstâncias *exógenas* e *endógenas*, ou seja, nas circunstâncias internas e externas, presentes no âmbito escolar que se manifestam e interferem na vida de toda sociedade, porque, como espaço de contradição para o qual convergem todas as mediações presentes na sociedade, a escola também é o espaço em que se expressa a violência.

Ao considerar tais aspectos, é importante ressaltar que, embora a preocupação maior com a violência escolar tenha ocorrido nas últimas duas décadas, os primeiros estudos sobre a violência escolar foram realizados nos Estados Unidos da América (EUA) na década de 1950, associados à questão de disciplina, e, logo depois, esse fenômeno passou ser entendido como ato de rebeldia. Atualmente, a violência

é percebida de forma mais ampla sob perspectivas que expressam fenômenos como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises que não se restrinjam às transgressões praticadas por jovens estudantes ou às violências das relações sociais entre eles (ABRAMOVAY, 2002, p. 13).

Desta forma, a realidade da violência, como se apresenta nos dias atuais é fruto de mudanças estruturais e econômicas que acabam por afetar todas as classes da sociedade. Em outras palavras, no contexto da expansão econômica, as oportunidades oferecidas com o término da escolaridade tornaram-se mais complexas nos últimos tempos, o que tem gerado grande desemprego e, conseqüentemente, mais desigualdade social, elemento central da existência e disseminação da violência. Nos últimos tempos,

a escola passa a ser entendida como espaço de acesso dos diferentes segmentos da sociedade, onde se compartilha a democratização do conhecimento, da formação cidadã e de direitos. Por sua vez, sendo a escola o espaço onde fluem e confluem as relações sociais, passa esta a sofrer todos os rebatimentos das complexas e multifacetadas expressões da questão social, entre elas, a violência nas suas diferentes formas de manifestação, que sem dúvida contribuem para aprisionar a qualidade do ensino (BEZERRA, 2009, p. 143).

Quando se aprofunda a temática, percebe-se que, além dos fatores internos e externos que contribuem para sua legitimação, a violência ainda apresenta fatores relacionados ao preconceito, à discriminação social, à questão étnica, ao

desrespeito à diversidade sexual e a própria situação de desigualdade social. E se trata de uma

desigualdade que não se refere apenas aos bairros sensíveis, ela existe em escala planetária: existe uma comunidade global de problemas, porque, se existe de fato essa coisa chamada de globalização, ela é a globalização da desigualdade, que afeta os bairros de classes trabalhadoras tanto nos países desenvolvidos quanto nos países em dificuldades. (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p. 86)

É importante destacar que,

independente das definições e abordagens adotadas, os autores alertam que a constante presença da violência no ambiente escolar coloca em xeque a função primordial da escola. Assim, de instituição encarregada de socializar as novas gerações, a escola passa ser vista como o ambiente que concentra conflitos e práticas de violência, situação essa que 'passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola' (ROUTTI, 2006, p. 26).

Desta forma, como espaço de reprodução das relações sociais, a escola apresenta-se como um lugar propício para reproduzir valores e comportamentos impostos pela sociedade. E a violência tem sido a forma mais arbitrária de os alunos demonstrarem sua insatisfação, tanto no que se refere aos valores, como às regras estabelecidas pelas as escolas. Nessa perspectiva,

a escola embora considerada porta das oportunidades para uma vida melhor, pode ser também espaço onde acontece as mais variadas formas de exclusão, impossibilitando o indivíduo ao direito de oportunidades de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços do acervo de uma civilização (ABRAMOVAY, 2002, p. 41).

A complexidade da violência na escola, segundo o pensamento de Abramovay (2009), está vinculada a três grandes dimensões: a primeira é a gestão das escolas e suas estruturas deficientes; a segunda são as situações de violência que vêm de fora para dentro das escolas e o crescimento da exclusão social no interior do espaço escolar e, por último, as particularidades de cada estabelecimento. Em outras palavras, a forma como a escola posiciona-se no tocante aos conflitos e se relaciona com os alunos a fatores fundamentais para a articulação ou a mediação de interesses antagônicos existentes no âmbito escolar. Nesse sentido, a escola é

uma espécie de caixa de ressonância das turbulências sociais que ocorrem nos diferentes meios sociais de onde procedem seus integrantes. Embora

seja condenável qualquer prática de discriminação de alunos em função do lugar de procedência (periferias, favelas e bairros operários), que tem muito a ver com a condição social de classe, é inegável que a convivência deles com o clima de violência que pode existir nesses meios afeta de alguma maneira sua vida na escola (PINO, 2007, p. 782).

Abramovay (2002) ressalta que a violência institucional praticada por muitas escolas, por meio das regras e abusos de poder, pode desencadear outras violências, como a violência simbólica, a verbal, a moral dentre outras. Embora a autora concorde que as regras sejam necessárias, a forma como elas são aplicadas, acabam gerando o que ela chama de *incivilidades*, ou seja, atitudes que prejudicam as atividades do cotidiano. Assim,

além de enfrentar problemas internos de gestão e precariedades variadas, que afetam o desempenho pedagógico, a escola passa ser questionada por não preparar para o mercado de trabalho, por perda de qualidade e centralidade como fonte civilizatória, e por não corresponder à expectativa de abrir possibilidades para um futuro seguro aos jovens (ABRAMOVAY, 2002, p. 27).

A educação é encarada como uma mercadoria a ser consumida com qualidade, mas alheia às condições estruturais e conjunturais da sociedade na qual está inserida.

As instituições, ao procurarem garantir os objetivos a que se propuseram, constroem instrumentos, em alguns casos denominados “regras” a serem cumpridas. A “regra” é uma exigência arbitrária que normatiza as relações interpessoais com o intuito de evitar os conflitos. Muitas vezes, as “regras” podem encobrir a realidade e suas múltiplas mediações que comportam diversos interesses individuais, corporativos e coletivos:

Nessa perspectiva, a escola assume o papel, também de “administrar o conflito entre o desejo individual e os limites impostos pela escola, ou ainda, buscar o equilíbrio entre o proibido, o permitido e o desejado, a fim de estabelecer uma relação satisfatória” (OLIVEIRA, 2009, p. 16). Outro conflito relevante é o que envolve as relações de poder e autoridade,

o conflito com a autoridade, parte relevante do processo de socialização ao se elevar ao plano simbólico, abstrato, é puxado para o concreto e perde parte de sua importância educativa, destruindo ou restringindo a capacidade da escola manter-se como espaço de aprendizagem da disciplina e da eficiência (ZALUAR, 1999, p. 93).

Ainda conforme a autora,

a utilização freqüente de medidas repressivas, na escola e fora dela, sob a alegação de que elas falam a linguagem que as camadas populares entendem atesta, na verdade, a consciência das classes dominantes a respeito das deficiências comunicativas a que foi condenada a população pobre. [...] tornando mais difícil assegurar expectativas complementares e formas de conciliação de classes, em nada surpreendendo que a população pauperizada ou parte dela tenda a lançar mão da violência como forma de sobrevivência ou de integração marginal à sociedade do consumo (ZALUAR, 1999, p. 94).

A afirmação da autora permite reconhecer que o espaço aparentemente encarregado de oferecer proteção passa, de certa forma, a ser uma ameaça, representada pela violência que se expressa na sociedade e, até mesmo pelo caráter autoritário, criado pelas as instituições. O período de vida escolar,

o que antigamente era visto como trampolim para uma vida melhor, aumentando as oportunidades de trabalho e de qualidade de vida, perdeu-se no tempo e, hoje, os jovens vivem a desesperança em relação ao futuro e nesse contexto é que emerge a violência escola (ROUTTI, 2006, p. 26).

Trata-se da natureza contraditória da escola, uma instituição do sistema capitalista que apresenta em seu bojo todos os elementos presentes na sociedade.

Debarbieux e Blaya (2002, p. 36) atribuem a violência a vários fatores, e os familiares são considerados por esses autores como um elemento desencadeador da violência. Conforme os autores, “a supervisão parental, pais agressivos – disciplina severa e punitiva e conflitos entre os pais, ausência do pai são condições favoráveis para o desenvolvimento da violência”. Para Zaluvar (1999, p. 91), “as transformações sofridas pela sociedade brasileira claramente provocaram modificações consideráveis nas relações intrafamiliares com reflexos na estruturação emocional das novas gerações”. Oliveira e Padilha (2010, p. 2) ressaltam que, a família é “uma das instituições mais afetadas pelo ritmo da modernidade, pelas transformações do mundo do trabalho, da cultura, das relações sociais e de afirmação de identidade”.

A família também sofre os efeitos desse fenômeno, pois os casos de violência escolar são mais frequentes, o que tem aumentado à preocupação dos pais, professores, e diretores.

De acordo com Routti (2006), as pesquisas têm mostrado que muitos casos de agressão são praticados por agentes que há muito são vítimas das chamadas violências invisíveis, como assédio moral, discriminação, apelidos e até mesmo agressões em forma de brincadeiras. Segundo essa autora, as investigações

mostram também como já mencionado anteriormente, que a questão da violência escolar começou a ter visibilidade no Brasil no início de 1980 e passou ser objeto de preocupação no debate público:

Ao longo dos anos [19]80 e início dos anos [19]90, em virtude da intensificação do crime organizado e do tráfico de drogas, há uma recrudescimento do sentimento de insegurança na população em geral e, paralelamente a isso, a imprensa passa a dar destaque aos casos graves de violência que envolviam a escola, como, por exemplo, os casos de homicídios. Por consequência, o final dos anos [19]90 é marcado pelas iniciativas públicas, algumas em parceria com ONGs e sociedade civil, que visavam a redução da violência. A partir delas buscou-se desenvolver novas concepções sobre a segurança, com ênfase no debate sobre a democratização dos estabelecimentos escolares (ROUTTI, 2006, p. 34).

A autora chama a atenção, ainda, para a gênese da violência escolar, associada à violência nos bairros, na família, e em variáveis estruturais como a pobreza e a privação. Assim como a violência no bairro e na família é acentuada pela falta de recursos, na escola também não é diferente. A ampliação da violência dá-se, segundo Routti (2006, p. 35) “pela falta de recursos materiais e humanos”.

Vale ressaltar que as reflexões a serem empreendidas devem incorporar o pressuposto de que não se trata de um fenômeno estritamente brasileiro. Por essa razão, a análise das causas e das relações que geram condutas violentas no interior da instituição escolar impõe alguns desafios aos pesquisadores e profissionais do ensino, pois demanda tanto o reconhecimento das especificidades das situações, como a compreensão de processos mais abrangentes que produzem a violência como componentes da vida social e das instituições, em especial, da escola, na sociedade contemporânea.

Com base nas abordagens explícitas neste trabalho, pôde-se apreender que a questão da violência é um processo histórico, fruto da desigualdade social, associada a aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais do modo de produção capitalista. Os dados revelam que é imprescindível que se pense em ações, programas e políticas voltadas para a questão da prevenção da violência de forma macro e micro, ou seja, ações que atendam a cada realidade como ela se apresenta.

As dificuldades de democratização das políticas públicas e a falta de articulação entre os órgãos responsáveis pela prevenção das violências presentes na realidade brasileira tornaram esse fenômeno extremamente cruel e assustador. Outro aspecto observado durante a construção deste trabalho é a naturalização da

violência pela sociedade, em geral essa naturalização acaba por contribuir de certa forma para o aumento da barbárie.

De um lado, a violência escolar está vinculada a questões econômicas, sociais e culturais, e, de outro, à própria estrutura do Estado. É alarmante a constatação de que a “violência nas escolas é uma das causas do desinteresse, da falta de concentração nos estudos, da perda de dias letivos, por ficarem nervosos, revoltados, com medo e inseguros acabam abandonando à escola” (ABRAMOVAY, 2003, p. 81). E, ainda,

o cenário que se cria é de escolas onde nem sempre as relações sociais são amistosas e harmônicas e onde os alunos e professores não se unem em torno de objetivos comuns. Ao contrário, a convivência na escola pode ser marcada por agressividade e violências, muitas vezes naturalizadas e banalizadas, comprometendo a qualidade do ensino-aprendizagem (ABRAMOVAY, 2005, p. 30).

Muitos conflitos desencadeados na escola, segundo Abramovay (2005), são gerados pela própria cultura do não diálogo entre o grupo gestor, docentes e estudantes, além da despreocupação da escola com a vida cotidiana dos alunos. As rotulações desenvolvidas pela própria escola contribuem sistematicamente para a ocorrência da violência. Assim o trato dado à questão da violência escolar implica muito mais que as brigas, as agressões, a discriminação, etc. Portanto,

tratar de violência na escola significa lidar com uma intersecção de elementos, isto é, um fenômeno de uma nova ordem e não simplesmente o somatório dos objetos ‘escola’ e ‘violência’. É um fenômeno singular, pois envolve práticas sociais que, para serem compreendidas, requer um olhar que não as reduza a meras extensões de práticas violentas ou escolares (ABRAMOVAY, 2002, p. 63).

A violência nas escolas delinea-se como uma problemática que chama a atenção, ad mídia e provoca também crescente produção acadêmica sobre o tema. Cada vez mais repercute a idéia de que as escolas estão se tornando territórios de agressões e conflitos. Notícias sobre homicídios e uso de armas em estabelecimentos de ensino surgem em diversas partes do mundo, intensificando a percepção de que eles deixaram de ser um território protegido. Em Goiânia, essa realidade não é diferente e diariamente a mídia apresenta casos de violência escolar.

2.3 Características da violência escolar

Se abordar a violência escolar, é uma tarefa complexa, identificar na prática os atos considerados violentos no espaço escolar constitui-se outro desafio.

Para Charlot apud Routi (2006, p. 27), existem três tipos distintos de violência escolar: “O primeiro tipo é a violência na escola, o segundo tipo é a violência à escola, o terceiro tipo é a violência da escola”, ou seja, é impossível dizer que há somente uma característica da violência. Nesse sentido, uma maneira de conhecer como ocorre o processo da violência escolar consiste em investigar cada uma das características apontadas pela autora.

A primeira característica a ser investigada é a violência na escola que do ponto de vista de Routi (2006, p. 27), se expressa pela violência externa à escola, mas, termina dentro da escola. Segundo a autora, “quando um grupo invade a escola para agredir alguém dentro de suas dependências”, esse ato traduz-se em violência na escola, isto é, a escola vira palco de uma situação gerada fora dela. A violência na escola é aquela que

se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e as atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Violência da escola esta ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violência que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas) (CHARLOT, 2002, p. 434).

A violência à escola é aquela praticada contra a instituição – depredação, pichação do patrimônio público ou a praticada contra os seus representantes, por exemplo os professores. Esse tipo de violência está ligada à natureza das atividades da instituição escolar e deve ser analisada com a terceira característica da violência escolar, *a violência da escola*: Essas duas formas de violências estão ligadas “à violência institucional, simbólica que se expressa pela maneira como a instituição e seus agentes tratam os jovens” (CHARLOT, 2002, p. 434).

Outra contribuição acerca da violência institucional é que

a violência institucional se fundamenta no pressuposto de que qualquer tipo de educação necessita inevitavelmente de uma certa imposição, de disciplina ou de controle, independente da ideologia ou da cultura a ser transmitida e interiorizada pelas novas gerações. Mas a violência estrutural penetra também o espaço escolar. A violência estrutural tem sua origem na situação mundial de injustiça social produto do sistema imperialista, das relações de dependência estabelecidas no planeta a nível econômico, político, militar e cultural. A nível local, isto se reflete na miséria, na exclusão, na corrupção, no desemprego, na concentração de renda, no poder, no autoritarismo e nas desigualdades presentes na sociedade brasileira. O que especifica a violência é o desrespeito, a coisificação, a negação do outro, a violação dos direitos humanos como atentar contra o direito das minorias étnicas e religiosas e contra a mulher (SILVA; SALES, 2010, p. 3).

Conforme Charlot (2002), é imprescindível fazer uma distinção entre as práticas da violência escolar, pois, “se a escola é largamente (mas não totalmente) imponente face à violência na escola, ela dispõe (ainda) de margens de ação face a violência à escola e da escola” (p.435). Em outras palavras, de um lado, a escola é vítima da violência, de outro, ela também é reprodutora de violência. Ela reproduz a violência escolar por meio de outra violência. Para Abramovay (2002, p. 43), a violência institucional é reproduzida pelo abuso de poder por parte da instituição que impõe suas regras sem margens de defesa e contra-argumentação dos que a elas são submetidos.

Na realidade brasileira, as pesquisas desenvolvidas sobre a violência escolar começaram ser delineadas, nos anos 1980 e suas características foram mudando de acordo com as mudanças ocorridas no contexto da sociedade contemporânea. Os dados mostram que, nos anos 1980, a violência escolar se concentrava na questão da violência na escola, e foi registrado um grande número de instituições escolares alvos de “depredações, furtos e invasões” (SPOSITO, 2001, p. 91). Vale ressaltar que, nesse período, o país vivia uma das piores crises de sua história:

a recessão econômica atingiu seu ponto mais alto e o desemprego chegava a índices preocupantes; a economia informal cresceu em todos os setores; as classes sociais desfavorecidas eram apresentadas como destinadas, pela pobreza, a praticar direta ou indiretamente a criminalidade típica das áreas em que vivem; como resultado disso, as práticas policiais, que confundiam trabalhadores e marginais ou pequenos criminosos, foram reforçadas ideologicamente e as classes trabalhadoras tomaram a posição das classes perigosas onde estariam os criminosos permanentes e os eventuais (ZALUAR, 1999, p. 19).

Com todos esses acontecimentos, no final de 1980, segundo Zaluvar (1999), o governo intensifica o policiamento, visando combater os atos de vandalismos,

roubos e assaltos. No que se refere à questão da violência escolar, houve, uma diminuição dos atos de vandalismo, no entanto, constatou-se o aumento de brigas entre alunos. Percebe-se então um redimensionamento da violência escolar. Naquele momento, a preocupação com a violência nas escolas não decorria de fenômenos exteriores às instituições de ensino, ainda que se abra ênfase, em especial, ao problema do narcotráfico, à exclusão social e às ações de gangues.

Durante a década de 1990, na análise de Routi (2006, p. 34), várias entidades e órgãos públicos tiveram o interesse despertado para o desenvolvimento de diagnósticos e pesquisas sobre a realidade das escolas e, “através dessas pesquisas e diagnósticos foi possível perceber algumas mudanças no padrão da violência em relação ao período anterior” (ROUTI, 2006, p. 34). Entretanto,

as práticas de vandalismo continuam a ocorrer, no entanto passam a ser registradas também agressões interpessoais entre os alunos, entre as quais as agressões verbais. As ameaças aparecem mais freqüentemente, inclusive em cidades de porte médio e não apenas nos grandes centros urbanos. Nesse mesmo período, ainda que de forma modesta, são iniciadas pesquisas de vitimização no ambiente escolar (ROUTTI, 2006, p. 34).

A caracterização da violência no meio escolar está ligada a questões, tanto internas como também externas que acabam se mesclando em emaranhado, agravando ainda mais as situações de violência presentes no âmbito escolar sejam elas violência na escola, violência à escola ou violência da escola. O fato é que, independentemente da forma como se apresentam, esses tipos de violência estão interligados. Conforme Abramovay (2002), para compreender melhor as diversas formas de manifestações que a violência assume nas escolas, é necessário entender que, ela se traduz na violência contra a pessoa, de forma verbal ou física por meio das ameaças, brigas, violência sexual e pelo uso de armas, e também contra a propriedade, por meio de furtos, roubos e assaltos e, ainda, contra o patrimônio, nitidamente expressa por vandalismo e depredações.

A ameaça, pode afetar a integridade física e moral da pessoa e até mesmo a sua liberdade, ela pode ocorrer entre alunos, de funcionários para alunos, de alunos para funcionários, etc. Na concepção de Abramovay (2002, p. 51), “as ameaças, podem ou não se concretizar em violências físicas, o que gera um clima de tensões cotidianas”.

Outra modalidade de violência, muito frequente nas escolas são as brigas, que se manifestam, primeiramente em forma de discussão seguida às vezes de agressão física.

Dentre as modalidades de violências presentes no âmbito da escola também há a violência sexual, muitas vezes, interpretada como algo normal “passível de punição”. Deve se esclarecer que

o assédio sexual vem camuflado através dos – olhares, gestos, piadas, comentários obscenos, exhibições – e de abusos – como proposta, insinuações e contatos físicos aparentemente não-intencionais – além de fofocas, frases, desenhos nos banheiros etc. (ABRAMOVAY, 2002, p. 53).

A maioria dos casos de assédio sexual, na visão da autora, é uma prática comum de professores contra alunos, sobretudo contra mulheres, podendo haver casos esporádicos de casos entre alunos ou entre alunos e outros funcionários da escola. Esse tipo de violência também é uma modalidade que acontece muito nos arredores das instituições de ensino, fazendo que as vítimas amedrontadas abandonem a escola. Na sua maioria, as vitimas são meninas e em alguns casos meninos.

Como se pode perceber, são muitas as modalidades que se expressam na violência escolar, e uma que está se tornando comum nas escolas é o uso de armas de fogo. Essa prática tem aumentado ainda mais a sensação de insegurança nas escolas, embora quem as porte argumente que é uma forma de “impor respeito e se proteger”. No entanto,

a presença de qualquer tipo de armamento sinaliza não somente violências efetivas e explícitas, mas também, cenários que banalizam as violências, já que as armas, mesmo quando não acionadas tornam-se constituintes do próprio cenário escolar (ABRAMOVAY, 2002, p. 56).

A escola pública brasileira tem um histórico de violência naturalizada e atos como o uso de arma de fogo são muitas vezes entendidos como algo natural, e ao trata-los de forma natural só contribuem para o aumento dessa modalidade. “A cultura da violência se sustenta, também pela coerção e pela cumplicidade ativa e passiva de muitos”, afirma Abramovay (2002, p. 57).

Assim, além desses casos citados de violência, presentes no cotidiano escolar, deve-se destacar outra forma de violência que também tem sido objeto de preocupação do corpo docente e discente das escolas: os casos de furtos e roubos

que acontecem nas dependências das escolas. Muitos alunos e professores têm sido vítimas dessa modalidade, e, com frequência são registrados furtos e roubos desde uma borracha até carros, o que tem aumentado o clima de desconfiança e insegurança de todos.

Dentre as modalidades da violência escolar Abramovay (2002, p. 63) ressalta que a violência física é a face visível do fenômeno nas escolas. O confronto corporal ou armado mobiliza parte considerável das discussões. Todavia,

a violência simbólica é a mais difícil de ser percebida. É exercida muitas vezes de forma sutil, sem necessariamente ser vista como violência por quem sofre, ou seja, quando a vítima não se dá conta de sua importância frente a poderes, nem exerce sua capacidade crítica em relação a tal dinâmica (ABRAMOVAY, 2002, p. 79).

Com base nessas reflexões evidencia-se que a violência escolar é um fenômeno dinâmico, cujas modalidades estão interligadas. Elas surgem e ressurgem de problemas que comprometem o cotidiano da escola, e muitas, não podem ser resolvidas, sem que se busquem soluções coletivas.

Acerca da instituição escolar e seu cotidiano discorre o terceiro capítulo desta dissertação observando, sobretudo, os desafios e as possibilidades de enfrentamento da violência escolar e o ponto de vista, concepção, dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

CAPÍTULO III

COTIDIANO ESCOLAR E A REALIDADE INSTITUCIONAL

aqueles que se sentem satisfeitos sentam-se e nada fazem. Os insatisfeitos são os únicos benfeitores do mundo.

- WALTER S. LANDOR -

A palavra escola provém do grego *eskolé*, que significa passear: “ela representa o que Foucault denomina “quadro vivo” que transforma a multidão considerada confusa, inútil, perigosa, em multiplicidade organizada” (GUIMARÃES, 2003, p. 31).

Conhecida como espaço de todos, a escola, é também

reprodutora da cultura universal acumulada pela existência humana, não possui mais do que 150 anos, ou seja, um século e meio. É uma experiência educacional do final do século XIX, momento em que as relações capitalistas de produção, amadurecidas pelo ritmo da industrialização (mecanização da produção) e visando a *mais-valia*, demandavam, por um lado, conhecimento técnico padronizado da mão-de-obra e, por outro, controle ideológico das massas de trabalhadores (OLIVEIRA, 2010, p. 97).

Pelo seu caráter contraditório, a escola, ao mesmo tempo que contribui para a emancipação social e política, reproduz a cultura dominante. Ela é “um espaço fundamental para o pleno desenvolvimento do indivíduo, devendo ser um dos contextos sociais que estimule as habilidades intelectuais, as habilidades sociais e a absorção crítica dos conhecimentos produzidos em nossa e sociedade” (PEREIRA ; WILLIAMS, 2010, p. 47).

A análise do papel, de seus objetivos, e a função da escola, evidenciam, como já mencionado, que sua origem, representa um espaço contraditório com interesses antagônicos. Trata-se, de um espaço de superação, de criação, de práxis, mas também de reprodução e controle ideológico. Nesse sentido,

é com essa característica contraditória, dialética, dual que a escola se desenvolveu nos últimos 150 anos, tempo em que a cultura humana passou por suas mais profundas transformações [...], tais transformações significaram um grande avanço da humanidade no controle e na previsão da natureza, elas também serviram para unificar o mundo na dinâmica produtiva do capitalismo (OLIVEIRA, 2010, p. 97).

No contexto da sociedade contemporânea, a escola representa não só a possibilidade e oportunidade de uma vida profissional mais promissora, como

também, representa um espaço no qual se desenvolvem as competências e habilidades. Ora vista como local de controle, ora como local de conhecimento, a escola deve,

continuar investindo para que seus alunos se tornem críticos e se engajem na luta pela justiça social. Deve ainda entender que cabe aos alunos se empenhar, como cidadãos críticos, na mudança da realidade em que vivem e no processo de desenvolvimento nacional e que é função da escola capacitá-los para que desempenhem esse papel (LIBÂNEO, 2009, p. 119).

A escola é uma instituição socialmente construída. Ela faz parte da construção humana, é uma organização histórica, política e cultural.

numa perspectiva crítica, a escola é vista como uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação pactos e enfrentamentos (LIBÂNEO, 2009, p. 168).

A escola não é o único local em que, segundo esse Libâneo (2009), se desenvolve a prática do ensino-aprendizagem. Esse processo já existia antes mesmo da existência das instituições escolares. A prática da educação escolar era exercida pela família e pela Igreja. Entretanto, a escola ganhou forma com o desenvolvimento social e com a ideologização do progresso como caminho para o crescimento cultural humano:

A escola é espaço de construção de saberes, de convivência e socialização. Os jovens buscam, no sistema escolar, desenvolver suas habilidades, expandir relações sociais, realizar e construir desejos, impulsos que colaboram na formatação de identidades. A escola é também locus de produção e reprodução de violências nas suas mais variadas formas. Atualmente, verifica-se com maior nitidez uma tensão entre o sistema escolar e as expectativas dos jovens (ABRAMOVAY, 2005, p. 29).

Como espaço institucional do exercício do processo ensino- aprendizagem, “a escola é instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade” (LIBÂNEO, 2009, p. 297). O autor continua:

A escola é uma instituição social com objetivos explícitos: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vive. O objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa e cargo da atividade docente (LIBÂNEO, 2009, p. 300).

Na perspectiva de superar a fragmentação da educação, Gramsci (1982) critica escola tradicional humanista e a escola técnica, e defende uma escola unitária, que seja capaz de atender às necessidades dos alunos, com competência de formar para a vida. Para o autor, “a escola única e inicial de cultura geral, humanista formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1982, p. 118). Só a superação da fragmentação do trabalho é capaz de propiciar condições necessárias para o desenvolvimento intelectual e profissional.

Ao fazer uma análise sobre a escola, Guimarães (2003, p. 31) entende que, nesse espaço, “a divisão do tempo vai se tornando cada vez mais esmiuçante, impondo ritmo e regularidade às atividades”. As transformações ocorridas em todos os aspectos da vida humana têm mudado a realidade das escolas. As regras impostas pela escola, às vezes, não possibilitam uma socialização que estimule a vivência social, e essa situação acaba gerando grandes conflitos. Para Zaluar (1992, p. 92), “a escola constitui um espaço cujos valores estão em conflito com aqueles dominantes no mundo circundante”. Essa situação pode ocorrer justamente porque a escola

também é um aparelho que produz poder. É pela vigilância que se organiza um poder múltiplo, automático, anônimo, que atua nos indivíduos, fazendo funcionar uma rede de ralações. Nas escolas, como nas prisões e nas fábricas, o aparelho inteiro produz poder e distribui as pessoas nesse campo permanente e contínuo (GUIMARAES, 2003, p. 36).

Segundo a autora, há condicionalidades no interior do espaço da escola o que acaba por desencadear uma relação verticalizada. Em outras palavras, algumas medidas adotadas pelas instituições escolares fazem que o diálogo com os alunos fique comprometido, levando-os a um “isolamento” e, ainda, cria “a individualização, causando a ruptura de qualquer relação que não seja controlada pelo poder ou ordenada de acordo com a hierarquia da escola” (GUIMARÃES, 2003, p. 36). No entanto,

na realidade a escola é um mundo à parte, fechado e protegido, cujo acesso é cuidadosamente controlado. Um mundo separado da vida, de ritos imutáveis, de silêncio e imobilidade, onde os papéis de cada um já estão predeterminados: o aluno cala, escuta, obedece, é julgado; o professor sabe, ordena, decide, julga, anota e pune. Um mundo uniforme, de comunicação artificial, onde só admite falar bem. Um mundo de punições... castigos. Um mundo desligado da realidade, que não tem qualquer

significação, nem qualquer utilidade imediata para os alunos. Um mundo de conteúdos compartimentados, rigidamente hierarquizados. Um mundo comandado por adultos estranhos (GUIMARÃES, 2003, p. 46).

Partindo desse pressuposto, deve-se apresentar a realidade das escolas na atualidade. A autora, embasada no trabalho da equipe do Instituto de Ação Cultural (Idac) analisa que, na concepção dos autores há três tipos de escola. “A primeira é a escola sonhada por todos”, aquela que “oferece instruções a todos, leva a uma melhoria de vida, a um melhor emprego com um melhor salário, compensa as desigualdades de dinheiro, de importância e de posição social”. “A segunda é a escola que a lei diz que existe”, aquela que está aberta a todos. E a terceira é a escola como funciona na realidade, na qual “o acesso não é igual para todos, ela convence os que fracassam de que fracassam porque são inferiores, só educa e instrui uma minoria, exclui e marginaliza a grande maioria, não leva em conta as diferenças” (GUIMARÃES, 2003, p. 44). A autora explica:

a escola não é democrática porque a sociedade em que vivemos ainda não é verdadeiramente democrática. Os donos do poder são também os donos do saber e, assim como os mais pobres são marginalizados pela escola, também o são no plano das relações de trabalho. Os pobres são excluídos tanto da escola quanto da participação nas decisões. A escola é parte integrante dessa sociedade injusta e desigual, ela não passa de uma peça na engrenagem ainda maior que é a sociedade em que nós todos vivemos (GUIMARÃES, 2003, p. 53).

A partir do momento em que penetra na escola uma cultura que é externa a ela, “ela é impossibilitada a desenvolver ou cumprir sua missão de socializadora e precisa encontrar meios não convencionais para enfrentar a nova realidade sem abdicar de suas funções sociais” (ZALUAR, 1992, p. 92). A escola está ligada ao contexto social e acaba por absorver tudo o que está à sua volta. Entretanto, deve se levar em consideração que,

o êxito da escola, especialmente da escola pública, depende não apenas do exercício da democracia no espaço escolar, da gestão participativa, da introdução de inovações técnicas, mas também, basicamente, da qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, propiciada a todos os alunos em condições iguais. Na sala de aula, podemos realizar, como professores, a justiça social em matéria de educação. Por meio da formação cultural – de sólidos conhecimentos e de capacidades cognitivas fortemente desenvolvidas –, os filhos das camadas médias e pobres da população podem tomar posse de uma vida mais digna e mais completa, com maior capacidade operativa (saber fazer, saber agir) e maior participação democrática (LIBÂNIO, 2009, p. 366-367).

Porém, há outros aspectos relevantes a serem considerados em relação à realidade das escolas, ou seja, as relações construídas no interior do espaço escolar ou mesmo os conflitos ali gerados estão também relacionados à questão da idade dos alunos:

a escola enfrenta, juntamente com a família e a “rua”, “o ciclone da puberdade” – que não apenas começa mais cedo nos trópicos, como sofreu impactos sociais e culturais significativos em consequências das mudanças ocorridas na moral sexual (ZALUAR, 1992, p. 93).

Conforme a autora, esse “ciclone não se limita somente à questão da sexualidade no sentido restrito e explícito”, pois

a puberdade é a idade do medo, da angústia diante das transformações do corpo e das escolhas para o futuro, exigindo a presença ativa de personagens capazes de amar e punir, de emprestar rumo às emoções juvenis através de oferta de modelos de identificação (ZALUAR, 1992, p. 93).

Vale ressaltar que, segundo Zaluar (1992), é nessa idade que os jovens pobres ficam mais vulneráveis e sujeitos a serem excluídos da escola, visto que a ineficiência e a inadequação da escola “determina [m] o destino dos egressos das camadas pobres, na medida em que não logra promover um completo desenvolvimento cognitivo e lingüístico, que deveria ser completado até os 15 anos” (ZALUAR, 1992, p. 94). Nesse sentido, tendo em vista que

as diferenças se estabelecem muito cedo no que diz respeito a competência lingüística e que a escola não consegue atuar no sentido de promover certa equalização ao nível da linguagem, as deficiências a que ficam condenadas aquelas camadas conectam-se diretamente às suas dificuldades em passar da ação baseada nas pulsões a uma interação apoiada sobre a comunicação que precisa lançar mão de competência lingüística (ZALUAR, 1992, p. 94).

Além desses elementos responsáveis pela permanência ou pela exclusão dos jovens na escola, como já mencionado, as limitações das escolas nem sempre condizem com a realidade ou as necessidades da classe trabalhadora. Em outras palavras,

a escola, como espaço público, demonstra ter dificuldades em realizar o exercício constante da argumentação e da formação de alianças, mecanismos fundamentais para que conflitos advindos de interesses e valores distintos não se transformem em atos de violência (OLIVEIRA, 2009, p. 17).

A escola portanto, pode ser uma porta de entrada para o acesso à cidadania e como também, um espaço de exclusão social.

3.1 Algumas considerações sobre o cotidiano escolar

O debate sobre o cotidiano escolar é complexo e está vinculado a questões de caráter estrutural, de desigualdade e de exclusão social. As escolas têm dificuldades de lidar com as situações do dia a dia, sobretudo no que se refere aos conflitos frequentes no seu interior, porque o cotidiano escolar é o reflexo do cotidiano da sociedade. Pode-se afirmar que

o conhecimento do cotidiano possui características e aspectos dialeticamente contraditórios que manifestam sua natureza e significação: a imediatidade de suas relações com a vida e, simultaneamente, a presença da intencionalidade do sujeito; o caráter habitual e espontâneo do fazer e pensar cotidianos e a persistente atuação do sujeito como agente e consciente (MOREIRA; SILVA, 2010, p. 16).

Para Carvalho (2012, p. 13), o cotidiano não é um objeto de análise recente, pois, desde Marx, “a busca do conhecimento sobre a vida cotidiana aparece como preocupação filosófica, pois nele a filosofia toma explicitamente nova direção: Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo, diferentemente, cabe transformá-lo”. No entanto,

hoje, as obras artístico-literárias acumuladas e presentes neste século, os estudos realizados, as legislações introduzidas, as produções de bens e serviços voltados para a vida cotidiana introduziram uma percepção ampliada do que se pode compreender como vida cotidiana (CARVALHO, 2012, p. 13-14).

O cotidiano pode ser compreendido desde um simples gesto até uma ação transformadora. Para Carvalho (2012, p. 14), “a vida cotidiana é também vista como um espaço onde o acaso, o inesperado, o prazer profundo de repente descoberto num dia qualquer, eleva os homens dessa cotidianidade, retornando a ela de forma modificada”. Falar do cotidiano é falar das contradições que, “não podem ser recusadas ou negadas como fonte de conhecimento e prática social” (CARVALLHO, 2012, p. 14). Nesse sentido,

As compreensões do cotidiano da vida e do cotidiano da escola diferem entre si quando suas participações são analisadas na produção do conhecimento. Na produção do conhecimento escolar no espaço da escola distingue-se as formas de interferência de ambos os conhecimentos em razão das relações epistemológicas que se processam entre elas. Entretanto, é importante considerar que o valor do conhecimento do cotidiano da vida, na produção do conhecimento escolar, não poderá ser supervalorizado e nem reduzido a mero instrumento de aproveitamento didático na sala de aula. Antes de tudo, busca-se desvendar sua posição epistemológica e suas atribuições na construção do saber escolar, incorporando outros conhecimentos e assumindo os caminhos entrecruzados que penetram a vida do aluno e determinam os comportamentos pedagógicos no cotidiano escolar (MOREIRA; SILVA, 2010, p. 15).

Com base na concepção dos autores pesquisados, o cotidiano da vida (neste caso, na escola) significa compreender a dinâmica do processo do conhecimento de forma ampliada. Esta reflexão vem ao encontro do pensamento de Netto e Carvalho (2012). Segundo eles, a cotidianidade, um tema abordado por poetas, pintores, teatrólogos e romancistas atualmente é o “centro de atenção do Estado e da produção capitalista de bens e consumo”. Nesse sentido, “o Estado moderno gera o cotidiano seja direta ou indiretamente”, Isto é, o Estado intervém no cotidiano por meio de “regulamentos das leis, pelas proibições ou intervenções múltiplas, pela fiscalização, pelos aparelhos da justiça, pela orientação da mídia e pelo controle das informações etc.” (NETTO; CARVALHO, 2012, p. 170).

Por meios desses mecanismos, o Estado moderno assume o papel de gestor da sociedade repousado sobre o cotidiano. Também o cotidiano é para o sistema capitalista centro de atenção, por ser uma base de rentabilidade econômica inesgotável. “É assim que a vida cotidiana é para o Estado e para as forças capitalistas, fonte de exploração e espaço a ser controlado, organizado e programado” afirmam Netto e Carvalho, (2012, p. 18).

Segundo os autores, esse espaço – o cotidiano – passou a ser estudado nas últimas décadas por diversos pensadores, filósofos e cientistas sociais

Ao dialogar com Lefevre, Netto e Carvalho (2012) ressaltam que, para apreender a vida cotidiana, ela deve ser analisada por meio de três perspectivas convergentes, ou seja, pode ser apreendida pela busca do “real e da realidade, da totalidade e das possibilidades da vida cotidiana enquanto motora de transformações globais” (p. 21). O cotidiano é entendido como o dia a dia de todos os homens em qualquer época histórica: “Ele está presente em todas as esferas de

vida do indivíduo, seja no trabalho, na vida familiar, nas suas relações sociais, lazer etc.” (NETTO; CARVALHO, 2012, p. 24). Dito de outro modo,

a vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. [...] O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão (HELLER apud NETTO; CARVALHO, 2012, p. 24-25).

A vida cotidiana é caracterizada por um conjunto de “ações e relações heterogêneas que contém em seu bojo certa hierarquia” (NETTO; CARVALHO, 2012, p. 25). Ela acompanha a dinâmica dos acontecimentos – mutável – e depende das “particularidades e interesse de cada indivíduo e nas diferentes etapas de sua vida” (NETTO; CARVALHO, 2012, p. 25). Portanto, a vida cotidiana está, “inserida na história, se modifica e modifica as relações sociais. Mas a direção destas modificações depende estritamente da consciência que os homens portam de sua ‘essência’ e dos valores presentes ou não ao seu desenvolvimento” (NETTO; CARVALHO, 2012, p. 29).

Ao trazer o debate do cotidiano para o espaço escolar, é necessário compreendê-lo segundo as regras criadas pela a escola e por seu planejamento pedagógico. O cotidiano das escolas está cada dia mais complexo o que faz que as questões ligadas à convivência escolar sejam repensadas e a reflexão, análise, e produção de conhecimento sobre a educação, também. O cotidiano escolar historicamente materializa-se de forma seletiva, hierarquizada e disciplinadora.

Ao examinar a instituição escolar, percebe-se que sua organização está determinada por regras, códigos disciplinares para todos os alunos, o que permite classificá-los como melhores, piores capazes e incapazes. Essa prática tem aumentado o grau de insatisfação e, conseqüentemente, conflitos e situações de violência. Nesse sentido, a escola,

estabelece uma hierarquia das instâncias minimizadoras do problema gerador da violência, construída a partir da relação de poder dos sujeitos envolvidos nos conflitos: na primeira instância estão os envolvidos diretamente no conflito (vitima/algoz); na segunda estão os funcionários subalternos (inspetores, serventes, funcionários), na terceira, estão os professores e técnicos e, na instância superior, a direção (SARMENTO, 2009, p. 42).

Partindo dessa afirmação, reconhece-se que o espaço escolar é edificado por normas e determinações que podem acabar gerando um mal-estar nas relações interpessoais, entre professores-alunos, gestores e demais funcionários. Dessa forma, os alunos são submetidos a uma pressão constante para cumprimento de regras e normas impostas pela escola. Assim,

o cenário que se cria é de escolas onde nem sempre as relações sociais são amistosas e harmônicas e onde os alunos e professores não se unem em torno de objetivos comuns. Ao contrário, a convivência na escola pode ser marcada por agressividade e violências, muitas vezes naturalizadas e banalizadas, comprometendo a qualidade do ensino-aprendizagem (ABRAMOVAY, 2005, p. 30).

Ao considerar tais aspectos, a autora ressalta que esse movimento pode ocasionar medo,

criando um ambiente em que as soluções e medidas propostas para reduzir a violência e a insegurança são, muitas vezes, de caráter punitivo. Esse processo também dá margem para que os indivíduos comecem a fazer referências não-concretas a problemas da sociedade, os quais têm nome e sobrenome: a exclusão social, a pobreza, o tráfico, a venda de armas, as inadequadas estruturas de prevenção para jovens, o sistema carcerário, entre outros, esperando-se por soluções (ABRAMOVAY, 2005, p. 80).

A ausência de medidas preventivas dá lugar a ações violentas que gera mais violência. Segundo Guimarães (2003, p. 30), no cotidiano escolar, ao mesmo tempo “em que se desenvolvem hábitos e práticas de sociabilidade, cria-se também a individualização, causando a ruptura de qualquer relação que não seja controlada pelo poder ou ordenada de acordo com a hierarquia da escola”. Por outro lado,

os relacionamentos na escola se constituem em um dos indicadores utilizados para medir e qualificar o cotidiano escolar, ou seja, a qualidade das relações sociais estabelecidas entre alunos, professores, dirigentes escolares e demais funcionários, ao lado da gestão escolar e dos demais fatores que exercem influência sobre o comportamento de toda a comunidade escolar, contribuem para a existência de um melhor ou pior cotidiano escolar (ABRAMOVAY, 2005, p. 83).

Assim, clima escolar é reflexo do que a escola é, do que ela tem na sua essência, tanto em relação ao trabalho desenvolvido como no que diz respeito à natureza das relações estabelecidas entre os seus atores. Isto é o que o próximo item deste trabalho irá tratar, mediante as entrevistas e questionários quando se busca traçar o perfil do cotidiano da instituição.

3.2 A realidade institucional

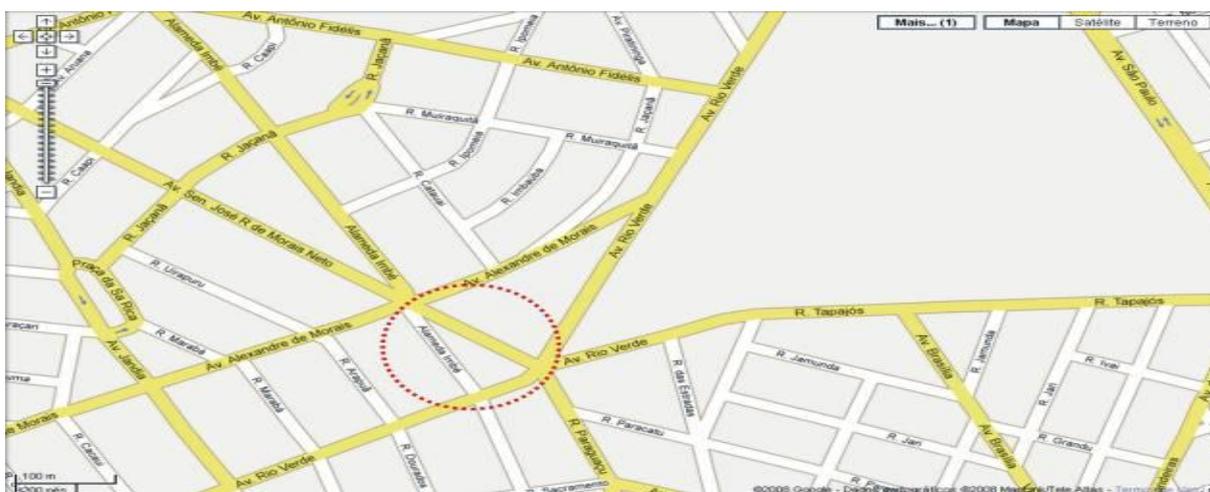
O universo pesquisado foi uma instituição escolar – o Colégio Estadual Parque Amazônia, instituição da rede estadual de ensino, fundada em agosto 1993 inscrita no CNPJ/MF sob o nº 00696441/0001-70. Localizada em uma região de fácil acesso, pela Av. Rio Verde e Av. Senador José Rodrigues de Moraes Neto, s. n., área 05, Goiânia-GO, a instituição pesquisada tem o CEP nº. 74840-080. As figuras n 1 e 2 mostram a localização geográfica do colégio Parque Amazônia e sua fachada e vista lateral (figuras 3, 4 e 5)

Figura 1 - Vista aérea da instituição pesquisada



Disponível em: <[http://www. dc130.4shared.com/doc/QL2RE_u2/preview.html](http://www.dc130.4shared.com/doc/QL2RE_u2/preview.html)> acesso em: 22 de janeiro de 2013.

Figura 2 - Vista do mapa que localiza a instituição pesquisada



Disponível em: <[http://www. dc130.4shared.com/doc/QL2RE_u2/preview.html](http://www.dc130.4shared.com/doc/QL2RE_u2/preview.html)> acesso em: 22 de janeiro de 2013.

Figura 3 - Vista do Colégio Estadual Parque Amazonas com acesso pela Av. Rio Verde e pela Av. José Rodrigues de Morais Neto



Disponível em: <[http://www. dc130.4shared.com/doc/QL2RE_u2/preview.html](http://www.dc130.4shared.com/doc/QL2RE_u2/preview.html)> acesso em: 22 de janeiro de 2013.

Figura 4 - Vista do Colégio Estadual Parque Amazônia com acesso pela Av. Rio Verde



Disponível em: <[http://www. dc130.4shared.com/doc/QL2RE_u2/preview.html](http://www.dc130.4shared.com/doc/QL2RE_u2/preview.html)> acesso em: 22 de janeiro de 2013.

Figura 5 - Vista da lateral do colégio



Disponível em: <[http://www. dc130.4shared.com/doc/QL2RE_u2/preview.html](http://www.dc130.4shared.com/doc/QL2RE_u2/preview.html)> acesso em: 22 de janeiro de 2013.

O colégio possui dez salas de aulas com cadeiras tipo mesas, ventiladores, iluminação, quadro-giz (figuras 6 e 7),

Figura 6 - Vista de uma das salas de aula



Disponível em: <[http://www. dc130.4shared.com/doc/QL2RE_u2/preview.html](http://www.dc130.4shared.com/doc/QL2RE_u2/preview.html)> acesso em: 22 de janeiro de 2013.

Figura 7 - Vista de mais uma das salas de aula



Disponível em: <[http://www. dc130.4shared.com/doc/QL2RE_u2/preview.html](http://www.dc130.4shared.com/doc/QL2RE_u2/preview.html)> acesso em: 22 de janeiro de 2013.

O público que o colégio atende – infanto-juvenil – situa-se na faixa etária entre doze e dezessete anos e apresenta um quadro de violência acentuado. Ligada diretamente à Secretaria de Educação do Estado de Goiás, a instituição oferece ensino fundamental segunda fase, ensino médio e educação de jovem e adulto (EJA) distribuídos da seguinte forma: no período matutino (fundamental segunda fase e ensino médio), no período vespertino, (fundamental segunda fase) e no

noturno (ensino médio e EJA). Em 2011 e 2012 a escola contava com um quadro operacional de 52 funcionários, sendo, 34 professores, uma diretora, uma vice-diretora, três coordenadores pedagógicos, quatro administrativos, três merendeiras e quatro responsáveis pelos serviços gerais.

Também faz parte da equipe da escola uma equipe multiprofissional composta por uma assistente social, uma psicóloga, uma fonoaudióloga, que desenvolvem atendimento psicossocial duas vezes por semana além de uma pedagoga que dá apoio diariamente aos alunos com históricos conflituosos e aqueles alunos com necessidades especiais. No que se refere ao quantitativo de estudantes, no período 2011, foram matriculados 840 alunos, divididos entre os três turnos, como detalhado na tabela 1.

Tabela 1 - Número de alunos matriculados por período em 2011

Período	Quantidade
Matutino	228
Vespertino	148
Noturno	149
Total matriculado	525

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora com base em documentos da secretaria do colégio (Goiânia, Goiás, 2013).

Em 2011, do total matriculado no período matutino, 228 frequentaram as aulas até o término do ano letivo, 24 desistiram, 57 pediram transferência, e um veio a óbito. No período vespertino, do total matriculado, 25 desistiram e 85 foram transferidos. No período noturno, do total matriculado, 89 desistiram e 43 pediram transferência. Em 2012, o quantitativo foi muito próximo do ano anterior.

Tabela 2 - Número de alunos matriculados por período em 2012

Período	Quantidade
Matutino	312
Vespertino	257
Noturno	280
Total matriculado	840

Fonte: Dados sistematizados pela pesquisadora com base em documentos da secretaria do colégio (Goiânia, Goiás, 2013).

No ano de 2012, do total matriculado no período matutino, 235 frequentaram as aulas até o término do ano letivo, 19 desistiram, e um aluno veio a óbito. No período vespertino, do total matriculado, 21 desistiram, 80 foram transferidos e frequentaram 156 alunos. No período noturno, do total matriculado, 72 desistiram, 39 foram transferidos e os frequentes eram 169 alunos.

O colégio tem uma estrutura precária, pois foi construído com placas de muro, e as salas de aula, não possuem um sistema de ventilação. Tal ambiente prejudica sobremaneira tanto a convivência da comunidade escolar como o próprio processo de aprendizagem. Segundo relato dos sujeitos participantes da pesquisa, os estudantes ficam inquietos e impacientes com a falta de estrutura física. Essa situação gera conflitos que se materializam em ofensas e agressões, tanto verbais como físicas.

Por outro lado, mesmo apresentando essas deficiências estruturais, a instituição está equipada com um laboratório de informática com dezoito computadores conectados à Internet, uma sala para professores, uma pequena biblioteca, uma sala de apoio reservada à equipe multiprofissional para atendimento individualizado de alunos e das famílias. Há outras dependências: sala da direção, secretaria, cantina, banheiro (feminino e masculino), a quadra na qual são desenvolvidas as atividades de educação física e um espaço utilizado também para o ensaio da banda.

Ao adentrar, nesse universo contraditório que é a instituição escolar e para melhor se aproximar de sua realidade, foi preciso buscar subsídio teórico para conferir um maior rigor à pesquisa. Pode-se afirmar que, “esse processo é necessário para atingir um nível de análise mais refinada sobre o fenômeno da violência, de forma tal que seja possível identificar a relação entre ela e os fatores do cotidiano escolar” (ABRAMOVAY, 2002, p. 62).

Em relação à pesquisa de campo – para apreender a realidade concreta, as relações sociais e os conflitos da instituição pesquisada – foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o grupo gestor (diretor, coordenadores e professores) e questionários com quatro famílias. Vale ressaltar que estava previsto desenvolver o questionário com quinze famílias, porém, ao serem convidadas oficialmente pela escola e pela pesquisadora as famílias desistiram e ficaram fora da pesquisa.

Ao partir do pressuposto de que a realidade social é produzida historicamente e, como tal, no seu bojo, apresenta que ora indicam mudanças, ora a permanência das relações sociais, para qualquer análise que se pretenda fazer em relação à violência escolar, é imprescindível levar em consideração o contexto histórico-social-político-cultural na qual ela está inserida. Ao abordar o cotidiano escolar, ou seja, a realidade cotidiana da instituição é preciso contextualizá-lo por meio do conhecimento dessa realidade.

Dessa forma, para desenvolver a pesquisa sobre a violência, em particular a violência escolar e sua reconfiguração no cotidiano, para apreender sobretudo, as particularidades da realidade da instituição, foram utilizados como procedimentos metodológicos fontes documentais (fichas de matrículas) e pesquisa empírica quanti-qualitativa, por considerá-la capaz de responder a questões particulares da pesquisa e por trabalhar com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio das entrevistas realizadas com gestores, professores, psicóloga, assistente social e pelo questionário aplicado às famílias convidadas que aceitaram participar da pesquisa.

Ao serem informados sobre a pesquisa, alguns professores não demonstraram interesse em dela participar. Outros ficaram surpresos com o objeto da pesquisa e se colocaram à disposição para dela participar.

A primeira questão revela-se a existência de alguma atividade no colégio que envolvesse a instituição escolar, comunidade e a família. Todos disseram que momentos de integração ocorrem em reunião de pais, momentos festivos e a participação dos alunos na banda musical do colégio; quando há alguma apresentação da banda, os pais são bastantes presentes.

Os dados revelam que os casos de violências nas dependências do colégio são frequentes. Os atos e ocorrências de maior expressão da violência escolar na instituição, conforme as falas dos sujeitos entrevistados são as brigas, agressões verbais e agressões físicas.

A violência para os sujeitos são atos e atitudes relacionados à falta de respeito e outros fatores. Observa-se, pelas falas, que os entrevistados não têm uma visão crítica da violência:

desrespeito em relação ao outro [...]. A partir do momento que você não respeita o limite do outro você ta [...] começando um conflito que pode gerar

uma violência, acredito que, é isso que é o desrespeito com seu colega de serviço, com seu familiar e com tudo de modo geral com a natureza então eu acredito que é isso (entrevista 3).

a violência poder ser explícita né, há a que se desenvolve às vias de fato até mesmo a violência simbólica que diz respeito a pessoa se subpujar a outra pela sua posição pelo seu poder então eu penso a violência nessas duas dimensões, na explícita e na simbólica (entrevista 4).

violência é uma resposta agressiva, as vezes um gesto porque as vezes a pessoa bate o braço ou faz um gesto qualquer que leva à violência ou o próprio xingamento (entrevista 6).

violência eu posso considerar que são vários fatores que forçam os alunos ser violentos agressivos, por exemplo, um problema familiar que ali é tratado de maneira preconceituosa, não é tratado bem e acaba estourando com o professor com um colega (entrevista 7).

[violência pode ser] desde palavras malditas pode começar num *bulliyng*, pode começar num gesto até a forma que a gente professor fala com o aluno na sala de aula pode gerar uma violência eu sei eu penso o máximo (entrevista 8).

eu vou partir de uma visão de que tudo que constitui os direitos humanos porque violência é tudo aquilo que fere o ser humano, nas várias dimensões: psicológica, moral, emocional, social, ideológica, qualquer coisa que fere é um ato de violência do ser humano (entrevista 9).

eu acho que violência é um ato agressivo, é maldoso, desagradável para com o próximo. [...] ela pode ser física, verbal, o desrespeito com os demais [...] são atos de violência que eu considero aqui na escola (entrevista 10).

A dificuldade de definir a violência justifica-se pela sua complexidade. Segundo Minayo (2006, p. 14), “essa dificuldade vem do fato de ela ser um fenômeno da ordem do vivido, cujas manifestações provocam ou são provocadas por uma forte carga emocional de quem a comete, de quem a sofre e de quem a presencia”.

No que se refere às três atitudes consideradas como ato de violência as brigas, as agressões verbais e agressões físicas os entrevistados assim se manifestam:

a própria maneira deles tratarem os professores, [...] tem uns dez alunos aqui que a gente tenta trabalhar com eles, eles são muito agressivos pra falar com o professor, [...] professor e nada é a mesma coisa. [...] o próprio ato deles mesmo chutar as coisas do patrimônio público (entrevista 2).

desrespeito, palavras obscenas e brigas (entrevista 3).

há eu acho, por exemplo, ficar insistentemente querer ficar fora da sala de aula eu penso isso como uma atitude de contraposição que, obviamente você está contradizendo esse espaço escolar onde você deveria estar na sala de aula (entrevista 4).

alunos bater boca com o professor dentro da sala de aula, querer ser mais do que o professor. Agressividade dos pais quando vem saber e falar sobre o que está acontecendo com os filhos, então os filhos é o reflexo dos pais.

Ter que chamar a polícia direto pra escola pra poder amenizar os ânimos, porque eles andam muito revoltados (entrevista 5).

uma resposta agressiva, às vezes um gesto [...] e o próprio xingamento (entrevista 6).

brincadeiras de mal gosto como, empurrões, [...] agressões [...] apelidos (entrevista 8).

Por meio das falas, é possível verificar que, para a maioria dos entrevistados, as situações de violências desencadeadas no interior do colégio são resolvidas pela equipe gestora na própria instituição, salvo alguns casos em que, a escola chamou a família, a guarda municipal ou “convidou” o aluno a sair da escola. Observa-se que o termo “convidar” é utilizado para mascarar a transferência compulsória do estudante.

Nesses casos, segundo Abramovay (2002, p. 35), “essas medidas drásticas são defendidas pelos diretores, que acreditam que as medidas extremas devem ser tomadas para manter a ordem na escola”. No entanto, medidas como “convidar o aluno para sair da escola” – expulsão do aluno – “apontam a existência de crianças e famílias que estão excluídas socialmente ou à beira dessa condição” Ruotti (2006, p. 44). Os dados da pesquisa confirma as análises da autora.

Todos os entrevistados disseram que, já presenciaram cenas de violência nas dependências do colégio e que se trata de uma situação muito complicada. Alguns relatos sobre essas cenas de violência merecem destaque:

frequentemente teve um caso que eu saí daqui angustiada, eu chorei demais, quando cheguei em casa por me sentir impotente diante daquela atitude daquele menino com tanta violência partindo pra cima do outro com um pedaço de pau na mão e eu tentando segurá-lo e não conseguia e os outros alunos gritavam pra eu sair dali pra que eu não fosse agredida por eles. Um deles estava transtornado por conta do uso de drogas esse é um dos alunos que no começo do ano alguns pais tiraram seus filhos do colégio por que esse aluno chegou a oferecer drogas na sala de aula (entrevista 1).

sim. [...] a gente presencia alguns conflitos entre alunos que suas diferenças e aí eles começam querer falar palavras assim não muito desejáveis né, então a gente tenta separar esse conflito [...] quando passo do nosso limite de escola aí a gente chama a guarda pra nos dar um apoio [...] (entrevista 3).

já presenciei sim. Eu presenciei a briga de duas meninas por conta de namorado alunas do 8^o ano discutiam por conta de um menino, eu vejo isso como um aspecto de conflito (entrevista 4).

é que eu mais vejo todos os dias (entrevista 5).

já. Quase todos os dias. Brigas de alunos, vassouradas muita agressividade, coisa que eu, achava que eu não ia ver. Teve uma cena na segunda-feira de uma pessoa colocar uma arma na cabeça de um aluno aqui fora da escola, foi fora da escola, [...] mais era ex-aluno daqui que então todos os dias acontece algo diferente aqui na escola. (entrevista 8)

Em relação aos conflitos entre os alunos e professores, diretor, coordenadores, alguns disseram não ter conhecimento de nenhum fato, e outros hesitaram em responder à questão. Dos doze entrevistados somente um sujeito confirmou uma situação de violência envolvendo estudante e funcionário. Essa confirmação é constatada na fala do sujeito e na imagem (figura 8) resultado desse conflito.

conflitos sim, mas são resolvidos na escola, às vezes o aluno desrespeita num aceita certas advertências o professor pede pra que o aluno assiste, se interessa, [...] no ano passado (2011) um coordenador teve muitos problemas com um aluno ai ele veio em outro momento fora do horário de aula na escola pinchou a escola revoltado com essa funcionaria [...] escreveu o nome da pessoa na escola toda, pinchou [...] os vizinhos daqui da escola viram e chamaram os policiais, ele saiu da escola e não foi pego, a gente não tem certeza se foi esse aluno mas, tudo leva a crer que sim ele estava com esse conflito com essa funcionária (entrevista 1).

Figura 8 - Vista da sala de aula destruída por vandalismo



Fonte: Globo News (G1 GO), com informações da TV Anhanguera em 7 de fev. 2011, às 16h e 18m.

No caso, a imagem mostra um ato de violência praticado contra a escola como expressão da revolta do estudante. Tal situação confirma-se na fala de Abramovay (2002, p. 60); “uma dilapidação do espaço e do equipamento escolar, sem furto de bens, surge como ato de reação social contra a escola”. Trata-se, de uma ação “negativa”, associada segundo a autora com “administrações escolares autoritárias ou, alternativamente, indiferentes e omissas; bem como a diretores e professores que não são receptivos aos alunos, à alta rotatividade do corpo docente e, finalmente, a punições” (ABRAMOVAY, 2002, p. 60). Os dados revelam que, nesse caso específico a reação do aluno ocorreu devido um conflito entre ele e uma coordenadora daquele período.

Em relação à questão como e quem resolve as situações de violências presentes na instituição escolar, os dados confirmam que, como mencionado anteriormente, geralmente fica a cargo da equipe gestora, como fica explícito nas falas seguintes:

normalmente conforme se for necessário, mesmo tendo agressão física eu resolvo aqui mesmo nessa sala, pouquíssimas as vezes que foi levado pra polícia, eu acho que a polícia tem a autoridade dela e a função dela é punitiva a escola tem função educativa (entrevista 1).

geralmente a gente chama a família mais é muito difícil esse apoio da família né então a gente tenta conscientizar pede apoio da equipe multiprofissional chama os envolvidos senta conversa hoje, amanhã (entrevista 2).

primeiro momento, são chamados esses alunos que são o motivo do conflito tenta ter uma conversa e resolver o conflito ali com a conversa. [...] Caso não seja possível chama o responsável né e, tem uma conversa explica tudo que ta acontecendo, se não resolver aí a gente tem que ir para outros parâmetros né, chama a guarda municipal se a coisa foi muito séria pra ta nos orientando. [...] geralmente primeiro momento é a coordenação [...] é a primeira que atende, que conversa, se caso for mais sério, tem coordenação junto com a direção e os pais eu aí tem todas as coisas a serem seguidas tem relatórios [...] (entrevista 3).

primeiro chamamos os pais ou responsáveis pela pessoa e nem sempre são os pais, as vezes são os avós, tios, tias, chamamos, colocamos pra assinar no papel, registramos tudo o que aconteceu pra ficar protocolado (entrevista 5).

normalmente a gente chama os pais dos envolvidos, [...] tenta resolver o problema ali né, obviamente a escola não tem condição de resolver com a família os órgãos públicos são acionados (entrevista 6).

quando há situações de violências que estiver presente tenta resolver ou, leva para o grupo gestor [...] (entrevista 7).

as vezes precisa convocar os pais, vezes não, dependendo do nível dessa violência aí o aluno é convidado sair da escola pra evitar coisas piores, se acontece na sala de aula [...] o professor tenta resolver, se não conseguir passa pra coordenação e aí pela hierarquia se, ela não consegue vai pra direção se, necessário um encaminhamento fora da escola (entrevista 8).

a gente conversa com os alunos, chama os pais dos alunos dependendo da situação a polícia é chamada também, então a polícia sempre está nos ajudando nos apoiando depende da gravidade [...] se houver um bate boca entre professor tenta resolver, se for entre alunos a gente chama os pais [...] (entrevista 10).

Embora os entrevistados se posicionaram de forma consciente sobre o papel da escola, a realidade mostra que grande parte dos alunos envolvidos em situações de violência escolar recebe punição pela própria escola, ora por meio de exposição vexatória, ora por meio de fichas de ocorrência etc. um expõe:

Eu vejo a escola tentando sempre coibir isso né, a escola não permite isso na perspectiva da reflexão, mas desacerba em tipo de limite o aluno é punido, na minha opinião eu vejo um diálogo, um esclarecimento, mas

depois vem a punição, a advertência e a suspensão. A coordenação e a direção que estão diretamente à frente dos conflitos (entrevista 4).

Para Abramovay (2002, p. 35), “na medida em que as punições são, na maioria das vezes, estipuladas de forma arbitrária, a escola pode ser o *locus* privilegiado do exercício da violência simbólica. A violência, nesse caso, seria exercida pelo uso de símbolos de poder”.

Nessas condições, como argumenta Zaluar (1999, p. 63), “o exercício da cidadania democrática torna-se dessa forma problemático, pois onde o exercício da liberdade é feito sem curso da razão acaba sendo feito através da violência”. Por meio das entrevistas, percebe-se que a relação construída entre estudantes, professores, gestores e demais funcionários é permeada pelo conflito, isto é, as relações construídas naquele espaço são marcadas por animosidades, como relata um entrevistado:

a relação professor e aluno de maneira geral tem dias que os alunos estão com dificuldades e os professores também na relação interpessoal como um todo entre eles alunos-alunos, aluno-professor. Então tá por inúmeros fatores que estão permeando aí, a relação interpessoal dos alunos com os professores e entre eles também que tem gerado essa agressividade que já é vinda anteriormente com eles de casa, quando chega na escola, ela explode (entrevista 11).

O conflito existe e causa preocupação em gestores e professores sujeitos da pesquisa. Embora a violência seja desencadeada no âmbito da instituição, durante as entrevistas pôde-se perceber que os estudantes, são vistos mais como agressores e, em nenhum momento ocorre uma reflexão sobre os nexos e mediações que possibilitam essa violência. Sem o maniqueísmo de vítimas e algozes, mas na perspectiva de superação, não se pode negar que,

historicamente, a escola sempre se prevaleceu dos castigos e punições para controlar a indisciplina, desobediência, rebeldia instalada na escola (castigos corporais, repreensões verbais de advertência, ameaça de delação aos pais, exclusão momentânea da sala de aula ou mesma definitiva da escola, aplicação de pontos negativos e diminuição de pontos obtidos na prova, impedir a participação no recreio ou em outras atividades prazerosas, entre outros) e quando aplicados pareciam ser ineficientes, ao se constatar seu efeito nulo. Houve épocas em que o castigo corporal era visto como pedagógico e corretivo: castigos de joelho no milho, reguadas, beliscões, puxões de orelhas e palmatórias eram frequentes, no meio escolar. Embora moralmente se recrimine, se combata e não se aceite mais a o uso de tais práticas, muitas delas ainda estão presentes no cotidiano de determinadas escolas (SARMENTO, 2009, p. 43).

Os dados apontam conforme entrevistas citadas anteriormente, que as práticas de punições ocorrem na instituição pesquisada. No entanto, quando indagados se havia algum projeto de prevenção contra a violência no espaço da instituição, os sujeitos mencionaram algumas atividades isoladas de conscientização. O projeto que estava sendo desenvolvido na instituição, durante o período da pesquisa, era o Projeto Bandeira da Paz que é um projeto da Secretaria de Educação do Estado que tem como objetivo levar paz para as escolas por meio de peça teatral, como se evidencia nos depoimentos a seguir:

a gente tem trabalhado com o *bulliyng*, com a violência hoje teve a bandeira da paz e vamos trabalhar a semana toda, na família, na escola e na cidade (entrevista 2).

A escola tem trabalhado projeto em relação à violência explicando direitinho tem agora o projeto da paz nas escolas, que é um projeto da Secretaria de Educação [...] que todos os professores trabalham tem também ao enfrentamento ao *bulliyng*, que [...] professores conversam, explicam, tem todo um dialogo, tenta resolver né (entrevista 3).

a escola tem investido primeiramente na melhoria do espaço da escola a nossa escola é uma escola cuja estrutura física é tremendamente precária, é uma escola de placa, é uma escola não apresenta nenhum conforto térmico, acústico que seja, a quadra é descoberta o piso da quadra é áspero, eu vejo a escola tentando melhorar o espaço físico, tentando ampliar a sala da biblioteca, melhorar a ventilação das salas, então eu vejo isso, no sentido da melhoria do espaço, e o [...] cultura da paz que é um projeto externo à escola da rede estadual que a escola abraçou [...] (entrevista 4).

a escola tem feito palestras, aulas mostrando várias atitudes [...] pondo os professores pra trabalhar diretamente com os alunos pra [...] ver amenizar essa questão (entrevista 5).

a escola oferece palestras, traz palestrantes, os professores dentro de suas áreas procuram trabalhar textos, tem professores que elaboram dinâmicas, e as vezes a procura conscientizar os meninos com umas atividades na escola, brincadeiras, jogos, [...] (entrevista 6).

A violência histórica escolar, como fica explícita nas falas de alguns sujeitos entrevistados parece reduzida ao *bullying*.

Trata-se de uma expressão inglesa derivada do *bully*, significa valentão brigão. Usada pela primeira vez pelo norueguês Dan Olweus, em 1970 refere-se à exposição de um indivíduo ou grupo de indivíduos a ações negativas que envolvem comportamento agressivo e incomodam o outro, por meio de palavras, ações, contatos físicos, gestos obscenos, exclusão, etc. (ROCHA, 2012, p. 61).

Neste trabalho, fundamentado em análise crítica sobre a violência, a autora da pesquisa avalia que a violência não é atual. Ela ficou encoberta durante anos,

pois, era praticada pelas instituições – sobretudo família e escola e como forma de adaptar ou ajustar crianças, adolescentes e jovens à sociedade regida pela moral.

Por outro lado, também fica explícito que, há uma tentativa, ainda tímida para superar essa violência. Por meio das falas, percebe-se um primeiro passo na direção da superação dessa realidade. Entretanto, a causa primeira, a própria estrutura de sociedade, continua inatingível. É evidente que a erradicação total da violência depende, além de questões objetivas e estruturais, também de algumas questões subjetivas, mas se as causas forem reduzidas a apenas essa última, com certeza, a violência diminui.

Nesse sentido, assim como a educação escolar, o Serviço Social nesse processo tem sua contribuição a dar, isto é, “precisa-se apreender a rede de relações sociais que constitui a sociedade, perceber os conflitos e contradições que estão em permanente movimento, conquistar e explorar espaços para as rupturas e transformações” (CAMARDELO, 1994, p. 151). Nesse sentido, é fundamental ressaltar que, como profissão interventiva, o Serviço Social possui mecanismos capazes de propor uma ação transformadora no cotidiano escolar.

3.3 Serviço Social escolar: desafios e perspectivas na garantia de direitos

Segundo o Parecer Jurídico nº. 23/00 do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), “o Serviço Social é área de objeto do estudo e do trabalho do assistente social, que por sua vez é uma profissão de caráter técnico científico de nível universitário, regulamentada pela lei 8662/93” (p.13). Afirma-se, nesse documento, que o profissional de Serviço Social deverá estar habilitado para o exercício da profissão. Assim em 2001 o CFESS-CRESS elaborou uma cartilha intitulada Serviço Social na educação na qual se estabelece que, para atuar com o Serviço Social escolar, os assistentes sociais deverão desenvolver atividades técnicas profissionais, dentre outras as seguintes funções:

pesquisa de natureza socioeconômica e familiar para a caracterização da população escola;

elaboração e execução de programas de orientação sócio-familiar, visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania;

participação em equipe multidisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência; o uso de drogas e o alcoolismo, bem como que visem prestar esclarecimentos e informações sobre doenças infecto-contagiosas e demais questões de saúde pública;

articulações com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com visitas ou encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades;

realizações de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio-familiar do aluno, de forma a possibilitar assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente;

elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais;

empreender e executar as demais atividades pertinentes ao Serviço Social previstas pelos artigos 4^o e 5^o da Lei 8662/93, não especificadas acima (CFESS, 2001, p.13).

Conforme os conteúdos dessa cartilha, o Serviço Social na escola é importante por ser capaz de captar o cotidiano escolar em sua totalidade.

Para Silva (2012, p. 15), “o debate sobre a inserção do profissional de serviço social na educação não é recente”. Na visão da autora o que pode se considerar novo é “o adensamento da discussão e das experiências que vem criando espaços de discussões e articulações, que vem desencadeando processos em vários municípios e estados do Brasil, pelos mais diversos grupos de pessoas” (p. 15). A presença do assistente social na área da educação remonta à década de 1930,

portanto, desde a origem dos processos sócio-históricos constitutivos da profissão. No entanto, é a partir da década de 1990, em consonância com o amadurecimento do projeto ético-político profissional, que se visualiza no Brasil um considerável aumento do Serviço Social na área da educação. Uma das referências desse processo histórico é o crescente número de trabalhos inscritos nos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais desde 1995 (CFESS; CRESS, 2011, p. 5).

A discussão sobre a inserção do profissional na área da educação tornou-se uma luta do Cfess-Cress, que vem se configurando, ao longo da história, e se pode dizer que, nos últimos anos, houve grandes avanços nessa direção. Entretanto como registrado no histórico do debate sobre Serviço Social na educação no conjunto Cfess-Cress, que esses avanços estão permeados por “inúmeras dificuldades e incertezas, sobretudo no que se refere à forma de inserção profissional na política social de educação é à socialização do debate acumulado entre a categoria” (CFESS; CRESS, 2011, p. 5). Nesse sentido, cabe destacar que,

desde o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais de 1995, realizado em Salvador, se introduziu a modalidade de apresentação de trabalhos a partir

de grupos temáticos. Nos dois primeiros congressos a produção sobre o Serviço Social na educação ficou diluída entre as sessões temáticas existentes. Somente a partir do Congresso realizado no Rio de Janeiro, em 2001, passou a existir uma sessão específica em torno da temática da educação, evidenciando o interesse demonstrado pela categoria de que este recorte temático fosse incluído no evento (CFESS; CRESS, 2011, p. 5).

Com base nas informações citadas, percebe-se que, desde 2001, o Serviço Social na escola tem sido objeto de estudo em encontros nacionais especificado no histórico do debate sobre Serviço Social na educação:

No 31º Encontro Nacional CFESS-CRESS, realizado em 2002 em Brasília (DF), e no 32º Encontro Nacional CFESS-CRESS de 2003, realizado em Salvador (BA), apontou-se para a necessidade do mapeamento das discussões sobre a inserção do/a assistente social na educação no cenário nacional. Embora estivesse presente nos dois encontros, tal mapeamento não pôde ser realizado. Outra demanda que surgiu nesses dois encontros e que permanece até o presente momento é o acompanhamento dos projetos de lei e das legislações já existentes no país a respeito do Serviço Social na Educação. Tal demanda tem sido, desde então, permanentemente trabalhada tanto pelos CRESS como pelo CFESS.

Já no 33º e no 34º Encontros Nacionais, de 2004 e 2005 respectivamente, foi indicada a construção de parâmetros nacionais, a partir do levantamento das produções já existentes nas diferentes regiões. Apontou-se, também, a necessidade da configuração de uma comissão de trabalho que não conseguiu se efetivar. Em 2004, o Conselho Federal de Serviço Social solicitou ao professor Ney Luiz Teixeira de Almeida a elaboração de um parecer sobre os projetos de lei que versavam sobre a inserção do/a assistente social na área de educação. Naquela ocasião, foi então elaborado pelo referido professor o documento intitulado “**Parecer sobre os projetos de Lei que dispõem sobre a inserção do Serviço Social na Educação**” [grifo do texto original].

No 35º Encontro Nacional/2006, em Vitória (ES), a proposta aprovada foi a de constituição de um Grupo de Trabalho, composto por um representante de cada região (Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Norte) e mais quatro representantes do CFESS. Este Grupo foi constituído, mas não conseguiu se reunir. Desta forma, a mesma deliberação permaneceu no 36º Encontro Nacional/2007. Com a mudança de gestão em todo o Conjunto CFESS-CRESS, este Grupo de Trabalho foi constituído por novos membros.

Durante a gestão 2008/2011, o GT Serviço Social na Educação constituiu-se e se reuniu com regularidade. No período de 2008 a 2009, sistematizou um quadro nacional referente aos estados e municípios que possuem legislação acerca da implementação do Serviço Social na Educação, bem como dos projetos de Lei que estavam tramitando no âmbito dos poderes legislativos municipais, estaduais e nacional. Além disso, também solicitou aos CRESS que fizessem avaliação de conteúdo a respeito dos projetos de Lei em tramitação e interferissem nas incorreções conceituais, como a identificação do Serviço Social com a política de assistência social, bem como a necessidade da ampliação da concepção de “Serviço Social Escolar” para “Serviço Social na Educação”. E fez gestão frente aos Projetos de Lei (PL’s) e Propostas de Emenda à Constituição (PEC’s) que tramitavam no Congresso Nacional.

Em 2010, o GT apontou a necessidade de assessoria para aprofundar o debate e possibilitar maior efetividade de seu trabalho. Nesse sentido, foi

indicado pelo GT e aprovado pelo Conselho Pleno do CFESS a assessoria do prof. Ney Luiz Teixeira de Almeida. A partir de então, foi elaborada uma metodologia que envolveu as seguintes fases: (a) produção de roteiro para levantamento da inserção dos/as assistentes sociais na educação no Brasil; (b) elaboração de ficha de identificação para mapear em quais modalidades da educação o/a assistente social está inserido/a; (c) produção de um roteiro para orientar a discussão do Serviço Social na Educação nas regiões; (d) levantamento das produções teóricas, entre o período de 2000 a 2010, acerca da temática, na Revista Serviço Social e Sociedade e nos anais dos CBAS's; (e) produção do documento "Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação", para servir de base e de análise durante a realização de debates estaduais e municipais em 2011 (CFESS; CRESS, 2011, p. 7).

Percebe-se também pelo histórico, o compromisso de assegurar o espaço da educação como uma necessidade de garantia de direitos. Além da preocupação do CFESS-CRESS em trazer à luz os encaminhamentos dessa luta, vários outros pesquisadores estão engajados nessa discussão. Assim, outra contribuição importante acerca do assunto é de Martins (2012). Para a autora, "pensar o Serviço Social no âmbito da Política de Educação torna-se imperiosa a necessidade de analisar, de forma crítica, o panorama desta política social no contexto político, econômico, social e cultural dos tempos atuais" (MARTINS, 2012, p. 34). A autora explica:

a educação é uma das dimensões mais complexas e importantes da vida social. Ela envolve diversos espaços: o próprio sujeito, a família, a política, as organizações de cultura e, dentre elas, a escola, no sentido amplo que este termo encerra. Educação é um processo social vivenciado no âmbito da sociedade civil e protagonizado por diversos sujeitos (MARTINS, 2012, p. 34).

Desta forma, com base no pressuposto de que a escola é um dos principais equipamentos sociais, e ela tem sido desafiada cotidianamente em articular o conhecimento trabalhado no contexto escolar com a realidade social do aluno e as necessidades sociais. Torna-se essencial que a escola comece a conhecer a realidade social dos seus alunos, podendo também encurtar a distância que a separa do universo familiar. Cabe destacar que

é no cotidiano da escola e da família que se apresentam as diferentes expressões da questão social, como desemprego, subemprego, trabalho infante-juvenil, baixa renda, fome, desnutrição, problemas de saúde, habitações inadequadas, drogas, pais negligentes, família multiproblemáticas, violência doméstica, pobreza, desigualdade social, exclusão social, dentre outras manifestações. O enfrentamento destas demandas evidencia a inserção do profissional do Serviço Social, com o objetivo de cooperar para a resolução destas e de outras problemáticas que

desafiam a escola, a família e a sociedade como um todo (SANTOS, 2012, p. 128).

Os dados revelam a falta de articulação entre duas instâncias, a família e a escola. De um lado, a escola por vezes culpabiliza a família por grande parte dos problemas que ela enfrenta em seu cotidiano. De outro a família alega que, quando recorre à escola para resolver questões que envolvem os filhos, não encontra respaldo nela.

Ao responderem ao questionário, notou-se certo desconforto das famílias em falar da instituição em que seus filhos estudam. Conforme elas, os critérios adotados na escolha da instituição para matricular os filhos são: a) a qualidade do ensino; b) acessibilidade, isto é proximidade de casa; c) referências de outras mães que têm filhos na mesma instituição. Elas afirmaram ser bem acolhidas pela a escola. Das quatro famílias que participaram da pesquisa duas confirmaram que seus filhos já se envolveram em situações de violência na escola e, quando a família foi à escola com o objetivo de resolver a situação, foi bem recebida. A escola comprometeu-se em resolver a situação, mas, nada fez, levando a mãe do aluno que fora agredido procurar a família do agressor: *“fui procurar a mãe do menino e ela me deu um murro e eu revidei”* (resposta do questionário 1).

Esta realidade não é exclusiva da instituição pesquisada, a mãe não registrou a ocorrência, mas se posicionou dizendo que já havia acontecido outras situações de violência envolvendo o filho em uma outra escola. Nessas situações,

o Serviço Social tem condições de contribuir com a realização de diagnósticos sociais, indicando possíveis alternativas à problemática social vivida por muitas crianças e adolescentes, o que refletirá na melhoria das suas condições de enfrentamento da vida escolar (CFESS, 2001, p. 12).

Conforme explícito na Cartilha Serviço Social na Educação (2001), no espaço educacional, o assistente social pode identificar fatores econômicos, culturais e sociais permeados no cotidiano da escola. Se necessário, deve fazer encaminhamentos a outros serviços sociais. O assistente social na educação pode

atuar com todos os membros da comunidade escolar, tendo a possibilidade de mobilizar um processo reflexivo que envolve a percepção objetiva da vida social, e da vida de cada indivíduo e das condições sociais e histórias que norteiam a sociedade. Esta atividade propicia a politização em torno de diversos temas que perpassam o ambiente escolar e social (MARTINS, 2012, p. 46).

Ainda, para ser coerente com o projeto ético-político profissional,

o assistente social assume em seu trabalho socioeducativo um caráter emancipatório, fortalecendo as lutas das classes subalternas e não um caráter de enquadramento disciplinador, próprio da perspectiva conservadora, apesar desta ainda estar presente na profissão (MARTINS, 2012, p. 46).

Pode-se dizer que a presença do assistente social na escola pode representar a dissolução de uma realidade cotidiana permeada por conflitos. No entanto, no entendimento da autora,

um dos maiores desafios para o Serviço Social é abrir as portas da escola, inserindo-a no circuito da rede de atenção à criança, ao adolescente e a família, porém sem perder de vista a especificidade da escola, mas contribuindo para que a mesma possa efetivar sua principal função social, ou seja, a relação pedagógica que visa socializar o acúmulo de conhecimentos teóricos produzido pela sociedade ao longo dos tempos (MARTINS, 2012, p. 48).

Ainda, conforme Martins (2012), o Serviço Social na educação precisa estar interligado à realidade da escola, bem como participar do trabalho coletivo da escola no qual possa promover uma ação interdisciplinar, aglutinando esforços visando consolidar a educação como direito social.

Na realidade de Goiânia-Go no que se refere à inserção do Serviço Social na educação, a discussão não é diferente e são muitos os desafios para essa inserção ser consolidada. A Secretaria de Educação do Estado de Goiás tem contratado alguns assistentes sociais para atuarem em escolas estaduais, como componentes da equipe multiprofissional. Porém, os dados da pesquisa revelam que essa inserção não contempla os princípios defendidos pelo Cfess-Cress. Os profissionais não são contratados como assistentes sociais, e sim como agentes sociais. No âmbito municipal, houve uma grande conquista. Após muitas discussões, foi aprovada a Lei n. 8924/10 que institui o Serviço Social nas escolas públicas do município de Goiânia. No entanto, vale ressaltar que essa lei ainda não se efetivou, e a categoria aguarda ser criado o cargo que institui o assistente social na educação. Com base nos dados coletados, os profissionais de Serviço Social que atuam nas instituições de ensino do Estado enfrentam vários desafios, e um deles é a relação interpessoal como fica explícito na fala da assistente social E., que trabalhou por um ano e meio na educação.

Olha com os profissionais da escola mesmo eu achei complicado quando eu trabalhei, eles não acredita nos profissionais de Serviço Social. Quando você chega na escola, você fica mais na parte da assistência mesmo o assistente social ou vai arrumar um encaminhamento ou vai arrumar uma cesta básica, vai sempre fazer alguma coisa no sentido do assistencialismo mesmo. O que eu notei foi isso, e quando você começa mostrar pra eles, que o nosso trabalho não é esse modifica um pouco a relação mesmo com a equipe o psicólogo, o fonoaudiólogo, eles desprezam o trabalho da gente dentro da escola. [...] da equipe multiprofissional que é mais bem visto é o psicólogo (assistente social E).

Esta fala revela a falta de conhecimento da escola e dos outros membros da equipe multiprofissional sobre as competências e as atribuições do profissional de Serviço Social. E também evidencia as condições de trabalho em que é submetido o assistente social no espaço escolar.

No que se refere às relações sociais construídas naquele espaço a assistente social E diz que são complicadas. No entendimento dessa profissional,

99% dos professores estão nem aí pro estudante, eles não querem nem saber o que se passa com eles – estudantes fora da escola e dentro de escola mesmo, na verdade não preocupam nem com o aprendizado, e quando preocupa é falando sem saber o que está acontecendo (assistente social E).

Os dados mencionados pela profissional confirma-se nas análises de Guimaraes (2003). Segundo essa autora, na realidade, a escola é

um mundo à parte, fechado e protegido, cujo acesso é cuidadosamente controlado. Um mundo separado da vida, de ritos imutáveis, de silêncio e imobilidade, onde os papéis de cada um já estão predeterminados: o aluno cala, escuta, obedece, é julgado; o professor sabe, ordena, decide, julga, anota e pune. Um mundo uniforme, de comunicação artificial, onde só se admite falar bem. Um mundo de punições... castigos. Um mundo desligado da realidade, que não tem qualquer significação, nem qualquer utilidade imediata para os alunos. Um mundo com conteúdos compartimentados, rigidamente hierarquizados. Um mundo comandado por adultos estranhos (GUIMARAES, 2003, p. 46).

Em relação ao processo de inserção desta profissional na educação, a entrevistada afirma que ele não tem relação com a violência escolar:

Eu estava precisando trabalhar, não tenho preferências por áreas pra trabalhar o que aparece eu aceito e me envolvo (assistente social E).

Percebe-se nessa fala da profissional que sua escolha do local de trabalho não se pauta por critérios, mas na necessidade do trabalho. Cabe destacar que os dados mostram que essa realidade não é exclusiva dessa profissional.

Ao ser indagada sobre o processo educativo, a profissional informa que ele se constitui de forma violenta, e dá um exemplo do processo violento:

Como assistente social eu participei do Programa Pró-jovem Urbano por um ano e seis meses e a escola era aqui no Santa Luzia, a escola pra mim, eu nunca vi tanta violência estrutural. Era um prédio antigo, a área da escola era grande mais ela era construída assim como se fosse um corredor e aquele monte de sala de um lado e outro e todinha de grade. O aluno entrava então o portão era trancado. [...] uma escola que atendia um projeto de inclusão, que a maioria dos alunos estão cumprindo medidas socioeducativas, eram alunos que tinham sido meninos de rua, já tinham sido presos, agora imagina eles tinham que entrar 19 h e sair às 22h 30m. Era um sufoco todos os dias, um queria ir embora, aquilo ali era uma prisão pra eles, depois [...] implicaram com eles, eles não podiam fumar naquele espaço, mas, também eles não podiam sair. [...] o professor tá na sala de aula, ele quer cumprir sua carga horária seu planejamento, raramente o professor sai do planejamento dele ou se ele faz alguma coisa diferente [...] é pra ele ter vantagem.

Por meio dessa fala, percebe-se o que as escolas precisam alargar sua visão como espaço de construção de cidadania. Na prática, a escola a que se refere a entrevistada, além de não contribuir para o processo de inclusão, acaba favorecendo o processo de evasão e de desistência destes estudantes. A inclusão

“tem sido uma forte tendência dos discursos políticos, das legislações, invadindo todas as áreas e políticas públicas e os textos jurídicos. Porém, o contraponto da exclusão não se efetiva como uma mágica. É preciso, portanto, um amplo debate para compreender as mediações que perpassam este discurso, visando construir estratégias para mobilizar a inclusão, confrontando a realidade em suas múltiplas determinações” (GUIMARÃES, 2012, p. 40).

Para Martins (2012, p. 40-41), “em relação à educação, na realidade há inúmeras expressões da exclusão, indicadas nos dados estatísticos e, principalmente, nas notícias e relatos que deflagram as dificuldades de acesso e permanência na escola”.

No que diz respeito à efetividade do trabalho do profissional de Serviço Social na educação, para a assistente social E, mesmo com tantos desafios ele se apresenta de forma positiva, sobretudo no que diz respeito às relações sociais construídas naquele espaço. A profissional apontou um desafio que, ela considera difícil de ser superado: “a falta de articulação entre a equipe multiprofissional com os demais funcionários da escola” (assistente social E). Segundo essa entrevistada, durante o período em que atuou na educação, o Serviço Social não criou nenhuma estratégia de prevenção contra a violência, pois tudo que ela propunha a direção

afirmava não ser possível desenvolver, portanto, ela não tinha nenhum apoio. Em relação aos tipos de violência escolar mais frequentes ela elegeu como a mais cruel a presença diária da guarda municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises que nortearam esse trabalho evidenciaram a grande aproximação entre educação e violência, mostraram as contradições na educação, sobretudo na educação escolar. De um lado, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Base (BRASIL, 1996) propõem uma educação emancipadora de qualidade e de outro, a realidade escolar uma prática conservadora e tradicional.

Vale lembrar que a análise da educação no Brasil, desde o Império, passando pela República Velha e até os dias atuais da República traça um quadro de extrema perversidade, o foi confirmada neste trabalho. Historicamente, o tratamento dado à educação no sistema capitalista, solidifica-se e se estrutura, com uma universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes. Assim a direção que foi dada à educação desde o período colonial perdura até os tempos reais.

Nascimento (2010), ao analisar o processo histórico da educação no período colonial constatou que, a educação escolar foi apresentada como forma de violação e opressão. Pela pesquisa realizada, essa prática ainda é comum no cotidiano de muitas escolas. Como menciona a profissional de Serviço Social que atua no sistema educacional: o processo educativo e violento.

Com o fim do império e início da República a educação foi sendo reformulada conforme as demandas do mercado, mas também pelas lutas dos movimentos sociais que buscavam a educação como exercício da cidadania.

Este estudo permite afirmar, como se constatou na realidade, essa luta continua, não só pelos movimentos sociais, mas por outras instâncias que buscam viabilizar o que determinam as leis. Vale destacar: o movimento de muitas universidades brasileiras por um ensino público, gratuito e de qualidade, ainda o movimento sindical ao envolver segmentos de professores das redes estaduais e municipais de ensino pela busca de melhores condições de trabalho e de salário. Pode-se citar também a luta do CFESS-CRESS para a inserção do profissional de Serviço Social na educação.

A violência presente no contexto da sociedade capitalista brasileira, é uma realidade histórica e estrutural reproduzida também no cotidiano da escola - por

meio de mediações específicas, ao expressarem as manifestações da questão social, resultado das desigualdades existentes nas relações entre as classes sociais.

Ao analisar a violência pelas mudanças produzidas pelo contexto sócio-histórico-cultural ela se apresenta de forma multifacetada ligada a outros fatores preponderantes a ela. Um exemplo é o poder que Arendt (2011, p. 54), denomina uma “força qualificada” ou “institucionalizada”.

Assim os dados da pesquisa confirmam que, o enfrentamento da violência escolar constitui um grande desafio. A violência reproduzida no âmbito da escola causa medo e insegurança, o que tem levado instituições escolares a procurarem meios punitivos para conter essa realidade, que, não é analisada pelos sujeitos da pesquisa como uma questão social, mas que é tratada na maioria das vezes como uma questão de indisciplina ou a falta de limites dos estudantes.

Nesse caso Nunes (2011, p. 20) entende que, “se por um lado, para combater ou prevenir a violência social, necessitamos de políticas públicas e de mudanças sociais, por outro, para combater a violência escolar a própria escola pode e deve dar respostas possíveis”. Em outras palavras, as instituições escolares precisam reconhecerem-se nesse processo não como vítimas, mas, sobretudo, como produtoras dessa violência através de suas práticas cotidianas. Por fim, os dados apontam que, para prevenir e enfrentar a violência, a escola precisa se auto avaliar, ser realmente um espaço democrático, inclusiva e acolhedora, um local de combate a estigmatização e a discriminação, um local de reflexão e de ação emancipadora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: Unesco; Observatório de Violência; Ministério da Educação, 2005.

_____. Escolas e violências. Revista **Observare**, v. 4, out. de 2008. Disponível em: <<http://www.observatorioseguranca.org>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. **Violências nas escolas**. [Local]: Unesco Brasil, 2002.

_____. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Seedf, 2010.

ABREU, Cláudia Barcelos de Moura; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550. 2008. Disponível em: <<http://www.perspectiva.UFSC.br>>. Acesso em: 14 de fev. 2013.

ALMEIDA, Ângela de Oliveira; RIBEIRO, Aldry Sandro Monteiro. **Bem-Estar, maus-tratos e risco: da violência suposta à violência reconhecida**. Estudos, v. 28, p. 561-590, jul./ago. 2001.

ARANHA, Maria Lucia. **Historia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2001.

ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BAIERL, Luzia Fátima. **Medo social: da violência visível ao invisível da violência**. São Paulo: Cortez, 2004.

BARBOSA, Maria Simara Torres. **Historia da educação**. São Luis: UemaNet, 2010.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI Ivanete. **Política social: fundamentos e historia**. São Paulo: Cortez, 2006.

BEZERRA, Maria Jacobina da Cruz. **A violência na escola e estratégias de prevenção e redução: a necessária interlocução dos saberes**. Porto Alegre: PUC, 2009.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Cap.III – Da educação, da cultura e do desporto. Arts. 205 a 214. São Paulo: Saraiva, 2004, p. 133-137.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação: **Educação & Sociedade**. Campinas, a. 23, n. 79, p. 125-161, ago. 2002.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant; NETTO, José Paulo. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

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

CAPITÃO, Claudio Garcia; ROMARO, Rita Aparecida. **As faces da violência**: aproximações, pesquisas e reflexões. São Paulo: Vetor, 2007.

CONSELHO Federal de Serviço Social, (CFESS) **Cartilha Serviço Social na Educação**. Brasília. 2001. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/servicosocial na educação](http://www.cfess.org.br/arquivos/servicosocial%20na%20educacao)>. Acesso em: 2 maio 2013.

Conselhos Regionais de Serviço Social (CFESS-CRESS). **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na educação**. Brasília, 2011. Disponível em: <[http://cfess.org.br/arquivos/subsídios-servico-social-na-educacao.pdf](http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf)>. Acesso em 2 maio 2013.

CHAUÍ, Marilene. **Convite à filosofia**. São Paulo: Cortez, 2000.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Ana Paula Motta. Adolescência, violência e sociedade punitiva. **Serviço Social & Sociedade**, 2005. n. 83 p. 63 – 83.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v.23, n. 80, set. 2002, p. 168-200. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

DEBERBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002.

DEBRY, Carlos. **A lógica do capital na educação brasileira**. Goiânia: Alternativa; Ed. da UCG, 2003.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

FARIA, Eliézer M. Pesquisa educacional no Brasil: problemas insolúveis? **Epistemologia e educação**. Goiânia: Ed. da PUC, 2011. p. 33-42.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo. Cortez, 2000.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

COLÉGIO, Estadual Parque Amazônia. **Relatório de gestão**, 2011-2012.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas: Papyrus, 2003.

GUIRALDELLI, Paulo Junior. **Historia da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo. Cortez, 2006.

CAMARNADO, Drausio Vicente Junior. As faces da violência: da conceituação polissêmica à sua emergência no campo da saúde. In: **As faces da violência**: aproximações, pesquisas e reflexões. São Paulo: Vetor, 2007.

LIBANEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. O Serviço Social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do projeto-ético-político. In: SILVA, Marcela Mary José da (Org.). **Serviço Social na educação**: teoria e prática. Campinas, SP: Papel Social, 2012. p. 33-54.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro. Ed. Fiocruz, 2006.

_____. SOUZA, A. R. de. Violência e saúde como campo interdisciplinar e de ação coletiva. **Revista História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 513-531, nov./fev. 1998

MIRANDA, Margarida. **'Ratio Studiorum' dos Jesuítas**. Disponível em: <<http://dererummundi.blogspot.com.br/2010/01/ratio-studiorum-dos-jesuistas.html>>. Acesso em: 3 mar. 2013.

MONASTA, Atillo. **Antonio Gramsci**. Trad. Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

MOREIRA, Elizete da Silva; SILVA, Jefferson Idelfonso da. Saber cotidiano e saber escolar: uma análise epistemológica e didática. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 19, n. 39, p. 13-28, jan./abr. 2010.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Domesticar, adestrar e barbarizar: da educação negada à negação da educação no Brasil. In: **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: PUC Goiás, 2010. p. 17- 32.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 2002.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, Antônio Ozório. **Como restaurar paz nas escolas**: um guia para educadores. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Ana Lúcia Silva da; PADILHA, Eliana Cavalcante; PEREIRA, Maria Denilda da Silva de Almeida. Violência nas escolas. In: **Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**. Brasília de 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144. set./dez, 2004.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas públicas educacionais. In: **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia. PUC Goiás, 2010, p. 93-98.

OLIVEIRA, Adriana Dias de. **Violência escolar**: verso e reverso das sociabilidades contemporâneas. São Paulo: PUC, 2009.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **Linguagens da violência**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

PEREIRA, Ana Carina Stelko; WILLIANS, Lúcia Cavalcante de Albuquerque. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas e Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 45-55, dez. 2010.

PEREIRA, Célia Barbosa da Silva; HERKENHOFF, Maria Beatriz Lima. Ensaio para compreensão da função da educação no sistema capitalista. **Ser Social**. Brasília, v. 13. n. 29, p. 35-64, jul./dez. 2011.

PINO, Angel. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 especial, p. 763-785, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 fev.1013.

ROCHA, Telma Brito. **Cyberbullying: ódio, violência virtual e profissão docente**. Brasília. Líber Livros, 2012.

ROUTTI, Caren. **Violência na escola: um guia para os pais e professores**. São Paulo: 2006.

SALLES, Mione Apolinário; MATTOS, Murilo Castro; LEAL, Maria Cristina. **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Nelma Souza dos. **Serviço social e educação: contribuições do assistente social na escola**. v. 8, n. 15, p. 124-134, out. 2012.

SARMENTO, Helder Boska de Moraes. **Violência e ética no cotidiano das escolas**. Belém: Unama, 2009.

SAVIANI, DERMEVAL. **Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Helena de Oliveira; SILVA, Jailson de Souza. **Análise da violência contra a criança e o adolescente segundo ciclo no Brasil**. São Paulo; Brasília: Unicef, 2005.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula; SALLES, Leila Maria Ferreira. **A violência no âmbito escolar: considerações sobre a violência da e na escola**. São Paulo: Unesp.

SILVA, Marcela Mary José da. O lugar do Serviço Social na Educação. Org. SILVA, Marcela Mary José da. In: **Serviço Social na Educação: teoria e prática**. Campinas: Papel Social, 2012. p. 15-31.

SOUZA Leiliane Santana; CASTRO Moema Patrícia Barros de. **análise das condições de iluminação de uma sala de aula do colégio estadual parque amazônia**. Goiânia, out. 2008. Disponível em: <http://www.dc130.4shared.com/doc/ql2re_u2/preview.html>. Acesso em: 22 jan. 2013.

ZALUAR, Alba. **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

ANEXOS

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), na pesquisa sobre o enfrentamento da violência como expressão da questão social na escola: velhas demandas e novas perspectivas para o serviço social. Esta pesquisa será realizada no *Colégio Estadual Parque Amazônia*, sob responsabilidade da Mestranda Maria Luiza da Costa R. Nunes e orientação da Prof^a Dr^a Maria Conceição Sarmento Padial Machado. Este TCLE é parte integrante da dissertação de Mestrado em Serviço Social/PUC Goiás. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está redigido em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de desistência, por qualquer motivo que seja, o/a Sr.(a) não será penalizado sob hipótese alguma. Em caso de dúvida o/a Sr. (a) pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, pelo telefone (62) 3946 -1071. Para uma maior compreensão desse processo são prestados os seguintes esclarecimentos:

Se houver situação de constrangimento durante a pesquisa a situação será sanada da melhor forma possível, e se for necessário, os sujeitos serão encaminhados para o atendimento psicológico no *CENTRO DE ESTUDOS, PESQUISAS E PRATICAS PSICOLOGICAS - CEPSI*. Da PUC – GO. Quanto à aplicação dos questionários, serão aplicados na instituição local da pesquisa (Colégio Estadual Parque Amazônia). A realização da pesquisa está prevista para mês de setembro de 2012, sujeito a mudanças de período dependendo da data de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética. Em caso de dúvida você poderá contatar com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás pelo telefone (62)3946-1512, e/ou no Núcleo de Pesquisa Serviço Social. fone: (62)3946-1237.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO).

Curso: Mestrado em Serviço Social.

Pesquisa: *O enfrentamento da violência como expressão da questão social na escola: velhas demandas e novas perspectivas para o serviço social*

Orientadora: Professora: Dr.^a Maria Conceição Padial Sarmento Machado. Fone: 81384277

Instituição onde acontecerá a pesquisa: – Colégio Estadual Parque Amazonas

Pesquisador responsável: Maria Luiza da Costa Rodrigues. Fone: (62) 85545263, ou ainda pelo email: mlrodrigues2@hotmail.com

Esta pesquisa será realizada por Maria Luiza da Costa Rodrigues, aluna regular no Curso de Mestrado de Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, matrícula nº 2011.1.098.001.0013, tendo como objetivos:

1. Dos objetivos

Geral:

- Investigar o trabalho do Serviço Social no enfrentamento da contradição capital trabalho expressa por meio da violência na escola.

Específicos

- Conhecer o trabalho desenvolvido pela equipe de multiprofissionais nas escolas.

- Investigar as situações de violência no espaço escolar como expressão da questão social.
- Identificar o instrumental teórico-metodológico que o Serviço Social disponibiliza para a atuação do assistente social nas escolas.
- Estudar as possibilidades de enfrentamento da violência nas escolas pelos profissionais na educação.
- Pesquisar as formas de violência na escola e como são enfrentadas.

2. Síntese dos procedimentos a serem utilizados na pesquisa

A pesquisa será realizada no Colégio Estadual Parque Amazônia, localizado no Setor Parque Amazônia – Goiânia-GO. Serão sujeitos colaboradores: duas assistentes sociais em exercício profissional lotadas na Secretaria de Educação do Estado de Goiás selecionados por este estudo e que estão diretamente ligadas à execução da política de assistência social na educação e que fazem atendimento social duas vezes por semana no colégio; uma diretora e quatro coordenadores que atuam e atuaram no período de (2010 e 2011); uma psicóloga, integrante da equipe multiprofissional do colégio que atendem aos alunos duas vezes por semana nos três respectivos horários (matutino, vespertino e noturno), cinco professores e quinze famílias que tenham um histórico de violência vivenciado na escola. Os procedimentos que envolvem a pesquisa como: assinatura do TCLE e entrevistas realizadas na sala reservada para os atendimentos psicossocial obedecendo ao critério ético que envolve a pesquisa. Os sujeitos serão convidados oficialmente para participar da pesquisa após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, com previsão para os meses de outubro e novembro de 2012.

3. Envolvimento na pesquisa

Ao participar deste estudo o(a) sr.(sra.) permitirá que a pesquisadora utilize as informações com ética e respeito. O/A sr(a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda prosseguir participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) sr.(sra.). Sempre que julgar necessário, deve solicitar mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone (62) 3261-6720 e/ou no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e/ou do Núcleo de Estudo de Pesquisa Estado, Sociedade e Cidadania (NUPESC) do Programa de Pós-graduação em Serviço Social (PPSS) da Pontifícia Universidade Católica (PUC Goiás).

O entrevistado é livre para retirar-se da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo. As informações coletadas durante a pesquisa só serão utilizadas na dissertação de mestrado ou artigo científico, como subsídio para elaboração da dissertação da mestranda Maria Luiza da Costa R. Nunes, caso os participantes da pesquisa assim o permitirem.

Todos os procedimentos da pesquisa serão explicados de forma simples e clara para os sujeitos da pesquisa, de forma que eles tenham total conhecimento dos procedimentos e possam concordar ou discordar da participação na pesquisa. Iniciada a pesquisa, os sujeitos da pesquisa poderão interromper a pesquisa a qualquer momento para esclarecimentos.

Todos os sujeitos da pesquisa terão suas identidades devidamente mantidas sob sigilo com o intuito de garantir a sua privacidade no tocante aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, como previsto na Resolução nº. 196/96, capítulo V.

4. Duração da Pesquisa

A pesquisa terá início logo a aprovação do projeto pelo CEP, prevista para os meses de outubro e novembro de 2012.

5. Sobre a justificativa

A pesquisa tem como justificativa dar continuidade às reflexões, nos debates e nas conquistas do direito à educação de qualidade, considerando as mudanças ocorridas no contexto contemporâneo e as formas de enfrentamento das questões sociais que se refletem sistematicamente no campo educacional. Por isso, é importante que se busquem nessa nova realidade todos os aparatos necessários para absorver os acontecimentos que na atualidade afetam a sociedade. Este projeto visa contribuir para o entendimento de que as mudanças sociais passam por um projeto de reforma e democratização do Estado e que as instituições educacionais aderem às mudanças e as necessidades do próprio Estado.

Desta forma, os dados serão coletados, por meio de entrevistas e observação participante, com autorização do sujeito participante e sem identificação do entrevistado. Esses dados serão utilizados somente para fins da pesquisa, e após a transcrição das fitas, serão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora durante cinco anos e depois doados ao Núcleo de Estudo e Pesquisa em Estado, Sociedade e Cidadania (NUPESC) da PUC Goiás. O entrevistado permitirá que esses dados possam ser utilizados na dissertação de mestrado e/ou trabalhos científicos.

A pesquisa pretende apontar as contradições existentes nas relações sociais constituídas no espaço escolar, com o objetivo de provocar uma reflexão sobre as relações entre dificuldades educacionais e relações sociais constituídas, o que poderá contribuir para a proposta pedagógica de escolas públicas municipais, estaduais e federais.

6 Riscos e desconfortos

A identidade da instituição de ensino e dos sujeitos colaboradores dessa pesquisa será mantida em sigilo, evitando possíveis riscos como constrangimentos e condições vexatórias, relativas a questões pessoais e profissionais que possam gerar conflitos e mal-estar tanto aos servidores como às famílias dos alunos. Esse processo exige também o devido cuidado no manuseio dos instrumentos utilizados na coleta de dados, os quais ficarão seguramente arquivados e, após cinco anos, serão incinerados.

Este projeto de pesquisa foi elaborado tendo em vista evitar situações de riscos aos sujeitos colaboradores relativos a situações de desconforto e mal-estar. No entanto, pelo fato de estarem falando sobre um assunto complexo, como é o caso da violência e de situações dolorosas, poderá surgir no momento da entrevista um desconforto emocional nos sujeitos colaboradores por resgatarem na memória situações vivenciadas no passado. Caso ocorra alguma situação que demande atenção especial de natureza psicológica, os sujeitos serão encaminhados para o atendimento psicológico no *CENTRO DE ESTUDOS, PESQUISAS E PRATICAS PSICOLOGICAS (CEPSI)* da PUC Goiás.

7 Benefícios

Contribuir com uma investigação científica que visa colaborar para a reflexão e debate sobre a violência no espaço escolar, como também no seu enfrentamento, combate ou minimização. Presume-se que, posteriormente, todos os envolvidos serão beneficiados com a pesquisa, ampliar as discussões a respeito e contribuir para o fortalecimento da perspectiva do direito e da cidadania dos alunos.

8. Pagamento/indenização

Os sujeitos participantes desta pesquisa não terão nenhum tipo de despesa e não receberão remuneração por sua participação. Caso ocorra alguma despesa pessoal (transporte, alimentação e outros do gênero) em decorrência dessa participação, o sujeito será ressarcido pelo pesquisador.

Os sujeitos da pesquisa, caso sofram algum prejuízo decorrente da sua participação, a legislação brasileira permite que recorram aos seus direitos relativos à indenização cabível. A decisão final, portanto, será acatada nos termos da lei.

9. Considerações éticas

Este projeto de pesquisa atenderá as normas da Resolução nº. 196/96, do Ministério da Saúde (MS), buscando cumprir os quatro princípios que constituem os referenciais básicos da bioética: autonomia, beneficência, não maleficência e justiça, e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos profissionais e famílias participantes da pesquisa.

10. Confidencialidade

As informações obtidas serão utilizadas para atender aos objetivos da pesquisa. O material transcrito será submetido à sua apreciação como colaborador(a) da pesquisa. Sua identidade como sujeito colaborador desta pesquisa será mantida em sigilo, evitando possíveis riscos como constrangimentos e condições vexatórias, relativas a questões pessoais e profissionais que possam gerar mal-estar entre os profissionais e também entre as famílias colaboradoras desta pesquisa. Esse processo envolve também o devido cuidado no manuseio dos instrumentos utilizados na coleta de dados, os quais ficarão seguramente arquivados e após cinco anos serão incinerados.

11. Destinação dos resultados

Os resultados ficarão disponíveis no PPSS/NUPESC/PUC Goiás, na Biblioteca Central PUC Goiás, no Colégio Estadual Parque Amazônia para todos os sujeitos participantes da pesquisa.

12. Destino final do material

Os instrumentos utilizados na coleta de dados ficarão sob a guarda do pesquisador na sua própria residência em um envelope lacrado em armário-estante destinado aos materiais de estudo como: livros, dissertações, teses, artigos e revistas. Após cinco anos arquivados este material será incinerado.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar como colaborador desta pesquisa.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): considerando os itens apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da referida pesquisa.

Goiânia, _____ de _____ de 2012.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Assinatura do orientador

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, _____ professor(a) do Colégio Estadual Parque Amazonas, baixo assinado, concordo em participar da pesquisa: Violência como expressão da questão social na escola: velhas demandas e novas perspectivas para o serviço social na educação como entrevistado (a) permito que esses dados possam ser utilizados na dissertação de mestrado e/ou trabalhos científicos. Declaro que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Maria Luiza da Costa R. Nunes, sobre o referido assunto, os procedimentos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Goiânia, ____ de _____ de 2011.

Assinatura

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

Roteiro do questionário semiestruturado com familiares dos estudantes do Colégio Estadual Parque Amazônia. Goiânia, GO para a pesquisa: *Violência como expressão da questão social na escola: velhas demandas e novas perspectivas para o Serviço Social na educação.*

Identificação

Nome

Sexo, Idade, tempo nessa escola

Profissão/ocupação/vínculo Tempo no local de trabalho, tempo na função

Local de moradia

Tempo de moradia em Goiânia, origem Estado/cidade:

Tempo de moradia no bairro

Composição familiar

Idade dos responsáveis

Escolaridade dos responsáveis

Tempo nessa função

Questionário

1- Que critérios você utiliza para escolher a escola para matricular seu filho (a)?

() Acessibilidade () Qualidade do ensino

() Outros. Quais?

2- Como foi a acolhida da escola no ato da matrícula de seu filho (a)?

() Acolhedora () indiferente

3- Existe alguma atividade realizada na escola que envolve os alunos, a escola, a família e a comunidade?

4- Já houve algum conflito na escola envolvendo seu filho(a)?

() Sim () não

Caso positivo, como foi resolvido esse conflito? Por quem foi resolvido?

5- Existem situações conflituosas ou de violência na família?

() Sim () Não

Caso ocorra como elas são resolvidas?

6- Seu filho(a) já sofreu algum tipo de violência na escola?

() Sim () Não

Caso positivo qual?

7- O que você compreende por violência escolar?

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

Roteiro da entrevista semi-estruturada com, professores, gestores, funcionários do Colégio Estadual Parque Amazônia em Goiânia, GO para a pesquisa *Violência como expressão da questão social na escola: velhas demandas e novas perspectivas para o Serviço Social na educação.*

Pergunta direcionada para () professores () diretores () outros

Identificação

Nome

Sexo, Idade, tempo na escola:

Profissão, função, tempo na função:

Local de moradia

origem, estado/cidade

Trabalha em outra escola

Entrevista

- 1 Existe alguma atividade que é realizado na escola que envolve os alunos, a escola, a família e a comunidade?
- 2 Quais são os momentos de maior integração entre a escola e a família?
- 3 Como é a integração entre os estudantes, professores, as famílias e a comunidade?
- 4 Você já presenciou alguma cena de violência entre os alunos? Entre alunos e professores ou entre outras pessoas na escola?
() Sim () Não
Caso positivo, que tipo de violência?
- 5 O que é violência pra você?

- 6 Cite três atitudes de alunos e outras pessoas que ocorrem no meio escolar e que você considera como sendo uma violência escolar.
- 7 Quando existem manifestações de conflitos e violência (brigas, discussões, etc.) como são resolvidas pela escola? Quem resolve essas questões?
- 8 O que a escola tem feito para prevenir as manifestações de conflitos e violência na escola?
- 9 Você conhece o trabalho da Assistente Social na escola?
() Sim () Não
- Caso positivo, que atividades ela têm desenvolvido no sentido de diminuir os conflitos e a violência presente na escola?
- 10 Sugestões:

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

Roteiro da entrevista semiestruturada com a assistente social, que faz acompanhamento de alunos e das famílias inseridas no Colégio Estadual Parque Amazônia Goiânia-GO para a pesquisa *Violência como expressão da questão social na escola: velhas demandas e novas perspectivas para o serviço social na educação.*

Pergunta direcionada para assistentes sociais

Identificação

Nome

Sexo, Idade

Profissão, função, tempo na função:

Local de moradia

Origem Estado/cidade

Entrevista:

1- Como se configura a relação social entre professores, comunidade, e estudante?

2- O seu processo de ingresso na escola tem alguma relação com as expressões da questão social contemporânea (conflitos, violências) ou outros?

Comente:

3- Em relação ao processo educativo você acredita que é violento?

() Sim () Não

Justifique

4- Em relação aos alunos qual a sua percepção sobre as manifestações de conflitos e violência entre eles?

5- Você tem acompanhado alguma família de aluno que manifestam violência doméstica?

() Sim () Não

Caso positivo houve alguma intervenção sua nessa situação?

6- O seu trabalho na escola tem impacto sobre os conflitos e a violência?

7- Em sua opinião que fatores contribuem para a violência no meio escolar?

8- Quais são as estratégias utilizadas pelo Serviço Social para prevenir a violência na escola?

9- Quais são os desafios e as possibilidades para o Serviço Social desenvolver um trabalho efetivo com os alunos envolvidos na violência escolar?

10-O trabalho desenvolvido na escola para a prevenção de conflitos e violência é realizado por uma equipe de multiprofissionais ou são realizados de formas isoladas?

11-A escola tem realizado encontros ou seminários para debater sobre os conflitos e a violência na escola?

12-Quais os tipos de violências mais presente no meio escolar

13-Sugestões: