

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO**

Marcelo Máximo Purificação

**VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR E A NECESSIDADE DA CULTURA
DE PAZ: um estudo a partir da realidade do 9º ano de uma escola
estadual em Luziânia**

**GOIÂNIA
2014**

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO

**VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR E A NECESSIDADE DA CULTURA DE PAZ:
um estudo a partir da realidade do 9º ano de uma escola estadual em Luziânia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Religião da PUC-Goiás, sob a orientação do professor Dr. Eduardo Gusmão de Quadros, como requisito para obtenção do título de DOUTOR.

GOIÂNIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Purificação, Marcelo Máximo.

A553v Violência no espaço escolar e a necessidade da cultura de paz
[manuscrito] : um estudo a partir da realidade do 9º ano de uma
escola estadual em Luziânia / Marcelo Máximo Purificação. –
2014.

199 f. : il.; graf.; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Programa de Mestrado em Ciências da Religião, 2014.

“Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gusmão de Quadros”.

Bibliografia.

1. Violência na escola. 2. Religiosidade. 3. Deus. I. Título.

CDU 2-44(043)

TESE DO DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO DEFENDIDA EM 13
DE MAIO DE 2014 E APROVADA COM A NOTA 8,0 PELA BANCA
EXAMINADORA

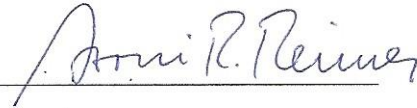
1. Dr. Eduardo Gusmão de Quadros /PUC Goiás (Presidente)



2. Dr. Paulo Rogério Rodrigues Passos /PUC Goiás (Membro)



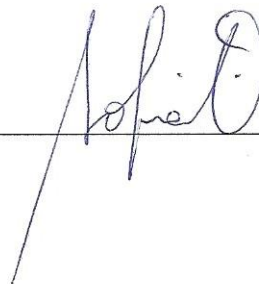
3. Dra. Ivoni Richter Reimer /PUC Goiás (Membro)



4. Dr. João Pedro Gonçalves Araújo / FTBB (Membro)



5. Dr. Flávio Munhoz Sofiati /UFG (Membro)



A Deus, presença marcante em minha vida,
que me ampara, me protege e me guia.
Obrigado por ter colocado em minha vida
pessoas tão especiais: Elisa, Ágnnis e Sávio.

AGRADECIMENTOS

Acabamos! ... é uma imensa alegria chegarmos aqui! Agora, no final dessa trajetória, quero lembrar as pessoas que começaram comigo e as outras que fui encontrando pelos caminhos da pesquisa.

Que me ensinaram ...

Que me animaram ...

Que me consolaram...

Que me orientaram...

Que me desafiaram...

Que me acolheram ...

Ter a oportunidade de agradecê-los é muito bom.

À minha família, em especial a minha esposa, Elisângela Maura, companheira de todas as horas;

Aos meus filhos, Sávio Máximo e Àgnis Maura, razão de minha vida;

Aos meus pais, Cecília Maria, Manoel Moura e Fidelcino Martins (padrasto), arquitetos e razão maior da pessoa que sou, pelos saberes, valores e atitudes que sempre me transmitiram;

Aos meus sogros, Osmar Catarino e Solange Maura, pelo apoio incondicional;

As minhas professoras do primário, Ozelaide Ramos e Célia Barros, responsáveis pela minha alfabetização;

Aos professores e colegas do Programa de Ciências da Religião da PUC-Goiás, pelas contribuições no processo reflexivo durante as trocas de experiências na sala de aula;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eduardo Gusmão de Quadros, pela orientação dispensada, pelo rigor que sempre me exigiu no decorrer da investigação;

Aos professores Carolina Teles e Flávio Soffiati, pelas contribuições e direcionamentos, na qualificação.

A minha amiga Elna Dias, pela contribuição na formatação e correção deste trabalho.

Ao diretor de minha escola, Prof. Nei Lopes, e ao grupo gestor, pelo apoio e compreensão durante a jornada acadêmica.

Aos meus alunos e demais servidores da unidade, pelo incentivo e pela torcida. Aos meus amigos Vagno Batista, Eron Fonseca, Antônia Pereira, Ildete Rodrigues e Lídia, pela constante força, pela parceria e pelo apoio incondicional.

A todos o meu profundo agradecimento.

*Eu vi um menino correndo eu vi o tempo
Brincando ao redor do caminho daquele menino
Eu pus os meus pés no riacho
E acho que nunca os tirei
O sol ainda brilha na estrada eu nunca passei*

*Eu vi a mulher preparando outra pessoa
O tempo parou para olhar para aquela barriga
A vida é amiga da arte
E a parte que o sol me ensinou
O sol que atravessa essa estrada que nunca passou*

*Por isso uma força me leva a cantar
Por isso essa força estranha
Por isso é que eu canto
Não possa parar
Por isso essa voz tamanha*

*Eu vi muitos cabelos brancos na frente do artista
O tempo não para e, no entanto, ele nunca envelhece
Aquele que conhece o jogo
Do fogo das coisas que são
É o sol
É a estrada
É o tempo
É o pé
E é o chão
[...].*

“Força estranha” (Caetano Veloso)

RESUMO

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. *Violência no espaço escolar e a necessidade da cultura de paz: um estudo a partir da realidade do 9º ano de uma escola estadual em Luziânia*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Mestrado em Ciências da Religião. Goiânia, 2014.

Este trabalho de pesquisa tem como foco central a violência no espaço escolar. O objetivo geral foi analisar, na ótica dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual em Luziânia, Goiás, as relações estabelecidas no ambiente escolar entre os alunos e entre professores e alunos, mapeando quais fatores propiciam conflitos nas relações interpessoais. A abordagem metodológica foi de cunho qualitativo, mediante, sobretudo, instrumentos de observação sistemática, análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de colher dados junto a alunos, professores e demais profissionais do corpo técnico-administrativo da escola. A análise dos dados utilizou como aporte teórico autores como Arendt (1994), Bourdieu (2001), Abramovay (1999), Charlot (1999), dentre outros. O diálogo constante entre os dados encontrados no campo de pesquisa e as ideias dos estudiosos do assunto permitiu o conhecimento e a compreensão da violência na unidade escolar. Os principais resultados apontam que a violência na escola promove entre os alunos o desinteresse pelos estudos e insegurança, e entre os professores a perda de estímulo pelo trabalho e medo. Os atores não percebem a escola como um ambiente de mediação de conflitos. Apontam-se como proposta para a constituição de escola cidadã a formação dos professores e o desenvolvimento de uma cultura da paz que trabalhe os valores sociais e humanos, a ética, a solidariedade, o respeito aos direitos humanos. Por isso, foi fundamental voltar à reflexão para as concepções de ser humano como protagonista principal desses comportamentos de violência, de paz, amor e entendimento. Para fundamentar as concepções acima utilizou-se nesse trabalho, vários teóricos, no entanto, tivemos como norteadores René Girard e Pierre Bourdieu. O desejo e a violência são traços fundamentais do pensamento giardiano, pois o desejo, é segundo o autor o objeto que motiva o conflito e esse, dá lugar ao desenvolvimento da violência. Já Bourdieu, foi importante, no sentido de nortear o diálogo e fazer entender a escola como um espaço promotor de violência simbólica. Conclui-se, que o Sagrado, pode ser estudado e discutido em outros ambientes fora das religiões, como a exemplo da escola, e que sua representatividade, subjetivamente falando, pode ajudar na reflexão de que tanto a paz como a violência são processos construídos a partir das relações entre seres (des)humanos, podendo, então, serem ensinados e/ou aprendidos. Nessa direção, é fundamental (re)pensarmos as ações que devem ser construídas diariamente dentro das unidades escolares.

Palavras-chave: Religiosidade, violência escolar; cultura de paz; Deus; educação.

ABSTRACT

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. Violence at school and the need for a culture of peace: a study from the reality of the 9th year of a state school in Luziânia. Thesis (Ph.D.) - Catholic University of Goiás, Master's Program in Religious Studies. Goiânia, 2014.

This research has as its central focus the violence at school. The overall objective was to analyze, from the viewpoint of students in the 9th grade of elementary education in a state school in Luziania, Goiás, the relationships established in the school environment among students and between teachers and students, which factors provide mapping conflicts in interpersonal relationships. The methodological approach was qualitative, using mainly tools for systematic observation, document analysis, questionnaires and semi-structured interviews nature, with the purpose of collecting data from the students, teachers and other professionals in the technical and administrative staff of the school. Data analysis used theoretical contribution as authors like Arendt (1994), Bourdieu (2001), Abramovay (1999), Charlot (1999), among others. Constant dialogue between the data found in the search field and the ideas of scholars have allowed the knowledge and understanding of violence at schools. The main results show that school violence among students promotes the disinterest in studies and insecurity among teachers and loss of motivation at work and fear. The actors do not perceive the school as an environment for conflict mediation. It shows it as a proposal for the establishment of citizen school teacher training and the development of a culture of peace that the social work and human values, ethics, solidarity, respect for human rights. So it was back to critical reflection for the conception of man as the main protagonist of these behaviors of violence, peace, love and understanding. To substantiate the above concepts we used in this work, several theorists, however, had as guiding René Girard and Pierre Bourdieu. The desire and violence are fundamental features of giardiano thought, because desire, according to the author is the object that motivates the conflict and this gives rise to the development of violence. Have Bourdieu, was important in order to guide the dialogue and to understand the school as a promoter area of symbolic violence. It follows, that the Holy One, may be studied and discussed in other environments outside of religions, such as the school, and their representativeness, subjectively speaking, can help the reflection that both peace and violence are processes built from the relations between beings (un) human and can then be taught and / or learned. In this sense, it is critical (re) think the actions that should be built into the daily school units.

Keywords: Religiosity, school violence; culture of peace; God; education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada da escola	41
Figura 2: Fachada da escola	41
Figura 3: Localização de Luziânia no mapa do Goiás.....	41
Figura 4: Desenho dos alunos.....	130
Figura 5: Análise dos desenhos	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Perfil dos alunos	33
Gráfico 2: Grupo I	34
Gráfico 3: Grupo II.....	34
Gráfico 4: Grupo III	34
Gráfico 5: Grupo IV	34
Gráfico 6: Grupo V	34
Gráfico 7: Qual a sua religião?	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil social dos alunos.....	36
Tabela 2: Perfil social dos alunos (continuação da tabela)	37
Tabela 3: Do perfil dos Professores	38
Tabela 4: Perfil dos servidores lotados na administração	39
Tabela 5: Perfil social dos servidores.....	39
Tabela 6: Número de Matrículas na Educação Básica.....	41
Tabela 7: Número de Escolas e Docentes	41
Tabela 8: Quadro geral da unidade escolar	45
Tabela 9: Quadro pedagógico da unidade escolar	45
Tabela 10: Conceito de violência	69
Tabela 11: Conceito de violência (continuação da tabela)	70
Tabela 12: Perfil socioeconômico dos alunos	73
Tabela 13: Raio X da violência na escola	77
Tabela 14: Casos de violência	79
Tabela 15: Violência física	82
Tabela 16: Violência física	82
Tabela 17: Violência verbal	84
Tabela 18: Violência verbal	85
Tabela 19: Da violência verbal na concepção dos professores.....	85
Tabela 20 : Violência verbal na concepção dos alunos.....	86
Tabela 21: O exercício da violência simbólica.....	88
Tabela 22: Violência contra a escola.....	90
Tabela 23: Percepções sobre a escola	92
Tabela 24: Violência Simbólica	111

Tabela 25: Dados da Violência Praticada	117
Tabela 26: Alunos não Praticantes de Credo Religioso	118
Tabela 27: Concepção de DEUS	128
Tabela 28: Definição de Deus	132
Tabela 29: Concepção de Paz	144
Tabela 30: Definição de paz.....	145
Tabela 31: Concepções	151
Tabela 32: Concepções (continuação da tabela)	152
Tabela 33: No campo empírico:	153
Tabela 34: Definição de Paz e Deus	153
Tabela 35: Definição de Paz e Deus	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: BREVE HISTÓRICO DA VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA	27
1.1 Sujeitos	32
1.1.1 Perfil Social dos Sujeitos	33
1.1.1.1 Alunos.....	33
1.1.1.2 Servidores	37
1.1.2 Método	40
1.1.3 Campo de Estudo	40
1.1.4 A unidade Escolar	42
1.1.5 Procedimentos de coletas de dados	46
1.1.6 Análise e interpretação de dados.....	50
1.2 Concepção de violência: uma argumentação com base nas contribuições de René Girard	51
1.2.1 Concepção de violência na visão dos sujeitos participantes da pesquisa	68
1.2.2 A contribuição de Pierre Bourdieu.....	73
1.3 Tipos de violência presentes na unidade escolar.....	76
1.3.1 Percepções sobre a escola: funcionamento e relação sociais dos sujeito	91
1.3.2 Políticas de combate à violência escolar	98
CAPÍTULO 2: RELIGIOSIDADE, VIOLÊNCIA E CULTURA DE PAZ NUMA PERSPECTIVA SUBJETIVA NO CAMPO EMPÍRICO.....	104
2.1 Religião e violência nos liames do pensamento de Girard e Bourdieu.....	107

2.1.1	Relações entre violência e religião no campo empírico	114
2.1.2	As dimensões miméticas.....	120
2.1.3	A vitima expiatória.....	121
2.1.4	Experiência religiosa como produção de sentido para o espaço escolar	122
2.1.5	A visão do Sagrado na concepção dos alunos	125
2.1.6	Símbolos, crenças e comunicação com o Sagrado: análise dos desenhos ...	133
2.2	INTRODUÇÃO AO DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA DE PAZ ..	138
2.2.1	Cultura de Paz e Violência Escolar no campo empírico.....	139
2.2.2	Concepção de paz na visão dos sujeitos	143
2.2.3	O respeito à diversidade do espaço escolar: um caminho para a paz	147
2.2.4	A relação da paz com o bem-estar do educando.....	149
2.2.5	A relação da paz com o Sagrado no campo empírico.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		155
REFERÊNCIAS.....		161
APÊNDICES		180
Apêndice A – Termo de Autorização.....		180
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido		181
ANEXOS		182
Anexo A - 1 - Alunos: Perfil Social		183
Anexo A - 2 - Questionários		186
Anexo A- 3 - Questões abertas		187
Anexo A - 4 - Desenhos		190
Anexo B - Professores e Servidores		191
Anexo B - 1 - Entrevista com os servidores		191
Anexo B - 2 - Questionários		199

INTRODUÇÃO

A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é preparação para a vida,
É a própria vida.
John Dewey

A concepção do filósofo norte-americano John Dewey revela a importância de olhar para o homem como ser integral, constituído não só de razão, mas de sentimentos, emoções e ação, e que encontra na educação o espaço para o seu pleno desenvolvimento. Entretanto, um dos principais espaços de formação educativa, a escola, vive um momento de tensão, marcado pela violência. Atualmente, a violência é uma ameaça, não somente aos estudantes, mas a toda comunidade escolar.

Quando compreendemos a violência como um comportamento que abrange formas de agressão premeditada, e em alguns casos mortal, de um indivíduo ou grupo contra seus semelhantes, observamos que ela não nos é estranha. A história sublinha que os atos de violência sempre estiveram presentes na trajetória do homem. Refere Costa (1997, p. 283):

A origem da violência humana tem sido estudada por muitos sociólogos e historiadores, que vêem na escassez de bens e fonte maior de conflito entre os homens. Para esses estudiosos, entre os quais estão Hobbes, Rousseau, Marx e Engels, a origem dos conflitos e da violência remonta às organizações humanas mais primitivas.

Entretanto, ao longo dos anos suas formas foram se demudando e se diversificando. A publicização e compreensão do fenômeno também ganharam novos contornos com os estudos.

Segundo Peralva (1997), a partir da década de 1980, houve um crescimento dos índices de violência no Brasil, com a propagação da criminalidade, sobretudo nos centros urbanos. E rapidamente a violência adentrou a escola. A ausência de programas educativos preventivos possibilitou que o fenômeno ganhasse espaço no

ambiente escolar, tornando-se um dos grandes entraves ao processo de ensino-aprendizagem.

Na esteira dessas ideias, é fundamental compreender as dimensões das violências no âmbito escolar. Um dos caminhos possíveis para essa análise é o estudo das significações e os sentidos das ações humanas. A esse respeito, Smolka (2000) considera que todas as ações assumem sentidos múltiplos e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e das formas de participação dos sujeitos nas relações. Pois é nas ações, segundo Bronckart (1999), que interagem os aspectos comportamentais e psíquicos das condutas humanas.

Essas reflexões nos levam a pensar que os sentidos e significados atribuídos pelos alunos às práticas de violência que acontecem na escola são instrumentos importantes para discutirmos as formas de interações que permeiam o cotidiano escolar. Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa buscou responder aos seguintes questionamentos:

- Quais as concepções dos alunos acerca da violência e de que forma elas estão presentes nas suas ações no âmbito da escola?
- Quais os fatores que compõem a construção social desse conceito?
- O Sagrado pode contribuir para uma cultura de paz no ambiente escolar?

Assim, com o intuito de fornecer subsídios que facilitem um melhor entendimento a respeito do tema, este trabalho buscou analisar, na ótica dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual em Luziânia-GO, as relações estabelecidas no ambiente escolar entre os alunos e entre professores e alunos, mapeando os fatores que propiciam conflitos nas relações interpessoais. Seguindo as proposições de Debarbieux (1997), propus-me a ver a escola por dentro, considerando os aspectos internos (práxis pedagógica e perfil dos alunos) e externos (ações do poder público, voltadas para a educação) que contribuem para a violência no âmbito escolar. Para direcionar o trabalho investigativo, delinee os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e descrever como os alunos do 9º ano do ensino fundamental percebem o convívio escolar, tanto no que diz respeito aos conflitos não resolvidos como em relação à sua percepção sobre o funcionamento da

escola, a organização do estabelecimento, a aplicação e o cumprimento das regras, a qualidade das relações interpessoais e, ainda, suas concepções acerca da resolução dos conflitos;

- Identificar e descrever a concepção dos alunos acerca das imagens do Sagrado e sua relação com o conceito de paz;
- Verificar se a relação do aluno do 9º ano com o Sagrado (espiritualidade) pode ser vista como fator de contenção da violência no espaço escolar.

Neste estudo, a discussão entre violência e escola, violência e religião está fundamentada nas concepções teóricas de renomados autores que foram importantes para compreensão e interpretação do significado dos dados e fatos colhidos por meio da pesquisa.

Charlot (2002) afirma que a violência escolar não é um fenômeno recente. No século XIX, algumas escolas apresentavam explosões de violência. Contudo, em cada época ela assume contornos próprios. Para Abramovay e Castro (2006), a discussão sobre violência nas escolas recebeu destaque não apenas pelas mudanças ocorridas no ambiente escolar, mas também pelos novos significados assumidos pela violência no mundo contemporâneo.

Segundo Ortega e Mora-Merchán (1997), o tema começou a ser analisado na Europa, primeiramente nos países escandinavos, no início dos anos setenta, e posteriormente na Inglaterra, Holanda e Espanha.

No Brasil, esse tema ganhou espaço nos estudos acadêmicos a partir do final da década de oitenta e início da década de noventa. Primeiramente, os estudos tinham como foco a proteção das escolas públicas de elementos considerados estranhos, como, por exemplo, os moradores dos bairros de periferia (SPOSITO, 2001, p. 85). Contudo, conforme as investigações foram sendo realizadas, os dados apontavam que a violência escolar não apenas é resultado de fatores exteriores à escola, mas que a própria instituição é produtora de violência, sendo, portanto, mais indicado da expressão “violências nas escolas”.

Desde sua origem, a instituição escolar é espaço de disputa de mentes e de corpos. Dussel e Caruso (2003) afirmam que o protestantismo promoveu o início da

escola elementar e de seu caráter disciplinador, porém é com a modernidade que ela aperfeiçoa sua função de educar com a dominação e controle. Ainda que no decorrer dos anos a escola tenha sofrido muitas transformações, ela ainda possui o duplo caráter: ensinar e controlar.

Para Camacho (2001), as concepções da escola tradicional ainda estão presentes no cotidiano de muitas unidades de ensino. Contudo, é necessário buscar novos caminhos, que revelem a compreensão dos diversos sentidos da violência existentes nas escolas. Em resposta a essas demandas, foram elaborados trabalhos que abordavam desde a problematização da indisciplina (AQUINO, 1996) até a presença de gangues nos espaços da escola (AQUINO, 1996; ABROMOVAY et al., 1999; ABROMOVAY, 2001, 2003; ABROMOVAY; SILVA, 2004; CAMACHO, 2001; SPOSITO, 1998; ZALUAR; LEAL, 2001).

Nos últimos vinte anos os estudos reiteram práticas de violência voltada contra a escola, principalmente contra o patrimônio. Sublinham, também, formas de sociabilidade, entre os alunos, marcadas por ações de violência física e verbal nas instituições públicas e particulares.

A complexidade da pesquisa sobre violência em meio escolar no Brasil decorre, assim, da interseção com o tema violência social, sobretudo nas cidades e na interação que o mundo do tráfico estabelece com os segmentos juvenis, alunos e ex-alunos da escola pública. [...] Por outro lado, os denominados conflitos entre grupos ou pares de jovens muitas vezes vêm propondo novos temas para a investigação, pois eles, em certa medida, estão dissociados dos fenômenos de delinquência e criminalidade. (SPOSITO, 2001, p. 23).

Assim, o conceito de incivilidade é incorporado de forma gradual, indicando a ocorrência de pequenos delitos e transgressões que não estão no âmbito da criminalidade. São formas agressivas de convivência que fragilizam os relacionamentos e podem extinguir laços sociais, estabelecendo a insegurança.

Para Porto (2010), no Brasil de hoje, há uma ressignificação da violência. A dificuldade, portanto, de se definir violência deriva do fato de ser uma categoria empírica de manifestação social, cuja apreensão está condicionada aos arranjos societários de que emerge.

A esse respeito, Michaud (1978) ressalta que a relatividade da noção de violência precisa ser investigada pela ótica do que os sujeitos consideram como violência e das condições a partir das quais a violência é apreendida. Isso porque temos um deslocamento de sentido do termo.

[...] há poucas décadas, estupro ou espancamento de mulheres eram fenômenos tratados na esfera privada, não nomeados como violência. A criação de delegacias da mulher e a criminalização de atos de violência contra as mulheres sinalizam para novos sentidos do que se considera violência, o que reflete outro estatuto da condição feminina. (MICHAUD, 1978, p. 43).

O exemplo acima mostra que as modificações da noção de violência estão diretamente vinculadas às transformações da natureza do social. Isso porque, “se muda a natureza do social, mudam igualmente as formas de manifestação da violência e de suas significações” (MICHAUD, 1978, p. 51).

Essa análise sinaliza para ideia de que a percepção da violência em suas diversas dimensões (inclusive no âmbito da escola) deve considerar “a pluralidade de valores e de configurações sociais resultantes dos processos de transformação social” (MICHAUD, 1978, p. 54).

Sabendo-se que a experiência do Sagrado encontra-se no horizonte de todos os seres humanos, procuraremos apresentar aqui de que forma a escola interfere na espiritualidade.

Refletir sobre o tema violência na escola implica a escolha de um caminho permeado por muitas tensões, pois o conceito é polissêmico, apresentando uma variedade e interação de suas causas e sem consenso sobre sua natureza. Assim, o que é definido como violência varia segundo os aspectos sociais, culturais e econômicos, compreendendo uma diversidade de realidades e de especificidades.

Costa (1984, p. 296), discorrendo sobre a origem da violência e suas distintas concepções, apresenta uma substancial diferença entre esta e a agressividade.

[Trata-se de] discernir as más relações dos verdadeiros atos de violência (ORTEGA e MORTA-MERCHÁN, 1997; ORTEGA, 1997), de separar as manifestações de agressividade boas, salutares, que contribuem para o processo de auto afirmação do indivíduo, daqueles que comportam um teor destrutivo.

Para efeitos desta análise, compreendemos por violência atos que não se restringem à sanção penal, mas são caracterizados pelo não reconhecimento do outro, tais como: desrespeito, descaso e humilhação. Violência, que explícita ou simbólica, é definida como incivildades por Debarbieux (1997, p. 87).

Estes fatos não são forçosamente puníveis, mas, inclusive em suas formas mais inofensivas, parecem ameaças contra a ordem estabelecida, e transgridem os códigos elementares da vida em sociedade, o código das boas maneiras. São intoleráveis pelo sentimento de “não respeito” que produzem em quem os sofre.

As incivildades ou microviolências possuem um caráter próprio: dizem respeito ao mau uso dos espaços públicos, ou seja, trata-se da transgressão de preceitos da boa convivência. Atitudes que muitas vezes são desconsideradas ou recebem um peso menor nas avaliações dos profissionais da educação, por estarem incorporadas ao cotidiano da escola. Isso impede que providências de enfrentamento e prevenção da violência sejam adotadas nas escolas.

Esse tipo de violência cria um ambiente de tensão ou insegurança nos lugares públicos, além de serem causas de agressões físicas. Tal fato acontece porque “as pequenas violências anulam a idéia de um mundo que pode ser dividido com o outro, comprometem a reciprocidade e a solidariedade na vida social sem tocar na integridade física dos indivíduos” (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 25).

Sposito (1988) considera que as agressões físicas, a ofensa verbal e o vandalismo praticados pelos alunos nos espaços internos da escola assinalam uma nova configuração de sociabilidade entre pares ou entre alunos e os professores, baseada na violência e na qual essas atitudes são banalizadas.

Candau et al. (1999), em análise da banalização da violência escolar, denunciam a naturalização dos atos violentos na sociedade e sua repercussão no interior da escola.

Por meio da banalização da violência, novas formas de sociabilidade são fundamentadas, nas quais o outro aparece como inimigo, impossibilitando a formação de parcerias baseadas na confiança, condição imprescindível para o sucesso educacional. (CANDAU et al., 1999, p. 32).

A violência na escola instala um cotidiano tenso, assinalado pela insegurança e pelo medo. Ela dificulta as relações sociais, comprometendo a autoestima dos envolvidos e podendo ter como consequências a queda do desenvolvimento escolar e a diminuição de desempenho profissional.

A escola percorre um movimento ambíguo. De um lado, realiza ações que têm como objetivo cumprir preceitos definidos pelos órgãos centrais e, de outro, precisa lidar com a dinâmica dos grupos internos que estabelecem interações, rupturas, troca de ideias, palavras e sentimentos.

Guimaraes (2011, p. 143) enfatiza que qualquer processo de aprendizagem supõe uma seleta esfera de significados, valores e práticas, de acordo com o que se considera como necessário aprender na dinâmica das relações de forças de uma sociedade.

A compreensão dessa dinâmica interna exige que o aluno seja visto como sujeito. Charlot (2000) define sujeito como ser humano portador de desejos, que possui uma história, interpreta e dá sentido ao espaço social que ele ocupa. Nessa ótica, a condição humana é vista como uma construção, no qual o ser se forma como sujeito na medida em que se institui como humano. Para o autor, ao pensarmos o sujeito nessa concepção, estamos dando o primeiro passo para discutir as formas de violência que ocorrem no interior da escola e são próprias do ambiente escolar.

No que se refere ao fenômeno religioso – objeto de estudo das Ciências da Religião –, sua importância para a presente pesquisa está na dimensão religiosa que forma parte da pessoa humana, pois ela é simbólica e as suas experiências mais fundantes são divinizadas. Na escola e em todos os setores da sociedade, pessoa humana é possuída pelo Sagrado e lhe confere várias interpretações, por não ser apenas externo, mas interno ao homem.

Procuramos entender o “poder simbólico”¹ da religião através da religiosidade e das relações sociais, com o intuito de conhecer as particularidades do fator religioso como possível harmonizador das relações sociais, distinguindo-se de outras motivações

¹ O termo “poder simbólico” foi amplamente utilizado por Pierre Bourdieu (2004, p. 2). Segundo ele, “é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer ‘uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências’”.

advindas do meio. Para tanto, refletimos se o Sagrado pode contribuir para uma cultura de paz no ambiente escolar.

A reflexão acerca da religião e da violência parte da análise da relação do campo religioso com a estrutura do poder existente, levando em conta a construção histórica dessa realidade. O foco é discutir questões como intolerância, fundamentalismo e fanatismo, que no contexto religioso acabam por culminar em atos de violência. Para tanto, apontamos como colaboradores os seguintes autores: Bingemer (2001), Pereira e Santos (2004), Rizzuto (2006) e Alves (2006), Oliveira e Ecco (2012).

No texto *Religião e violência em tempos de globalização*, referem Pereira e Santos (2004) que foi difundida uma cultura internacional opular de consumo que interage e transforma as culturas locais, frequentemente mescladas com as religiões tradicionais. Neste processo as religiões podem enfraquecer seu caráter performativo da cultura, mas também tornar-se veículo para exprimir anseios nacionalistas e estratégias de afirmação da identidade, inclusive de caráter fundamentalista. Ao mesmo tempo algumas religiões são elas mesmas fatores ativos nos processos de mudança cultural.

A obra *Violência e religião*, de Bengimer (2001), contempla questões relacionadas ao Cristianismo, Islamismo e Judaísmo – três religiões em confronto e diálogo –, em que se discutem as raízes da violência nessas religiões monoteístas. Ao analisar sua presença nos textos sagrados e nas suas tradições, o livro em questão aponta a errônea associação entre Islamismo e violência.

No livro *Religião, violência e suas interfaces*, Oliveira e Ecco (2012) voltam sua atenção à violência étnica e às diferentes formas de legitimação. Para esses autores, a religião é uma referência de identidade, que governa a ordem do indivíduo e mantém um conjunto de práticas e deveres que dão significado e “nomia” à existência das pessoas em nossas sociedades. O foco no texto é para a seguinte questão: Como as crenças e as práticas religiosas de um determinado grupo étnico poderiam construir e legitimar práticas violentas?

A legitimação de práticas violentas advindas das crenças fundamenta-se na intolerância religiosa. Trata-se de “um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a crenças e práticas religiosas ou a quem segue uma religião” (STECK, 2013). Nesse contexto, a religião é uma referência de identidade que pode explicar o começo e a existência do homem, do mundo, e legitimar essa existência.

Sabe-se que a psicanálise e a teologia nem sempre comungam das mesmas ideias. Assim, a imagem de Deus, na concepção dos jovens, será trabalhada a partir dos estudos de Ana-Maria Rizzuto (2006), segundo os quais a visão freudiana fundamenta que a imagem do homem comum de Deus só é possível com a utilização da imagem dos pais exaltados, ou seja, Deus encontrado na família e, conseqüentemente, em toda sociedade.

Para Rubem Alves (2006, p. 118), uma autêntica experiência de Deus se dá com a conversão do sujeito que faz tal experiência. Para ele, “[...] a conversão é o momento religioso da consciência [...]”. Boff (1998, p. 166) afirma que pouco importa quando, onde e como a Graça, a experiência de Deus, acontece: “[...] O amor de Deus não depende de nosso amor e de nossa pureza interior. Às vezes somos surpreendidos por tais manifestações lá onde menos esperaríamos [...]”.

A experiência de Deus encontra-se no horizonte de todos os seres humanos. Para Teixeira (2003, p. 55), a “[...] educação é essa possibilidade de homem transcender a sua própria natureza, carregada muitas vezes de medos, fugas, complexos, etc.”. Nesse contexto, a experiência de Deus tem de ocupar um lugar especial na educação escolar, por meio de uma cultura que promova a paz nesse ambiente. Isso porque a escola é um lugar de abrangência na vida em sociedade, um lugar e espaço onde o Transcendente pode se manifestar com grande força, onde as pessoas podem ser educadas para a Transcendência, para reconhecerem através da sensibilidade humana a presença divina de Deus, como amor. O reforço para tal afirmativa está na concepção de Schock (2008, p. 102), que assegura que podemos “educar para a transcendência” despertando os sentidos para experiências fundantes de conversão ao Sentido, de conversão à Beleza, à Alegria e à Harmonia. Se as sociedades se organizam com base numa crença, como falar em sistema político, projeto de vida, currículo escolar, sem abordar a questão da dimensão religiosa dos

seres humanos? Não é possível educar para o equilíbrio negando uma dimensão do ser.

Para tratar desse tema, estruturei este texto em dois grandes capítulos, como passo a descrever.

No Capítulo I, apresento as informações do campo empírico e metodológico da pesquisa, tais como os sujeitos, o perfil social dos sujeitos, o método, campo de estudo, características da unidade escolar observada e os procedimentos para coleta e análise de dados. Abordo, ainda, a concepção de violência na ótica de René Girard (1990), a visão dos sujeitos sobre o conceito de violência, e a contribuição de Pierre Bourdieu (2010) no que tange à violência simbólica. Desenvolvo um breve histórico da violência na educação brasileira e um estudo para levantamento dos tipos de violência presentes na unidade escolar-campo, para entender, nas percepções dos sujeitos, a escola e as relações interpessoais que permeiam o ambiente escolar, além das políticas de combate à violência implementadas pela escola.

No Capítulo II, trato de religião, violência e cultura de paz numa perspectiva subjetiva. Parto das concepções de religião e violência com base na abordagem de René Girard (1990), acerca do estudo das dimensões miméticas e da vítima exploratória. A proposta de discussão segue a linha da subjetividade, com foco na experiência religiosa como produção de sentido para o espaço escolar, e a visão do Sagrado na concepção dos alunos, com análise dos símbolos, crenças e da comunicação com o Sagrado. Na segunda parte desse capítulo, descrevo as principais discussões sobre a cultura de paz e violência escolar, bem como sobre a concepção de paz na visão dos alunos, além da relação entre paz e o bem-estar na escola e a relação entre a paz e o Sagrado.

Os dados obtidos nos questionários aplicados na escola são tratados tematicamente nos dois capítulos, marcando as concepções dos atores envolvidos na pesquisa. Os dados foram organizados em categorias que se fizeram mais importantes de acordo com as entrevistas e a observação de campo, e também segundo os questionamentos do objeto de pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, comento as informações obtidas com a pesquisa e aponto os possíveis caminhos para que a unidade escolar promova uma

cultura de paz. Um dos caminhos para isso é, sem sombra de dúvida, a valorização da diferença, da identidade dos sujeitos. Refere Correa (2003, p. 97): “o direito à identidade é um aspecto essencial na educação para a paz; uma cultura e uma sociedade de paz só serão possíveis desde o reconhecimento e integração das diferentes culturas que a conformam”. Por isso, hoje, reforçamos a reivindicação da diferença e a valorização da diferença no sentido cultural e étnico para o enriquecimento da humanidade. A escola como um espaço de diversidade deve promover um ambiente em que as distintas identidades se manifestem e em que os alunos se sintam orgulhosos de sua identidade cultural.

CAPÍTULO 1 BREVE HISTÓRICO DA VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO E APRESENTAÇÃO CAMPO EMPÍRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo aborda dois dos aspectos práticos do estudo empírico utilizados para testar as hipóteses levantadas acerca da violência escolar e da necessidade da cultura de paz numa escola pública (estadual) da cidade de Luziânia, GO, a saber: a) a composição conceitual de violência dos alunos do 9º ano do ensino fundamental é influenciada pelas significações sociais; b) determinados contextos propiciam o desenvolvimento de manifestações de violência, e essa, quando colocada em ação, revela aos atores sociais o poder de seu uso. Assim, trata-se de uma violência que, inicialmente, se organiza a partir de um contexto favorável produz ou pode produzir a violência como lógica de intervenção.

Ao longo da história, a violência se faz presente, mesmo quando essa se entrelaça ao viés da educação. A violência é usada como forma de educar desde as comunidades pré-letradas, nas quais, segundo Marx e Engels (MARX, 1982), já existia o chamado comunismo tribal. A educação primitiva era feita através de padrões de comportamentos comuns, arraigados de força física.

Outro exemplo histórico de se educar com certa violência era a forma como os gregos se apoderavam das crianças aos sete anos e as formavam dentro de rigorosas técnicas militares. Em Esparta, homens, mulheres e crianças passavam por treinamentos pesados, com fortes rigores de violência e militarismo. A educação do jovem ateniense não era muito diferente. Mesmo sendo uma cidade com foco no comércio, a educação militar também era praticada como forma de assegurar as conquistas. A escola foi sendo moldada através de processos em que a violência funcionava como um conceito operacional, ou seja, a violência era um elemento fundamental da pedagogia.

No período medieval a educação perpassava os castigos corporais, atingindo diretamente a força vital da população, a “fé”, não admitindo descontentamentos. Essa prática prosseguiu até o século XX.

Desde o final da década de 70, o tema violência nas escolas tem suscitado estudos e investigações (ARENDR, 1979; GADOTTI, 2003) que, por meio de leituras distintas, apresentam a dificuldade do sistema educacional em combater o fenômeno. Abramovay e Castro (2006) afirmam que o assunto se transformou em foco de atenção não apenas pelas transformações enfrentadas pela instituição escolar, mas também pelos novos significados assumidos pela violência no mundo contemporâneo. A violência nas escolas é, atualmente, um grave problema a ser enfrentado por aqueles que trabalham com educação. Os fatores que movem a violência dentro de uma instituição de ensino são tamanhos, que se torna tarefa difícil a contenção ou solução por parte dos gestores, diretores, orientadores e demais membros pertencentes à comunidade escolar.

De acordo com o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação (1998), realizado pela UNESCO, um dos grandes desafios do século XXI seria a convivência escolar. A realidade escolar brasileira contemporânea, assinalada com inúmeros casos de violência, retrata bem esse prognóstico. Segundo Aquino (1996, p. 23), “há muito, os conflitos deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais”.

No entanto, não é fácil conceituar violência e violência escolar, pois o termo é susceptível a diversas interpretações, que ilustram aspectos comuns permeando os valores culturais de cada grupo social, o que faz com que a violência se expresse de múltiplas formas e se apresente de maneiras distintas. Toda essa diversidade dificulta junto ao meio científico um consenso em torno da definição. Nessa direção, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – aponta que conceituar violência requer: “[...] certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam” (ABRAMOVAY, 2005, p. 53).

Refletir sobre o tema violência na escola implica a escolha de um caminho permeado por muitas tensões, pois o conceito é polissêmico, apresentando uma variedade e interação de suas causas, e não há consenso sobre sua natureza. Assim, o que é definido como violência varia segundo os aspectos sociais, culturais e econômicos, compreendendo uma diversidade de realidades e de especificidades. Para efeitos desta análise, compreendemos por violência atos que não se restringem à sanção penal, mas são caracterizados pelo não reconhecimento do outro, tais como: desrespeito, descaso e humilhação. Violência que, explícita ou simbólica, é definida como incivildades por Debarbieux (1997, p. 87).

Estes fatos não são forçosamente puníveis, mas, inclusive em suas formas mais inofensivas, parecem ameaças contra a ordem estabelecida e transgridem os códigos elementares da vida em sociedade, o código das boas maneiras. São intoleráveis pelo sentimento de “não respeito” que produzem em quem os sofre.

As incivildades ou microviolências possuem um caráter próprio: dizem respeito ao mau uso dos espaços públicos, ou seja, à transgressão de preceitos da boa convivência. Atitudes que muitas vezes são desconsideradas ou recebem um peso menor nas avaliações dos profissionais da educação, por estarem incorporadas ao cotidiano da escola. Isso impede que providências de enfrentamento e prevenção da violência sejam adotadas nas escolas.

Esse tipo de violência cria um ambiente de tensão ou insegurança nos lugares públicos, além de serem causas de agressões físicas. Tal fato acontece porque “as pequenas violências anulam a idéia de um mundo que pode ser dividido com o outro, comprometem a reciprocidade e a solidariedade na vida social sem tocar na integridade física dos indivíduos” (ROCHÉ, 2002, p. 20).

Sposito (1988) considera que as agressões físicas, a ofensa verbal e o vandalismo praticados pelos alunos nos espaços internos da escola assinalam uma nova configuração de sociabilidade entre pares ou entre alunos e os professores, baseadas na violência e na qual essas atitudes são banalizadas.

Candau et al. (1999), em análise da banalização da violência escolar, denuncia a naturalização dos atos violentos na sociedade e sua repercussão no interior da escola, afirmando:

Por meio da banalização da violência, novas formas de sociabilidade são fundamentadas, nas quais o outro aparece como inimigo, impossibilitando a formação de parcerias baseadas na confiança, condição imprescindível para o sucesso educacional. (CANDAUI et al., 1999, p. 32).

A violência na escola instala um cotidiano tenso, assinado pela insegurança e pelo medo. Dificulta as relações sociais, compromete a autoestima dos envolvidos e pode ter como consequências a queda do desenvolvimento escolar e a diminuição de desempenho profissional.

A escola percorre um movimento ambíguo: de um lado, realiza ações que têm o objetivo de cumprir preceitos definidos pelos órgãos centrais e, de outro, precisa lidar com a dinâmica dos grupos internos que estabelecem interações, rupturas, troca de ideias, palavras e sentimentos.

A compreensão dessa dinâmica interna exige que o aluno seja visto como sujeito. Charlot (2000) define sujeito como ser humano portador de desejos, que possui uma história, interpreta e dá sentido ao espaço social que ele ocupa. Nessa ótica, a condição humana é vista como uma construção, na qual o ser se forma como sujeito na medida em que se institui como humano. Para o autor, ao pensarmos o sujeito nessa concepção, estamos dando o primeiro passo para discutir as formas de violência que ocorrem no interior da escola e são próprias do ambiente escolar.

A violência nas escolas é parte de um processo muito amplo. Por isso não deve ser analisada como um fenômeno isolado, pois ela vai além da escola e implica vários fatores que devem ser levados em conta, porque dizem respeito ao contexto social como um todo. A esse respeito, Abromovay e Castro (2006) destacam que um dos caminhos para melhor compreender as formas de violências que acontecem nas instituições de ensino é apreender as distintas relações envolvendo os sujeitos em seu convívio cotidiano nas escolas.

Notoriamente é irrefutável a importância de um ambiente escolar que promova a convivência harmoniosa entre seus sujeitos, seja para a promoção da aprendizagem ou para a formação do aluno de modo geral e o bem-estar de todos. Todavia, a qualidade deste convívio vem sendo comprometida pelo contexto de violência presente no interior das escolas.

O termo é utilizado no plural, violências, para sublinhar a variabilidade da intensidade, gravidade e permanência do fenômeno. Esses aspectos estão estritamente vinculados ao estabelecimento escolar, à posição de quem fala (professores, direção, alunos, funcionários, pais etc.), sexo, raça, além de estarem sujeitos à temporalidade e ao lugar nos quais os atores os vivenciam (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

As boas e más relações interpessoais são processos concretos nos quais nos vemos envolvidos. A escola é um dos cenários dessa construção, espaço que, como afirmou, Paulo Freire (1995), não tem fins exclusivos para o aprender, pois é um local no qual se constituem vínculos e se criam expectativas e sentimentos. É um cenário de convivência que tem seus efeitos na formação geral da personalidade individual e social de seus protagonistas e agentes.

Nessa direção, podemos afirmar que a escola assume diferentes sentidos, ao mesmo tempo em que é um espaço onde as pessoas revelam ter fins comuns como o conhecimento e novas amizades. Também é um local onde são obrigadas a conviver todos os dias, de acordo com determinadas normas. Nessa convivência diária, também se fazem presentes indisposições e conflitos (ABRAMOVAY; RUA, 2002). Esses conflitos muitas vezes não são equacionados pela escola, culminando em atos de agressões verbais, físicas e humilhações entre os alunos.

Para Hernández e Seem (2004), a violência é consequência de um clima de desrespeito na instituição escolar. Ambiente que provoca instabilidade emocional e impede o processo de ensino-aprendizagem.

Minayo e Souza (1997, 1998), reconhecendo a abrangência do tema, afirmam que o contexto das violências precisa ser conhecido sobretudo no que se refere às especificidades do fenômeno. Nessa direção, Lopes e Gasparim (2003) acrescentam que o caráter violento de um ato está atrelado aos valores culturais de cada grupo social, do cenário em que foi perpetrado e até de disposições subjetivas.

1.1 SUJEITOS

Na busca de compreender os elementos que constituem as representações sociais da violência na unidade escolar, foram selecionados aleatoriamente cem alunos, de ambos os sexos, dentre os 295 matriculados no 9º ano do ensino fundamental, cujas idades variam de 13 a 23 anos. Para participar da pesquisa os alunos deveriam estar cursando 9º ano do ensino fundamental, na escola-campo, ter mais de um ano de matrícula na unidade escolar, aceitar responder às perguntas do questionário e trazer o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) preenchido e assinado pelos pais e/ou responsáveis. Por conseguinte, como critério de exclusão, a pesquisa não abarca os alunos que faltaram no dia da aplicação dos questionários, os alunos com menos de um ano de matrícula e os que se recusaram a participar.

Integraram-se também ao estudo vinte servidores, sendo treze deles professores em regência e sete administrativos. Nesse caso, a forma de inclusão foi a opção pelos servidores/professores que trabalham diretamente com os alunos do 9º ano, quiseram participar da pesquisa e entregaram no prazo determinado o TCLE. E como critério de exclusão do sujeito, utilizamos a opção de não incluir aqueles que apresentaram um período de exercício no cargo e na instituição inferior há um ano, pois o alvo eram servidores/professores que tinham um maior conhecimento da realidade vivenciada pela instituição e seus atores.

O espaço reservado para a coleta dos dados foi a sala de recursos audiovisuais, cuja capacidade comporta confortavelmente 45 alunos. Para facilitar a compreensão da pesquisa, foi feita uma divisão dos sujeitos em sete grupos de estudos, cinco com alunos e dois com servidores/professores, que participaram em dias diferentes. Para cada grupo pesquisado, iniciamos com uma prévia explicação dos objetivos da pesquisa e a apresentação dos instrumentos de coleta de dados. Também repassamos as informações constantes do Parecer 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, acerca da questão do sigilo e da participação como voluntários, sendo permitida a desistência a qualquer momento. Também se abordaram os riscos e benefícios da pesquisa, cujas informações estão explicitadas no TCLE.

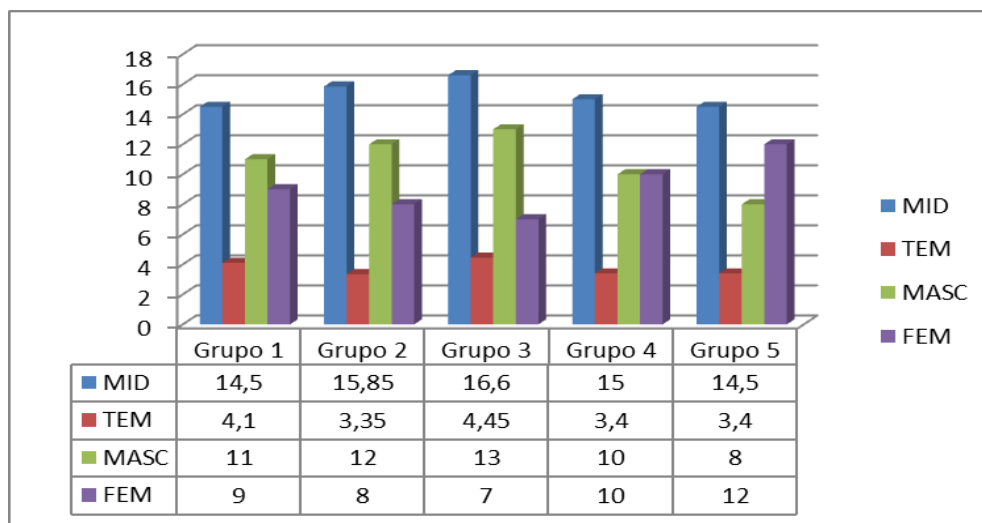
Os recursos materiais que estavam disponíveis aos participantes eram os seguintes: caneta, lápis, borracha, papel sulfite e lápis de cor. Quanto ao procedimento, a atenção é para os cuidados éticos.

1.1.1 Perfil Social dos Sujeitos

1.1.1.1 Alunos

A pesquisa ouviu, no período de maio a junho de 2013, 34,5% dos 295 alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e noturno, o que compreende 100 alunos participantes. Desses, 54% (54) do sexo masculino e 46% (46) do sexo feminino. Os participantes possuíam entre 13 a 23 anos, com média geral das idades (MID) em torno de 15,29 anos e tempo médio (TEM) na escola de 3,74 anos. Como estratégia metodológica, dividimos os participantes da pesquisa em cinco grupos de vinte integrantes cada um. Os resultados apurados nos grupos estão resumidos no gráfico abaixo:

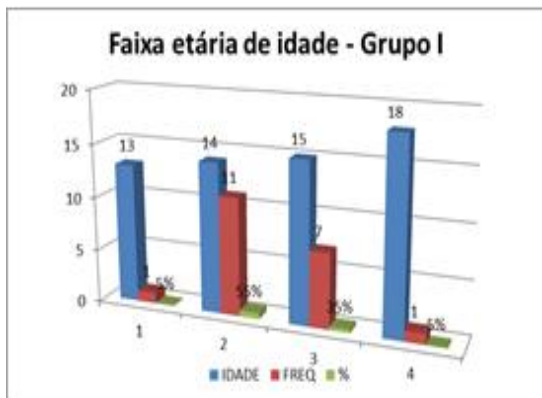
Gráfico 1: Perfil dos alunos



Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013

Gráficos individuais por grupos pesquisados

Gráfico 2: Grupo I



Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013

Gráfico 3: Grupo II

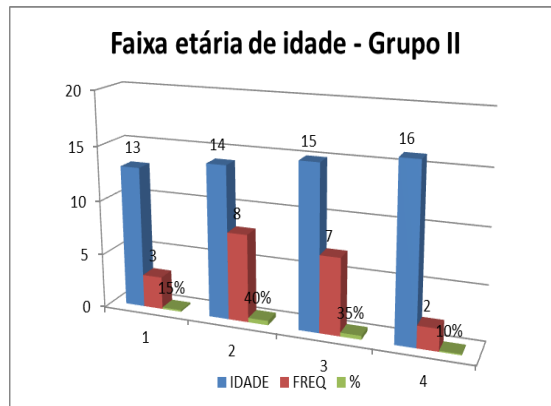


Gráfico 4: Grupo III



Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013

Gráfico 5: Grupo IV

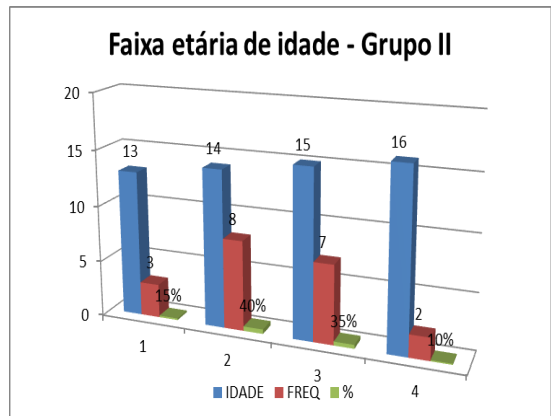
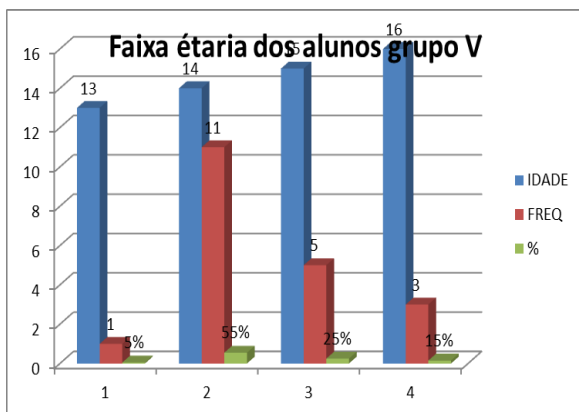


Gráfico 6: Grupo V



Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013

Dos alunos entrevistados, 57% afirmam morar em casa própria e 74% afirmam não gostar do bairro em que moram. A média de pessoas por família é de 4,7 e os componentes que estruturam a família são: pai e mãe, 43%; mãe e padrasto, 24%; só mãe, 17%; pai e madrasta, 8%; só pai, 5%; outros familiares, 3%. Numa escala de 1 a 10, o nível de satisfação da família foi de 6,4. Quando se questionou quantas pessoas trabalham em casa, foi detectado que em 43% das famílias apenas uma pessoa trabalha, em 28% duas pessoas, em 19% três pessoas e em 10% mais de três pessoas. Assim, no que diz respeito à renda salarial das famílias, verificou-se que 55% têm uma renda entre um salário e menos de dois, 30% entre dois e três salários e 15% mais de três salários.

Saindo do contexto familiar e entrando em outros eixos da interação social, foi possível perceber que:

- Quando se trata de avaliar a escola: 65% dos alunos entrevistados estão satisfeitos, 10% muito satisfeitos, três não quiseram comentar. O percentual dos alunos insatisfeitos é de 22%. Por conseguinte, percebe-se que hoje a escola detém a aceitação de 75% dos estudantes. Quanto aos professores, 85% aprovam e classificam a escola da seguinte forma: para 40% ela é boa, para 10% é muito boa, para 35% é excelente. O percentual dos alunos que consideram os professores ruins é de 13%; 2% não quiseram se pronunciar. No campo de aceitação das disciplinas, prevaleceram: matemática, com 25%, português, com 16%, história e geografia, com 15%, ensino religioso e educação física, com 10%, inglês, com 5%, e arte, com 1%. Quanto ao grau de aproveitamento e o índice de aprovação e reprovação, para a pergunta “No ano passado você foi”, o resultado é como segue: 74% foram aprovados sem dependência, 20% aprovados com dependência, 4% desistiram ou não estudaram e 2% reprovados.
- Quando se trata da religião: 45% se julgam católicos; entre esses, 17% afirmaram ser praticantes regulares, 28% esporádicos ou não praticantes. A segunda religião com maior índice foi a evangélica, com 35%, dos quais 30% são praticantes regulares e 5% são esporádicos ou não participam. Em seguida, aparece a religião espírita, com 6%, sendo 5% praticantes regulares

e 1% sem regularidade. O índice de alunos que se manifestaram sem religião é de 12%; 2% não quiseram se manifestar. Nota-se aí um importante pilar social que pode nos ajudar no combate à violência: o percentual de 52% de assiduidade dos entrevistados nos movimentos religiosos.

- Quando se trata de políticas públicas: os entrevistados consideraram que os seguintes aspectos precisam ser melhorados: a segurança, 31%; a saúde, 27%; a educação, 24%; oportunidades de trabalho, 18%.

Tabela 1: Perfil social dos alunos

Questões	Opções de resposta	Respostas	Percentuais
1) A casa em que você mora é:	a) Própria	57	57%
	b) Alugada	35	35%
	c) Outras	08	08%
2) Você está satisfeito(a) com o seu bairro e/ou cidade?	a) Sim	74	74%
	b) Não	26	26%
3) Com quem você mora?	a) Pai e mãe	43	43%
	b) Só pai	05	05%
	c) Só mãe	17	17%
	d) Tios/avós	02	02%
	e) Mãe e padrasto	24	24%
	f) Pai e madrasta	08	08%
	g) Outros	01	01%
4) Qual a nota que você dá à sua família? Média: 6,6	a) 1	03	03%
	b) 2	0	0%
	c) 3	02	02%
	d) 4	14	14%
	e) 5	18	18%
	f) 6	15	15%
	g) 7	12	12%
	h) 8	07	07%
	i) 9	15	15%
	j) 10	14	14%
5) Quantas pessoas moram em sua casa?	a) Três	15	15%
	b) Quatro	20	20%
	c) Cinco	45	45%
	d) Mais de cinco	20	20%
6) Quantas trabalham?	a) Uma	43	43%
	b) Duas	28	28%
	c) Três	19	19%
	d) Mais de três	10	10%
7) Qual a média de salário(s) da família?	a) Menos de um salário	-	0%
	b) Mais de um salário	55	55%
	c) Entre dois e três salários	30	30%
	d) Mais de três salários	15	15%
8) No ano passado você foi:	a) Reprovado	02	02%
	b) Aprovado com dependência	20	20%
	c) Aprovado sem dependência	74	74%
	d) Desistente ou não estudou	04	04%

Tabela 2: Perfil social dos alunos

(continuação da tabela)

Questões	Opções de resposta	Respostas	Percentuais
9) Você tem computador em casa?	a) Sim (um)	46	46%
	b) Mais de um	32	32%
	c) Não	22	22%
10) Qual a sua religião?	a) Católica	45	45%
	b) Evangélica	35	35%
	c) Espírita	06	06%
	d) Outras	02	02%
	e) Não tem religião	12	12%
11) Participa assiduamente?	a) Católicos	S= 17 N = 28	17% 28%
	b) Evangélicos	S= 30 N = 05	30% 05%
	c) Espíritas	S= 05 N = 01	05% 01%
12) Em relação à escola você está:	a) Insatisfeito	22%	22%
	b) Satisfeito	65%	65%
	c) Muito satisfeito	10%	10%
	d) Não quer comentar	03%	03%
13) Complete: meus professores são:	a) Ruins	13	13%
	b) Bons	40	40%
	c) Muitos bons	10	10%
	d) Excelentes	35	35%
	e) Não quer comentar	02	02%
14) A disciplina que mais me agrada é:	a) Português	16	16%
	b) Matemática	25	25%
	c) Ciências	03	03%
	d) História	15	15%
	e) Geografia	15	15%
	f) Inglês	05	05%
	g) Educação Física	10	10%
	h) Arte	01	01%
	i) Ensino Religioso	10	10%
15) O que precisa melhorar na sociedade?	a) Saúde	27	27%
	b) Educação	24	24%
	c) Segurança	31	31%
	d) Condições de trabalho	18	18%

Fonte: Entrevistas realizadas no período de maio a junho de 2013.

1.1.1.2 Servidores

Os servidores foram divididos em dois grupos de dez participantes, formados por membros diretos da direção escolar, coordenadores pedagógicos, coordenadora de projetos, gerente de merenda e professores em regência. Dos 13 professores entrevistados, 53,8% são efetivos e 46,2% são contratados temporariamente. Do quadro efetivo, todos os professores são habilitados em nível de graduação em área específica e 92% possuem pós-graduação *lato sensu* e 8% pós-graduação *stricto sensu*

em nível de mestrado. O tempo médio dos professores efetivos na função é de 18,4 anos, o tempo de permanência na escola fixa-se em torno de 12,2 anos e o tempo em exercício do magistério 19 anos. Em se tratando dos professores em contrato temporário, o tempo médio na função e no magistério é de 2,8 anos e de permanência na escola em torno de 2,2 anos. Desse grupo, 100% são graduados e 50% possuem pós-graduação *stricto sensu*. Assinale-se que, por não serem do quadro efetivo, os professores temporários não recebem nenhuma gratificação pelo título de pós-graduação.

Tabela 3: Do perfil dos Professores

Função	Tempo na (o)			Habilitação(ões)	Maior Habilitação	Gênero	Vínculo		
	Função	Escola	Magistério						
P-1	27	17	27	Letras	Pós-Grad.	F	Efetiva		
P-2	14	10	15	Filosofia/Letras	Mestrado	F	Efetiva		
P-3	14	15	16	Geografia	Pós-Grad.	F	Efetiva		
P-4	14	14	14	Geografia	Pós-Grad.	F	Efetiva		
P-5	02	02	02	História	Grad.	M	Temp.		
P-6	05	03	05	Ed. Física	Grad.	F	Temp.		
P-7	16	14	17	Letras	Pós-Grad.	F	Efetiva		
P-8	04	02	04	Filosofia	Pós-Grad.	F	Temp.		
P-9	30	04	30	Letras	Grad.	F	Efetiva		
P-10	14	12	14	História	Pós-Grad.	F	Efetiva		
P-11	02	02	02	Matemática	Graduação	F	Temp.		
P-12	02	02	02	História	Graduação	F	Temp.		
P-13	02	02	02	Pedagogia	Graduação	F	Temp.		
Estatística Geral	M. F.M.E.	F.M.E.	M.M.	100% habilitados	G: 46% PG: 46% M: 08%	M	F	E	C
	11,2	7,6	11,5			08%	92%	53,8%	46,2%
Estatística Efetivos	M. F.	M.E.	M.M.	100% habilitados	G: 14% PG: 72% M: 14%	M	F	E	C
	18,4	12,3	19			-	100%	100%	-
Estatística Temp.	M. F.	M.E.	M.M.	100% habilitados	G: 50% PG: 50% M: -	M	F	E	C
	2,8	2,2	2,8			08%	92%	-	100%

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

No grupo dos administrativos, ouvimos sete servidores, sendo três da coordenação pedagógica atuantes em turnos diversos, um em coordenação de projetos, um em gerência da merenda, vice-diretora e diretor, dos quais 100% são efetivos. Dos administrativos participantes, o tempo médio na função é de três anos, o tempo médio na escola é de 12,1 anos e o tempo médio no magistério é de 16 anos.

Desse grupo, cinco possuem habilitação em pedagogia e os demais em áreas específicas.

Tabela 4: Perfil dos servidores lotados na administração

Função	Tempo			Habilitação(ões)	Gênero		Vínculo
	Na função	Na escola	No magistério		M	F	
Diretor	02 anos	17 anos	19 anos	Filosofia/Ed. Física	M		Efetivo
Vice-diretora	02 anos	11 anos	14 anos	Filosofia	F		Efetiva
Coord. (1)	06 anos	10 anos	15 anos	História/Pedagogia	F		Efetiva
Coord. (2)	02 anos	10 anos	15 anos	Pedagogia	F		Efetiva
Coord. (3)	05 anos	14 anos	14 anos	Pedagogia	F		Efetiva
Coord. Projetos	02 anos	06 anos	08 anos	Pedagogia	F		Efetiva
Ger. Merenda	02 anos	17 anos	27 anos	Pedagogia	F		Efetiva
Estatística Geral	M. F: 3 anos	M.E: 12,1anos	M.M: 16 anos	16 100% habilitados	M 14%	F 86%	100%

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Ainda sobre os servidores do administrativo que participaram da pesquisa, cabe salientar que todos são professores de carreira e que recebem vencimentos entre R\$ 2.372,67 para os níveis P-III (início de carreira) e R\$ 2.675,19 para o P-IV, por 40 horas semanais. Dos participantes, 75% afirmaram ler livros com certa frequência, 17% leem revistas e 8% têm o hábito de ler jornais. Os professores em regência trabalham 28 aulas em sala e recebem por 40.

Tabela 5: Perfil social dos servidores

Questões	Opções de resposta	Respostas	Percentuais
1) Qual o seu estado civil?	a) Solteiro(a)	04	20%
	b) Casado(a)	13	65%
	c) Divorciado(a)	02	10%
	d) União estável	01	05%
2) Qual a sua maior formação?	a) Ensino Fundamental	-	0%
	b) Ensino Médio	-	0%
	c) Graduação	05	25%
	d) Pós-Graduação	14	70%
	e) Mestrado/Doutorado	01	05%
3) Qual a sua religião?	a) Católica	13	65%
	b) Evangélica	06	30%
	c) Espírita	01	05%
	d) Outras	-	-
	e) Não possui	-	-
4) Participa assiduamente?	a) Sim	14	70%
	b) Não	06	30%

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

1.1.2 Método

A metodologia cuida dos caminhos, dos procedimentos e das formas de fazer ciência. O modelo teórico-metodológico se pautará na pesquisa de natureza qualitativa,² na expectativa de ampliar as possibilidades de aproximação do pesquisador com o universo a ser investigado. Segundo Gil (1999), a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser expresso em dados numéricos. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são fundamentais no processo de pesquisa qualitativa.

A presente investigação é um estudo de caso. Ludke e André (1986, p. 21) destacam como características fundamentais desse estudo: a descoberta de novos elementos e dimensões do fato investigado, “interpretação em contexto” e a ênfase na complexidade das situações. Assim, a preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.

1.1.3 Campo de Estudo

O lugar escolhido para realização da pesquisa foi Luziânia, cidade localizada no estado de Goiás, região Centro-Oeste do Brasil. Situa-se a uma distância de 200 km de Goiânia e a aproximadamente 60 km de Brasília. Segundo o Censo de 2010 do IBGE, a população de Luziânia é de 174.546 habitantes (BRASIL, 2011).

Na educação básica, Luziânia possui hoje, segundo o Censo da Educação Básica de 2012 (INEP, 2013), os seguintes dados:

² “Os métodos qualitativos trazem como contribuição no trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos estudados” (LEVY, 2006).

Tabela 6: Número de Matrículas na Educação Básica

Esfera	Fundamental	Médio	Total
Privada	3.238	342	3.580
Estadual	13.495	7968	21.463
Municipal	16.758	0	16.758

Fonte: INEP, 2013.

Tabela 7: Número de Escolas e Docentes

Esfera	Escolas			Docentes		
	Fund.	Médio	Total	Fund.	Médio	Total
Privada	18	03	21	181	38	219
Estadual	30	27	57	452	361	813
Municipal	41	0	41	600	0	600

Fonte: INEP, 2013.

No ensino superior, possui um câmpus da Universidade Estadual de Goiás, que oferece os cursos de Administração e Pedagogia, e a Unidesc – Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste –, entidade particular, credenciada pelo MEC, que oferta cursos da área ciências humanas e ciências matemáticas e naturais. Possui também um câmpus do Instituto Federal de Goiás, o IFG, que ministra cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nas seguintes áreas: mecânica, química e informática para internet. Além disso, o IFG detém a autarquia de uma faculdade, fornecendo cursos superiores de Licenciatura em Química e de Bacharelado em Sistemas de Informação.

Os indicadores socioeconômicos do município, segundo o Censo de 2010, são os seguintes:

- PIB municipal (2008): R\$ 1. 805 bilhão; PIB *per capita* (2008) R\$ 8.859,35;
- Composição do PIB (2008):
 - ✓ Valor adicionado bruto da agropecuária: R\$ 0,169 bilhão;
 - ✓ Valor adicionado bruto da indústria: R\$ 0,596 bilhão;
 - ✓ Valor adicionado bruto dos serviços: R\$ 0,865 bilhão;
 - ✓ Impostos sobre produtos líquidos de subsídios: R\$ 0,173 bilhão.

No contexto de segurança, Luziânia é um espaço assinalado por um alto índice de violência. Em 2006, Luziânia esteve em 15º lugar no *ranking* de municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes que registraram altos indicadores de

violência contra adolescentes. No período citado, em toda a Região Centro-Oeste, era a única cidade com uma média de mais de cinco jovens assassinados em cada grupo de mil; as demais apresentavam no máximo três mortes, conforme dados apresentados pelo *Correio Braziliense*, de 23 de julho de 2009 (p. 5). Veja-se trecho do referido jornal:

A cada mil jovens de 12 a 18 anos do município, 5,4 morrem assassinados (o maior Índice de Homicídios na Adolescência da Região Centro-Oeste) e apenas 10,7% dos homicídios e latrocínios registrados pela polícia do município de janeiro de 2009 a fevereiro de 2010 foram solucionados.

1.1.4 A unidade Escolar

As razões que justificam a escolha da unidade escolar para seguinte pesquisa têm seu alicerce em dois aspectos.

O primeiro aspecto refere-se aos meus interesses educacionais. Como professor de Matemática lotado na referida unidade, observo que a violência entre os alunos é um fato constante no cotidiano escolar. Refiro-me aqui à violência como entendem Zaluar e Leal (2001), ou seja, como o aniquilamento dos corpos e o arruinamento da mente dos indivíduos. Caracteriza-se, portanto, pelo não reconhecimento do outro.

O segundo aspecto tem a ver com a necessidade de se produzir dados que embasem as práticas pedagógicas de prevenção e enfrentamento da violência. Comungando das ideias de Hernández e Seem (2004), acredito que a missão educativa da escola só será cumprida se tivermos um ambiente agradável que proporcione aos estudantes interesse pelo que estão fazendo, inclusive nas questões relacionadas à aprendizagem.

A unidade escolar tem dezessete anos de fundação e é subordinada à Subsecretaria Regional de Educação de Luziânia. Está situada no bairro Parque Estrela Dalva Zero, vizinha do bairro Mandu, na Avenida Miguel Reale, quadra 71, lotes de 3 a 08 e 18 a 24, ocupando uma área de 1.908 m² na cidade de Luziânia, GO. A região possui rede elétrica, água encanada, asfalto nas principais avenidas e um sistema de esgoto em fase final de implantação.

O poder aquisitivo dos moradores da região, segundo dados do IBGE, Censo de 2010, situa-se no nível socioeconômico médio. A localização da escola é privilegiada. Fica próxima a ponto de ônibus, supermercados, farmácias, bares, restaurantes, agências bancárias, agência do vapt vupt, casa lotérica, hospital, posto policial, posto de saúde, corpo de bombeiros, igrejas católicas e evangélicas e do terminal rodoviário. No bairro há também outras escolas. Uma delas também é estadual e recebe alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos. Duas são municipais e trabalham com a educação infantil e a primeira fase do ensino fundamental. Quatro são particulares e também atuam com ensino fundamental.

Apesar disso, a população ainda sofre com problemas de ordem social, como, por exemplo, a falta de profissionais da saúde, de segurança e espaço de lazer para as crianças e juventude.

A escola é regida de acordo com as determinações do Conselho Estadual de Educação e pelas normas e orientações da Secretaria de Estado da Educação. É mantida pelo Poder Público Estadual, tendo como Unidade Executora o Conselho Escolar do CEPLOS – CNPJ nº 00.724.176/0001-96.

O prédio escolar foi inaugurado em 13 de dezembro de 1995, passando a funcionar a partir de fevereiro de 1996. Entretanto, já no ano letivo de 1995, o Colégio funcionou provisoriamente em prédios da rede municipal de educação, com turmas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. A partir da inauguração do prédio em 1996, passou a atender, além do ensino fundamental, o ensino médio não profissionalizante, o ensino médio técnico em Contabilidade e o ensino médio com habilitação para o Magistério de 1ª a 4ª séries. Esses cursos foram autorizados pelo Conselho Estadual de Educação através da Resolução CEE nº 175 de 15 de abril de 1996.

Hoje a escola tem 1.860 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. As turmas são constituídas, em média, por 36 alunos. São 21 salas de aula, um laboratório de informática com 22 microcomputadores conectados à internet, uma quadra esportiva não coberta, sala de recursos, um pátio para esporte e lazer, banheiros no térreo. O corpo docente e técnico-administrativo é constituído de 43 professores e 31 técnicos.



Figura 1: Fachada da escola
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 2: Fachada da escola
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 3: Localização de Luziânia no mapa do Goiás
Fonte: IBGE

A escola possui um diretor eleito democraticamente pela comunidade escolar para gestão de três anos, podendo se reconduzido por mais três. Os demais cargos administrativos são de livre escolha do diretor, e sua equipe é composta de um vice-diretor, um secretário acadêmico, cinco coordenadoras pedagógicas – duas no matutino, duas no vespertino e uma no noturno –, uma gerente de merenda, um professor de apoio, um intérprete e uma coordenadora para o Projeto Mais Educação; os demais são técnico-administrativos.

Segundo levantamento diagnóstico realizado pela escola em 2013,³ no que tange ao perfil dos alunos, constatou-se que:

³ Levantamento diagnóstico do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar realizado no período de março a julho de 2013.

Os alunos desta instituição de ensino são jovens e adolescentes com uma média de idade de 11 a 20 anos, dispostos em turmas heterogêneas, com história de fracasso escolar, problemas de evasão, alunos desmotivados pela família, grande parcela de alunos trabalhadores, alunos predispostos ao uso de entorpecentes e que, apesar de todos os fatores relacionados, lutam em busca de conhecimento para prosseguimento de estudos e estar melhores inseridos na sociedade.

No matutino a escola trabalha do 8º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. As aulas são de 50 minutos. Os alunos do ensino fundamental têm cinco aulas diárias e os do 1º e 2º anos do ensino médio seis aulas. Para o 3º ano, são ministradas diariamente cinco aulas, consoante as normas da matriz curricular (2006). Todos recebem a merenda escolar e usufruem quinze minutos de intervalo. No vespertino, funcionam as turmas de 6º ao 8º anos, turno predominantemente do ensino fundamental. As aulas seguem o mesmo padrão do fundamental matutino. Contudo, no vespertino não há intervalo. A razão para isso está no fato de ser alto o índice de brigas e danos ao patrimônio. No período noturno, a atividade pedagógica é mais tranquila, posto que são apenas oito turmas: duas de ensino fundamental e seis do ensino médio. As aulas são de cinquenta minutos, com direito a intervalo de quinze minutos após a segunda aula.

Tabela 8: Quadro geral da unidade escolar

Sujeitos		Demonstrativo
Alunos 1.860	Matutino	819
	Vespertino	726
	Noturno	315
Professores 43	Estatutários	23
	Temporários	20
Administrativos 31	Estatutários	21
	Temporários	10

Fonte: Frequência escolar de maio/2013.

Tabela 9: Quadro pedagógico da unidade escolar

Dado	Porcentagem (%)
Média de aluno por turma	36,6
Média de horas aulas	4,4
Taxa de Abandono (2010).	10,5%
Taxa de Aprovação (2011).	76,0%
Taxa de distorção idade série	41,2%
Taxa de reprovação	17,3%
IDEB	3,4

Fonte: MEC/INEP/DTDIE – Senso 2011.

1.1.5 Procedimentos de coletas de dados

A coleta de dados foi realizada nos meses de maio a junho de 2013. Com a finalidade de se alcançar os objetivos propostos nessa pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: análise documental, entrevista semiestruturada, questionário e observação de campo.

O espaço reservado para a coleta dos dados foi a sala de recursos audiovisuais, que tem capacidade para receber confortavelmente 35 alunos. Para facilitar a compreensão da pesquisa, foi feita uma divisão dos sujeitos em dois grupos de estudos: um com alunos e o outro com servidores/professores, que participaram em dias diferentes. Para cada grupo pesquisado, iniciamos com uma prévia explicação dos objetivos da pesquisa e apresentação dos instrumentos de coleta de dados. Também repassamos as informações constantes do Parecer 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, acerca da questão do sigilo e da participação como voluntários (a possibilidade de desistência a qualquer momento). Além disso, informamos sobre os riscos e benefícios da pesquisa, tudo isso conforme explicita o TCLE.

Os seguintes recursos materiais foram colocados à disposição dos participantes: caneta, lápis, borracha, papel sulfite e lápis de cor. Quanto ao procedimento, a atenção era para os cuidados éticos.

As entrevistas foram realizadas mediante autorização prévia dos sujeitos. Além disso, todos os participantes assinaram o TCLE. Para os participantes com idade inferior a 18 anos, além da concordância em participar, houve a necessidade de apresentar consentimento por escrito dos pais e/ou responsáveis para integrarem a pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em campo empregamos alguns instrumentos de pesquisa etnográfica,⁴ como a observação sistemática e contínua do cotidiano, o contato informal com os atores sociais presentes,

⁴ “A pesquisa etnográfica apresenta e traduz a prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas como uma das mais relevantes técnicas [...]. A filosofia da pesquisa etnográfica repousa na ‘doutrina’ que compreende a vida e a existência social como localizadas e resultantes no fato mais óbvio: o encontro e o relacionamento. E é nesse e desse encontro que emergem todas as formas de negociação, solidariedade, valores, redes, transmissão, trocas, simbologias e cerimônias, conflitos, compartilhamentos, etc.”. Disponível em: <<http://www.proppi.uff.br/leecc/pesquisa-etnogr%C3%A1fica>> Acesso em: 21 jan. 2014.

leitura de documentos disponibilizados pela escola e análise dos questionários, da carta e do desenho.

Explicam Lüdke e André (1986, p.12):

Nos estudos qualitativos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo.

Partiremos desta concepção como referencial para entendermos como se constituem as relações conflituosas no ambiente escolar entre alunos, professores e alunos, demais profissionais da educação e alunos, tomando-se por base a percepção dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

O primeiro instrumento utilizado foi a observação sistemática, que seguiu um roteiro, com fontes, procedimentos e etapas. Para isso, partimos das sugestões de Bogdan e Biklen (1982), que apontam que o roteiro deve abranger uma parte descritiva e outra mais reflexiva. Na parte descritiva, tivemos um registro detalhado do que ocorre no universo da pesquisa, como:

- ✓ Descrição dos sujeitos;
- ✓ Caracterização socioespacial da escola;
- ✓ Caracterização dos alunos, como se relacionam com os seus pares, com professores e demais profissionais que atuam na escola;
- ✓ Os comportamentos do observador: atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo.

No componente reflexivo, os registros incluíram as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a coleta de dados: impressões, sentimentos, surpresas e decepções.

O segundo instrumento adotado foi o questionário. Segundo Figueiredo (2011, p.124), “o processo para sua elaboração é complexo, [pois] exige do pesquisador muito conhecimento sobre o assunto”. Por isso, foi elaborado após leituras, fichamentos e análises de textos teóricos que examinam a questão dos conflitos, da violência e sua

abordagem pela instituição escolar. Como primeiro passo, partimos das orientações de Lakatos e Marconi (1996), organizando o assunto e o dividindo em uma lista de dez temas. De cada tema, extraímos duas ou três perguntas.

Eixos temáticos:

- 1- Relação entre a violência e o clima organizacional da instituição escolar;
- 2- O significado de violência na concepção dos sujeitos;
- 3- Os mecanismos sociais que contribuem para construção do conceito de violência;
- 4- Principais tipos de violência na escola e da escola;
- 5- Reflexos da violência na relação professor-aluno;
- 6- As principais causas da violência;
- 7- A construção do conceito de Deus (Sagrado) pelos alunos;
- 8- A imagem de Deus (Sagrado);
- 9- A relação entre Deus (Sagrado) e a cultura de paz;
- 10- Deus (Sagrado) como fator de contenção da violência escolar.

Quanto à estrutura, os questionários construídos apresentam trinta perguntas, sendo oito classificadas como abertas e vinte e duas como fechadas.

- ✓ Perguntas Abertas: destinaram-se a obter respostas livres, padrão em pesquisa qualitativa. Nesse espaço os sujeitos (alunos, servidores/professores) possuem total liberdade para emitir sua opinião, o que permite realizar investigações mais profundas. Tais questões foram agrupadas por semelhança, para só então serem analisadas.
- ✓ Perguntas Fechadas: na pesquisa denominada CARTA, destinou-se a obter respostas mais precisas. As principais vantagens das perguntas abertas são: facilitam a resposta do sujeito, são de fácil aplicação, fáceis de codificar e interpretar, o que favorece a tabulação e o trabalho estatístico. Por isso, para elaborá-las, utilizou-se a forma impessoal e direcionada, aplicando-se a técnica de afunilamento, isto é, iniciando com questões mais amplas sobre o tema e finalizando com pontos mais específicos.

- ✓ Depois de concluídos os questionários, estes foram submetidos à análise do orientador, com parecer favorável à utilização.

Questionários criados:

- QAPS – questionário de análise do perfil social dos sujeitos – teve como finalidade realizar o levantamento do perfil social dos participantes, para conhecimento de sua história, suas experiências e suas relações sociais.
- QAIVE – questionário de análise do índice de violência escolar – sua finalidade foi investigar a violência escolar a partir de múltiplos informantes da escola, isto é, na visão de alunos, professores e servidores administrativos. Esse questionário permite ainda verificar os tipos de violências e a intensidade com que elas ocorrem no universo escolar.
- QAIET – questionário de análise de interação com os eixos temáticos (violência, paz e Deus): constituído de questões abertas, trata-se de um espaço em que o aluno, na sua subjetividade, irá falar de forma escrita (uso da carta) sobre sua relação com os eixos temáticos.

Para validade aparente dos questionários, utilizamos, após a elaboração das questões, a análise semântica de todas as versões, a partir das orientações de Pasquali (1997, p. 96). O foco era “verificar se os itens dos questionários são inteligíveis para o extrato mais baixo (de habilidade) da população e sofisticado o suficiente para atender os de maiores habilidades”.

Após essa etapa, coube ao professor-orientador analisar e validar os conteúdos dos questionários.

O terceiro instrumento utilizado foi o desenho, cuja função aqui será a representação gráfica dos pensamentos e sentimentos, que é uma das formas de comunicação humana mais primitiva. Para Goldberg et al. (2005), o desenho tem sido compreendido como um meio que permite à criança organizar informações, processar experiências vividas e pensadas, estimulando-a a desenvolver um estilo de representação singular do mundo. É dessa forma lúdica e simbólica que nossos alunos

apresentarão sua relação com o Sagrado e construirão possíveis liames entre o sagrado e a cultura de paz.

O objetivo nesta etapa foi a análise das imagens formadas sobre a violência escolar com a indicação de alunos considerados “violentos”, de modo a tentar construir um perfil ou características desses alunos. Investigar e descrever a imagem de Deus na concepção dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, objetivando descobrir se a imagem de Deus construída nas relações interpessoais pode ser considerada um fator de contenção de práticas violentas no ambiente escolar.

Nas entrevistas para coleta de dados, assim como na construção do desenho, não descartamos a presença de riscos, como, por exemplo, o incômodo de investimento do tempo do voluntário e o desconforto ou constrangimento em expor sua opinião, alteração de comportamento etc. Para minimizar isso, o voluntário foi alertado pelo pesquisador, desde o início, sobre a liberdade de se negar a responder às perguntas, a qualquer momento, sem nenhum dano ou prejuízo pessoal. E caso houvesse alteração de comportamento ao responder às questões abertas, assim como na construção do desenho, os sujeitos (alunos) teriam a sua disposição o apoio da equipe multifuncional da secretaria municipal de educação, constituída por dois orientadores educacionais e dois psicopedagogos.

No entanto, como possíveis benefícios da pesquisa, foi apresentada a possibilidade de gerar conhecimentos úteis a respeito da violência que ocorre no espaço escolar, assim como possíveis formas de minimizá-la, construindo assim, em meio à diversidade do espaço escolar, a relevante cultura de paz. Além disso, de forma mais direta, ela pôde possibilitar aos voluntários expor suas opiniões a respeito do assunto pesquisado.

1.1.6 Análise e interpretação de dados

Adotamos a técnica de análise de conteúdo. Com esse procedimento o pesquisador interpreta as informações de forma contextualizadas, constituídas principalmente do movimento dialético característico das relações sociais. Franco

(2003, p. 14) sublinha que “a análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”. Sendo assim, buscou-se analisar as categorias conceituais advindas dos documentos avaliados e da percepção dos estudantes.

No que tange às categorias de análise foi considerado o próprio movimento da dinâmica da pesquisa. Isso porque ao longo da investigação surgiram fatos e significados que revelaram novas formas de olhar o universo de estudo.

Nesse processo de análise, segundo Bardin (1977, p.41), o conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para ele,

[...] a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura à letra, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir, através de significantes ou de significados (manipulados), outros significados da natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.

Analisar o conteúdo das entrevistas consiste numa tarefa de “desocultação”, onde se é “agente duplo, detective, espião” (BARDIN, 1997, p. 9). Trabalho que exige um olhar atento do pesquisador para os relatos, pois atrás de um texto, de uma ideia aparentemente clara, oculta-se um significado, um sentido que é importante desvendar.

1.2 CONCEPÇÃO DE VIOLÊNCIA: UMA ARGUMENTAÇÃO COM BASE NAS CONTRIBUIÇÕES DE RENÉ GIRARD

Mesmo estando presente em quase todas as etapas da história, somente recentemente a violência passou a ser vista como um problema central para o ser humano, discutido e analisado por diversas áreas do conhecimento. Hoje no mundo globalizado vivemos uma época de profundas e rápidas mudanças sociais que acontecem no contexto nacional e internacional. São vários os problemas e conflitos

que afetam as condições de vida e as perspectivas de todos os cidadãos, como exemplo: a corrupção entronizada em quase todos os órgãos públicos, o desemprego, o crescente índice de desigualdade social, pobreza, conflitos de ordem étnico-cultural-religiosa e mudanças de valores. Tudo isso vem conduzindo o homem a uma mudança comportamental profunda, no qual a violência aparece como um grande problema de ordem social.

Mas afinal o que é violência? Segundo o *Dicionário Houaiss* (2001), a palavra violência é uma evolução do termo latino *violentia* e o seu conceito vem etimologicamente do latim *vis*, que significa força. Tais significados estão constantemente relacionados a uma forma de força ou potência, que agride, transgride algo ou alguém. No entanto, proponho encaminhar a definição também para reflexão de René Girard (1990), que ao explicar o começo da cultura e da estrutura inerente à violência nas sociedades começa fazendo uma consideração do que ele chama crise mimética, ou seja, a crise da cultura, da instituição, da sociedade e dos valores. Segundo ele, as pessoas são guiadas por um desejo que gera conflitos e rivalidades apresentando uma estrutura mimética:

[...] algo é desejável para alguém exatamente na medida em que também é desejado pelos outros, advindo daí um conflito [...] Esta atitude instintiva apenas pode ser contida quando a organização social substitui a violência de todos contra todos pela violência de todos contra um. Tal substituição é proporcionada pelo sacrifício, mecanismo que tem um papel social fundamental na medida em que funciona como instrumento de absorção da violência particular e de prevenção da violência futura. (GIRARD, 1990, p. 30-31).

A reflexão de Girard fundamenta-se na teoria de Hobbes, pensador que concebe a vida como a luta constante pela sobrevivência e pela preservação da raça humana. De acordo com Hobbes (2005), quando não existem normas e parâmetros institucionais seguidos por todos e sustentados por um poder superior, a convivência entre os homens transforma-se em guerra. Explica Cavalcanti (2006, p. 21):

É próprio do homem, independentemente do estado de evolução em que se encontre a sociedade em que vive agir em função da expectativa de uma agressão alheia a qual, paradoxalmente, ele responde antecipadamente de maneira também agressiva. Assim, entende Hobbes, que o único caminho de rompimento com este círculo vicioso de desconfiança e violências recíprocas é o do pacto social que gera e define os parâmetros da vida coletiva.

O desejo e a violência são traços fundamentais do pensamento girardiano. O autor procura compreender como a espécie humana conviveu com a disposição à violência e conseguiu impedir o seu aniquilamento. Para ele, os ritos e os mitos foram o recurso encontrado para interromper os efeitos da violência.

“A origem da religião se explica pela análise da violência e do sagrado. Nessa perspectiva, a religião, na origem da cultura, é a educadora do desejo. Ou seja, educa a humanidade para conviver com seu desejo mimético”. (LOPES; JARDILINO, 2009, p. 158).

Para Girard, o desejo mimético é um fenômeno exclusivamente humano que não se confunde com o instinto, pois esse último está no âmbito das necessidades humanas, como, por exemplo, a fome, a sede e o sexo. A principal característica dos instintos é que eles são predeterminados e possuem o objetivo de preencher as necessidades elementares do homem para garantir sua sobrevivência. O desejo mimético surge quando as necessidades humanas foram satisfeitas e o homem passa a desejar algo que não sabe precisamente o que é.

O autor critica os teóricos modernos, por negligenciarem a natureza mimética do desejo, não sendo capazes de compreender a violência.

Uma vez que seus desejos primários estejam satisfeitos, e às vezes mesmo antes, o homem deseja intensamente, mas ele não sabe exatamente o quê, pois é o ser que ele deseja, um ser do qual se sente privado e do qual algum outro parece-lhe ser dotado. O sujeito espera que este outro diga-lhe o que é necessário desejar para adquirir este ser. Se o modelo, aparentemente já dotado de um ser superior, deseja algo, só pode se tratar de um objeto capaz de conferir uma plenitude de ser ainda mais total. Não é através de palavras, mas de seu próprio desejo que o modelo designa ao sujeito o objeto sumamente desejável.

Retomamos uma ideia antiga, cujas implicações, no entanto, talvez sejam mal conhecidas: o desejo é essencialmente mimético, ele imita exatamente o modelo; ele elege o mesmo objeto que este modelo. (GIRARD, 1990, p. 184).

Portanto, o desejo é a busca de uma plenitude do ser. A primeira relação do desejo é imitativa e possui como resultado a competição do desejo: “Dois desejos que convergem para um mesmo objeto constituem um obstáculo recíproco. Qualquer *mimesis* relacionada ao desejo conduz necessariamente ao conflito” (GIRARD, 1990, p. 185).

Segundo Girard, as causas da rivalidade dessa relação são ignoradas porque as similitudes nas relações humanas evocam uma ideia de harmonia. Contudo, a semelhança do desejo negligencia o fato de que o desejo necessita encontrar caminhos para satisfazer-se.

A violência não é considerada um fato fortuito, assim como a convergência de dois desejos pelo mesmo objeto. “O sujeito deseja o objeto porque o próprio rival o deseja” (GIRARD, 1990, p. 189).

A relação mimética é assinalada pelos papéis de modelo e discípulo. Esses não reconhecem inicialmente o surgimento de um sentimento de rivalidade recíproca. Mesmo alimentando a imitação do desejo, o modelo se surpreende com a concorrência do qual é objeto e considera a ação uma traição do discípulo. O discípulo, por sua vez, interpreta que o modelo o julga indigno de ser dono de tal objeto de desejo, e sente-se censurado e humilhado. Convém sublinhar que a relação de modelo e discípulo pode se modificar. O próprio discípulo pode servir de modelo ao seu próprio modelo. Alguém que serve de modelo em uma relação, aqui ou em outra parte, pode desempenhar o papel de discípulo. “Evidentemente, a posição de discípulo é a única essencial. É através dela que deve ser definida a situação humana fundamental” (GIRARD, 1990, p. 185).

O desejo do objeto que motiva o conflito dá lugar ao desenvolvimento da violência. Assim, a “violência é ao mesmo tempo o instrumento, o objeto e o sujeito universal de todos os desejos” (GIRARD, 1990, p. 179). A rivalidade recíproca é motivada pelo desejo mimético que acende um ciclo de violência, um processo que se nutre de si mesmo. A violência ganha dimensões mais extensas à medida que vai contagiando o número maior de pessoas, fenômeno que o autor designa de contágio mimético. Esse contágio inicia a crise da violência.

O sacrifício como instrumento de catarse social permitiu aos homens despejarem sobre uma vítima sacrificial todos os seus desejos de vingança, ódio e agressividade. Essa ideia é pautada na mitologia grega e no Velho Testamento, como o mito de Caim e Abel. Abel era um pastor e o sacrifício do seu rebanho era em homenagem a Deus. Entretanto, Caim era agricultor e não possuía o mesmo recurso. Motivado pelo desejo mimético ou inveja pelo amor que Deus alimentava pelo seu irmão, decide matar Abel.

O sacrifício representa a luta contra o caos. Quando os ritos não conseguem produzir o equilíbrio nas sociedades surge a crise sacrificial.

Girard (2004), ao estudar as consequências da violência do desejo mimético não controlado, levantou a hipótese do bode expiatório:

Se todos os homens que desejam a mesma coisa nunca se entendem, já os que odeiam em conjunto o mesmo adversário entendem-se muito facilmente. De certo modo, este entendimento é aquilo a que chamamos a política! É por isso que eu chamo ao mecanismo da vítima unitária, o mecanismo do bode expiatório. (GIRARD, 2004, p. 6-7).

Esse mecanismo não é uma abstração filosófica, pois Girard acredita ter encontrado o fenômeno a partir da comparação dos mitos distintos, em sociedades distantes entre si, que não tiveram contato. Na descrição desses mitos, aparece o mecanismo do bode expiatório que é visto como responsável, porém logo depois de ser sacrificado é considerado sagrado. Pois graças a seu sacrifício a paz social retorna. Logo, violência e sagrado são duas faces da mesma moeda.

Nas sociedades desprovidas de sistema judiciário e por isso ameaçadas pela vingança, o sacrifício e o rito exercem um papel essencial. Nestas sociedades, os males gerados pela violência são extensos e os remédios aleatórios. A ênfase é assentada na prevenção, e a esfera do preventivo é primordialmente o religioso.

A prevenção religiosa pode ter um caráter violento. A violência e o sagrado são inseparáveis. A utilização “ardilosa” de certas propriedades da violência, e em especial de sua capacidade de deslocar-se de um objeto a outro, dissimula-se por trás do rígido aparato do sacrifício ritual. (GIRARD, 1990, p. 32).

Por isso, conhecer a (re)significação desse conceito no contexto histórico e atual é fundamental para compreendê-lo melhor. No Brasil, assim como nas demais sociedades coloniais, muitas foram as formas de violências praticadas. Os índios foram escravizados e em muitos casos até exterminados pelos colonizadores. Como afirma Velho (2000, p. 56),

[...] a ocupação europeia do hoje território brasileiro foi feita mediante a destruição de centenas de culturas indígenas e da morte de milhões de ameríndios. Fosse pelo confronto direto em combate, fosse por doenças, escravidão e desorganização de sua vida social.

Outro alvo da violência colonizadora foi a população negra. Como é sabido, entre os séculos XV e XIX cerca de 30 milhões de negros foram retirados de seus lares de forma violenta, traficados, mortos e escravizados. Já no século XX, a história foi marcada pela violência das duas grandes guerras mundiais que vitimaram milhões de pessoas (CAVALCANTI, 2008).

Observa-se ao longo dos anos um crescimento de todas as formas de violência: crimes, assassinatos, sequestros, assaltos, estupros e guerras entre os povos. Contudo, esta é a modalidade mais visível da violência. A face menos visível continua encoberta. São dados sobre o aumento do desemprego, da prostituição infantil, da prática da violência doméstica, da diferença salarial entre pessoas do sexo masculino e feminino, entre pessoas brancas e negras etc. (CAVALCANTI, 2008, p. 30). Tudo isso favorece para que um dos maiores problemas brasileiros seja a violência e muitos são os custos para contê-la. Daí a necessidade de se criar políticas públicas de prevenção.

Testemunham-se várias modalidades de violência, como a violência urbana, a violência que é praticada por meio da discriminação contra as minorias, a violência social por conta dos elevados índices de desigualdade social e pobreza, a violência doméstica, entre outras (CAVALCANTI, 2008, p. 31). Buscar uma prevenção ao problema deve ser um objetivo conjunto de toda a sociedade, pois, conforme aponta a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002, p. 3):

[...] pessoas estão expostas todos os dias a muitos riscos, seja em contato com doenças, consumo inadequado de produtos, violência ou uma catástrofe ambiental. Algumas vezes populações inteiras estão em perigo, em outras situações, apenas um indivíduo.

No século XIX, com a constitucionalização dos direitos humanos, a temática da violência passou a ser analisada com uma maior profundidade e indicada por vários setores da sociedade como um imenso desafio que deverá ser enfrentado pela sociedade moderna.

Hannah Arendt (1999), ao analisar o homem contemporâneo, afirma que ele se voltou para dentro de si mesmo, narcisicamente, alienando-se. A ciência e todo o poder político e público ajudaram na realização e na implantação de arsenais mortíferos, impiedosos contra milhares de pessoas, começando a caminhar juntamente com a

barbárie. A violência era legalizada pelo Estado, que transformou seus homens em meras engrenagens desumanizadas de um sistema, no qual o imaginário mortífero que se proliferou gerou um horror inconcebível, dilacerando o sentido do homem. Ao longo da história, o Estado sempre legalizou as guerras, os massacres, tendo como objetivo salvaguardar a sua integridade.

Esse contexto sinaliza a dificuldade de conceituar o que seja violência sem observar a polissemia do termo quanto a sua subjetividade, muitas vezes estabelecidos nas normas e valores de cada sociedade, podendo variar ao longo da história.

A violência faz-se presente na história nos mais variados passos e gestos do homem, ela não se manifesta isoladamente e encontra-se introjetada, em maior ou menor grau, em todo o tecido social, sendo reproduzida inclusive pelas vítimas da violência. Porto (2010) assevera que há uma ressignificação da violência. E explica que a dificuldade, portanto, de se definir violência deriva do fato de ser uma categoria empírica de manifestação social, e que sua apreensão está condicionada aos arranjos societários de que emerge.

A esse respeito, Michaud (1978, p. 50) ressalta que a relatividade da noção de violência precisa ser investigada pela ótica do que os sujeitos consideram como violência e as condições a partir das quais a violência é apreendida. Isso porque temos um deslocamento de sentido do termo. Um exemplo disso é que, há poucas décadas, estupro ou espancamento de mulheres eram fenômenos tratados, na esfera privada, não nomeados como violência. A criação de delegacias da mulher e a criminalização de atos de violência contra as mulheres sinalizam para novos sentidos do que se considera violência, o que reflete outro estatuto da condição feminina.

Para o autor as modificações da noção de violência estão diretamente vinculadas às transformações da natureza do social. Isso porque, “se muda a natureza do social, mudam igualmente as formas de manifestação da violência e de suas significações” (MICHAUD, 1978, p. 51). Nesse contexto, podemos dizer que a violência é um ato que não se restringe à sanção penal, mas é caracterizado pelo não reconhecimento do outro, tais como: desrespeito, descaso e humilhação. Violência que, explícita ou simbólica, é definida como incivilidades por Debarbieux (1997). Essa análise expõe a ideia de que a percepção da violência em suas diversas dimensões deve considerar “a

pluralidade de valores e de configurações sociais resultantes dos processos de transformação social” (MICHAUD, 1978, p. 54).

Estes fatos não são forçosamente puníveis, mas em suas formas mais inofensivas parecem ameaças contra a ordem estabelecida e transgridem os códigos elementares da vida em sociedade, o código das boas maneiras. São intoleráveis pelo sentimento de “não respeito” que produzem em quem os sofre.

Sendo um fenômeno unicamente humano, não se pode perceber a violência fora de um quadro histórico e cultural. Como as normas de conduta são variadas do ponto de vista histórico e cultural conforme o grupo analisado, atos compreendidos como violentos por algumas culturas não são entendidos assim por outras. A título de exemplo, em alguns países islâmicos, as ablações do clitóris do sexo feminino são consideradas normais pela maior parte do povo muçulmano e não são consideradas crime, ao contrário do que ocorre nos países do Ocidente, em que são considerados atos de violações aos direitos humanos. A esse respeito, DaMatta (1992 *apud* CAVALCANTI, 2008, p. 28) afirma que:

[...] as noções de violento e violência estão relacionadas à maldade humana, ou ao uso da força contra o fraco, o pobre ou o destituído. Neste contexto, o pobre, o fraco e o destituído surgem quase como inocentes (como a criança espancada ou a mulher violentada), sendo muito mais uma questão de categorização moral do que de pertinente classificação econômica ou política.

Portanto, a violência (como a dor, a doença, a inveja e a desgraça) tem uma distribuição desigual na sociedade, uma repartição apenas associativa com certas categorias sociais:

Elas sorriem para os pobres, muito mais do que para os ricos. A violência seria resultante de um desequilíbrio entre fortes e fracos. Isso remete a um traço essencial do discurso do senso comum sobre a violência. O autor afirma também que os atos de violência ocorrem com frequência quando os homens não utilizam os recursos de mediação (a palavra, a argumentação e o diálogo). Quando as pessoas utilizam esses instrumentos o mundo continua seguro e tranqüilo, mas se abrem mão disto, a realidade se transforma. Assim, o violento é o direto, a ação que, dispensando intermediários, age numa relação direta dos meios com os fins, sem consideração de quaisquer outras ordens. Quer dizer, meios e fins aqui não têm nenhuma legitimação porquanto não são mediatizados nem pela moralidade nem pelas leis. (CAVALCANTI, 2008, p.29).

Assim, se quero, tomo; se cobiço, estupro; se não tenho, roubo; se sou contrariado, me rebelo. Nas relações familiares violentas observa-se a presença de diversos fatores. Os agressores fazem uso da relação de poder e força física para subjugar vítimas e mantê-las subjugadas às mais variadas formas de violência.

Muitos são os teóricos que abordam a violência. No entanto, para conceituar o que seja violência devem-se observar tanto a polissemia do termo quanto a sua subjetividade. A violência é um evento sócio-histórico que acompanha toda experiência da humanidade. Trata-se de agravo mundial que atinge todas as classes sociais, etnias, religiões e culturas. Os valores considerados universais como liberdade, igualdade e a própria vida são negados. Para Grossi (1996), é uma das violações de direitos humanos mais praticadas e menos reconhecidas no mundo.

No *Dicionário do pensamento social do século XX*, encontramos: “Não existe uma definição consensual ou incontroversa de violência. O termo é potente demais para que isso seja possível” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 803). No entanto, existem definições como, por exemplo, a do *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*⁵ (2010), que a conceituam como sendo um constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer um ato qualquer. O pensador Engels, referenciando as ideias de Dühring (2004, p. 331), já afirmava que:

[...] a violência é o mal absoluto, o primeiro ato de violência é para ele o pecado original, toda sua exposição é uma jeremiada sobre a maneira como toda a história até aqui fosse dessa forma contaminada pelo pecado original [...]. Mas que a violência ainda desempenha um outro papel na história, um papel revolucionário; que, segundo as palavras de Marx, ela seja a parteira de toda velha sociedade que carrega uma nova em seus flancos; que ela seja o instrumento graças ao qual o movimento social prevalece e despedaça formas políticas congeladas e mortas [...]. (*Apud* GRATELOUP, 2004, p. 331).

Para Foucault (2002), a violência é vista como uma forma de utilização de poder e se manifesta nas relações interpessoais, educativas, profissionais e na própria família.

⁵ “O *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* é um dicionário de português europeu (de Portugal) que contém mais de 105 000 entradas lexicais, incluindo locuções e fraseologias, que permite a consulta de definições, com sinónimos e antónimos por acepção, subentradas e locuções. A obra, que tem por base o *Novo Dicionário Lello da Língua Portuguesa* (Porto, Lello Editores, 1996 e 1999), foi adaptada pela Priberam para formato adequado à disponibilização electrónica e tem sido revista e modificada pela sua equipa de linguistas, estando em constante actualização e melhoramento”. Disponível em: <<http://www.flip.pt/Modulos/Dicionario-Priberam.aspx>>. Acesso em: mar. 2014.

Nessa perspectiva, o poder funciona em cadeia, pois os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e sofrer sua ação.

Violência, para a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002), é a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis. Esse conceito tem uma amplitude e uma ambiguidade de entendimentos. Nos acercamos da violência. E como a imposição da dor, da agressão cometida por uma pessoa contra outra, levamos em conta que a dor é sintoma de algo e esse mesmo algo em si.

A violência é apenas uma forma de manifestação da agressividade, instinto que constitui o organismo animal que também habita o ser humano. Para melhor compreender a violência, é preciso distingui-la da agressividade. Toda violência pressupõe agressividade, mas nem toda agressividade pressupõe violência, assim como toda atividade humana pressupõe agressividade, porém não violência.

Para Maffesoli (1987, p. 9), a palavra violência está ligada à ideia do conflito de valores. A ideia do autor é fundamentada nas concepções de Max Weber, que afirma a compreensão da violência “não como um fato anacrônico, uma sobrevivência dos períodos bárbaros ou pré-civilizados, mas sim, como a manifestação maior do antagonismo existente entre a vontade e a necessidade” (MAFFESOLI, 1987, p. 9). Nesse contexto, os conflitos figuram como motores responsáveis pelo dinamismo nas relações sociais que podem até resultar em violência. Compreende-se daí que a violência é um processo diversificado em suas manifestações, que ocorre de modo individual ou coletivo, na família, ou em diferentes grupos e segmentos, em instituições, no campo ou na cidade. Pode ser violência física, moral ou psicológica.

Para Chauí (2006, p. 342), a violência é desnaturação, coação, tortura, constrangimento, violação; “[...] é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror”.

No campo da saúde coletiva, a violência recebeu da Organização Mundial da Saúde a denominação de “causas externas” na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), mas desde 1980 tem sido reconhecida como “uma questão de saúde pública, não somente do ponto de vista dos traumatismos físicos, mas também sobre os sérios efeitos para a saúde mental de quem a sofre” (OMS, 2002, p. 23).

Em definição, conforme a OMS (2002, p. 6), violência é:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha possibilidade de resultarem lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

A violência pode ser definida, segundo Michaud (2001), como um comportamento que cause algum dano a outra pessoa, objeto ou ser vivo. É uma forma de negação de autonomia, integridade psicológica e/ou física à vida de outro, caracterizando-se pelo uso excessivo de força. Dessa forma, a violência é diferenciada da força, pois são palavras tão próximas no pensamento cotidiano, mas tão distantes em seu significado. Ao passo que “força” significa a firmeza ou energia de algo, e não necessariamente de uma pessoa, a violência é caracterizada por uma ação corrupta, sem paciência e apoiada na ira, que não procura convencer o outro, apenas agredir. A violência demonstra-se explícita quando rompe as normas ou a moral sociais, não sendo um conceito absoluto.

Entre as diversas causas encontradas para justificar a violência encontram-se, além de causas históricas, a exploração da violência na mídia, o acesso facilitado às armas de fogo e a utilização banalizada destas, além dos processos de discriminação e altos índices de pobreza.

Para fazer menção às causas do aumento da violência no Brasil, tornam-se necessários entender os mecanismos e distinguir os diferentes graus e aspectos de controle jurídico, político e social que permeiam a violência. A violência no Brasil não é ação, mas sim uma reação. Dentre as principais causas, segundo Silva Filho, podem-se citar:⁶

Múltiplas carências das populações de baixa renda, precariamente assistidas nas periferias das grandes cidades, tornam seus integrantes, especialmente os

⁶ Modificado do original. Disponível em: <www.todoscontraviolenciaeasdrogasQ/violencioas-e>. Acesso em: 10 jul. 2013.

jovens, suscetíveis de escolha de vias ilegais como forma de sobrevivência ou adaptação às pressões sociais.

A opção ilegal é favorecida pela tolerância cultural aos desvios sociais e pelas deficiências de nossas instituições de controle social: polícia ineficiente, legislação criminal defasada (o que gera impunidade), estrutura e processos judiciais obsoletos, sistema prisional caótico. A interação entre essas deficiências institucionais enfraquece sobremaneira o poder inibitório do sistema de justiça criminal.

De maneira geral as polícias têm treinamento deficiente, salários incompatíveis com a importância de suas funções e padecem de grave vulnerabilidade à corrupção. A ineficiência da ação policial na contenção dos crimes, assim como o excessivo número de mortes de civis e de policiais, decorre dessas deficiências e do emprego de estratégias policiais meramente reativas e frequentemente repressivas.

O emprego de tecnologia de informação ainda é incipiente, dificultando o diagnóstico e o planejamento operacional eficiente para a redução de pontos de criminalidade. Nesse planejamento são precárias as iniciativas de integração entre os esforços policiais e as autoridades locais para promover esforços conjuntos de prevenção e redução dos índices de violência.

Em todo o Mundo as principais causas da violência são: o desrespeito – a prepotência – crises de raiva causadas por fracassos e frustrações – crises mentais (loucura consequente de anomalias patológicas que, em geral, são casos raros).

Foucault (2002) também apresenta a violência como sendo um fenômeno de natureza multicausal. Há o desenvolvimento de um processo de vitimização que é caracterizado pela aplicação de atos com intenção de prejudicar, diminuir, subestimar e subjugar, com a característica de se estar sempre envolvido com poder, quer seja intelectual, econômico, físico, social ou político. Nesse contexto, está comumente envolvida a parcela da população que se apresenta mais indefesa na sociedade como crianças, adolescentes e mulheres, sem, contudo, poupar os demais.

A violência urbana tem algumas características que a diferenciam de outros tipos de violência e ocorre em virtude das condições de vida e do convívio no meio urbano. O alto índice de criminalidade é sua manifestação mais evidente; e a mais constante é a infração dos códigos primários de conduta civilizada (KOLYANIK FILHO, 2006). A violência urbana é causada por valores morais, sociais, culturais, políticos e econômicos de uma sociedade. Entretanto, ela acaba por incorporar modelos “imitados” de países de maior influência no âmbito internacional.

A forma de violência mais comum é a física, mas outras são encontradas, como violência psicológica, violência política, cultural, contra a mulher, e infantil. A violência

pode ser classificada, segundo Dadoun (1998), como espontânea e institucional. A violência institucional é aquela planejada e adaptada a determinada situação, normalmente usada por grupos sociais, e é tolerada, sendo por vezes constituída apenas de provocações, causando vergonha e arrependimento após cessar.

O relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) aponta que algumas causas da violência são fáceis de ser percebidas, ao passo que outras possuem raízes profundas na história e cultura humanas. Ao mesmo tempo em que é possível assumir que alguns fatores biológicos e outros do sujeito possam explicar algumas das predisposições para a agressão, não é possível negar que tais fatores interagem com o contexto para criar uma situação propícia para que a violência se manifeste. Novamente, ressalta-se a complexidade da inter-relação sujeito-contexto que não permite simplificar as causas da violência, tanto no sujeito quanto no contexto.

A violência pode estar ligada às condições socioeconômicas, mas está presente e é distribuída de forma mais ou menos uniforme entre as classes sociais. É possível pensar na gênese da violência num nível das microrrelações e em seu caráter cíclico, já que crianças criadas em ambientes violentos (sofrendo violência ou testemunhando episódios violentos contra a mãe ou outro membro da família) podem vir a se tornar violentas (ARENDR, 1994). Como a violência se contrapõe ao poder, aqueles que se encontram em posição de inferioridade tendem a reagir com violência.

Nessa perspectiva, é possível dizer que atitudes violentas são consequências de situações que não podem ser resignificadas, seja por questões referentes ao sujeito, seja por questões referentes ao contexto, e mais especificamente produzidas nessa inter-relação.

O conjunto dos direitos da criança e da juventude só tomou corpo na Constituição de 1998, estabelecendo uma nova cultura jurídico-social para atender à criança e ao adolescente no país, no intuito de protegê-los da exploração, negligência, opressão, crueldade e da violência. Diante dessa realidade, Sousa (2001, p.17) assevera que,

[...] no caso da violência contra criança, prevalece o adultocentrismo, forma de autoritarismo pela qual a criança é vista como "coisa", um não ser, um ausente de desejos. Daí ser ela desrespeitada em sua necessidade fundamental: o direito à dignidade.

Faz-se urgente entender que a violência é um fenômeno social que traz enormes consequências para o desenvolvimento físico, mental, emocional, espiritual e social da criança e do adolescente. E no Brasil essa violência está presente na família, recebendo o nome de violência doméstica, atingindo crianças e adolescentes de todas as camadas sociais. Segundo Odalia (1991, p.10), “ela se estende do centro à periferia da cidade e seus longos braços a tudo e a todos envolvem, criando o que se poderia chamar ironicamente de uma democracia na violência”.

Para Carvalho (2009), os atos de violação dos direitos contra crianças e adolescentes são derivados do crescimento da pobreza e da desigualdade social no Brasil e no mundo. A análise do autor vai ao encontro das ideias Azevedo (2000, p. 38), quando afirma que é preciso “[...] reconhecer que toda violência é social, histórica e, portanto, capaz de ser controlada e erradicada caso haja vontade política”. Porquanto, cabe entender que em uma sociedade a garantia de sua dignidade e o respeito para com as crianças e adolescentes devem prevalecer em primeiro lugar, mas para que esses direitos sejam efetivados é necessário que a sociedade garanta o que está previsto por lei.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, no Art. 18, preconiza: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1993). Dessa forma, a lei prevê que toda sociedade previna a ameaça e reprima a violação dos direitos fundamentais por quem quer que seja, ainda que o violador seja uma criança ou adolescente.

As manifestações mais acentuadas de violência contra criança e o adolescente são: violência física, negligência, abuso sexual e violência psicológica. Atos que na maioria dos casos são praticados por membros da família.

No caso da violência física, perpetrada no âmbito doméstico, é traduzida pelo uso da força física por parte dos pais e responsáveis. “[...] Esta relação de força baseia-se no poder disciplinador do adulto e na desigualdade adulto-criança [...]” (BRASIL, 1997b, p.11). Essa violência está impregnada na história e cultura brasileira, buscando justificar os atos da força na religião, sobretudo no que diz respeito à autoridade dos pais para com os filhos. Nesse contexto, Silva (2002, p. 87) se referencia ao livro de

Provérbios (13:24) na Bíblia Sagrada, que diz: “Aquele que retém a vara, quer mal ao seu filho, mas o que o ama, cedo o disciplina”. Partindo dessa visão, a autora certifica que a agressão física, escudada na justificativa religiosa, parte da prerrogativa de que tal função é uma medida “educativa eficaz” para controlar e modificar comportamentos.

Sousa (2001), ao enfatizar a questão da violência física, afirma que essa forma de violência pode acontecer uma única vez ou pode ser uma prática constante e ser praticada de forma consciente ou inconsciente por familiares e/ou pessoas que convivem diretamente com a criança.

A violência física é uma das formas mais visíveis, em virtude do aparecimento de ferimentos, queimaduras, fraturas ósseas, hematomas, que geralmente são resultados de uma violência praticada no seio familiar por pais ou responsáveis, sem que haja uma explicação plausível para tal agressão. Essa forma de agressão é sempre justificada e utilizada como uma forma de “educar” a criança e o adolescente, justificativa essa que é respaldada pelas religiões, meios de comunicação, e outros.

A negligência, ao contrário dos maus-tratos físicos, e apesar dos altos índices apresentados nas pesquisas, é considerada por estudiosos da área como uma violência de difícil constatação. Alguns fatores contribuem diretamente para a ocorrência dessa atitude de violência como: a) a condição de miséria e pobreza em que se encontram milhares de famílias brasileiras, cujo perfil, em grande maioria, retrata aquelas com pais desempregados, sem condições de sustentar as necessidades básicas dos filhos; b) as famílias chefiadas por mulheres que precisam trabalhar fora para garantir sua sobrevivência e a de seus filhos, deixando-os sem proteção, à mercê da violência; c) a ineficácia das políticas públicas de atendimento à família, resultado da negligência por parte do Estado (SILVA, 2002).

Outro fator predominante que dificulta diagnosticar esta violência é a questão da inexistência de intencionalidade, muitas vezes alegada por pais e/ou responsáveis. No entanto, é preciso compreender que a negligência se manifesta por meio de comportamentos concernentes às

[...] omissões dos pais ou de outros responsáveis (inclusive institucionais) pela criança e pelo adolescente, quando deixam de prover as necessidades básicas para seu desenvolvimento físico, emocional e social. A negligência significa a omissão de cuidados básicos como a privação de medicamentos; a falta de

atendimento aos cuidados necessários com a saúde; o descuido com a higiene; a ausência de proteção contra as inclemências do meio como o frio e calor; o não provimento de estímulos e de condições para a freqüência à escola. (BRASIL, 2002, p.12).

Essa negação e omissão de proteção e de cuidados necessários prejudicam o bom desenvolvimento da criança e do adolescente, uma vez que os deixam desamparados em suas necessidades básicas. Assim, importa salientar que a negligência, mesmo sendo uma violência de difícil identificação, “[...] é uma realidade que se observa em diversas culturas desde os tempos mais remotos” (BESERRA; CORRÊA; GUIMARÃES, 2002, p. 63).

Deslandes (1999) entende, também, por negligência a atitude dos pais ou responsáveis em privar a criança de algo que ela necessite e que é imprescindível para o seu crescimento sadio. A autora alerta, ainda, que não podemos somente associar a negligência às precárias condições socioeconômicas que afetam a sociedade brasileira, pois tal visão propicia uma falta de atitude protetora com a população infantojuvenil, vítima desse tipo de violência.

O abuso sexual é a forma de violência contra a criança e o adolescente mais velada, uma vez que envolve questões culturais e morais de relacionamento entre os membros da família. Essa forma velada de violência contribui para perpetuar um pacto de silêncio no seio familiar e está carregada de crendices e preconceitos, pois envolve segredos, por se tratar de atores com relação sanguínea. Vale assinalar que, na maioria dos casos, o agressor é uma pessoa com quem a criança convive diariamente, a qual ama e estima e, com isto, o abusador apropria-se do seu poder de afetividade com a intenção de estimulá-la sexualmente e, assim, obter satisfação sexual.

A ABRAPIA (1997) certifica que em sua maioria os agressores são familiares, responsáveis, amigos da família e, ainda, pessoas conhecidas em quem às vítimas confiam. Essa confiança nos agressores favorece a prática do crime, à medida que facilita para que o crime seja encoberto e, ao mesmo tempo, em que é utilizada para persuadir e/ou assustar a criança ou o adolescente com o intuito de mantê-los em silêncio acerca do abuso.

É importante salientar que a violência sexual nem sempre é cometida com o uso da força física, mas sim por um processo de persuasão do sujeito que geralmente

mantém uma relação de dependência econômica e afetiva com a criança. Essa forma de violência pode ser praticada por meio de contato físico ou não, além de situações que envolvem exploração e a prostituição sexual.

Segundo Deslandes (1999), existe uma cultura de silêncio e tabus que contribui para perpetuar a violência sexual contra a criança e adolescente, e isso só reforça a urgência de se entender a complexibilidade dessa violência. Para tanto, “é preciso que médicos, psicólogos [...] assistentes sociais, professores e a sociedade em geral trabalhem para facilitar a descoberta e a revelação dessa prática, para que soluções de fato possam ser viabilizadas” (ABRAPIA, 1997, p. 5).

A violência sexual evidencia a necessidade de uma atuação integrada e comprometida de vários profissionais que atuam no âmbito dessa forma de violência contra a população infantojuvenil, como forma de enfrentamento e combate desse fenômeno social. Só assim contribuir-se-á para romper com essa cultura do silêncio que permeia os casos de abuso sexual.

No que se refere ao abuso psicológico (em consonância com os estudiosos da área), é o tipo de violência mais comum e mais praticada pelos pais. No entanto, é a mais difícil de ser identificada por vários fatores como: pelo seu caráter subjetivo e por não deixar marcas evidentes; pela perspicácia da violência e ausência de evidências imediatas de maus-tratos, como acontece nos casos de violência física; na maioria das vezes, os pais ou responsáveis acabam justificando que sua intencionalidade e finalidade são “educar e proteger” a criança ou adolescente. Mesmo não deixando marcas visíveis como a violência física,

[...] a violência psicológica deixa outros tipos de marcas, uma vez que atinge o mundo psíquico da criança, na medida em que esta é ridicularizada, [...] criada em ambientes promíscuos, vítimas de constantes ameaças e acusações [...]. (VERONESE, 1997, p. 22).

De acordo com Deslandes (1999), algumas atitudes dos pais para com os filhos remetem à caracterização da violência psicológica, quando, por exemplo, os pais ou responsáveis aterrorizam a criança visando instaurar um clima de medo; quando há atos de rejeição, não sendo reconhecido seu valor e nem supridas suas necessidades básicas; quando há isolamento do meio social; quando os pais ignoram seu

desenvolvimento emocional e intelectual e quando as crianças são utilizadas para obter dinheiro por meio da prostituição e do crime. A autora alerta que, “[...] por produzir seqüelas não visíveis e de difícil identificação para os leigos, os maus-tratos psicológicos permanecem ocultos” (DESLANDES, 1997, p. 16).

A partir do acervo bibliográfico estudado sobre distintas formas de violência contra a população infantojuvenil, percebe-se que são inúmeros os fatores que propiciam, facilitam e legitimam o sofrimento de crianças e adolescentes que quotidianamente são maltratados pelos pais, sociedade e inclusive pelo poder público. Diante dessa realidade, é necessária a aplicação do que está assegurado no Art. 15, do ECA: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas Leis”. O espaço escolar é um lugar privilegiado onde esse direito pode ser exercido ou constrangido, como veremos no capítulo seguinte.

1.2.1 Concepção de violência na visão dos sujeitos participantes da pesquisa

A palavra violência possui um caráter polissêmico. Discutir sobre violência nas escolas implica adentrar um campo complexo, que envolve dimensões sociais, econômicas, políticas e educacionais.

A importância de se investigar o conceito de violência dos alunos está pautada também na relevância das interações na construção da subjetividade humana. Essa posição, fundamentada nos pressupostos da teoria sócio-histórica, a respeito do desenvolvimento humano, assevera que “a criança, desde seus primeiros anos de vida, está imersa em um sistema de significações sociais (FONTANA, 1996, p. 122), sistema este que irá incorporar as ações e significados produzidos e acumulados historicamente. Nessa perspectiva, a composição humana é resultado de um processo de desenvolvimento que está densamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1984).

A violência na escola pode ser entendida como um processo complexo e desafiador que requer um tratamento adequado, cuidadoso e fundamentado teoricamente, por meio de conhecimentos científicos, desprovidos de preconceitos e discriminações. Esse tipo de violência torna-se preocupante, pelo fato de a escola ser um espaço institucionalizado de desenvolvimento do indivíduo pela educação, sendo esta um processo de sociabilização, de desenvolvimento intelectual, científico e filosófico do indivíduo. Porto (2010, p. 76), aprofundando a discussão, expõe:

[...] é possível supor que existam, por um lado, contextos (objetivos) mais ou menos favoráveis ao desenvolvimento da violência e que, por outro, o que é representado como violência (dimensão subjetiva) “participa” igualmente da realidade da violência. Se determinados contextos favorecem o desenvolvimento de manifestações de violência, essa, uma vez posta em ação, manifesta aos atores o poder de sua utilização. Nesse sentido, uma violência que, inicialmente, se constitui a partir de um contexto propício produz, ou pode produzir, a violência como lógica de intervenção [...] Assim, definir algo ou alguém como violento implica em captar as relações entre objetividade e subjetividade da violência, estratégia que o enfoque das representações sociais tem se mostrado apto a possibilitar.

Nesse contexto, adentrando nas concepções de Girard, é interessante entender os dois tipos de violência que estão presentes no espaço escolar e conseqüentemente nas visões dos alunos. A violência pura é aquela que brota do sacrifício em prol das instituições (aqui consolidada na legislação escolar: normas e regras a serem seguidas) e que, portanto, é vista como necessária. Essa modalidade de violência se torna sacralizada, o que nos remete ao sacrifício, que por sua vez culmina no ritual – alma de toda religião. A violência impura é aquela que ronda a parte de fora do caos e que, portanto, vai indiferenciando tudo, corroendo tudo.

Com o objetivo de apreender as representações sociais do conceito de violência, indagamos aos alunos qual a definição de violência que eles possuíam. As respostas encontram-se no quadro a seguir:

Tabela 10: Conceito de violência

Sujeitos	Trechos dos depoimentos
A1	É tudo aquilo que venha atingir diretamente ou indiretamente a uma pessoa. Seja por atitudes que cause dor física ou emocional ao ser humano.
A2	É um ato tão perverso que causa dor e muitas vezes perdas. A violência afronta a paz e até Deus.

Tabela 11: Conceito de violência

(continuação da tabela)

Sujeitos	Trechos dos depoimentos
A3	É o extremo da ignorância que uma pessoa pode chegar. Pra tudo na vida tem jeito, mas, em meio ao sufoco e ao <i>stress</i> do dia a dia, qualquer coisinha é motivo de discussão, que muitas vezes acaba em agressão física ou verbal.
A4	É um problema que está destruindo o mundo, acabando com a população. Isso não está certo, pois são muitas destruições, uma atrás da outra, drogas, armas, falta de respeito ao próximo, falta de amor aos irmãos.
A5	São tapas, muros e surras. Mas pior violência são as palavras que ferem a alma, que pode passar muitos anos que você jamais esquece e normalmente são ditas por pessoas muito próximas.
A6	É o ato social que existe na vida de cada ser humano que vive na sociedade.
A-7	É um desejo que nasce junto com o ser humano. Por isso, muitas vezes dizemos que fulano já nasceu ruim.
A – 8	É algo muito triste, porque todos sofrem.
A-9	É tudo que o ser humano faz para prejudicar o seu semelhante. Pode ser verbal ou física.
A-10	É um sentimento mau que toma conta das pessoas.
A-11	É um ato de praticar maldades. Como por exemplo: inveja, arrogância, mentira e outras coisas.
A-12	É uma coisa muito séria e constrangedora. É um ato de desrespeito às pessoas.
A-13	É tudo aquilo que está envolvendo atitude, que nos agride e ofende.
A-14	É algo ruim que existe de várias formas, palavras e agressões.
A-15	É tudo que, de alguma maneira, ofende, constrange o indivíduo em seu meio familiar e social.
A-16	É deixar as crianças com fome, bater, violentar sexualmente. É o pai chegar em casa bêbado e bater na mulher e nos filhos. Ou mesmo não dar atenção.
A-17	É o caminho que leva uma pessoa a se afastar de Deus e se isolar do mundo.
A-18	É o ato de ofender o próximo.
A-19	É maneira de menosprezar o ser humano. Tanto quem pratica, quanto que a recebe.
A-20	É uma palavra fácil, porém difícil de definir, afinal existem tantas violências, uma mais terrível do que a outra.
A-21	É qualquer ato de discriminação, agressão que cause dor.
A-22	É um ato que machuca, magoa e muitas vezes até destrói a felicidade das pessoas.

Fonte:

Os relatos revelam que os estudantes possuem uma concepção de violência que extrapola as agressões físicas. Expressam a violência como qualquer ação com intencionalidade de provocar dor ou sofrimento no outro. Essa compreensão demonstra a amplitude do conceito e evidencia que a violência encerra muitos elementos que não são necessariamente passíveis de sanção penal, tais como: agressões verbais, humilhações etc. Por isso, a importância de se conhecer como se institucionalizam as práticas sociais, nesse ambiente carregado de diversidade que é a escola, visto que

estas práticas são responsáveis pela transmissão de valores e a construção de conceitos incorporados nas subjetividades.⁷

Nessa perspectiva, os atos violentos caracterizam-se como uma forma de não reconhecer o Outro como sujeito (OLIVEIRA, 1991). Nessa direção, Costa (1984, p.103) complementa que “violência é o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos”, ocorrendo quando há desejo de destruição. A vítima é abatida pela força (física ou moral) de seu oponente, que lhe nega diálogo (ZALUAR; LEAL, 2001), tirando os sujeitos da posição de humanidade e alocando-os na condição de objeto.

A violência silencia as pessoas, pois o diálogo é fundamental para a relação de reconhecimento do outro. As expressões violentas fazem com que as ações características dos seres humanos, tais como a comunicação e o diálogo, não se concretizem.

Nesse contexto, a concepção de disciplina atrelada à punição teria a função de reafirmar a autoridade do professor e as normas instituídas no espaço escolar, colocando o culpado em uma posição de isolamento e delimitando o espaço de “bem” e dos transgressores. Nesse sentido, as medidas disciplinares funcionariam como instrumentos de produção de vítimas expiatórias.

A questão não está assentada em saber se quem recebeu a punição é ou não culpado, pois o objetivo não é fazer sofrer o sujeito condenado, mas conduzir a punição à coletividade. O ritual das suspensões, das advertências nas escolas almeja unir e educar a comunidade, pois a exclusão acontece em nome da solidificação dos ideais da instituição e da legitimação do papel do professor. Essa ideia aparece nas reflexões de Girard (1990, p. 384), quando afirma que a “vítima expiatória aparece como educadora por excelência da humanidade, no sentido etimológico da educação”.

Caminhando em direção à discussão sobre a educação e o pensamento giardiano, vemos que “o papel da vítima expiatória pode ser objeto de verificações concretas, que a verdade está inserida na própria estrutura das comunidades” (GIRARD, 1990, p. 386).

⁷ González Rey (2002) define subjetividade como uma categoria ontológica que se relaciona com uma dada realidade complexa e possui uma dupla condição: a primeira relacionada ao processo e à construção do sujeito, o que implica a unidade do social e do individual, em uma integração permanente.

Nesse contexto, todos os sujeitos que não apresentam os comportamentos padronizados vigentes padecem as consequências do estigma e da exclusão. As escolas estão organizadas segundo a lógica da violência, uma lógica sacrificial que tem empregado como expediente para resolver os conflitos a produção de bodes expiatórios.

Nos depoimentos, uma das formas de violência que se destaca é a violência estrutural.

A violência estrutural tem suas raízes na estrutura sócio-econômica e política injusta vigente no país. Com o avanço do capitalismo em 1960, manifestado no crescimento do PIB, no desempenho da industrialização, na importância da exportação, no processo de modernização como o avanço tecnológico e as contribuições de massa, não houve uma distribuição de benefícios para todas as classes sociais. As desigualdades sociais, violando os direitos humanos como o direito à habitação, à saúde, à alimentação, à educação, à segurança, prejudica, principalmente, as crianças e adolescentes de forma cruel. (AZEVEDO; GUERRA, 1989; SAFFIOTI, 1989; MARQUES, 1994).

Ao definirem violência, os depoentes demonstram que esse fenômeno é traduzido em um processo de exclusão educacional, social, agravado de doenças, todas as formas de abusos, incluindo o sexual, quando afirmam que violência é “deixar as crianças com fome, bater, violentar sexualmente” (A-16) ou “como um problema que está destruindo o mundo, acabando com a população” (A-4). Ananias (2007), ao discutir a relação entre violência e pobreza, destaca:

A pobreza, violenta em si, mata silenciosamente pela fome, pela desnutrição, pela ausência de cuidados básicos. Mas também é necessário reforçar que a desigualdade é a fonte de alimentação do caldo de violência que preocupa o país. Dessa compreensão podemos buscar as mais adequadas abordagens, reconhecer e saber como fazer com que os investimentos em políticas sociais se traduzam também em investimentos em segurança pública.

Os pobres são as primeiras vítimas da violência. A desigualdade lhes impõe uma situação de desamparo tamanha que para além da violência latente na condição de carência confrontada com o fausto, estão sem a defesa contra a violência que se forma em torno. Na periferia dominada por redes criminosas, famílias inteiras convivem com o risco de desconstituição, ameaças de morte de crianças e adolescentes, restrições no direito de ir e vir, parentes desaparecidos. A segurança, como bem público, deve ser garantida a todos os cidadãos. No entanto, historicamente, os pobres foram aliados desse direito, dentre outros tantos tão elementares para a constituição da cidadania. (FOLHA DE S. PAULO, 2007, p. 5).

Assim sendo, podemos compreender que nos estratos econômicos mais baixos a violência é muito mais presente, pois essa população historicamente sofreu e sofre com restrições ao acesso de uma boa alimentação, segurança e saúde. Podemos inferir, a partir do perfil socioeconômico dos sujeitos participantes da pesquisa, que eles também vivenciam essa forma de violência, uma vez que mais da metade, ou seja, 55% dos alunos, sobrevivem com um salário mínimo, numa estrutura familiar constituída em média por mais de quatro pessoas.

Tabela 12: Perfil socioeconômico dos alunos

Nº de pessoas na família		Nº de pessoas que trabalham		Renda	
Três	15%	Uma	43%	Menos de um	-
Quatro	20%	Duas	28%	Mais de um	55%
Cinco	45%	Três	19%	Entre dois e três	30%
Mais	20%	Mais	10%	Mais de três	15%

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Essa é uma forma de violência que diz respeito à concentração de rendimentos e riqueza nas mãos de pequenos grupos, à falta de acesso a direitos políticos e sociais (como bens e serviços) para amplos segmentos da sociedade. Classifica-se, portanto, no campo das ciências sociais, como violência estrutural. Essa é uma forma de violência que compreende todas as modalidades de violência socioeconômica, de gênero, de “raça” ou étnica, presentes nas relações sociais cotidianas. Assim, são vítimas da violência estrutural pessoas que moram em bairros com precárias condições de vida, que morrem com doenças que podem ser prevenidas, utilizam transportes públicos lotados e sujos, não possuem emprego ou estão em subempregos.

Para Minayo e Souza (1994, p. 35), essa violência é “gerada por estruturas organizadas e institucionalizadas, naturalizada e oculta em estruturas sociais, que se expressa na injustiça e na exploração e que conduz à opressão dos indivíduos”.

1.2.2 A contribuição de Pierre Bourdieu

Para o Bourdieu (1994), a escola é um espaço promotor da violência, nesse sentido, propagador da violência simbólica.

Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Neste sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o “desconhecimento” social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes. (BOURDIEU, 1994, p. 25).

Convém ressaltar que algumas instituições são criadas para controlar, domesticar e reeducar o diferente, tais como a escola, as prisões, asilos etc. (FREITAS, 2010). Nessa linha de pensamento, podemos ampliar nossa reflexão a respeito da escola sublinhando outro aspecto: o desenvolvimento de determinados tipos de identidades consideradas como as mais adequadas para a sociedade, como, por exemplo, as identidades de meninos e meninas. A esse respeito Felipe e Guizzo (2004, p. 35) revelam que “as instituições escolares ainda estão muito preocupadas em uniformizar os seus discentes na tentativa de eliminar possíveis diferenças. Tal preocupação está presente também em relação à sexualidade”.

Segundo Bourdieu e Passeron (2008), todo poder que chega a estabelecer significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, é considerado violência simbólica. Dessa forma, a violência que se reproduz na escola pode ser violência simbólica refletida nas ações de seus agentes. Assim sendo, “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário [...]” (BOURDIEU, 1994, p. 26), negando a autonomia e a consciência dos indivíduos na relação pedagógica e que dessa forma passariam a reproduzir inconscientemente as ações estabelecidas pelos grupos dominantes. Portanto,

[...] dizer que os agentes reconhecem a legitimidade de uma instância pedagógica é dizer somente que faz parte da definição completa da relação de força, na qual eles estão objetivamente colocados, impedi-los da apreensão do fundamento dessa relação. Desse modo, deles se obtêm práticas que objetivamente levam em vontade, mesmo quando são desmentidas pelas racionalizações do discurso ou pelas certezas da experiência, a necessidade das relações de força. (BOURDIEU, 1994, p. 35).

Por conseguinte, o poder exercido no ambiente escolar, segundo Bourdieu (2010), é um poder simbólico, entendido como um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

O discurso até aqui exposto no viés de Bourdieu passa a ser considerado como um determinante simbólico que efetiva uma relação dialética e que possui implicações na violência escolar. Tal pensamento contribui para o aprofundamento das hipóteses levantadas pelo pesquisador.

No entanto, é bom salientar que não é somente a análise de perto que irá legitimar a pesquisa. É preciso que no processo de construção da análise o pesquisador tenha o respaldo de outros olhares teóricos para se construir de forma coesa o diálogo entre os pares, utilizando os liames de outras maneiras de investigação, e se coloque o próprio debate do tema para evitar determinismos substancialistas como nos diz Pierre Bourdieu (1996, p. 117):

O modo de pensar substancialista, que é o do senso comum – e do racismo – e que leva a tratar as atividades ou preferências próprias a certos indivíduos ou a certos grupos de certa sociedade, em um determinado momento, como propriedades substanciais, inscritas de uma vez por todas em uma espécie de essência biológica ou – o que não é melhor – cultural, leva aos mesmos erros de comparação – não mais entre sociedades diferentes, mas entre períodos sucessivos da mesma sociedade.

Não há como negar que as condutas sociais também atuam como fator de influências e que o espaço em que os sujeitos analisados estão inseridos, nesse contexto de pesquisa a escola, constrói acúmulos que favorecem determinadas práticas sociais, que propiciam e/ou podem propiciar atos de violência e, por isso, é considerado um tópico fundamental quando se trata de pesquisa de campo.

Em 1960, Bourdieu (2003) ofereceu um paradigma que auxilia na compreensão dos fenômenos sociais. Este paradigma visava compreender a prática fora de uma perspectiva objetivista⁸ e subjetivista,⁹ contemplando, assim, a dialética entre as condições estruturais, apreendidas da cultura, e as singularidades inerentes à trajetória de casa sujeito.

E por isso é importante compreender o sistema social, e sobre isso Bourdieu (1996, p. 15) nos diz:

⁸ Reificação da ordem social, que transcende o indivíduo.

⁹ Produto consciente e intencional de uma ação individual.

De maneira mais geral, o espaço de posições sociais se retraduz em um espaço de tomadas de posição pela intermediação do espaço de disposições (ou do hábito); ou, em outros termos, ao sistema de separações diferenciais, que definem as diferentes posições nos dois sistemas principais do sistema social, corresponde um sistema de separações diferenciais nas propriedades dos agentes (ou de classes construídas como agentes), isto é, em suas práticas e nos bens que possuem. A cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e pela intermediação desses hábitos e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e de propriedades vinculadas entre si por uma definição de estilo.

O diálogo acima deixa evidente que os estudos e conceitos definidos por Bourdieu (2003) nos permitem ampliar e complementar a compreensão da violência no contexto escolar, porque busca superar a dicotomia objetivo/subjetivo e parte para a construção de uma relação dialética, na qual seja possível a compreensão de práticas e representações sociais referenciadas a partir da dimensão simbólica. Seus estudos surgem num contexto histórico em que as escolas (instituições) acreditavam-se neutras, ou seja, capazes de ofertar igualdades de oportunidades, ficando o desempenho e o “sucesso” ou “insucesso” de cada sujeito como méritos de seu próprio empenho.

1.3. Tipos de violência presentes na unidade escolar

Denominamos violência escolar todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados pela comunidade (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar.

Outro fator associado às manifestações de violência nas escolas é a negligência com os prédios escolares. Atualmente, são muitas as escolas públicas que se encontram em péssimas condições físicas, com prédios mal iluminados, quadros-negros destruídos, mobiliários sem manutenção, banheiros pichados e sem condições de higiene. Essas são algumas das evidências de desvalorização da escola e do público.

Prédios nestas condições, sem conservação, são, sem dúvida, um convite à maior depredação e violência. Aquino (1996, p. 47) assim explica:

A escola, enquanto espaço de violência e de indisciplina, é percorrida por um movimento ambíguo: de um lado, pelas ações que visam ao cumprimento das leis e das normas determinadas pelos órgãos centrais, e, de outro, pela dinâmica dos seus grupos internos que estabelecem interações, rupturas e permitem a troca de idéias, palavras e sentimentos numa fusão provisória e conflitual.

A escola muitas vezes é vista como um fator que reproduz as experiências de opressão de violência, de conflitos. São inúmeras as experiências sofridas pelos educadores no âmbito escolar, e isso acaba sendo a construção da sua própria violência e indisciplina.

Segundo o autor, a cada dia surgem novas formas de violência e de indisciplina nas escolas, tornando-se cada vez mais frequentes. Algumas escolas têm certo poder de autoridade sobre os alunos, mas muitas vezes os educandos não toleram as diferenças que existem nas normas impostas e acabam resistindo e não obedecendo às regras que devem ser cumpridas.

No ambiente escolar podemos inferir que a violência perpassa por diversos fatores, não havendo um único preponderante. Isso porque o fator social está diretamente ligado aos fatores econômicos, envolvendo a mídia, a moda e os novos costumes.

Tabela 13: Raio X da violência na escola

Nº	Perguntas	Frequência					
		Nunca		Acontece uma vez		Acontece sempre	
01	Fui alvo de violência física (murro, empurrão, tapa etc.)	57	57%	19	19%	24	24%
02	Meus colegas colocam apelido(s) em mim	42	42%	35	35%	23	23%
03	Já fui ameaçado(a) por meus colegas	35	35%	35	35%	30	30%
04	Já levaram minhas coisas sem autorização	36	36%	21	21%	43	43%
05	Já quebrei objetos da escola	60	60%	14	14%	26	26%
06	Já briguei com colegas	51	51%	28	28%	21	21%
07	Falo muito em sala de aula, atrapalhando o professor	51	51%	35	35%	14	14%
08	Falo palavrões em sala de aula	42	42%	24	24%	34	34%
09	Já discuti com professores	50	50%	35	35%	15	15%
10	Distraio-me com facilidade em sala de aula	30	30%	25	25%	45	45%
11	Estou sempre fora do lugar e	75	75%	14	14%	11	11%

	fazendo barulho						
12	Nunca faltei à aula e chego sempre no horário	30	30%	28	28%	42	42%
13	Participo das ações da escola	35	35%	50	50%	15	15%
14	Recusei falar com meu/minha colega	23	23%	42	42%	35	35%
15	Faço fofoca entre os colegas	78	78%	14	14%	08	08%
16	Já vi alguém quebrar objetos da escola	02	02%	23	23%	75	75%
17	Bagunço porque não entendo a(s) matéria(s)	50	50%	25	25%	25	25%
18	Tive problemas com a direção ou com funcionários da escola	67	67%	27	27%	06	06%
19	Promovo a paz e a harmonia em sala de aula	49	49%	30	30%	21	

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

As informações mostram que a violência física é a face mais visível do fenômeno, pois 57% dos participantes da pesquisa vivenciaram esse tipo de violência. Para Velho (2000, p. 18), o individualismo e a impessoalidade são aspectos preponderantes para que as relações interpessoais se tornem violentas, de tal forma que “a violência foi se rotinizando, deixando de ser excepcional para tornar-se uma marca do cotidiano”. O autor associa a violência à ideia de poder, como injunção de vontade ao outro. Por esta razão, fundamenta que a violência não pode ser reduzida à força física, pois abrange também o psíquico, o moral e sociocultural. Assim, em cada contexto social no qual a violência é desempenhada temos justificativas diferenciadas, destacando um ou outro dos fatores. Em cada caso, temos uma construção discursiva que apresenta aspectos singulares que devem ser analisados para compreensão do ato realizado. A razão disso está no fato de que, em algumas situações, a violência é nomeada pelos adolescentes e jovens como um exemplo de ação social a ser seguido, o que está diretamente vinculado à construção das identidades e expectativas de vida dos sujeitos. Exemplos dessa ideia estão presentes nos relatos dos principais casos de violências ocorridos na unidade escolar envolvendo alunos, professores ou técnico-administrativos.

Existem vários fatores que levam os alunos a serem indisciplinados, e esses atos são geralmente tratados com advertências, suspensões e, em último caso, transferência da unidade escolar. Para o autor, “nos prendemos muito em tentar buscar a organização institucional da escola, e são estruturas que não atendem às

necessidades dos alunos, professores, e não ocorre uma educação democrática” (VELHO, 2002, p. 185).

Existem vários fatores que contribuem para o ambiente escolar ficar violento, tais como: educadores que não têm envolvimento com o projeto educativo da escola, avaliações repetitivas, ausência dos professores e administradores nas escolas, redução de verbas para investimento na educação. Diante disso, Aquino (1999, p. 186) assim se manifesta:

Alterar nosso modelo escolar exige conceber a escola como um espaço de produção de conhecimento; não do conhecimento acadêmico e científico que nos chega por incontáveis transposições, mas a produção de saberes que dizem respeito às situações específicas de pessoas e seus problemas. Esse tipo de conhecimento tem sido sistematicamente preferido no espaço escolar e mesmo nas universidades.

Os educadores não estão preparados para trabalhar com a violência que se manifesta cada dia mais nas escolas. Essa percepção já foi expressa por muitos docentes, fato que demonstra que eles reconhecem a necessidade de transformar a prática pedagógica, reelaborando planejamentos mais próximos da realidade dos alunos. Esse processo exige, de todos os atores da escola, um novo olhar sobre a escola e a violência.

Os educadores têm responsabilidade de atuar de modo estratégico, investigando as possíveis causas que transformam o ambiente escolar em local propício de florescimento de práticas violentas, práticas que disputam direitos, que não promovem a dignidade humana. (AQUINO, 1999, p.18 18).

Para o autor, a indisciplina em sala de aula seria decorrência da falta de valores de nosso tempo. Desse modo, as causas da violência e indisciplina não são apenas decorrências de “falhas” psicopedagógicas, pois estão em jogo o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, o lugar que a criança e o jovem ocupam, o lugar que a moral ocupa.

Tabela 14: Casos de violência

Sujeitos	Trechos dos depoimentos
P-4	Um aluno ficou nervoso com o professor em sala, os dois começaram a discutir, o aluno pegou uma pedra e jogou no professor. O aluno continua na

	escola e o professor saiu.
P-5	Um duplo desacato aos professores, proferidos por um aluno e sua mãe.
P- 6	O que mais me chamou atenção nos últimos meses foi uma briga entre duas meninas de 11 para 12 anos por causa de namorado. Elas se agrediram violentamente.
P -3	Uma mãe queria bater ou agredir a professora por causa da nota da filha.
P- 12	Outro dia uma aluna não gostou da forma que a professora lhe chamou atenção, e ameaçou pegá-la fora da escola.

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Observa-se que as razões que levam os sujeitos a praticarem uma ação violenta vão desde a não aceitação da forma de comunicação (P-12) até a extensão da violência praticada pelos filhos que é fortificada pelos pais (P-5 e P-3).

A escola trabalha de forma pontual a questão, em componentes curriculares como a Geografia, que aborda os direitos humanos. Outra estratégia utilizada é a orientação aos alunos nos casos de agressão, para que eles procurem a coordenação da escola. Não são adotadas, portanto, ações preventivas de combate à violência.

a) **Violência física**

Esse tipo de violência é definido pelos alunos como murros, tapas e empurrões. Dos participantes da pesquisa, 57% afirmam nunca terem sido vitimados por essa forma de violência, 19% mencionam que sofreram algum tipo de agressividade física e 24% garantem que já foram vitimados mais de uma vez. Segundo os relatos, as agressões físicas no interior da escola geralmente acontecem no pátio e corredores e no interior da sala de aula. Quando referimos o roubo como forma de violência, nos deparamos com os seguintes dados: 36% afirmam que nunca foram vítimas de roubos no espaço escolar, 21% declaram que foram vítimas pelo menos uma vez e 43% várias vezes. Quando questionamos sobre as ameaças, os dados encontrados foram os seguintes: 35% nunca foram ameaçados, 35% já foram ameaçados pelo menos uma vez e 30% várias vezes.

Esse resultado evidencia que precisamos (re)pensar as relações estabelecidas na escola, em particular, na sala de aula, espaço esse de uma complexa rede de

relações, muitas vezes conflituosas. Entretanto, muitos professores observam apenas os conflitos que acontecem entre aqueles alunos que expõem um sentimento de protesto de forma agressiva, e não veem aqueles que se sentem incomodados com a ordem escolar e que manifestam sua insatisfação ignorando as atividades pedagógicas realizadas.

O autor expõe que muitos professores pensam que só vão conseguir garantir seus lugares, o respeito, a autoridade com seus alunos se mantiverem a ordem. Isso faz com que, em alguns momentos, eles escolham desempenhar papéis mais violentos para impor sua autoridade, desviando, assim, a função da escola, que

[...] tem como objetivo tentar eliminar a violência e a indisciplina e deixá-las fora do âmbito escolar, mas isso pode fazer com que se perca a compreensão das interpretações desses fenômenos, entre ordem e ordenamento, [e] isso acaba instalando uma tensão permanente. (AQUINO, 1999, p. 81).

O autor sublinha ainda que é necessário que a escola construa práticas organizacionais e pedagógicas, levando em consideração as características das crianças e dos jovens que hoje estão no espaço escolar. A escola deve trabalhar e organizar-se de acordo com a realidade dos alunos, procurando ver as suas necessidades, pois dessa forma despertará um maior interesse neles, tornando a escola e suas atividades significativas e conseqüentemente reduzindo a violência e a indisciplina.

O autor ressalta que não são as leis os principais instrumentos para realizar mudanças nas escolas. Mas sim a participação da comunidade escolar nas normatizações de cada unidade escolar. Os educandos também anseiam por mudanças, pois no convívio escolar não temos a presença de valores como respeito e solidariedade, e esses valores são de suma importância e podem orientar a educação para a valorização da vida. Refere Aquino (1996, p.185):

Falar alto, correr, rir, brincar, entrar e sair de lugares sem permissão, questionar uma decisão da autoridade são exemplos mais comuns do que chamamos de indisciplina dos alunos. Parece que o modelo de controle do tempo e do espaço escolar encontra-se em crise, em resposta a ele há a resistência dos alunos. No limite, os adultos sentem-se impotentes para controlar a ociosidade dos jovens, temem a formação de redes de relações que não podem vigiar seus deslocamentos inesperados, sua circulação difusa. Fala-se da indisciplina dos

alunos como a quebra de regras ou de modelos de conduta que não foram escritos e atuam de forma naturalizada, acima de qualquer suspeita, e dispensam a revisão de nossas práticas de controle para problematizá-las.

As principais palavras que identificam a violência física nos discursos dos alunos são:

Tabela 15: Violência física

Violência Física	Percentual (%)
Bater	16%
Beliscar	05%
Brigar	17%
Chutar	16%
Roubar	
Empurrar	18%
Estapear	12%
Matar	
Machucar	07%
Usar drogas	09%

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

A violência física parece ser parte integrante da realidade dos alunos da unidade escolar. Dentre as práticas, o ato de empurrar, bater, chutar e estapear aparece como mais comum. Os depoimentos a seguir corroboram esse fato.

Tabela 16: Violência física

Sujeitos	Trechos dos depoimentos
A -11	Recentemente um aluno incomodado pela maneira como o outro lhe olhava, puxou uma discussão, que terminou numa briga. Em meio à briga esse aluno pegou uma pedra enorme e jogou no colega. Dias depois, o mesmo aluno se atracou com outro nos corredores da escola e se agrediram violentamente. Graças a Deus o aluno agressor saiu da escola.
A -8	Duas meninas brigavam na porta da escola e de repente chegam a mãe e o pai de uma delas, e começam a agredir a outra que brigava com sua filha.
A 17	Meu colega de sala brigou dentro de um bar em frente à escola, houve muitas trocas de soco. A briga foi parar no Facebook.

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Colsin (1997), ao analisar as agressões que ocorrem no contexto escolar, assevera que a agressividade e a agitação são uma realidade cotidiana entre colegas. Segundo o autor, no jogo das emoções existe uma linha tênue entre a agitação e atos

mais ríspidos que podem levar a um ódio maior e comportamentos violentos. O que não significa dizer que toda agressividade termine em violência, mas que isso pode acontecer quando os conflitos não forem equacionados de outra forma.

Os motivos geradores da violência física podem parecer estranhos e incompreensíveis para aqueles que estão distantes do contexto situacional, como no caso citado pelo participante A-11: “Recentemente um aluno incomodado, pela maneira como o outro lhe olhava, puxou uma discussão, que terminou numa briga”.

Outro aspecto que merece destaque é a violência assumindo forma de espetáculo. Nesse contexto, temos uma plateia que se diverte com as brigas ocorridas entre os alunos ou pessoas conhecidas do espaço escolar, como no caso exposto por A17, em que uma briga externa aos muros da escola, porém envolvendo um aluno da instituição, foi divulgada nas redes sociais (Facebook). A espetacularização da violência está relacionada à sociedade do espetáculo, abordada por Debord (1997), na qual as identidades são construídas e pensadas também com a finalidade de exibicionismo pessoal. Desse modo, o aspecto mais importante nesse processo são os papéis desempenhados pelos atores em um amplo palco teatralizado.

Brigas e agressões são as formas de violências mais presentes nas escolas. Referem Lucinda et al. (1999, p. 32):

A violência entre alunos constrói-se em torno de duas lógicas complementares: de um lado, encenação ritual e lúdica de uma violência verbal e física, de outro, engajamento pessoal em relações e força, vazias de qualquer conteúdo preciso, exceto o de fundar uma percepção do mundo justamente em termos de relações de força, nos dois casos, o que está em jogo é a construção e a auto-reprodução de uma cultura da violência.

Essa cultura da violência está relacionada a um sentimento de medo, que é amplamente difundida em nossa sociedade:

O desenvolvimento de tal cultura [...] só é possível porque ocorre à margem do mundo dos adultos. Ele traduz a debilidade do controle exercido pelos adultos sobre o universo juvenil, sua incapacidade [...] de fundar, no interior do colégio, um modelo de ordem. (LUCINDA et al., 1999, p.32).

Apesar de a violência ser uma modalidade cujas raízes situam-se além dos muros da escola, ela também afeta, efetivamente, a vida escolar. Explica Cardia (1999

apud LUCINDA et al., 1999, p. 34): “Para alguns jovens que têm baixa estima, que não conseguem se vincular com a escola devido aos repetidos fracassos, vandalizar a escola [...] é se apropriar dela e de certo modo vencê-la”.

b) **Violência verbal**

Nas entrevistas e questionários, as principais palavras que indicam a violência verbal na unidade escolar são:

Tabela 17: Violência verbal

Violência verbal	Percentual (%)
Falar mal	17%
Palavrões	34%
Humilhação	
Respostas agressivas	08%

Tabela 18: Violência verbal

(continuação da tabela)

Violência verbal	Percentual (%)
Desrespeito	
Apelidos (zombaria)	12%
Ironia	05%
Enfrentamento verbal	11%

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

A presença desse tipo de violência no espaço escolar está precisamente nos palavrões proferidos contra colegas e professores. O questionário revela dados que detalham esse aspecto. Quando perguntamos aos alunos se proferiam palavrões em sala de aula, os resultados foram os seguintes: 42 (42%) dos alunos afirmaram nunca ter proferido palavrões no espaço escolar, 24 (24%) que já falaram uma única vez e 34 (34%) que falam sempre. Outro item da pesquisa a nos levar a tabular fatores que culminam na violência verbal é: “já discuti com professores”. Nesse item, 50% garantem nunca ter realizado tal ato, 35% que já aconteceu uma vez e 15% que acontece sempre. Relatos dos alunos e professores indicaram que a violência verbal é um fenômeno comum à sala de aula.

Tabela 19: Da violência verbal na concepção dos professores

Sujeitos	Trechos dos depoimentos
P-5	Para mim a violência verbal ainda é um dos maiores problemas na escola. Pois ela acaba desencadeando outras formas de violências. Sem contar que quando essa acontece entre professor e aluno, acaba enfraquecendo o processo ensino- aprendizagem. Pois rompem-se os “elos”. [...] já vivenciei em sala aula muitas formas de violência verbal: gritos, enfrentamento verbal, zombaria, ironia e negação.
P-9	É comum alunos enfrentarem ou desafiar o professor em sala quando esse o chama a atenção. E quando são conduzidos para a coordenação, as ofensas continuam.
P-2	A banalidade das relações hoje é visivelmente presenciada na de aula. O respeito saiu de cena dando lugar ao desrespeito. Nesse contexto vejo a violência verbal acontecer de várias formas, principalmente nos apelidos (maldosos) que se colocam nos colegas e nos próprios professores.

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Tabela 20 : Violência verbal na concepção dos alunos

Sujeitos	Trechos dos depoimentos
A.06	[...] tem aula que a gente não consegue entender nada, é muito barulho, palavrões e até gritos. O professor grita lá na frente e os alunos respondem com mais barulhos.
A- 4	Tem casos que a bagunça acaba quando o professor briga ou xinga. Mas, na maioria das vezes, isso termina num verdadeiro bate-boca.
A -13	A agitação em sala às vezes é tão grande que o professor precisa gritar para conseguir algo. O comportamento dos alunos acaba conduzindo o professor a cometer uma violência verbal. Pelos menos é assim que vejo o grito na sala de aula.

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Observa-se que as interações no espaço escolar são tensas e que muitas vezes as atitudes tomadas em relação a esses conflitos fogem da resolução da questão em si e do entendimento entre as partes, sendo mais direcionadas para um clima de desentendimentos. Segundo Levisky (1997), a relação professor-aluno pode vir a ser conflituosa, quando ambos começam a medir forças antagônicas, sem possibilidades de criar laços de afetividade. Complementando essa análise, Guimarães (1996), citando Itani, afirma que a agressão verbal do aluno em situação educacional advém como resposta da agressividade e autoritarismo do próprio professor frente a certas atitudes dos alunos. Assim sendo, podemos dizer que o clima escolar influencia situações de violência. Os relatos demonstram que o corpo docente e a gestão da escola ainda não conseguiram desenvolver estratégias para a construção de um ambiente agradável

Situações que envolvem o *bullying* (apelidos) aparecem como violência verbal com as seguintes estatísticas: 42% afirmam nunca terem recebido apelidos, 35% que já receberam apelidos e 23% recebem apelidos sempre dos colegas. O *bullying* é um fenômeno psicossocial expansivo, por isso considerado epidêmico, comprometedor do pleno desenvolvimento do indivíduo, por suas consequências psicológicas, emocionais, sociais e cognitivas. É avaliado, portanto, entre os educadores, como um problema que merece atenção no espaço escolar.

c) **Violência simbólica**

Partindo das concepções de Bourdieu e Passeron (1975), o “espaço escolar”¹⁰ incorre em violência simbólica a partir do momento em que incorpora uma ideologia da igualdade das oportunidades, com foco numa educação liberal que possibilite o sucesso e a mobilidade social para todos, não levando em conta os diferentes modos de vida dos alunos, com suas diferentes bagagens culturais e desigualdades de classe.

São consideradas práticas de violência perpetradas pela escola na visão de professores e alunos os seguintes atos:

- i) Aprovar o aluno sem saber;
- ii) Engessar o currículo;
- iii) A desvalorização profissional;
- iv) A sobrecarga de trabalho;
- v) Tirar a autonomia do professor;
- vi) O fracasso escolar;
- vii) Evasão escolar;
- viii) Falta de interesse em permanecer na escola;
- ix) Conteúdos desconexos com a realidade e a profissionalização do aluno;
- x) Indisciplina;
- xi) Expulsão;
- xii) Obrigatoriedade do uniforme;
- xiii) Avaliação;
- xiv) Atribuição de notas.

Os atos descritos evidenciam a instrumentalização do poder, da força, tanto entre alunos como entre os professores. Tal fato mostra que há a presença da violência simbólica nos discursos proferidos no ambiente escolar.

¹⁰ Nesse contexto, Bourdieu e Passeron (1975, p. 20) “avaliam a ação pedagógica como forma de violência simbólica, pois contribuem para reprodução das estruturas de poder”. Para os autores, existe “uma violência inerente e inevitável, partindo do princípio de que ‘a cultura’, ou sistema simbólico, é arbitrário, uma vez que não se assenta numa realidade dada como natural”.

Tabela 21: O exercício da violência simbólica

Sujeitos	Trechos dos depoimentos
A--1	[...] o professor me chama de pé de Toddy, mas não é porque meu pé seja sujo, mas sim por que eu moro no Industrial. [...] quando ele fala às vezes eu gosto, às vezes não, depende da maneira.
A2	Eu não tenho coragem de falar na sala de aula que moro no Jardim Ingá, muitos acham que lá só moram bandidos, marginais [...], gente ruim.
A3	[...] eu moro no Mandu e não na Sapolândia.

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Observa-se, no universo desses estudantes, uma forma de violência que se manifesta na interação que se estabelecem entre eles, os professores e a escola. Referem-se, ainda, à violência que se pratica pelo “poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro” (BOURDIEU, 2010, p. 148).

Autores como Charlot (2002), Vale (2004) e Aléssio (2007) apontam a violência simbólica como ações praticadas por alunos ou por membros da unidade escolar, na forma de ações discriminatórias com o outro, que (re)produzem estereótipos e mantêm assimetrias de poder. Assim sendo, a violência simbólica é usada para manter os grupos subalternos no lugar social construído para eles, uma vez que o dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo; considera a situação natural e inevitável e, assim, conforma-se a ela (exemplo do depoimento do A3).

Para Bourdieu (1994, p. 25) violência simbólica é:

Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o “desconhecimento” social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes.

É oportuno o reforço da referência conceitual do sociólogo francês em relação à violência simbólica. Bourdieu (1975, p.19) diz “que [quando] esta não utiliza os meios da violência direta, seja física ou armada, torna-se mais difícil de ser percebida ou mesmo categorizada e combatida”. E Aléssio (2007, p. 41) reforça que ela é sentida, mas não detectada com clareza e, muitas vezes, prescreve-se como mão invisível

agindo sobre a sociedade. “Porém, suas consequências são evidentemente desastrosas, em especial para a formação de uma sociedade justa e igualitária”.

Aléssio (2007, p. 47), ao analisar as ideias de Bourdieu e Passeron, afirma:

“[...] aponta-se para uma nova perspectiva, contrária ao pensamento funcionalista que se atribuía ao papel da escola, pois os autores identificam que a escola está longe de ofertar igualdade de oportunidades, sobretudo, o processo educacional, ou a ação pedagógica. [...] a escola age como agente de reprodução e legitimação das desigualdades sociais [...]. Deve-se levar em consideração que o conceito de violência simbólica de Bourdieu rompe com as concepções da ação pedagógica não violenta, neutra.

Enquanto a violência física é tratada nos meios jurídicos, a simbólica encontra sua legitimação nos currículos escolares, assegurando a perpetuação da cultura da classe dominante, uma vez que o sujeito é impedido de elaborar sentidos e significados, pois estes já estão prontos para serem assimilados. Na visão de Bourdieu, o indivíduo que possui capital cultural tem infinitamente mais chance de conseguir êxito escolar, pois o currículo da escola se constitui num verdadeiro julgamento sobre o aluno.

d) Violência contra a escola

São inúmeros os atos de violência contra o patrimônio presentes no cotidiano escolar: quebra das instalações sanitárias, furto de materiais e pichações. Pode-se afirmar, também, que o estado de abandono e precariedade em que se encontram grande parte das escolas públicas está relacionado com a depredação escolar.

Quando falamos de violência contra a escola, logo nos vêm à mente os atos de vandalismo, incêndios e destruição, roubos ou furtos do patrimônio (paredes, carteiras, cadeiras, portas, cabos de fiação, cabos de telefone, materiais e equipamentos das instituições escolares, dentre outros).

Para sondagem junto aos alunos e professores, incluímos alguns itens nas questões, para averiguar o nível da violência contra a escola, na unidade e na série pesquisada. Quando os alunos foram indagados se quebraram objetos na escola, 60% afirmaram que nunca praticaram esse tipo de violência, 14% que cometeram o ato uma

única vez e 26% declararam que praticam o ato sempre. Contudo, no que diz respeito a ver alguém quebrando os objetos da escola, 75% dos alunos afirmaram já terem visto essa prática, pois isso acontece sempre, 23% que pelo menos uma vez já viram isso acontecer. E o índice dos alunos que disseram nunca terem visto resume-se a apenas 02%. Os participantes da pesquisa destacam que o ato de destruir objetos da escola é uma prática constante, contudo evidenciam a cumplicidade com os colegas ao não delatar o responsável pelo ato.

Lucinda et al. (1999) sinalizam que a depredação escolar pode também ser uma forma de contestação. Nessa direção, Guimarães (2002, p. 33), reportando-se às ideias DaMatta, destaca: “O quebra-quebra é um grito e tem como objetivo [...] obter um reconhecimento através deste ato violento, que anuncia a voz daqueles indivíduos destituídos, que as elites consideram de segunda classe”.

A dilapidação do espaço e do equipamento escolar muitas vezes surge como um ato de reação social contra a escola. Pesquisas norte-americanas apontam que o vandalismo aparece associado às seguintes práticas escolares: autoritarismo da gestão, indiferença aos interesses da comunidade escolar, alta rotatividade de professores e punições (ABRAMOVAY, 2003). Esse fato evidencia a necessidade de desvendar as mensagens ocultadas nos atos de violência contra o patrimônio das escolas.

Segundo Guimarães (1999 apud LUCINDA et al., 1999, p. 31), as “depredações, as pichações, as brigas entre alunos e a formação das turmas, das gangues podem representar uma forma de persistência social que se nega a submeter-se”. Nesta perspectiva, a depredação escolar pode ser compreendida como uma forma de resistência diante das imposições de normas.

Os depoimentos a seguir descrevem como o fato ocorre na escola:

Tabela 22: Violência contra a escola

Sujeitos	Trechos dos depoimentos
P-1	O diretor passou na nossa sala e contou todos os vidros quebrados nas janelas. Num determinado dia chegamos na sala e vimos que todos os vidros quebrados foram trocados. No dia seguinte, estavam quase todos quebrados outra vez.
A-08	Durante muito tempo sonhamos em nos livrar do quadro de giz. A escola implantou quadros brancos em todas as salas, benefício para nós professores e para os nossos alunos. O pior é que muitos deles já foram destruídos, e pelos

	próprios alunos.
A-14	A escola é feia, toda pichada, os banheiros cheiram mal [...].
P-5	Todos os dias, os alunos jogam mesas, cadeiras, riscam as paredes, quebram ventiladores, arrombam portas etc.

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Os relatos demonstram que não existe cuidado com o bem coletivo, por este motivo há tanta destruição na unidade escolar. Este é um aspecto que corrobora a ideia de que a escola precisa aproximar-se do aluno e da comunidade para que eles tenham o sentido de pertencimento desse espaço. Os atos violentos ocorrem com muita frequência, parecendo ser um ritual cumprido pelos responsáveis. São inúmeros estes atos, como por exemplo os dos grupos de jovens que saem pelas ruas tocando campainhas, pichando muros, quebrando vidraças, lâmpadas de postes etc. Tais rituais se destacam como um fator de violência que é compreendido como uma expressão não do individual, mas sim do coletivo.

1.3.1 Percepções sobre a escola: funcionamento e relação sociais dos sujeitos

O papel da escola, hoje, não se resume apenas a ensinar conteúdos, mas também a ensinar comportamentos e cidadania, colaborando para a constituição do caráter dos estudantes. Entretanto, em um ambiente diverso como a escola, também ocorrem brigas, agressões, e as medidas adotadas para resolver os conflitos em geral competem à direção da escola. Os procedimentos tomados são, em sua maioria, advertência, suspensões, transferências e expulsões.

As regras aplicadas ao cotidiano escolar, sobretudo aos alunos, não apresentam margens de defesa e contra-argumentação por parte dos que são submetidos a elas. Fato que provoca contestação entre os alunos.

Tabela 23: Percepções sobre a escola

Sujeitos	Trechos dos depoimentos
A-1	A escola não deveria exigir o uso de uniforme. Acho um abuso voltar o aluno porque ele não está usando o uniforme.
A-2	A escola deveria consultar os alunos sobre o lanche. Tem dia que não dá pra encarar, como porque sou “obrigado”.
A-3	Muitos professores abusam, tiram pontos por qualquer coisa.
A-4	Mandaram-me pra coordenação e eu fiquei lá sem fazer nada. Não era melhor ter ficado em sala?

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Os dados mostram a insatisfação dos alunos quanto às regras e punições que normatizam a convivência escolar. Práticas como ficar na coordenação pedagógica apenas aguardando o horário do término da aula (A-4) não expõem para os alunos o sentido pedagógico de tal ação. Outro aspecto que merece destaque é o exercício da violência simbólica, visto que os comportamentos considerados negativos pela direção da escola ou professores são punidos utilizando o poder do *status* que essas pessoas ocupam na instituição, como no relato do aluno A-3. “A violência, nesse caso, seria exercida pelo uso de símbolos de poder que não necessitam do recurso da força física, nem de armas, nem de grito, mas que silenciam protestos” (ABRAMOVAY, 2003, p. 35).

Ao indagarmos aos alunos sobre as aulas ministradas, 50% afirmaram não bagunçar de forma nenhuma e os outros 50% garantem que esse item é um fator de violência e que bagunçam por não entenderem a(s) matéria(s). Percebe-se que o ato de bagunçar é utilizado como forma de protesto dos conteúdos ministrados. Isso demonstra que os estudantes compreendem que o ato de aprender deve ser mais dinâmico e significativo. A promoção da aprendizagem significativa fundamenta-se num modelo no qual o aluno é percebido como sujeito participante da construção do conhecimento. Consideram-se, portanto, todos os seus saberes e interconexões mentais. Nessa perspectiva, o aluno (re)constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre sua atuação no mundo. Para Santos (2008 p. 2), a concretização dessa aprendizagem se dá através de sete passos da(re) construção do conhecimento:

1. O sentir – toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional.

2. O perceber – após contextualizar o educando precisa ser levado a perceber as características específicas do que está sendo estudado.
3. O compreender – é quando se dá a construção do conceito, o que garante a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos.
4. O definir – significa esclarecer um conceito. O aluno deve definir com suas palavras, de forma que o conceito lhe seja claro.
5. O argumentar – após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos e isso ocorre através do texto falado, escrito, verbal e não verbal.
6. O discutir – nesse passo, o aluno deve formular uma cadeia de raciocínio através da argumentação.
7. O transformar – o sétimo e último passo da (re)construção do conhecimento é a transformação. O fim último da aprendizagem significativa é a intervenção na realidade. Sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócua.

Nessa concepção, a apreensão das atitudes a serem tomadas em cada fase instrumentaliza o professor a promover a aprendizagem significativa, isso porque “toda aprendizagem só é, de fato, significativa caso se insira de forma ativa na realidade. Intervir no real é o fim último da aprendizagem” (SANTOS, 2002, p. 5).

Outra informação que sinaliza para uma situação de desconforto dentro da escola é a participação dos alunos nas ações na instituição: 35% afirmam não participar das ações propostas pela escola, 50% participam esporadicamente e 15% participam sempre. Esse quadro expõe a necessidade de a instituição buscar estratégias para criar um ambiente em que a comunidade escolar sinta-se pertencente àquele universo, restabelecendo vínculos, dado que fatores como o bem-estar de todos, o pertencimento ao espaço, a autoestima e a participação são aspectos importantes para a convivência escolar.

Quanto ao relacionamento entre alunos, direção e funcionários da escola, 67% garantem que a relação com a gestão e os servidores é boa e que nunca tiveram problemas, 27% afirmam que já tiveram problemas uma vez e 6% mais de uma vez. Infere-se dos dados que a falta de diálogo entre os adultos (professores, diretores e outros membros da instituição) e estudantes é um fator condicionante para os conflitos verificados na escola, uma vez que as regras e sanções disciplinares constituem elementos de contestação dos estudantes.

Abramovay (2003), ao discutir sobre as dificuldades de algumas relações constituídas pelos diferentes atores na escola, sublinha que as unidades escolares com uma organização fundamentada em princípios democráticos e normas a serem seguidas estabelecidas juntamente com os alunos

[...] conseguem maior comprometimento no que tange a sua observância. Nesse caso, o aluno se sente menos encorajado a testar os limites da conduta aceitável pelos adultos, pois como foi a maioria que as definiu, ele também será cobrado pelos mesmos. (ABRAMOVAY, 2003, p. 40).

Fanfani (1999), complementando essa análise, afirma que é fundamental a participação dos alunos nas regras que organizam a escola, sendo necessário pensar em mecanismos institucionais que garantam espaços de escuta e reconhecimento daqueles.

O problema da violência escolar é o desdobramento de uma situação que extrapola os muros da escola. É, acima de tudo, um problema social que necessita ser visto de uma dimensão global, pois esta é basicamente uma questão de exclusão social reproduzida durante décadas e agravada pela crise econômica, na qual o Estado tem a obrigação de intervir, encontrando formas de atenuar o problema, “a fim de compensar danos provocados por um quadro de miséria e carências de ordem vária” (FOLHA DE S. PAULO, 1999, p. 2).

Mas há outros elementos a considerar, tais como a associação entre cidadania e pobreza. Provavelmente não existe, hoje, um termo mais desgastado no contexto das Ciências Humanas e Sociais do que a expressão “cidadania”. Mas o que é ser cidadão dentro do capitalismo tupiniquim? Reis (2003, p. 27) argumenta:

Dentro da perspectiva neoliberal e liberal clássica, ser cidadão se resume ao “direito de ter direitos perante a lei e perante o mercado”.

Desta feita, os pobres estão alijados duplamente. Uma porque não têm direito às benesses do mercado, pois estão desempregados, não possuem lazer e não consomem; outra que para reivindicar seus direitos de cidadãos, na pseudo-igualdade jurídica do capital, contam com um instrumento quase jurássico em sua estrutura, que é o judiciário no país e que, vergonhosamente, tem se mobilizado na destruição de todos os “direitos sociais” adquiridos dos trabalhadores.

Assim, completa-se o círculo vicioso, pois, por definição, os pobres não são cidadãos, pois não têm direitos e não estão no mercado de trabalho, daí para as drogas e o crime é um passo. Todavia, há um novo elemento a se considerar: a “revolta desarticulada do crime” e a “incivilidade social”.

É de conhecimento de todos que os “criminosos organizados” estão presentes em muitos setores da vida social e de diversas formas. Esse tipo de crime também é globalizado, mas ao se relacionar a revolta desarticulada do crime à ideia de que o país

é o mais injusto do mundo, fica claro de que não se trata de “criminosos”, mas de “pobres sem direitos” e sem cidadania.

Aqui se insere o problema da violência escolar. No editorial “Educação Depredada”, de 10 de fevereiro de 2000, a *Folha de S. Paulo* se posiciona da seguinte forma sobre a questão da violência escolar:

[...] ou transcende a brutalidade cotidiana. Afinal, estabelecimentos de ensino são por definição o espaço da formação de jovens. Um eventual fracasso na transmissão de hábitos civilizados nesse meio permite temer uma sociedade mais belicosa no porvir. [...] escolas são violentas porque a sociedade é violenta. (FOLHA DE S. PAULO, 2000, p. 2).

Num primeiro momento, a constatação de que se as escolas são violentas é porque a sociedade o é parece simples e soa até mesmo como senso comum. Não se fará menção a isto neste momento do texto, mas, como veremos, existe por parte de alguns setores a ideia de dissociar a violência escolar do seu contexto social.

É interessante notar, aqui, a associação entre escola, como formação, transmissão de hábitos civilizados e violência. O atual discurso acerca da educação atribui à escola um papel privilegiado na formação de cidadãos.

Segundo esta máxima, a escola é um espaço de formação no qual a aprendizagem deve estar ligada necessariamente à inserção do aluno em sua “realidade”. A escola “deve propiciar o desenvolvimento de capacidades de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir as manifestações culturais nacionais e universais” (BRASIL, 1997a, p. 45).

Esse discurso pseudo-humanista e universalista sobre a escola, que não leva em conta suas especificidades e muito menos sua composição social, marcará as reais intenções desse tipo de educação.

É comum se discutir a escola como lugar de inserção social, mas não se a discute como espaço de manutenção de ordem social vigente. É uma construção histórica, acima de tudo, autoritária e conservadora. É o que se constata na obra de um dos fundadores da educação brasileira, ao justificar a obra dos jesuítas, que segundo ele é importante pelos seus resultados para nossa cultura e civilização.

De acordo com Fernando de Azevedo (1976), a importância educacional dos jesuítas nos colégios e nas igrejas foi a de restaurar e manter intacta a integridade da cultura ibérica, ameaçada pelas forças de desagregação da cultura indígena e africana. Trata-se de destruir qualquer influência pernóstica da incivilidade indígena e africana, forjando o ideal europeu de homem culto e civilizado:

As gerações que se formaram sob sua direção espiritual em mais de dois séculos souberam, pois, transmitir quase na sua integridade o patrimônio de uma cultura homogênea – a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de “homem culto”, soldando, pelas camadas superiores da sociedade, todos os núcleos dispersos que do sul ao norte se desagregavam ao assalto de poderosas forças de dissolução. (AZEVEDO, 1976, p. 24).

Para o intelectual, a dissolução das poderosas forças de degradação social passava pela formação do homem culto e letrado, das camadas superiores da sociedade, e isto implicava acabar com os costumes aborígenes, destruir a cultura cabocla, os cânticos e as tradições que entravam em desacordo com a moral católica. Implicava também uma escola que formasse esse homem culto, catequizesse os aborígenes e desprezasse a “presença desagregadora do negro”, alijando-os de qualquer possibilidade educativa.

Já para Anísio Teixeira (1983), a inserção social desses “elementos desagregadores” na sociedade era condição básica para a estabilidade social. Segundo ele, a educação “sempre se apresentou com a alternativa para a Revolução e a Catástrofe, mas para isso é necessário que não se faça ela própria um caminho para o privilégio ou para a manutenção de privilégios” (TEIXEIRA, 1983, p. 412).

Mas para que se evitem a catástrofe e a revolução, é preciso que se dê educação para os pobres, a fim de os tornarem menos violentos; ou evitar, como frisa o editorial da *Folha de S. Paulo* (2000), “uma sociedade mais belicosa no porvir”:

Os nossos deveres com o povo brasileiro estão, assim, a exigir que demos primeiro a educação adequada às classes populares, a fim de lhes aumentar a produtividade e com ela seu nível de vida. Somente depois de darmos estas oportunidades educativas básicas – que a todos devem ser obrigatoriamente dadas – poderemos passar à educação da classe média e da superior, pedindo-lhes, então, que socorram o Estado, assumindo parte do custo dessa educação em retribuição à manutenção do *status* social que lhes é, muito justamente, tão precioso. Como a educação da classe média e superior é também essencial ao

Estado, deve este custear parcela substancial dessa educação, mas sem que isto importe em sacrificar a educação popular, pois esta, mais do que aquela, assegura a estabilidade social, no estágio de consciência popular em que vamos engrenando. (TEIXEIRA, 1983, p. 412).

Apesar de longo, o trecho é esclarecedor. Há de se considerar o fato de que tais colocações foram feitas por Anísio Teixeira, em conferência promovida no Clube de Engenharia no final dos anos de 1950. Não é sem motivo que este se refere ao “estágio de consciência popular” e alerta as elites para o fato de que seu *status* social depende da estabilidade social.

Todavia, o que mais chama a atenção é a afinidade das atuais propostas educacionais brasileiras com as proposições de Anísio Teixeira: educação dos trabalhadores para uma sociedade competitiva e globalizada, aumento da produtividade, racionalização do processo produtivo, reforma do ensino fundamental e médio, filantropia das elites empresariais no campo da educação, programas emergenciais de formação dos trabalhadores etc.

Se, para Anísio Teixeira, universalizar o acesso das classes populares ao ensino era fator de estabilidade social, instrumentalizando-a para o trabalho, aumentando sua produtividade e padrão de vida, pois a convulsão advém exatamente disso, essa universalização a que se refere o autor caminha, então, a passos lentos no Brasil de hoje.

Parece existir um consenso de que, de uma forma positiva ou não, ampliaram-se as oportunidades educacionais no Brasil. Mas isso ainda não foi suficiente para diminuir o fosso existente entre aqueles que frequentam as escolas e os que não a frequentam.

Peter Berger (1978) afirma que a socialização pode ser concebida como um processo de iniciação ao ingresso em um mundo possível como “processo de humanização integral e plena realização do potencial do indivíduo”. De acordo com Berger (1978), a socialização não é um processo unilateral de pura assimilação/aceitação. Pelo contrário, trata-se de um processo de correlação, onde cada indivíduo se enquadra em um mecanismo de “interação e identificação com os outros”. Existe na literatura uma tendência de destacar o papel da escola como instituição formal no processo de socialização.

1.3.2 Políticas de combate à violência escolar

A partir da década de 1970, observa-se uma gradual democratização do ensino, com o crescente número de matrículas nos três níveis escolares, marcando a inserção de um contingente social novo na escola, sem, contudo, influir decisivamente na melhoria de sua qualidade.

Hoje, um dado significativo é a deterioração de grande parte da rede oficial de ensino, que não está adequada nem para receber esse contingente cada vez maior de alunos, nem possui as condições pedagógicas adequadas ao trabalho escolar.

Por sua vez, esta ação se insere na estratégia do governo federal, na qual a descentralização dos serviços essenciais constitui-se em um modo de aumentar a eficiência e a eficácia dos gastos públicos, ampliando as possibilidades de interação, no nível local, dos recursos públicos e dos não governamentais, para o financiamento das atividades sociais. Neste sentido, basta observarmos a quantidade infindável de organizações da iniciativa privada e não governamentais que está atuando na área educacional e nas periferias das grandes cidades, onde a violência atinge níveis alarmantes.

E, por fim, é a própria noção de comunidade que está em jogo, pois afinal, como salientou com propriedade Marilena Chaui,

[...] que se entende por comunidade em uma sociedade de classes? Quem são os representantes da comunidade junto à escola? Que e quais os serviços que a escola deve prestar à comunidade? [...] nas escolas de primeiro e segundo graus, quem é a comunidade?
Quando, portanto, aceitamos os termos da lei, segundo a qual a escola recebe serviço da comunidade, não estaremos confundindo o bairro, a vila, a periferia, isto é, os agrupamentos com a comunidade? Mas o que há de ser uma comunidade assim definida? O que se oculta sob ela? O que está sendo silenciado quando se fala sobre comunidade numa sociedade de classes onde às condições objetivas da vida comunitária não podem existir? (CHAUI, 1980, p. 30).

Tais reflexões levantadas por Chaui são de extrema importância, pois desvendam a força do discurso da comunidade. Quando se fala em "comunidade", os discursos se referem aos bairros ou às regiões violentas das periferias da grande

cidade, onde, além da violência escolar, existe um verdadeiro clima de guerra entre a população: narcotraficantes, pistoleiros de aluguel e outras mazelas.

Ao contrário do que coloca Chaui, quando se refere à violência escolar, não se trata da escola que está a serviço da comunidade, e sim da escola que assume a função do poder público, na manutenção do prédio, limpeza das salas de aula, merenda escolar, segurança dos alunos. Chegando a ponto de, até mesmo, alguns diretores fazerem o papel de “negociadores” para preservar a escola da guerra entre quadrilhas ou do tráfico interno de drogas.

A descentralização é o abandono total da escola, em nome da eficiência e eficácia dos gastos públicos, deixando milhares de pessoas à deriva, convivendo com a violência cotidiana, que se transformou em um modo de vida.

Assim cabe perguntar: Quem são os representantes da escola na comunidade?

Decerto não são os representantes do poder instituído, que usurpam o mandato a eles legado pelo “povo”, consumindo as verbas públicas num oceano de atos ilícitos. Estes estão ausentes e apenas lamentam mais uma “chacina”.

Entretanto, o que se verifica é que estas “comunidades” (ou se preferirmos, bairros ou vilas periféricas) estão abandonadas a sua própria sorte pelo poder público, crescendo desordenadamente sem nenhuma infraestrutura de serviços urbanos, na qual se faz ouvir a ação de voluntários, organizações não governamentais, programas de formação profissional levado a cabo por empresas privadas e ação comunitária da Igreja, marcando, assim, a ação individual de grupos, que agem isoladas e de forma fragmentada, com soluções paliativas e, muitas vezes, contraditórias. Temos como exemplo desse fato os programas de formação profissional que muitas vezes aparecem na mídia televisiva como uma solução para os problemas dessas “comunidades”.

Enquanto o discurso da modernidade prega a necessidade da adequação desse vasto contingente às tecnologias modernas, tais programas instrumentalizam para atividades artesanais; oficinas de costura; padarias comunitárias, informática básica, criando a ilusão da inserção dos empregados na sociedade. Estes são os programas de renda mínima, voltados à prestação de serviços.

A renda mínima seria uma forma de combate à pobreza, uma maneira de distribuição da riqueza social, a fim de criar uma nova forma de solidariedade social:

[...] A nível básico, a renda mínima garantida, ao lado dos seguros sociais, reforçaria os laços de solidariedade entre os cidadãos – empregados ou não – agora sob esta forma de "salário da exclusão social" ou "salário - cidadania", fortalecendo assim a eficácia redistributiva do sistema de proteção social. (DRAIBE, 1993, p. 95).

Dentro dessa lógica, descentralizar significa então jogar para a comunidade o papel de combate à violência, desarticulado de uma política efetiva para o problema mais geral da violência no corpo social.

É interessante notar que as saídas propostas para o problema da violência escolar tendo como ponto de partida a “comunidade” são completamente vazias de significado.

Trata-se de uma “comunidade” que não tem face. Não se sabe na verdade quem ela é. A ideia de comunidade é abstrata, no sentido de não identificar os seus representantes – pais; alunos; associações de pais e professores; ONGs; pastoral da Igreja; partidos políticos e diretórios locais – afinal quem são?

Outro aspecto interessante é que tal discurso sobre a comunidade age como se não houvesse contradições ou interesses conflituosos, quando se definem formas de organização, destino de verbas, políticas públicas a serem definidas ou mesmo a participação dos pais nos conselhos de escolas locais. Por outro lado, é necessário combater a barbárie, fazendo funcionar com harmonia o aparelho de repressão e prevenção. A questão social, mais uma vez, é um caso de polícia e segurança pública:

[...] dada a urgência do problema, é inevitável que o Estado atue de maneira coercitiva. No Paraná, por exemplo, conseguiu-se reduzir em até 34,5% o índice de ocorrências policiais nas escolas desde que foram intensificadas nas grandes cidades do estado as revistas de estudantes da rede pública em sala de aula. Com a autorização dos diretores das escolas, policiais fazem o trabalho e, em alguns casos, também ministram palestras para os alunos. Desde que efetuada por policiais treinados para essa finalidade, dentro dos limites da civilidade e com o bom senso, essa política de tolerância zero dentro da escola deve ser vista como um instrumento a mais de controle da violência. Alegar, como fazem alguns, que tal constrangimento público aos alunos fere o Estatuto da Criança e do Adolescente soa rigorismo, algo ornamental, diante das mazelas a que está submetida a juventude pobre brasileira. (FOLHA DE S. PAULO, 1999, p. 2-3).

A violência, como outros problemas sociais, faz parte, hoje, de um conjunto de questões consideradas por muitos como insolúveis. Como a maioria dos problemas

urbanos – cabe aqui ressaltar que também nas áreas rurais de todo o país o problema atinge proporções avassaladoras –, a violência se legitima pela aceitação de sua existência no corpo social.

Mas não se trata de uma violência pura e simples, praticada ao sabor dos acontecimentos, mas da essência da própria vida social:

Na sociedade baseada na exploração do homem pelo homem [...], a violência se mostra tanto nas formas diretas e organizadas de uma violência real ou possível, quanto de modo indireto e aparentemente espontâneo, como violência vinculada ao caráter alienante e explorador das relações humanas. É a violência da miséria, da fome, da prostituição ou das enfermidades, que já não é a resposta à outra violência potencial ou em ato, mas sim a própria violência como modo de vida porque assim o exige à própria essência da vida social. Essa violência surda causa muito mais vítimas do que a violência ruidosa dos organismos coercitivos do Estado. (VÁZQUES, 1997, p. 382).

As colocações acima são de extrema importância, pois nos apontam uma característica da sociedade brasileira. A violência em nosso corpo social não se caracteriza simplesmente por ações de bandidos narcotraficantes, organizados em aglomerados empresariais lavando dólares em instituições bancárias internacionais.

Esta é parte integrante da vida de centenas e milhares de pessoas nas cidades brasileiras, de crianças que, em morros e favelas, fizeram do crime mais do que uma atividade, “um modo de vida”.

Buscar a explicação para a violência é pensar, acima de tudo, na constituição histórica de nossas desigualdades sociais. É também não esquecer que, apesar do crescente processo de “restauração da ordem democrática”, a sociedade brasileira ainda guarda em seu bojo resquícios fortes do controle técnico-burocrático-militar, do período da ditadura, funcionando a todo vapor na vida cotidiana do país, como nos ficou claro nos episódios que envolveram a comemoração dos “500 anos” do Brasil ou a violenta repressão ao MST.

Esse legado histórico de violência desenfreada que até hoje permanece impune trouxe como consequência, segundo Lucas (1987), a “terapia social do confinamento e do extermínio”. Foi sobretudo a partir dos anos 1980 e 1990 que a sociedade brasileira começou a viver o resultado nefasto da tirania social do confinamento e do extermínio.

De acordo com Clóvis Brigagão (1985, p. 79), a intensa repressão política, aliada à exploração econômica,

[...] promoveu o crescimento da população, encheu o país de gente miserável, sem que se criasse a mínima condição para que essa gente usufruísse os bens que estavam produzindo e exportando. [...] E como não diminuíram a criminalidade e a pobreza, passou-se a dar impulso e a facilitar a abertura de outro mercado, fomentado pelo comércio da violência. Fomos assistindo à criação de um outro Estado armado no cotidiano, de grande poder de mobilização, aviltante e arrogante.

Mas a instituição desse comércio da violência, desse Estado Armado dentro do cotidiano, iria atingir a sociedade de forma mais intensa, elevando-se à

[...] categoria de emergência, de símbolo da recuperação da cidadania, constituindo-se em uma razão de Estado. Passou-se a defender um tipo de cultura do conforto, falseando as razões das injustiças e da falta de lei decorrente das políticas sociais aplicadas pelos governantes. (BRIGAGÃO, 1985, p. 79).

Assim, a militarização da sociedade e do cotidiano passou a ser sinônimo de segurança pública:

[...] em um contexto de criminalidade, falta de regras sociais de convivência, abuso e corrupção de poder, a segurança pública passou a ser sinônimo de ardilosa militarização de nossa cultura: do modo de vida, dos costumes e até mesmo da moda [...]. Temos agora, diante de nós, um ritual, um padrão de exploração do medo, uma sedução pelo consumo dos meios de violência. Passamos rapidamente a ser parte de uma intrincada rede de produção e comercialização e distribuição de um tipo de contabilidade sinistra, paralela à militarização convencional. (BRIGAGÃO, 1985, p. 77-78).

A Educação também não escapou de tal controle e intervenção. Esta foi objeto de intervenção constante por parte dos militares, constituindo uma prioridade, dada a sua importância, não só em termos de massa estudantil, mas pela sua repercussão do ponto de vista cultural e no ambiente social:

[...] Os militares passaram a ocupar lugares de destaque na administração do Ministério de Educação, além de um general e um coronel terem sido ministros [...] houve intervenções no ensino, nos currículos e nos processos educacionais. A escolha de reitores passou a ser um critério de natureza político-militar e a orientação do programa de pesquisas científicas e tecnológicas sofria constantes mudanças de acordo com os interesses de

segurança e do crescimento de setores sob a influência dos militares. (BRIGAGÃO, 1985, p.18).

Após o retorno à ordem político-institucional, o que se verificou foi a permanência de todo o aparato burocrático do Ministério da Educação, com sua excessiva centralização das decisões educacionais.

Ao mesmo tempo, as políticas de bem-estar social relacionadas à criança passavam pelo mesmo processo de militarização. Constituíram-se na mais brutal violação dos direitos humanos, transformando-se em uma poderosa alavanca de controle social, com a qual, “desde as fundações estaduais de Educação e bem-estar do menor [...], passaram por uma verdadeira orientação e conduta militaristas” (BRIGAGÃO, 1985, p. 18).

Desta feita, com o monopólio da violência em suas mãos e a impunidade garantida pela estrutura burocrática da justiça militar, militarizar as diferenças sociais foi o passo decisivo na militarização efetiva do cotidiano. Esta passou a atingir, violentamente, as classes trabalhadoras, isoladas nas periferias dos grandes centros e à mercê da violência tanto policial quanto dos grupos de extermínio e narcotraficantes, que impõem a ditadura do silêncio e da submissão.

A violência tornou-se também um grande e lucrativo negócio explorado por banqueiros, empresários, que, em nome da proteção de seus patrimônios, criaram uma gigantesca rede de segurança munidos dos mais sofisticados artefatos, como os alarmes, as câmeras de circuito interno de TV e cães adestrados, gerando milhões de dólares anuais e explorando, mobilizando, aprisionando pessoas e intimidando grupos sociais, numa “estética da segurança”, reflexo de um imenso estado de sítio social.

A escola não ficou imune a este processo de militarização social. Policiais armados dentro de sala de aula, grades nas portas e janelas e detectores de metais são apenas alguns desses artefatos usados para intimidar alunos e professores em escolas públicas das grandes cidades brasileiras.

CAPÍTULO 2: RELIGIOSIDADE, VIOLÊNCIA E CULTURA DE PAZ NUMA PERSPECTIVA SUBJETIVA NO CAMPO EMPÍRICO

Neste segundo capítulo abordamos, de forma subjetiva, a relação entre religião (religiosidade) e violência no campo empírico, analisando as concepções dos alunos sobre o Sagrado e toda a relação simbólica presente nessa relação. Da mesma forma, procuram-se analisar as concepções de paz na visão dos sujeitos e verificar se nessa correlação entre Sagrado e paz o universo escolar pode ser contemplado com a cultura de paz.

Iniciamos os nossos estudos a partir da historicidade humana, que reforça e confirma a tese de que religião e violência aparecem em vários contextos históricos interligados. Por isso é fundamental voltar à reflexão para as concepções de ser humano como protagonista principal desses comportamentos de guerra/violência, de paz, amor e entendimento. Trabalhar religião e violência numa ótica subjetiva implica, assim, entender como se dão as produções de subjetividade¹¹ nesses dois campos.

A religião se apresenta na vida do indivíduo como um repertório de significações indispensáveis para o enfrentamento dos problemas vivenciados no dia a dia e até mesmo das questões ditas existenciais, além de atuar fortemente na construção da identidade dos sujeitos. Por isso, “não há como pensar o processo de construção da identidade sem que haja uma relação com o processo de socialização, uma vez que é por meio da interação social que ela se constrói” (DUBAR, 1997, p. 13).

Por conseguinte, a presente pesquisa sobre violência e cultura de paz no contexto escolar parte das concepções dos sujeitos sobre o que é violência, Deus e paz. A proposta é um convite à subjetividade expressa na organização escolar e desenvolvida por meio dos “processos e estruturas simbólicas que ajudam na construção dos significados institucionais” (BERGER; LUCKMANN, 2003, p. 78).

¹¹ Para González Rey (2007), o termo subjetividade representa uma opção de significação para processos de uma qualidade particular. Esta subjetividade envolve a qualidade do sujeito que produz esses processos. Além da expressão racional, compreende uma expressão simbólico-emocional que caracteriza a produção psíquica nos diferentes espaços da vida humana.

A partir das concepções desses alunos sujeitos desta pesquisa encontramos um universo de simbolismos, que consistem “no último nível de legitimação e o mais amplo e complexo”, pois são matrizes de todos os significados subjetivamente reais. Assim, a identidade subjetiva é fundamentalmente legitimada nesse universo simbólico,¹² como podemos observar no depoimento que segue:

[Violência é] um ato extremo da ignorância que uma pessoa pode chegar. Pra tudo na vida tem jeito, mas, em meio ao sufoco e ao *stress* do dia a dia, qualquer coisinha é motivo de discussão, que muitas vezes acaba em agressão física ou verbal. (A-3).

O conceito de violência do referido aluno nos remete a Bourdieu (2003), quando diz que “cada sujeito é subjetivado de acordo com a sua posição e experiências nas estruturas em que vive”. Isso confirma a tese de que o conceito de violência na concepção dos sujeitos é construído e determinado em suas relações sociais. Se adentrarmos na compreensão do conceito de *habitus* de Bourdieu e olharmos a ordem social em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, compreenderemos a constituição da concepção de violência criando novas perspectivas para compreensão desse conceito.

Quando focamos o questionamento para definição e representação simbólica de Deus, encontramos, em meio aos sujeitos, o seguinte: “Deus é tudo que é belo, que transmite amor, paz, perdão. A imagem mais próxima para se definir Deus é a família” (A-9).

Percebe-se na construção do conceito de Deus/Sagrado, a partir da visão do aluno A-9 e, conseqüentemente, de todos os outros participantes da pesquisa, que a forma de descrever – falar do Sagrado – pode se fundamentar nas concepções de Otto (2005), quando afirma: “[...] o Sagrado em suas manifestações se revela na pessoa e para a pessoa”, numa linguagem que só pode ser compreendida de fato pelo próprio sujeito que a sente, pois tal linguagem está imbuída de significações e de qualidades particulares. Nesse contexto, a experiência religiosa e as relações sociais têm o poder de construir e/ou ressignificar seus valores e atitudes no dia a dia.

A dimensão religiosa torna-se parte da pessoa humana, pois ela é simbólica e as suas experiências mais fundantes são divinizadas. Na escola e em todos os setores da sociedade, a pessoa humana é possuída pelo Sagrado e lhe confere várias interpretações, por não ser apenas externo, mas interno ao homem.

Nesse contexto, Galimberti (2003, p. 12) afirma: “o Sagrado é o fundo inconsciente da pessoa humana. Toda pessoa emancipou a sua consciência e tornou-a autônoma a partir do sagrado, sem, contudo, esquecer o cenário enigmático e obscuro da sua origem”.

Para Rizzuto (2006, p. 60), a ideia de Deus é viva na mente humana, como um arquétipo, como uma espécie de caixa vazia que vai sendo preenchida conforme as relações que estabelecemos com o mundo, sobretudo com os pais. As relações parentais que a criança estabelece nos primeiros anos de vida são determinantes para a sua concepção de Deus.

O terceiro eixo aqui investigado é a definição de paz, no campo empírico, a partir da análise do sujeito A-1, que diz: “[Paz] não é necessariamente a ausência de guerra, mas é popularmente definida como tranquilidade, calma. Defino como aquilo que desprende o pensamento do homem para qualquer tipo de problema”.

Se partirmos da concepção de Kant (1795), através de sua obra *A paz perpétua* (1795), entender-se-á que a institucionalização da paz é um compromisso de todos e que há uma necessidade de se criar culturas de paz como forma de contenção e redução da violência. Kant, nessa sua obra, se posiciona a favor das regras, pois, segundo ele, a existência dessas é adjutória para a contenção dos propósitos expansionistas de grupos e nações que violam direitos dos cidadãos, culminando-se em guerras e violência.

Diante de toda a gama de discussão criada a partir das concepções dos sujeitos desta pesquisa sobre os conceitos de violência, paz e Deus, entendemos ser a escola um espaço ideal para o desenvolvimento dessas noções. Isso porque a função social da escola é a formação integral do educando.

A estruturação de tudo isso está, para nós, na fala do educador para a paz Marcelo Guimarães (2002, p. 9). Segundo ele, “paz e violência são construções culturais”. Isso significa que não são heranças genéticas, mas resultantes de um

processo de aprendizagem. E, conseqüentemente, suscetíveis de reaprendizagem e ressignificação, ou seja, podem ser desaprendidas e transformadas.

2.1 RELIGIÃO E VIOLÊNCIA NOS LIAMES DO PENSAMENTO DE GIRARD E BOURDIEU

Falar em religião e violência nos remete a um mergulho na nossa história, pois a experiência religiosa dos povos sempre esteve próxima às práticas de violência. Por isso, é importante compreender a religião como uma manifestação humana que se “constitui como fonte de sentido, projeção e justificação do cotidiano e das ações do indivíduo” (FIGUEIRA, 2007, p. 15). No contexto de subjetividade, “a definição de religião deve ser descrita a partir da relação do indivíduo com o elemento considerado divino” (JAMES, 1995).

Nesta ótica, Carvalho (2001, p. 9) aponta que:

[...] interessa saber que tipo de síntese uma pessoa constrói com as várias e diferenciadas inserções no campo religioso. É relevante saber se ela as estrutura internamente, se constrói com elas um todo ou se mantém em compartimentos separados do seu eu interno; enfim, se consegue encontrar aí, de fato, um centro. É nessa dimensão – do confronto entre a pluralidade externa e a pluralidade interna, entre movimentos religiosos – que podem ou não encontrar sua síntese num centro interior.

A compreensão dos liames acima permeia as dimensões dos pensamentos de Girard e Bourdieu, uma vez que no universo religioso do sujeito integram-se diversidades de crenças, de combinações, de movimentos e agregações simbólicas e pluralismo.

A importância de se investigar o conceito de violência dos alunos está pautada também na relevância das interações na construção da subjetividade humana. Essa posição é fundamentada nos pressupostos da teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano, que assevera que “a criança, desde seus primeiros anos de vida, está imersa em um sistema de significações sociais (FONTANA, 1996, p.121). Sistema que irá incorporá-la às ações e significados produzidos e acumulados historicamente. Nessa perspectiva, a composição humana é resultado de um processo de desenvolvimento

que está densamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1984).

Nesse contexto, Girard¹³ (2010/03), quando questionado sobre o controle da violência nos dias atuais, em relação a outros períodos da história, disse:

Temos um grande controle da violência no que se refere ao local. Entretanto, as pessoas não estão cientes da violência em si. A mediação externa resolve o problema da violência de forma imperfeita porque o faz através de uma vítima. Considero que temos paz no âmbito individual, mas a ameaça está no coletivo. Tanto o rito quanto a proibição somente adiam a explosão da violência.

A afirmação de Girard leva-nos à compreensão da importância desta pesquisa no que diz respeito à construção de um ambiente escolar que promova a convivência harmoniosa entre seus sujeitos, seja para a promoção da aprendizagem ou para a formação do aluno de modo geral e o bem-estar de todos.

O pensamento giardiano gravita em torno da religião, e a religião pode ser em outros contextos “descrita como aquilo que fornece sentido e eficácia simbólica para os indivíduos em suas subjetividades” (PORTELA, 2006, p. 4).

Pautado nessa linha argumentativa, Girard se concentra nas sociedades primitivas, nas quais a religião exercia um papel preponderante. “O papel pedagógico da religião era o de educar o desejo das pessoas para que não sucumbissem à voracidade da violência” (LOPES; JARDILINO, 2009, p. 164). Para Girard (2004, p.11), algumas ações, como a da tradição judaico-cristã, compreendem o mecanismo do sacrifício expiatório como instrumento mitigador da violência e procedimento necessário à perpetuação da humanidade.

Neste prisma, toda a sociedade vive as reações e represálias de uma ação violenta. Para refrear os germes dessa prática e auxiliar os homens no controle da vingança, as sociedades primitivas utilizavam o sacrifício como atenuante desse

¹³ Fonte: Revista *CULT*, edição 134, 2010. Entrevista com René Girard. “Sistemas religiosos como o cristianismo atuam no sentido de conscientizar sobre o uso da vítima expiatória. E não existe uso deste mecanismo de forma consciente. O bode expiatório é inconsciente, ou não é. Em um nível exponencialmente maior, estamos lidando hoje com a possibilidade da destruição total do uso da violência em termos absolutos, através do crescente desenvolvimento de tecnologias novas como a nanotecnologia – manipulação de partículas que podem desencadear reações de potencial altamente destrutivo”.

processo. Isso porque “só é possível ludibriar a violência fornecendo-lhe uma válvula de escape, algo para devorar” (LOPES; JARDILINO, 2009, p. 15). O sacrifício teria assim a função de conter as ações de violência, como também controlar as tensões sociais.

É nas relações sociais que se pode considerar a origem da violência, é a partir destas relações reproduzidas no interior da escola que esse processo se constitui como determinante. Tomando ainda a escola como espaço de contradições, que Girard apresenta como “laço de uma relação dupla e ambígua de amor e ódio” onde a violência se caracteriza como uma forma de recusa do próprio espaço escolar, isso evidencia também certa resistência em compreender a escola como um espaço para a superação dessas contradições. A esse respeito, Andrade (2012, p. 4) complementa: “É mais do que necessário conhecer e debater as relações sociais na sociedade numa perspectiva do conhecimento escolar e da prática docente”.

A reflexão demonstra a necessidade de estabelecermos as interseções entre conceitos e ações. A proposta deste trabalho caminha nesse sentido, pois se acredita que, ao analisarmos as concepções de violência dos estudantes do ensino fundamental, estamos discutindo de que forma as relações interpessoais afetam a identidade subjetiva dos estudantes, ao mesmo tempo em que refletirmos como o processo educativo contribui para a formação desse sujeito. Nesse contexto, o papel social da escola é o de fomentar uma cultura de paz e de respeito à diversidade e liberdade de religião ou crença, muitas vezes, motivo de violência no espaço escolar.

Ainda discorrendo sobre a temática “Religião e Violência”, adentramos nas concepções de Bourdieu (1997, p. 15). O autor, ao se referir à religião, aponta: “Não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada”.

Procuramos, no decorrer da pesquisa, entender o “poder simbólico” da religião através da religiosidade e das relações sociais, com o intuito de conhecer as particularidades do fator religioso como possível harmonizador das relações sociais, distinguindo-se de outras motivações advindas do meio. Reflete-se se o Sagrado pode contribuir para uma cultura de paz no ambiente escolar.

Partindo do pressuposto de que a religião está estruturada num grande sistema simbólico, Weber (1991, p. 357) a apresenta como princípio de estruturação das condutas dos indivíduos, um *ethos*, fruto de sua experiência social e individual. Tal visão é também contemplada por outros teóricos, a exemplo de Bourdieu (1982), que a chama de *habitus*.

O autor acredita que a partir do [...] efeito de uma consagração arbitrária socialmente, mas legítima do ponto de vista do sagrado, a religião consegue submeter o sistema de disposições em relação ao mundo natural e ao mundo social a uma mudança de natureza, em especial convertendo o *ethos*, enquanto sistema de esquemas implícitos de ação e de apreciação, em ética, ou seja, um conjunto sistematizado e racionalizado de normas explícitas. (BOURDIEU, 1982 *apud* SETTON, 2008, p. 23).

No que se refere ao fenômeno religioso – objeto de estudo das Ciências da Religião –, sua importância para a presente pesquisa está na dimensão religiosa que forma parte da pessoa humana, pois ela é simbólica e as suas experiências mais fundantes são divinizadas. Na escola e em todos os setores da sociedade, a pessoa humana é possuída pelo Sagrado e lhe confere várias interpretações, por não ser apenas externo, mas interno ao homem. Um exemplo disso é a expressão “sou uma nova criatura”, ou ainda “nasci de novo”. Tais expressões são marcadas pela nova conduta que o crente passa a seguir. É certo que cada religião influenciará sobre a conduta do indivíduo de forma diferente e intensidades diferentes, variando de acordo com sua estrutura normativa.

Outra contribuição de Bourdieu foi compreender a concepção de violência que é sofrida através dos sistemas simbólicos,¹⁴ denominada violência simbólica.

¹⁴ “Esses sistemas exercem um poder estruturante sobre os indivíduos, ou seja, constitutivo. Mas só podem exercer esse poder porque estão socialmente estruturados, ou seja, fazem parte das práticas e crenças sociais. Esse poder, que certos sistemas simbólicos têm sobre os indivíduos, é denominado “poder simbólico”. São estruturas capazes de impor realidades, de formar consenso acerca do sentido do mundo social, de excluir e incluir indivíduos, de determinar as noções de certo e errado. Essa noção de mundo é reproduzida indeterminadamente através de um processo de inculcar nos indivíduos ideologias, valores, moral. Esse processo é o que Bourdieu chama de violência simbólica” (PESCAROLO et al.) Disponível em: <complexidades_reflexoes_e_contribuicoes_possiveis_a_partir_do_trabalho_com_profissionais_da_educacao.pdf>.

A violência simbólica¹⁵ se manifesta de múltiplas formas: através dos meios de comunicação em massa, pregação religiosa, atividades artísticas, propaganda e moda, etc. No entanto, na obra em questão, o objetivo de Bourdieu e Passeron é o sistema escolar. A teoria não deixa margem a dúvidas, a função da educação é a reprodução das desigualdades sociais. De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominadoras. Marginalizados sócio-culturalmente porque não possuem força material e simbólica.

A reflexão teórica acima evidencia que diversas manifestações podem ser identificadas como violências: atos físicos, insultos, humilhações, olhares, silêncios, isolamento do grupo etc. Entretanto, muitas das violências citadas são ignoradas pelos professores e gestores da escola. Em alguns casos, sobretudo atos de insultos e agressões físicas como empurrões e tapas, a função educativa das instituições de ensino cede espaço para as ações de vigilância, denúncia e punição, o que Lopes et al. (2008) denominam “educação pelo medo”. Tal postura demonstra que os sujeitos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem ainda não sabem quais as ações pedagógicas que devem ser tomadas para combater as violências nas escolas. Isso porque no momento em que os profissionais de educação adotam instrumentos de controle enfraquecem as boas relações sociais de convivência e restringem as estratégias pedagógicas a práticas disciplinares.

O resultado da discussão acima aparece graficamente exposto na opinião dos sujeitos.

Tabela 24: Violência Simbólica

Violência simbólica	Percentual (%)
Marginalização	40%
Discriminação	35%
Abuso de poder	25%

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Alunos que vivenciam diferentes contextos afirmam, a partir da metodologia direcionada aos grupos, já terem tido contato com a violência simbólica no interior da escola e apontam sua presença estruturada em três formas.

¹⁵ Disponível em: <<http://cienciasetecnologia.com/teoria-do-sistema-de-ensino-enquanto-violencia-simbolica/#ixzz2o8q0rahQ>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

A primeira é a “marginalização”,¹⁶ que na opinião de 40% dos alunos entrevistados nasce nas desigualdades sociais, um fio condutor de violência. Subentende-se que o grau de aceitação ou rejeição da marginalização serve como um fator essencial capaz de medir o nível de contenção ou promoção da violência no ambiente escolar.

A esse respeito, Bourdieu (2002, p. 95) assinala que a “naturalização da violência produz-se através da desconsideração das formas de violência estrutural e simbólica ou de interiorização da denominação social”. Atrelado a isso, a violência passa a ser vista como um fato normal em alguns cenários sociais.

Tendo como foco o viés social, apontam-se vários fatores que causam a marginalização. Mas a pobreza, sem sombra de dúvidas, é a principal, pois com ela o indivíduo entra para a marginalização cultural e social, na qual às vezes lhe são negados direitos essenciais garantidos na Constituição Brasileira (1988), como saúde, alimentação, moradia e educação.

No ambiente escolar a diferença é um fator que também conduz à marginalização. O preconceito contra os “diferentes”¹⁷ culmina na exclusão social e conseqüentemente em atos e ações de violência cada vez mais comuns entre os partícipes do processo educacional. E com isso temos nesse universo de pesquisa a presença da discriminação, que na concepção de 35% dos alunos é uma ponte entre o preconceito e a violência.

Isso acontece quando se faz distinção. A escola é um universo de diversidade onde são comuns atos de discriminação por sexo, idade, cor (racismo), estado civil, classe social, cultura e religião. Um lugar onde nem sempre os direitos humanos mais fundamentais são preservados.

O último elemento desse tripé que constrói e edifica a violência simbólica na escola, segundo os alunos, é o abuso de poder (25%), que geralmente acontece nas relações sociais no momento em que um impõe sua vontade sobre o outro, utilizando-

¹⁶ “Em sociologia, marginalização é o processo social de se tornar ou ser tornado marginal (relegar ou confinar a uma condição social inferior, à beira ou à margem da sociedade). Ser marginalizado significa estar separado do resto da sociedade, forçado a ocupar as beiras ou as margens e a não estar no centro das coisas. Pessoas marginalizadas não são consideradas parte da sociedade”. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Marginalizacao>>. Acesso em: 1º fev. 2014.

¹⁷ Envolvem-se aqui: classe social, religião, cor, opção sexual etc.

se do exercício do poder. A estrutura hierárquica da escola, na visão de alguns alunos, muitas vezes produz esse tipo de abuso, apontado como de “autoridade”. Nesse contexto, a violência parte da escola através de seus agentes para com eles, alunos, e que muitas vezes é justificada e legitimada nos atos legais e regimentais da unidade escolar. Toda essa relação está arraigada de poder simbólico que, para Bourdieu, é exatamente esse poder presenciado nas relações sociais e que só pode ser exercido em virtude da cumplicidade dos que se submetem.

O diálogo e a reflexão, aqui, com a religião e violência partem da análise da relação do campo religioso com a estrutura do poder existente, levando em conta a construção histórica dessa realidade. O foco é discutir questões como intolerância, fundamentalismo e fanatismo, que no contexto religioso também acabam por culminar em atos de violência. Para tanto, apontamos como colaboradores desse processo de reflexão os seguintes autores: Bingener (2001), Pereira (2004), Rizzuto (2006), Alves (2006) e Oliveira (2012).

A reflexão proposta por Bingener (2001) abarca questões relacionadas ao Cristianismo, Islamismo e Judaísmo – três religiões em confronto e diálogo no qual se discutem as raízes da violência nestas religiões monoteístas. Ao analisar sua presença nos textos sagrados e nas tradições, o livro em questão demonstra a errônea associação entre Islamismo e violência.

O foco de atenção de Oliveira (2012) são a violência étnica e as diferentes formas de legitimação. Entende a autora que a religião é uma referência de identidade, pois governa a ordem do indivíduo e mantém um conjunto de práticas e deveres que dão significado e “nomia” à existência das pessoas em nossas sociedades. Ela busca responder à questão: Como as crenças e as práticas religiosas de um determinado grupo étnico poderiam construir e legitimar práticas violentas?

A legitimação de tais práticas de violências adivindas das crenças fundamenta-se a partir da intolerância religiosa, “um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a crenças e práticas religiosas ou a quem segue uma religião”.¹⁸ Nesse contexto a religião é uma referência de identidade que pode explicar o começo e a existência do homem, do mundo e legitimar essa existência.

Deixando aqui um pouco de lado a violência e seguindo com a questão da religião, ciente de que psicanálise e religião nem sempre se cruzam e comungam das mesmas ideias, quando se refere a Deus (Sagrado), fomos buscar respostas para as definições de nossos alunos sobre quem é Deus na obra *A imagem do Deus vivo*, de Ana-Maria Rizzuto (2006). A partir da visão freudiana, esta autora fundamenta que a imagem do homem comum de Deus só é possível com a utilização da imagem dos pais exaltados, ou seja, Deus encontrado na família e conseqüentemente em toda sociedade.

Outro teórico que também contribui para a explicação dessa imagem foi Rubem Alves (2006, p. 118), que aponta que “uma autêntica experiência de Deus se dá com a conversão do sujeito que faz tal experiência”. E fechamos esse raciocínio cruzando a fala de Rubem Alves com o pensamento de Boff (1998, p. 166), que afirma ser

[...] a conversão um momento religioso da consciência, que pouco importa quando, onde e como a Graça, a experiência de Deus acontece: O amor de Deus não depende de nosso amor e de nossa pureza interior. Às vezes somos surpreendidos por tais manifestações lá onde menos esperaríamos.

2.1.1 Relações entre violência e religião no campo empírico

É comum ouvirmos no meio acadêmico que a religião é uma forma de controle social. Tal pensamento baseia-se nos ideários de Durkheim, ao afirmar que o efeito da religião “é necessariamente fixar, instituir, certas maneiras de agir e certos julgamentos que existem fora de nós e que não dependem de cada vontade particular tomada à parte” (FORACCHI; MARTINS, 1980, p. 30).

¹⁸ Juliana Steck (2010). Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/jornal/edicoes/2013/04/16/intolerancia-religiosa-e-crime-de-odio-e-fere-a-dignidade>>. Acesso em: 4 jan. 2014.

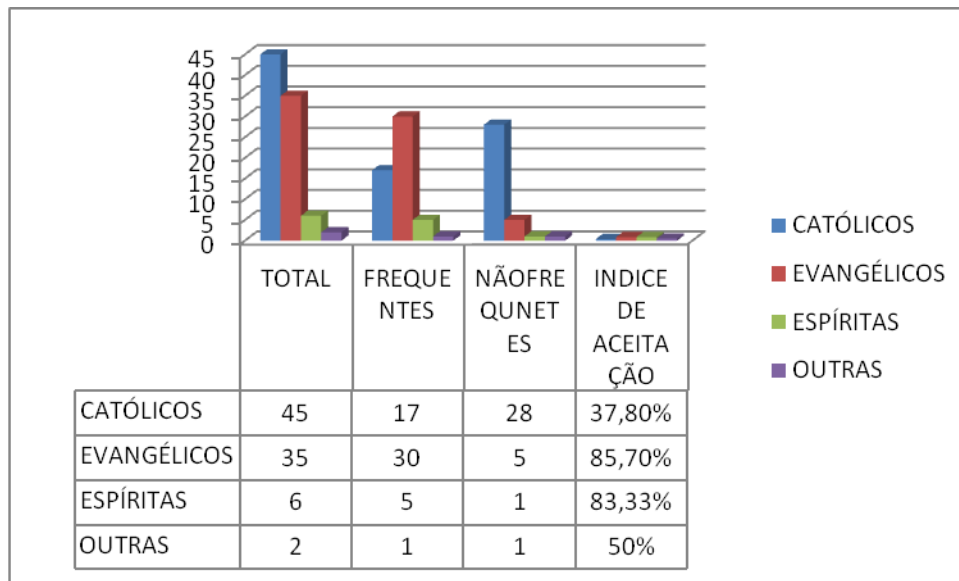
No universo religioso considera-se que a “mentalidade dos grupos não é a mesma dos particulares” (FORACCHI; MARTINS, 1980, p. 26), e que o indivíduo, quando não consegue interagir socialmente dentro dos padrões de sua coletividade, paga de alguma forma por isso. Nesse contexto, a função do comportamento moral tende a responder à necessidade social de regular, cujo foco na verdade era o de normalizar e direcionar as relações dos indivíduos.

Partindo desse pressuposto e voltando para o nosso campo de pesquisa, podemos afirmar que a religião tem sim o poder de conter a violência escolar.

Para Beyer (1998, p. 396), a religião deixou de estar associada apenas a instituições para se associar aos indivíduos, ou seja, as pessoas passaram a identificar a religião como algo pessoal, privado, e não apenas institucional. Destaca que a influência da religião acaba passando por diversas esferas públicas por onde passam os indivíduos, como seu local de trabalho ou a escola. E reforça nossa tese de que a religião, dessa forma, acaba afetando o comportamento dos indivíduos, adentrando diversas esferas públicas e garantindo sua existência e multiplicação.

Tomando por base o nosso campo empírico e a análise e interpretação do gráfico a seguir, vamos analisar a relação dos sujeitos desta pesquisa com a religião e tentar entender de que forma essa influencia na mudança de comportamento e na atitude dos alunos do 9º ano da escola-campo.

Ao responderem à enquete “qual a sua religião?”, obtivemos dos nossos entrevistados os seguintes resultados:

Gráfico 7: Qual a sua religião?

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Este gráfico apresenta que a maior parte dos alunos entrevistados, ou seja, 45%, denominam-se católicos, 35% evangélicos, 6% espíritas e 2% de outras religiões. O gráfico mostra, ainda, que os mais atuantes dentro dos movimentos religiosos são os evangélicos, com 85,70%, seguidos dos espíritas, com 83,33%.

Para melhor entendermos os resultados obtidos na pesquisa, classificamos a violência escolar em “violência na escola” e “violência contra a escola”. A explicação dessas modalidades responde à segunda hipótese desta pesquisa:

Determinados contextos propiciam o desenvolvimento de manifestações de violência, e essa, quando colocada em ação, revela aos atores sociais o poder de seu uso. Assim, uma violência que, inicialmente, se organiza a partir de um contexto favorável produz, ou pode produzir, a violência como lógica de intervenção.

A violência na escola toma corpo e deve ser analisada como violência da escola. A sua manifestação se dá nas mais diversas formas, como por exemplo agressão contra alunos, professores e funcionários da escola. Além dos exemplos citados, transitam também, por esse ambiente, outras formas de violência. As regras e normas, quando não compreendidas, também acabam em conflitos e conseqüentemente em

atos de violência. Percebe-se que, quando as relações sociais são rigidamente hierarquizadas, a violência é um recurso sistemático para a superação dos problemas. Assim, ao invés do funcionamento dos mecanismos institucionais, o que se encontra é uma situação de conflito permeando os espaços escolares. Com isso, aparece a violência velada, silenciosa, mas que deixa suas marcas na escola, como por exemplo os fracassos escolares, os preconceitos (racismo), a desvalorização, a indisciplina, a expulsão, a ameaça, a intimidação, o abuso de poder e outras.

As entrevistas realizadas apontam com detalhes a presença da violência na escola, como exemplificado nas falas que seguem:

O que mais me chamou a atenção nos últimos meses foi uma briga entre duas meninas de 11 para 12 anos por causa de um namorado. Elas se agrediram violentamente. (P-6).

Uma mãe queria bater/agredir a professora por causa da nota da filha. (P-3).

É comum alunos enfrentarem ou desafiar o professor em sala quando esse o chama a atenção. E quando são conduzidos para coordenação as ofensas continuam. (P-9).

Completando o quadro sinistro de violência na escola, Abramovay (2003, p. 98) afirma o que é violência: “Magoar, agredir por falta de respeito”. Para os jovens, são atos de violência por parte dos professores. Também são: a desvalorização do profissional professor; a insatisfação; a indiferença e o absentismo dos alunos; o despreparo do profissional (reflexo do medo); a falta de estímulos e interesse em educação continuada; a evasão escolar.

A outra forma é a violência contra a escola, que se apresenta como atos de vandalismo, incêndios e destruição e roubo ou furtos do patrimônio (paredes, carteiras, cadeiras, portas, cabos de fiação, cabos de telefone, materiais e equipamentos das instituições escolares e outros).

Quanto à prática de violência na escola ou contra a escola, os resultados são apresentados na Tabela 24:

Tabela 25: Dados da Violência Praticada

Alunos praticantes de credos religiosos		Pratiquei violência na escola				Pratiquei violência contra a escola			
		Sim	%	Não	%	Sim	%	Não	%
Católicos	17	04	23%	13	77%	05	29%	12	71%
Evangélicos	30	07	23%	23	77%	08	27%	22	73%

Espíritas	05	02	40%	03	60%	03	60%	02	40%
Sem religião	12	08	67%	04	33%	09	75%	03	25%
Outros	02	01	50%	01	50%	01	50%	01	50%

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Tabela 26: Alunos não Praticantes de Credo Religioso

Credo	Pratiquei violência na escola				Pratiquei violência contra a escola				
	Sim	%	Não	%	Sim	%	Não	%	
Católicos	28	18	57%	12	43%	18	64%	10	36%
Evangélicos	05	03	60%	02	40%	03	60%	02	40%
Espíritas	01	-	0%	01	100%	01	100%	-	0%
Sem religião	12	09	75%	03	25%	10	83%	02	17%
Outros	02	01	50%	01	50%	01	50%	01	50%

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Embora 45 alunos se dizem católicos, somente 17 afirmam ser praticantes, o que representa 37,8% de entrosamento com o credo. Desses, 77% afirmam nunca ter praticado nenhum tipo de violência na escola. Já 23% garantem já ter praticado. Dos 28 alunos católicos não praticantes, 57% (18 alunos) afirmam ter praticado atos de violência, e 43% (12 alunos) afirmam nunca ter praticado.

Analisando a comunidade católica praticante ou não, chegamos aos seguintes resultados: 22 alunos (49%) afirmam ter praticado violência; 25 alunos (55,%) garantem nunca ter praticado atos de violência na escola. Quando a violência praticada é contra escola, o resultado encontrado foi: 23 alunos (51%) afirmam já ter praticado atos de violência contra a escola; 22 alunos (49%) não praticaram.

No que tange aos alunos que se dizem evangélicos de um total de 35 alunos, 30 se denominam frequentes/praticantes. Desses, 10 alunos (28,6%) afirmam já ter praticado atos de violência na escola e 25 alunos (71,4%) assumem a postura e afirmam nunca ter participado violência. Quando a violência praticada é contra a escola, os evangélicos se posicionam da seguinte maneira: 11 alunos (31,4%) afirmam já terem praticaram violência contra a escola; 24 alunos (68,6%) negam ter praticado essa modalidade de violência.

Dos 12 alunos que se manifestam sem religião, 9 alunos (75%) afirmam ter praticado atos de violência na escola; 3 alunos (25%) afirmam não ter praticado atos de violência. Quando a violência é contra a escola, os resultados dos alunos sem religião

são os seguintes: 10 alunos (83%) já praticaram violência contra a escola; 2 alunos (17%) afirmam nunca ter praticado.

Os dados citados ajudam a confirmar nossa primeira hipótese:

A composição conceitual de violência dos alunos do ensino fundamental é influenciada pelas significações sociais.

Nesse contexto podemos afirmar que o indivíduo sofre a influência direta da família, da escola, [...], da religiosidade. Como apontam diversos estudos, essa última apresenta uma influência significativa sobre o comportamento social dos indivíduos e é vista como incentivadora da boa “postura social”. Talvez isso possa justificar os dados apresentados, mostrando que, quanto mais inseridos os alunos estiverem nos movimentos religiosos, menos violência eles praticam no ambiente escolar.

Para Durkheim (1982), isso acontece por ser a religião “uma instituição social produtora de valores morais e identitários” (*apud* SETTON, 2008, 8). Afirma ainda que a “religião oferece aos indivíduos elementos para a elaboração de idéias, pensamentos e representações sociais que possibilitam compreender o mundo por meio do conhecimento religioso”. Bourdieu (1982) chamou a cultura transmitida à criança por seus pais, e grupos sociais, como por exemplo a religião, de “capital cultural”.

Mesmo sabendo que a religião (religiosidade) pode contribuir para a formação do espírito humano e ter um papel fundamental na formação do sujeito, cabe-nos alertar que não é a religião o único elemento social responsável pela construção e pela manutenção do conceito e da prática da violência.

Na busca de construir uma sustentação para nossa terceira hipótese – que era averiguar se a cultura de paz no ambiente escolar estava diretamente associada à visão de Deus que cada aluno tem constituída nas relações sociais através da família e da religiosidade, e se nesse contexto Deus pode ser visto como fator de contenção a violência –, procuramos apreender como era a relação dos nossos alunos com o Sagrado. E também qual a imagem de Sagrado que eles tinham constituído. E verificar como transformar isso em paz para o ambiente escolar.

O primeiro passo foi pedir aos alunos que definissem violência, paz e Deus. E o *link* que podemos fazer dessas três palavras juntas e em ação é MUDANÇA.

Percebe-se que alguns dos estudantes iniciam seu primeiro contato com Deus a partir da família, seu primeiro grupo social, e mais tarde solidificada na religião. Exemplo disso é que apenas 12% dos entrevistados afirmaram não ter religião. Isso significa dizer que 88%, de uma forma direta ou indireta, têm contato com a religiosidade. E entre aqueles que se dizem praticantes, o índice de violência é bem menor.

2.1.2 As dimensões miméticas

Falar em dimensões miméticas no pensamento de René Girard é adentrar no caráter mimético do desejo humano. É entender as ações interativas de indivíduos que desejam, dentro de uma dinâmica coletiva. Mas afinal o que é o desejo? Para Girard (1990), o desejo é produzido na *mímesis*, na imitação – desejo que imita o outro, que também deseja aquele objeto. “Esse caráter mimético do desejo é a causa primordial da violência humana, ou seja, em princípio, a violência surge como uma derivação não calculada do caráter mimético do desejo” (GIRARD, 1990, p.180). Por isso, sua teoria é uma explicação para o comportamento e a cultura humana.

Ao analisarmos o projeto pedagógico da escola-campo encontramos o seguinte texto:

Os alunos desta instituição de ensino são jovens e adolescentes com uma média de idade de 11 a 20 anos, dispostos em turmas heterogêneas, com história de fracasso escolar, problemas de evasão, alunos desmotivados pela família, grande parcela de alunos trabalhadores, alunos predispostos ao uso de entorpecentes [...].¹⁹

Será que, quando falamos de distorção idade série, de turmas heterogêneas com histórico de fracasso escolar, evasão etc., não estamos nos referindo a uma forma silenciosa de violência?²⁰ Não será essa forma de violência revelada por um desejo de imitação, o qual René Girard apresenta como uma forma de obter aquilo que é posse

¹⁹ Fragmento extraído do Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada.

²⁰ Denominada por Bourdieu de violência simbólica.

do outro, mas que, por isso mesmo, o queremos, o desejamos (rivalidade mimética, ou desejo mimético²¹)?

Para Girard, na ausência de forma de mediação que integra o que denominamos cultura, a violência mimética pode ser controlada através da descoberta do mecanismo do bode expiatório.

2.1.3 A vítima expiatória

Para Girard (2009), a vítima expiatória surge quando o grupo elege por unanimidade o responsável pelos males que acontecem à comunidade. Segundo ele, é um mecanismo fundador que norteia qualquer comunidade humana e de qualquer ordem cultural. A eliminação dessa vítima reconcilia o grupo, pois o “eleito é a vítima onde se operará a descarga da culpabilidade e das impressões que desencadeiam em violência” (Girard, 2009, p.180).

Um aluno ficou nervoso com o professor em sala, os dois começaram a discutir, o aluno pegou uma pedra e jogou no professor. O aluno continua na escola e o professor saiu. (P-4).

O diretor passou na nossa sala e contou todos os vidros quebrados nas janelas. Num determinado dia chegamos à sala e vimos que todos os vidros quebrados foram trocados. No dia seguinte, estavam quase todos quebrados outra vez. (P-1).

²¹ “Então, o desejo mimético pode se tornar violência, violência essencial. O desejo trai, por trás da *hybris* desse levantar-se, dessa espécie de soberba, desta espécie de orgulho, seria a *hybris* ela trai, na verdade, a vaidade. Necessita-se ser orgulhoso porque não se é nada. Orgulhoso no sentido bem grego: *hybris*. Esse é uma espécie de vazio e de ilusão. Eu cito aqui o René Girard: ‘cada um se vê sozinho, no vazio, e numa espécie de monstruosidade de sua nua verdade, portanto, sozinho no inferno, é isto que constitui inferno’. O que constitui inferno é esta percepção de se estar sozinho no próprio vazio. Porque o outro carrega aquele ser que se torna promessa para o meu desejo, aquilo que eu não sou, que eu não tenho e que eu não posso. Daí o movimento, em pânico, em direção ao outro, como captação, como captura, como açambarcamento, como depredação, ou seja, ir em direção àquilo que é promessa de bem, por causa do desejo” (SUSIN, 1996, p. 10-11).

A violência na escola instala um cotidiano tenso, assinado pela insegurança e pelo medo. Ela dificulta as relações sociais, compromete a autoestima dos envolvidos e pode ter como consequências a queda do desenvolvimento escolar e a diminuição de desempenho profissional.

A escola percorre um movimento ambíguo: de um lado, realiza ações que têm o objetivo de cumprir preceitos definidos pelos órgãos centrais, e, de outro, precisa lidar com a dinâmica dos grupos internos que estabelecem interações, rupturas, troca de ideias, palavras e sentimentos. E nesse contexto de conflito, tanto o aluno como o professor podem ser a vítima expiatória.

2.1.4 Experiência religiosa como produção de sentido para o espaço escolar

A escola é um grande espaço de diversidade no mundo moderno, e nesse ambiente indivíduos de diferentes credos religiosos convivem. Por isso, mais do que simples tolerância, espera-se que haja respeito, partilha de valores construtivos, reconhecimento da qualidade da busca religiosa do outro.

O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso entende que seu objeto de estudo é o fenômeno religioso.

Por fenômeno religioso entende-se o processo de busca que o ser humano realiza na busca da transcendência, desde a experiência pessoal do Transcendente até a experiência religiosa na partilha de grupo, desde a vivência em comunidade até a institucionalização pelas Tradições Religiosas. (FONAPER, 2000, p. 16).

Dessa forma, a proposta mais recente do Ensino Religioso aponta para um novo paradigma, superando o modelo catequético e proselitista, por ser reconhecido como uma área de conhecimento e por ser parte integrante da formação básica do cidadão. O Ensino Religioso tem por objetivo:

Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;

Subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para que ele possa dar sua resposta, devidamente informado;
 Analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;
 Facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;
 Refletir o sentido da atitude moral, como conseqüência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;
 Possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável. (FONAPER, 2000, p. 31).

Neste modelo fenomenológico, o Ensino Religioso como proposto não está compromissado com qualquer representação confessional religiosa ou com a teologia, e sim com o campo das ciências da religião. Entende-se que a teologia vincula-se ao pensamento oficial das diversas confessionalidades religiosas, e a ciência da religião tem como objeto de estudo o fenômeno religioso e suas múltiplas expressões culturais. “Seu objeto de estudo é maior do que a confessionalidade presente em cada denominação religiosa” (JUNQUEIRA, 2002, p. 51). Portanto, contribui na busca de respostas aos questionamentos existenciais dos estudantes, no entendimento da identidade religiosa, na convivência com as diferenças e na alteridade, numa perspectiva de compromisso histórico diante da vida e da transcendência.

Como parte fundamental na construção da vida cidadã, o Ensino Religioso é do exercício de direitos e deveres de pessoas, grupos e instituições na sociedade, para que, em sinergia, em movimento cheio de energias que se trocam e se articulam, influam sobre múltiplos aspectos, possibilitando, assim, o viver bem e a transformação da convivência do cidadão, conforme o artigo 33 da LDBEN nº 9.394/96 (CARON, 1999).

Ao fundamentar a área de conhecimento de Ensino Religioso como *relegere* (reler), contribuir-se-á para a releitura do fenômeno religioso para que na diversidade se construam os elementos básicos para a sustentabilidade humana de respeito e solidariedade, deixando de lado o proselitismo, tornando, assim, possível a transformação das informações em conhecimento com respeito ao outro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso afirmam:

O Ensino Religioso alicerça-se nos princípios da cidadania, do entendimento do outro enquanto outro. Mesmo que muitas pessoas neguem ser religiosas, é um

dato histórico que toda pessoa esteja preparada para ser religiosa, do mesmo modo que é preparada biologicamente para falar determinada língua, gostar disto ou daquilo, comer de uma forma, pois o ser religioso é um dado antropológico, cultural, presente no substrato de cada cultura. E no Brasil constitui a Base Comum Nacional. (FONAPER, 2000, p. 27).

Também o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em seu art. 3º, item IV, sinaliza que o Ensino Religioso (ou Educação Religiosa) é considerado uma área de conhecimento, como parte integrante da formação básica do cidadão. Assim:

Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura, linguagens e b) as áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Materna (para populações indígenas e migrantes), Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa.

Tendo como pressuposto um Estado laico, com um ensino laico, o ensino religioso é possível e necessário por ser um fato que permeia a vida em sociedade. É necessário para a formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos.

A religião é um dado de realidade que, por si mesmo, não deve ser classificado como negativo ou positivo, apenas um dado antropológico e sociocultural que tem a força de fundamentar as ações mais conservadoras ou transformadoras, mais perversas ou benéficas. (SENA, 2006, p. 40).

Assim, o Ensino Religioso passa para o âmbito secular e se torna laico, apontando para a necessidade de um profissional habilitado para esse fim. “Espera-se deste profissional a abertura para o diálogo e capacidade de articulá-lo” (FONAPER, 2006, p. 28).

2.1.5 A visão do Sagrado na concepção dos alunos

Ao abordar o Sagrado entramos num campo delicado e complexo, mas que, por sua vez, nos remete a uma incrível sensação de familiaridade, um verdadeiro *déjà vu*, com o qual a humanidade sempre esteve e estará envolvida. A explicação para isso pode estar lá atrás, na história do surgimento humano narrada nas Sagradas Escrituras. No viés bíblico o homem carrega, simbolicamente, as impressões digitais de Deus. Nesse universo de simbologia que mistura fé, mito e crença, o homem aparece como imagem de Deus, ou seja, o homem é representante de Deus na terra e, como semelhança, o reflete.²²

Hoje, temos o homem como ser sociável que nas suas relações pessoais é livre para usufruir não somente das dimensões social e pessoal, mas também das dimensões relacionais, realizacionais, corporais etc., que colaboram para construção de sua identidade.

Os elementos sociais são inúmeros e cada um colabora com menos ou mais intensidade nesse processo de construção da identidade humana. E adentrando nesse universo de diversidade identitária que é a escola, solicitamos aos alunos do 9º ano a representação simbólica e subjetiva do Sagrado (Deus) e como resultado tivemos um enumerado de concepções conforme demonstrado na Tabela 17 logo à frente. A Paz é a representação simbólica de Deus para 33% dos alunos, o Amor para 17%, o Ser Superior para 10%, o Supremo para 9%, a Esperança para 8%, é Todo Poderoso para 6%, Tremendo também para 6%, é Felicidade para 5%, Solidariedade para 4% e Alegria para 1% (1% não se manifestou).

Mas quem é Deus? A resposta para tal indagação poderia vir de várias áreas e ciências, de vários estudos, embasada nos mais renomados teóricos, mas para nós, nesta pesquisa, o fundamental é entender essa construção conceitual e imaginária a partir visão dos nossos alunos.

O Sagrado é um ser que está em outras dimensões, que possui contatos com o ambiente em que vivemos. Muitos o definem como a natureza, ou o tudo, mas Ele é a

²² Cf. MOLTMANN, 1999, p. 317.

essência de tudo o que existe. Não pode ser delimitado, medido e visto. (A-1, grifo nosso).

Ao apontar na sua definição que o Sagrado é “a essência de tudo que existe”, fica subentendido que ele sempre circundou a vida de quem o define. É como se o nosso entrevistado deixasse nas entrelinhas pontuadas situações de vivências *numinosas* que envolvem magia, respeito e medo, fortemente expressas nas palavras “outras dimensões”, “que possui contatos”, “com a natureza”, “não pode ser delimitado, medido e visto”. Esse último recorte da fala do sujeito A-1 revela um sentimento de inacessibilidade absoluta do Sagrado que pode ser entendido por sua raiz latina *sacer* (aquilo que não pode ser tocado sem sujar), que, não obstante, de maneira misteriosa, se revela à consciência humana.

A fundamentação do Sagrado a partir do que definiu nosso aluno A-1 encontra força nos ideais de Otto (2005), que O apresenta como o numinoso,²³ uma espécie de categoria predominante do domínio religioso. Denota uma consciência que está no fundamento da experiência do sagrado e dela resulta experiência religiosa. Tentar nomear este fenômeno é, segundo Otto, uma forma de diminuir a dificuldade de se apresentar a categoria do que é inefável,²⁴ de aproximar-se ao que não se compreende pela via da razão, mas pela emoção e sentimento gerados pelo estado da manifestação do Sagrado.

[O Sagrado]: É tudo em minha vida, pois *Ele me criou*, me trouxe ao mundo e me sustenta. (A-4, grifo nosso).

A concepção do aluno A-4 expõe o seu sentimento de criatura. Um sentimento que, ao mesmo tempo em que o totaliza, apresenta uma dependência absoluta, na percepção do inefável, do transcendente, do majestoso. Posiciona-se como um ser pequeno, no sentido de criatura, perante seu criador.

²³ Vivência que o ser humano tem dos fatores sobrenaturais de toda ordem, os quais, agindo sobre seu estado psíquico geral, fazem surgir nele uma atitude religiosa: "Baseando-se em Otto, o autor afirma que o numinoso independe da vontade do homem, que, sendo possuído por ele, é mais vítima do que criador do mesmo" (Confissões religiosas e experiências imediatas: uma reflexão sobre o fenômeno da confissão religiosa, segundo C.G. Jung, *Lorena Kim Richter www.rubedo.psc.br 27.11.2005*). Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/numinoso#ixzz2oCnunbbr>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

²⁴ “O que não pode ser expresso verbalmente” é uma expressão utilizada para identificar algo de origem divina ou transcendente e com atributos de beleza e perfeição tão superiores aos níveis terrenos que não pode ser expresso em palavras humanas.

Otto (2005), ao apresentar o Numinoso, fala em vários sentimentos que gravitam nos liames da complexidade e do irreduzível. O aluno A-4, ao reconhecer a grandeza (magnificência) do Numinoso, expressa um sentimento de pertença e de fascínio que o faz querer se aproximar cada vez mais do Sagrado. Tais sentimentos foram também identificados nas definições de mais quatro sujeitos (A-3, A-14, A-15 e A-20). Mas que também em outros casos pode desenvolver o sentimento contrário de fuga e de medo.

No universo pesquisado, a fuga pode ser justificada na não aceitação do Sagrado vinculado a um credo religioso, conforme afirmam os doze alunos que se declaram sem religião (Tabela 17). E o medo pode ser visto de vários sentidos e formas. Aqui optamos por visualizá-lo como uma forma de contenção que talvez estivesse ligada ao “aqui se faz, aqui se paga”.

[O Sagrado]: É um ser superior, criador de todas as coisas. É nele que buscamos força e fé. (A-5).

É o autor da vida, é aquele que nos ama muito além de qualquer sentimento existente. (A-22).

É a verdade de nossa existência, é a paz, que tranquiliza a alma e acaba com toda a violência. Deus é tudo, ele é único e universal. (A-2).

Nessas falas, vimos o sentimento de mistério (“ser superior”, “autor da vida”, “verdade [...] universal”) que faz tremer. O temor e o fascínio, segundo Otto (2005), suscitam um mistério (*mysterium*), indicam uma ação oculta, escondida, misteriosa. Algo que nos é estranho, incompreensivo, inexplicado. Percebe-se ainda na fala dos sujeitos uma sensação de êxtase que eles definem como “paz”, “amor”, “força”, “tranquilidade”. Um sentimento que faz calar e provoca um profundo silêncio na alma, que o sujeito A-5 chama de fé.

Continuando nossa reflexão sobre a concepção de Deus (Sagrado) a partir da visão dos alunos do 9º ano, vimos que Otto (2005) ocupou-se em tratar dos aspectos sentimentais que focam o Sagrado, os quais alguns já correlacionamos com as definições dos alunos. No entanto, precisamos entrar no campo de estudo que fala da corporificação e da manifestação do Sagrado, e para isso vamos buscar suporte teórico em Mircea Eliade, a partir da *hierofania*.

[O Sagrado] É tudo que é belo, que transmite amor, paz, perdão. A imagem mais próxima para se definir Deus é a família. (A-9).

Deus é meu PAI, minha MÃE, é aquele que me desejou, sonhou comigo e claro me criou para adorá-lo. (A-15).

As definições dos sujeitos A-9 e A-15 antes descritas apontam para manifestação simbólica do Sagrado, nos sentimentos de “amor”, “paz” e “perdão”, nos remetendo a Otto (2005).

Assim como na sua representação simbólica na pessoa do “pai”, da “mãe”, na “família”, que nos remete a Eliade e seus estudos sobre a hierofania – que do grego significa *hieros* (sagrado) –, trata-se de uma forma de falar de quando e como o Sagrado se revela. A hierofania, ao contrário do que se possa pensar, é algo absolutamente comum, pois qualquer objeto pode conter o Sagrado.

No caso da representação do Sagrado no pai, na mãe e na família, como apontam os sujeitos, temos o Sagrado na categoria de “supremas”, quando esse assume uma forma humana. A explicação dessa relação também encontrou fundamento em Ana Maria Rizzuto (2006), ao afirmar que a imagem do homem comum para Deus só é possível com a utilização dos pais exaltados, Deus encontrado na família e conseqüentemente em toda sociedade.

Conforme referimos anteriormente, a definição de Deus (Sagrado), por meio dos alunos, permeia o viés da subjetividade, ou seja, uma opção de significação particular que envolve qualidade do sujeito que produz estes processos. O Quadro 7, a seguir, apresenta a definição de 22 alunos entrevistados.

Tabela 27: Concepção de DEUS

Sujeitos	Trechos de depoimentos – Quem é Deus?
A-1	É um ser que está em outras dimensões, que possui contatos com o ambiente em que vivemos. Muitos o definem como a natureza, ou o tudo, mas Ele é a essência de tudo o que existe. Não pode ser delimitado, medido e visto.
A-2	É a verdade de nossa existência, é a paz, que tranquiliza a alma e acaba com toda a violência. Deus é tudo, ele é único e universal.
A-3	É incondicional, supremo, companheiro, amigo. Fiel, não esquece seus filhos, guia, ajuda, orienta, não te desampara nos momentos ruins.
A-4	É tudo em minha vida, pois Ele me criou, me trouxe ao mundo e me sustenta
A-5	É um ser superior, criador de todas as coisas. É nele que buscamos força e fé.
A-6	É o amor verdadeiro, é um ser que nos protege de todo mal. Que nos dá paz e que está em toda parte.
A-7	É o que há de mais puro e sublime no ser humano, Deus é paz é amor.

A-8	É tudo que está em nossa volta, menos a violência. É uma fonte de paz.
A-9	É tudo que é belo, que transmite amor, paz, perdão. A imagem mais próxima para se definir Deus é a família.
A-10	É a esperança, é a paz e o amor.
A-11	É Deus é Deus.
A-12	Deus é um sentimento puro, amor verdadeiro e incondicional.
A-13	Deus é único, é tudo na vida de uma pessoa.
A-14	É o senhor supremo, pai celestial.
A-15	Deus é meu PAI, minha MÃE, é aquele que me desejou, sonhou comigo e claro me criou para adorá-lo.
A-16	É o criador do universo, e está presente em cada irmão ou irmã. Em cada rosto feliz ou triste.
A-17	É o motivo pelo qual existo.
A-18	Explicar Deus é complexo, pois é difícil defini-lo. Mas a tranquilidade, o amor, o conforto, a humildade e sentimentos assim nos revelam Deus.
A-19	É tudo.
A-20	É maravilhoso, perfeito [...] meu senhor, meu salvador, minha base.
A-21	Tudo pra mim. Meu refúgio, meu porto seguro.
A-22	É o autor da vida, é aquele que nos ama muito além de qualquer sentimento existente.

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Para entendermos as manifestações do Sagrado nas concepções dos alunos, buscamos em Otto (2005) uma explicação. Ele aponta a revelação interna e externa do divino. O “suprassensível”, outro nome dado pelo autor, revela-se segundo as religiões e a própria religião, não só pela voz interior, pela consciência religiosa ou pelo sentimento, mas também pode aparecer em certos fatos, acontecimentos e pessoas.

O quadro com os depoimentos acima é uma prova de que o fenômeno religioso faz com que a dimensão religiosa torne-se parte do ser humano, pois ela é simbólica e suas experiências mais fundantes são divinizadas. Analisando as respostas dos alunos participantes (A-1 a A-22 do Quadro 7), não há como negar que a pessoa humana é possuída pelo Sagrado e lhe confere várias interpretações, por não ser apenas externo, mas interno ao homem.

Deus é um sentimento puro, amor verdadeiro e incondicional. (A-12).

Explicar Deus é complexo, pois é difícil defini-lo. Mas a tranquilidade, o amor, o conforto, a humildade e sentimentos assim nos revelam Deus. (A-1).

Essas definições nos trazem à mente a afirmação de Galimberti (2003, p.12), de que o “sagrado é o fundo inconsciente da pessoa humana. Toda pessoa emancipou a

sua consciência e tornou-a autônoma a partir do sagrado, sem, contudo, esquecer o cenário enigmático e obscuro de sua origem”.

É nessa perspectiva que este trabalho pretende ser um objeto a mais de reflexão para as políticas de contenção e combate à violência escolar. Acredita-se que com a experiência de Deus que cada ser humano pode fazer, ou encontrar em si mesmo, temos o Sentido capaz para orientar e conduzir o ser humano em seu contexto social.

Os desenhos feitos pelos alunos também corroboram a ideia de Deus como vida, amor e paz.

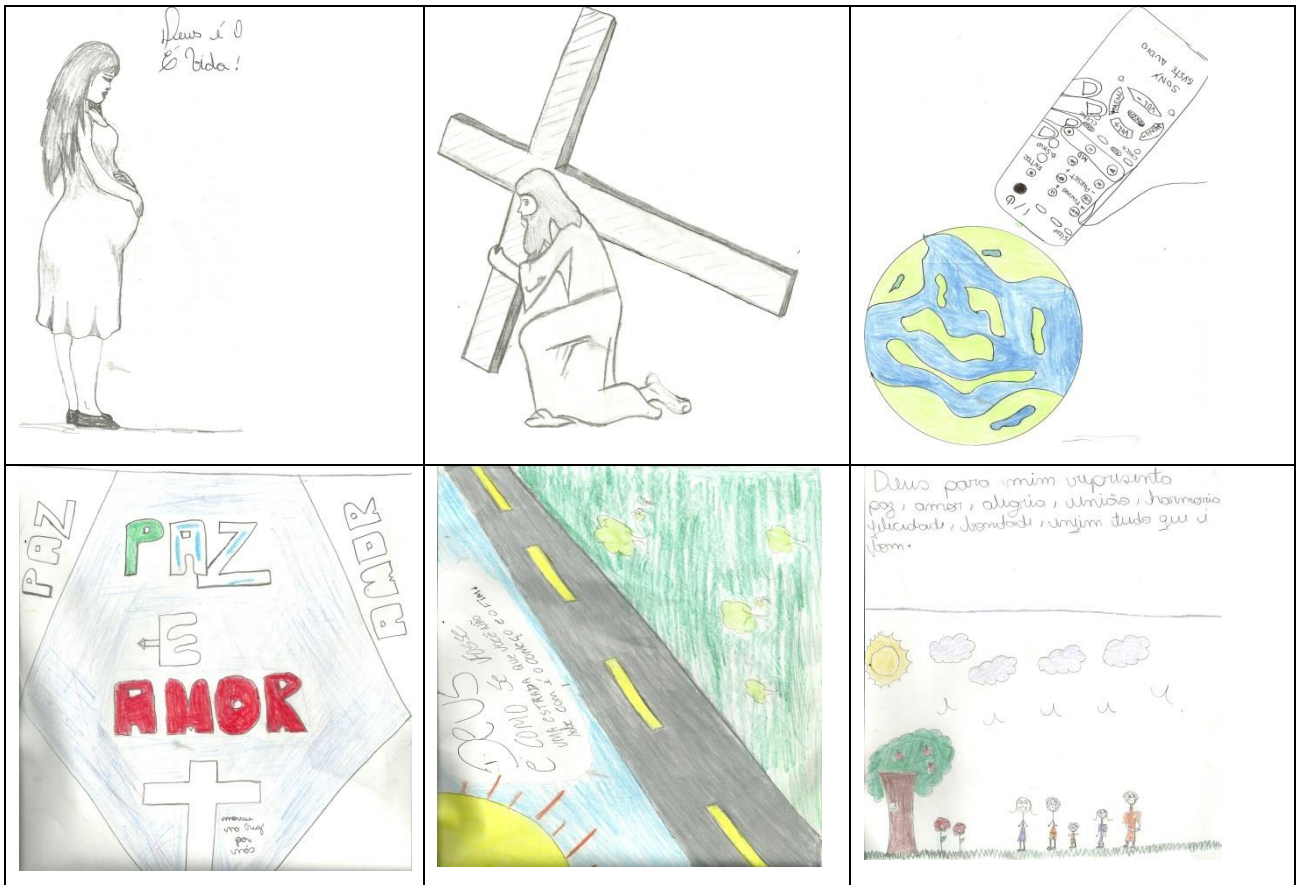




Figura 4: Desenho dos alunos - Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

A experiência de Deus encontra-se no horizonte de todos os seres humanos. Para Teixeira (2003, p. 55), a “educação é essa possibilidade de o homem transcender a sua própria natureza, carregada muitas vezes de medos, fugas, complexos, etc.”. Nesse contexto, a experiência de Deus tem de ocupar um lugar especial na educação escolar, por meio de uma cultura que promova a paz nesse ambiente. Dado que a escola é um lugar de abrangência na vida em sociedade, se as sociedades se organizam com base numa crença, como falar em sistema político, projeto de vida, currículo escolar, sem abordar a questão da dimensão religiosa dos seres humanos? Não é possível educar para o equilíbrio negando uma dimensão do ser.

Ao todo foram 100 alunos que definiram Deus. Dessas definições, transcrevemos 22 na íntegra, e das outras 78 tiramos palavras centrais. Grande parte dos alunos

definiu Deus em frases curtas, das quais selecionamos as principais palavras-chaves. Deus, em muitos casos, pode ser definido como: paz, amor, esperança, Ser Superior, Ser Supremo etc. As que mais apareceram foram:

Tabela 28: Definição de Deus

Palavras		Percentual
Alegria	01	01%
Amor	13	17%
Esperança	06	08%
Felicidade	04	05%
Paz	26	33%
Ser Superior	08	10%
Solidariedade	03	04%
Supremo	07	09%
Todo Poderoso	05	06%
Tremendo	05	06%

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Deus, na concepção subjetiva dos alunos do 9º ano, pode ser representado simbolicamente por alguns sentimentos: amor, esperança, paz, alegria, felicidade etc. O que seria nesse contexto o não Deus? O não Deus no universo escolar pode ser apresentado como um conjunto de elementos que desagregam, desestabilizam e que podem culminar em atos de desentendimentos, conflitos e violências. Exemplos:

- 1) Sentimento de inveja – é um sentimento de tristeza perante o que o outro tem e a própria pessoa não tem. No universo escolar torna-se fonte de violência, porque desenvolve o desejo mimético.

Para um aluno (A-22), a inveja denota violência, pois "é um ato que machuca, magoa e muitas vezes até destrói a felicidade das pessoas".

- 2) Sentimento de inutilidade – a este sentimento associam-se o fracasso, o derrotismo, o desprezo aos outros, os quais podem provocar situações de conflitos no universo escolar, pois tiram a esperança do sujeito.

Na concepção de outro aluno (A-6), a inutilidade, quando propagada pelos agentes promotores da educação, pode ser vista como "a pior violência, pois brota de

palavras que ferem a alma, que pode passar muitos anos e você jamais esquece e normalmente são ditas por pessoas muito próximas”.

- 3) Sentimento de opressão/aflição – estes sentimentos nos deixam de sobremodo angustiados, tristes, inquietos, tirando a nossa paz, trazendo cansaço, fadiga, não só em vida física, mas também em vida espiritual.

A opressão e a aflição tomam forma de violência na concepção de outro sujeito (A-1), pois “é tudo aquilo que vem atingir diretamente ou indiretamente uma pessoa. Manifestada por atitudes que causem dor física ou emocional ao seu humano”.

- 4) Sentimento de discórdia – um sentimento com imenso poder de destruição de situações harmoniosas pode desenvolver a falta de entendimento, a desavença, o ódio, cizânia, com forte tendência ou inclinação a agressões (de todas as formas) entre os que estão em desavença.

Para justificar o sentimento da discórdia como agente de violência na unidade escolar, partimos para as concepções de dois dos sujeitos da pesquisa: (A-9) “é tudo que o ser humano faz para prejudicar o seu semelhante [...]”, e (A-15) “é tudo que de alguma maneira ofende, constrange o indivíduo em seu meio familiar e social”.

Um sentimento que não foi mencionado entre os exemplos de não Deus foi o sentimento de ignorância, no entanto apareceu intrínseco nas concepções de violência de alguns dos sujeitos: (A-3) “é o extremo [a] que uma pessoa pode chegar. Para tudo na vida tem jeito, mas, em meio ao sufoco e o *stress* do dia a dia, qualquer coisinha é motivo de discussão que muitas vezes acaba em agressão física ou verbal”; (A-19) a ignorância é vista como violência, pois é uma “maneira de menosprezar o ser humano. Tanto quem pratica quanto quem a recebe”.



2.1.6 Símbolos, crenças e comunicação com o Sagrado: análise dos desenhos

Os símbolos associados às crenças muitas vezes apresentam um sentido do Sagrado entendido como reconhecimento e apelo a seres superiores e transcendentos. É descrito por Martelli (1995, p. 23) “como uma atitude constitutiva do homem desde as primeiras formas culturais em que se reconhece a hominização”. Nesse contexto, a expressão religiosa torna-se parte que integra as atividades simbólicas e que acaba por distinguir o *homo sapiens* dos animais. E para Geertz (1989, p. 67), pode-se chamar de símbolo qualquer “objeto, ato, acontecimento, qualidade ou relação que serve como vínculo a uma concepção – a concepção é o significado do símbolo”.

No contexto religioso, o símbolo de qualquer espécie expressa uma característica das hierofanias, ou seja, revelação do Sagrado. Adentrando no pensamento de Eliade (1992), que cunhou o termo, é bem claro que, mesmo manifestando o Sagrado, qualquer objeto se torna outra coisa, porém continua a ser ele mesmo. Dessa forma, mesmo uma cruz sagrada nunca deixaria de ser cruz em si, já que, se ela for vista com o olhar profano, nada evidenciará de diferença das demais cruzes. Um símbolo como a cruz, uma pedra e outro qualquer que seja, para ser Sagrado, deve cumprir o papel de mediação com o Sagrado. Só desse modo ele trans-significa; ou seja, “a sua realidade imediata transmuda-se numa realidade sobrenatural” (ELIADE, 1992, p. 18). Um objeto só ganha o *status* de símbolo quando este possui certas características que “falam” de algum aspecto do Sagrado.

Nessa ótica, Geertz (1989) ressalta que os sistemas simbólicos expressam o clima do mundo e o modelam. Têm por finalidade nesse universo proporcionar ao sujeito o contínuo exercício de atividades na prática religiosa.

2.1.6.1 A análise dos desenhos construídos no campo empírico

	ANÁLISE
	



Na representação dos sujeitos, a cruz apresenta-se de duas formas: (1ª) como símbolo de salvação e elo entre Deus e seus filhos; (2ª) como uma forma de amor incontestável; doar a própria vida para salvar a humanidade foi a maior prova de amor do criador. Sabemos que, ao longo da história e mesmo hoje, a cruz tem várias representações. No entanto, o que os sujeitos querem demonstrar é a magnitude do amor divino. Em meio à violência do espaço escolar, Deus se encontra de braços abertos para acolher seus filhos, acalmar e confortar o vitimado e conduzir o agressor a uma mudança de vida e de hábitos.



O coração é o órgão do corpo que representa o amor. O desenho que o aluno do 9º D expõe é o Sagrado como uma forma de amor que pacifica. Percebe-se nos detalhes das mãos que esse Sagrado idealizado que pacifica ainda não está totalmente acessível. Mas essas também expressam uma sede e uma gana de apreendê-lo.



A pomba é a idealização do Sagrado e da paz. No entanto a palavra paz nos chama a atenção. A cor vermelha no universo simbólico apresenta várias conotações, mas a que mais se aproxima da realidade do 9º D é a necessidade de a paz (Sagrado) imperar sobre a violência (a cor vermelha), o não sagrado.

No Livro Sagrado encontramos a pomba nos seguintes textos:

- A pomba, símbolo do Espírito de Deus que adejava sobre as águas caóticas, produzindo a vida (Gn 1, 2).
- A pomba, símbolo da vida nova que ressurge a partir do Dilúvio (Gn 8,6-12). Por isso, a pomba, que traz o ramo da oliveira, ficará como símbolo universal da paz cósmica e da paz entre os homens.
- A pomba do batismo de Jesus é o símbolo da nova criação (Mt 3,16 par.).
- A pomba, símbolo do Espírito criador de um novo povo (Lc 1, 26-38).
- A pomba, símbolo de um povo criado para o amor (Ct 2,14; ver 1,15; 4,1; 5,2.12; 6).



O desenho ao lado apresenta o Sagrado em meio à tecnologia, como uma forma de comunicação com o mundo. Expressa a necessidade de fazer voltar esse elemento “sagrado”, que propicia ao aluno um contato imediato com as “coisas” mundanas, que nem sempre são bem-vindas no ambiente escolar, a um diálogo sadio. É ponto de reflexão: como está o meu diálogo com o mundo? Com o universo? O mundo aqui é a sala de aula, e o universo é a escola.



	<p>Deus é representado na vida que surge. Na pessoa materna. A imagem da mãe é divina. A família (mãe) é um elemento social importantíssimo na construção do ser. Quando questionamos, lá no perfil social (Tabela 1), “qual a nota que você dá na sua família?”, a média final dos 100 alunos entrevistados foi de 6,6. Isso denota uma carência afetiva de Deus humanizado nas famílias e nas relações parentais.</p>
	<p>Deus é uma estrada que simbolicamente representa a vida. Percebe-se a partir do desenho que é uma estrada de mão dupla, que possibilita aos indivíduos o direito de ir e voltar. O ir e voltar nos dá um universo de conotação. Por opção, ficaremos com a tese de que Deus permite a chegada dos que estão perto e a volta dos que estão distantes.</p>

Figura 5: Análise dos desenhos

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

O ponto forte da análise do Sagrado a partir da vivência dos anos e de suas relações sociais é a perspectiva das hierofanias. Eliade (1992) estrutura seu conceito de Sagrado também a partir da análise do espaço e do tempo sagrado. A escola pode ser considerada um espaço sagrado? Para Eliade, o homem religioso pensa o espaço de maneira heterogênea e o diferencia em função de suas qualificações. Existe, portanto, o espaço sagrado, real e de forte significado, e aquele outro espaço, indefinido, sem qualquer expressão ou consciência, o espaço profano. Esta heterogeneidade do espaço, advinda da experiência religiosa, indica uma “experiência primordial”, homóloga à “fundação do mundo”, pois é a ação do corte espacial que

descobre e determina o "ponto fixo", o centro por meio do qual emana o sagrado como realidade absoluta.

2.2 INTRODUÇÃO AO DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA DE PAZ

Na busca de entender o diálogo entre educação e cultura de paz, adentramos no campo "social", onde construímos conceitos e vivemos sob padrões sociais que ditam o que é certo e o que é errado na vida em sociedade. Isso nos possibilita entender a compreensão que temos do mundo, do universo, do que é paz, da tolerância, se os valores que permeiam nossa vida passam por lentes que ampliam ou reduzem nossas perspectivas. Por isso, temos de estreitar cada vez mais esse diálogo, a começar por uma reflexão de nossas práticas, seja como docente ou discente no universo escolar, para então compreendermos e combatermos os mecanismos que contribuem para o surgimento e/ou a permanência de atos de violência, intolerância e exclusão, no ambiente da escola.

No entanto, para ampliar nossa compreensão, é preciso, muitas vezes, mudar as lentes com que observamos e refletimos sobre o mundo, sobre as pessoas com as quais convivemos, sobre os conflitos que parecem anuviar nossa capacidade de entendimento, de sentir, de julgar e de colocar nossos valores em ação.

Por isso, educar para uma cultura de paz é um convite inicial à análise da realidade, aqui representada pelo nosso objeto de estudo, a escola, um espaço marcado por uma crescente onda de violência. Por meio dela, com esta pesquisa, pretendemos conduzir os partícipes do processo educacional a uma reflexão sobre a real situação da escola. Os dados coletados mostram o retrato da escola, a partir da sua realidade, com foco no entendimento dos mecanismos que permeiam a exclusão, as desigualdades e conseqüentemente produzem a violência.

Não se pode construir uma cultura de paz de forma isolada. Precisamos desenvolver o senso de justiça, de solidariedade e os direitos e valorização do humano.

Quando isso tomar corpo no campo de estudo, teremos a verdadeira educação para paz.

2.2.1 Cultura de Paz e Violência Escolar no campo empírico

A cultura de paz é uma proposta para que as relações humanas sejam entremeadas pelo diálogo, pela tolerância, pela consciência da diversidade dos seres humanos e de suas culturas.

Quando analisado no ambiente escolar, muitos autores consideram o sistema educativo uma estrutura violenta em si mesmo e discutem sobre a possibilidade de educar para a paz na atual organização educacional.

É interessante observar que tanto a paz como a violência são processos construídos a partir das relações entre seres (des)humanos, podendo, então, serem ensinados e/ou aprendidos (GUIMARÃES, 2004). Nessa direção, é fundamental (re)pensarmos as ações que devem ser construídas diariamente dentro das unidades escolares.

A valorização da diferença, da identidade dos sujeitos, é um passo importante para a promoção de uma educação para a paz. Refere Correa (2003, p. 97):

O direito à identidade é um aspecto essencial na educação para a paz; uma cultura e uma sociedade de paz só serão possíveis desde o reconhecimento e integração das diferentes culturas que a conformam. Por isso, hoje, reforçamos a reivindicação da diferença e a valorização da diferença no sentido cultural e étnico para o enriquecimento da humanidade.

A escola como um espaço de diversidade deve promover um ambiente em que as distintas identidades se manifestem e que os alunos se sintam orgulhosos de sua identidade cultural.

No decorrer da pesquisa vimos que no dia a dia da escola-campo é comum a manifestação de queixas por parte dos profissionais da educação, que apontam a dificuldade de ministrar suas aulas sem antes perder preciosos minutos resolvendo questões de indisciplina, tentando controlar as conversas paralelas e trazer o aluno para o universo da aula, mediando conflitos entre alunos que na maioria das vezes

partem para o xingamento e até mesmo para a violência física. Além desses, existem outros gargalos com os quais os professores são obrigados a conviver, como por exemplo a falta de compromisso com as atividades, ou seja, a maioria dos alunos não faz as tarefas, não valorizam o espaço escolar. Eles arrastam e derrubam cadeiras e mesas, picham as paredes, quebram os vidros, destroem as tomadas.

Os problemas não se limitam somente à sala de aula. O grupo gestor fez queixas em relação ao corpo docente, como faltas de professores, atrasos, não cumprimento de prazos, aulas não planejadas ou de má qualidade, falta de respeito às regras coletivas da instituição. E para completar o quadro, os professores muitas vezes manifestam insatisfação com relação ao trabalho dos seus líderes, reclamando da ausência, de falta de "pulso firme" ou de excesso de autoritarismo.

Tudo isso demonstra a fragilidade das relações sociais estabelecidas entre os agentes no ambiente escolar e aponta para a necessidade de políticas de combate. Percebe-se a prática isolada do uso de combinados por parte de alguns professores, que tentam firmar pactos de convivência ou acordos coletivos com os alunos. No entanto, há um enfraquecimento, por não haver um discurso unânime estruturado em torno dos combinados.

Tal realidade talvez seja comum a muitas escolas brasileiras, que encontram dificuldades de estabelecer um padrão de autoridade sobre o cumprimento das normas, e nesse contexto, muitas vezes, a visão autoritária tende a utilizar o medo como forma de manter o controle, com uma forte tendência à punição.

Como sugestão aponta-se uma reformulação na ideia de fazer combinados, que devem trazer uma solução não repressiva para o problema da indisciplina e da crise de autoridade do professor. No combinado, devem-se construir coletivamente os "acordos" necessários para criar e manter um convívio de respeito e solidariedade entre profissionais, alunos e pais e, com isso, prevenir os problemas de violência e indisciplina na escola.

Analisando alguns aspectos extraescolares, a pesquisa demonstrou, ainda, que 74% dos alunos não gostam do bairro em que moram, não possuem nenhuma identificação positiva com o espaço. Esse dado é um indicador para compreendermos a crescente onda de violência vivenciada na unidade escolar.

Sobre isso, o pesquisador norueguês John Galtung (1975 apud MALDONADO, 1997) constata que, se a violência direta desapareceu, traços de violência estrutural ainda subsistem no sistema educativo. Para ele, é provavelmente ingênuo pensar que possa haver uma autêntica educação para a paz dentro dos sistemas escolares da maior parte dos países sem que isso repercuta de alguma maneira em seus sistemas.

Para o educador espanhol Xesús Jares, “educar para a paz deve fazer-nos conscientes em primeiro lugar da contradição, às vezes, insolúvel, que supõe educar para a paz em meio que por sua natureza e funcionalidade é violento” (1999 apud CORREA, 2008, p. 175). Para o francês Jean-Marie Muller (1995), a educação para a não violência passa pela não violência da educação.

Aqueles que se assustam com as múltiplas manifestações de violência na escola não percebem que a escola, de uma maneira geral, caracterizou-se como um espaço de violência. Em primeiro lugar, física. Não podemos esquecer que há mais de cinquenta anos, em muitos lugares, eram comuns as punições físicas. Depois, que ensinar e aprender sempre estiveram associados a punir e premiar. Enfim, que na escola sempre se processou a racionalização das violências, de todo tipo de violência, sejam físicas, psíquicas e simbólicas. Trata-se, portanto, de começar a compreender a própria contribuição da escola no processo de formação e consolidação desta razão bélica, começando a falar da violência da escola. Sobretudo, é preciso perguntar em que medida os discursos e as análises trabalham não apenas a violência expressa na educação, mas a violência produzida pela educação, ultrapassando o discurso descritivo sobre a violência (nos meios de comunicação, em sala de aula, na juventude, etc.) e abrindo espaço para uma crítica e autocrítica da própria educação como instrumento de violência.

Muito do que qualificamos de violência na escola é um protesto contra a violência da escola. Tais colocações apontam para a importância de considerar atentamente a análise dos mecanismos através dos quais a escola perpetua instrumentalmente a violência e se coloca a serviço de uma sociedade violenta. Também aponta para a superação da contradição entre o currículo legal e o currículo ação, entre o que se estipula e o que se pratica (JARES, 1999 apud CORREA, 2008).

Estas colocações acentuam que a educação para a paz não é um processo apenas intelectual ou que se estrutura numa disciplina ou numa determinada atividade. Não basta falar de paz para constituir a educação para a paz. Daí a importância da constituição das referências, das identidades, enfim, daquilo que poderemos chamar de simbólica. O símbolo, mais do que expressão da realidade, possui uma dimensão de organização instauradora da realidade. E se em todo processo educativo são os símbolos que educam, isto se aplica muito mais em relação à educação para a paz. A dimensão simbólica impõe o imperativo de ultrapassar as palavras. Os autores que trabalham educação para a paz fazem a distinção entre ensinar para a paz e entre ensinar acerca da paz, postulando uma relação estreita entre fins e métodos, conteúdo e forma. Para Jares (1999 apud CORRÊA, 2008), a forma deve excluir não apenas a violência direta, mas também a violência estrutural.

Assim, se desejamos fazer da cultura de paz, conforme postulou o pedagogo guatemalteco Carlos Aldana Mendonza, “o centro indiscutível de toda educação no mundo de hoje” (ALDANA, 1995 apud MALDONADO, 1997, p. 22), é preciso pensar como colocar a cultura de paz no coração do currículo, entendido como conjunto de vivências realizadas no processo educacional, superando o episódico que caracteriza, muitas vezes, iniciativas pedagógicas em torno da paz. Muitas vezes, nas escolas e outros ambientes educativos, com o intuito de tematizar pedagogicamente a paz, se organiza um evento, mas não se pensa todo o ambiente educativo a partir do eixo da paz.

Finalmente, uma escola para a paz implicaria também a própria redefinição dos objetivos escolares, redefinindo-os ou apresentando novos, como a formação de um consenso para a paz, a crítica da violência oculta e a formação e o desenvolvimento do protagonismo para a paz.

Se, como afirmou Kant (1989, p. 32-33), “a paz não é natural e deve ser instaurada”, o exercício da razão e das dimensões comunicativa e argumentativa assume um significado especial. É preciso, então, operar um consenso humanitário para a paz, tal como aconteceu, por exemplo, com a Declaração Universal de Direitos Humanos. A humanidade não nasceu com esta noção e ela foi construída através de

um intenso e conflitivo processo social até estabelecer um consenso através dos documentos que foram sendo proclamados.

A paz somente surgirá se a humanidade concordar em viver em paz. Isto é, ela não virá por decreto, nem mesmo virá apenas como consequência da atuação dos militantes pacifistas, mas será fruto do estabelecimento de um consenso discutido, conversado, negociado, entre as pessoas. Cabe à escola oportunizar um espaço para a formação desse consenso, propiciando a definição de um projeto e uma agenda de paz para o mundo, seus pontos essenciais, suas condições, suas consequências.

2.2.2 Concepção de paz na visão dos sujeitos

As concepções de paz relacionam-se a um estado de espírito do ser humano, a um desejo incontestável de felicidade e realização. Trazendo isso para o universo escolar, significa um relacionamento tranquilo e harmonioso entre os seus partícipes. No grupo dos alunos entrevistados, as concepções de paz e do Sagrado em 33% dos casos têm a mesma representação.

No decorrer da história da humanidade percebe-se que a definição de paz passou por várias acepções como a grega, a romana, a judaico-cristã, a platônica-agostiniana, a romântica, a socialista etc.

A paz como figura representativa de Deus no universo escolar descreve, segundo Zonta (2009, p. 11), “o ser humano como um lugar de teofania, a pessoa não somente tem o Sagrado como seu horizonte e destino, mas também o Sagrado tem na pessoa humana um lugar de representação, de realização, de epifania”. E nesse contexto, acrescenta Ribeiro (1995, p. 15), o “ser humano, enquanto possibilidade para Deus agir no mundo, é também uma paixão de Deus. Deus investiu no seu humano. Fez dele um “tu” divinizado, aquele que dialoga com Deus”.

Tabela 29: Concepção de Paz

O que é Paz?	Sujeitos
Não necessariamente é a ausência de guerra, mas é popularmente definida como tranquilidade, calma. Defino como aquilo que desprende o pensamento do homem para qualquer tipo de problema.	A-1
É um ato de prazer, de conformidade consigo e para com o meio. A paz nos faz ficar tranquilos com a nossa consciência, com nossa alma e com Deus.	A-2
Uma simples palavra que surge muito em seus efeitos. A paz é um momento tranquilo, reunido com a família. Significa amor, carinho, afeto, cuidado e respeito.	A-3
É amor consigo mesmo, harmonia, carinho, família, amigos, saúde. Dormir e acordar bem, junto com Deus.	A-4
É quando você se sente leve e tranquila. Quando você está com sua família, todos unidos e felizes.	A-5
É um ato de alegria, que existe na vida de quem está com Deus.	A-6
É um estado de espírito. Quem está em paz consigo mesmo, transmite paz.	A-7
É um sentimento muito importante, pois se vive em paz, e tem paz em sua casa, você também promoverá a paz.	A-8
É você sentir bem consigo mesmo e em meio aos outros.	A-9
É tudo de bom. É a esperança que todos nós temos em termos um mundo melhor.	A-10
É estar em paz consigo e viver bem com todos.	A-11
É ter Deus no coração e viver com igualdade, compreensão, sentimento e harmonia.	A-12
É todos viverem em harmonia, estar de bem com tudo, com todos e com Deus.	A-13
É sentir-se feliz, se não há PA,z deve buscá-la em Deus.	A-14
É a tranquilidade, felicidade e realizações. É cercar-se de coisas e sentimentos bons.	A-15
É quando vejo toda a família unida. Aí está em paz com a família e com Deus.	A-16
É um sentimento de liberdade, sensação de estar perto de Deus.	A-17
É a tranquilidade que sentimos quando estamos perto das pessoas que amamos.	A-18
É o sonho de cada ser humano.	A-19
É o que todos queremos e o que mais nos falta. Um estado de estarmos sempre na presença de Deus.	A-20
É um sentimento de bem-estar. Pai, mãe, irmãos família.	A-21
É um estado de alma e que depende de cada individuo para ser alcançado.	A-22

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Hoje, no terceiro milênio, a busca pela paz é uma das grandes preocupações que envolvem a opinião pública, a esfera política, os grupos religiosos e instituições diversas, como por exemplo a escola. A busca de responder a esta preocupação socialmente generalizada fez e faz surgir estudos como o nosso, que transita no campo interdisciplinar e permite uma reflexão sobre paz, violência e conflitos, com o intuito de cunhar conceitos e objetivos metodológicos de ação prática.

Para Kant (2004, p. 54), é preciso um esforço consciente e racional dos governantes e governados para controlar e extinguir as causas das guerras. Esse

esforço se daria, principalmente, num aperfeiçoamento das instituições humanas, como o direito, pois seriam elas as garantidoras e mantedoras da paz.

Para isso, no campo de pesquisa procuramos entender a concepção de paz a partir da ótica dos sujeitos e perceber quais fatores colaboraram para construção significativa desses conceitos.

Para um aluno (A-1), paz não é “necessariamente a ausência de guerra, mas é popularmente definida como tranquilidade, calma. Defino como aquilo que desprende o pensamento do homem para qualquer tipo de problema”.

A fala de nosso aluno colaborador (A-1) traz chavões que apontam e justificam o seu conceito. “Ausência de guerra” e “calma”. Tal preocupação não é recente. Nesse contexto, Bobbio (2000, p. 511) afirma que “o homem começou a refletir sobre a paz partindo do estado de guerra”, pois a guerra colocava em perigo o maior bem do homem, a sua própria vida.

Para outro aluno (A-5), paz é “ quando você se sente leve e tranquila. Quando você está com sua família, todos unidos e felizes”. A ausência de perturbações e agitações colabora para a construção do conceito de paz para muitos dos sujeitos. Isso nos remete ao nosso campo de estudo, ambiente travado por perturbações e agitações, que afastam do contexto educacional a sensação de paz, na concepção de alunos e professores. No plano pessoal, paz designa um estado de espírito isento de ira, desconfiança, e de um modo geral de todos os sentimentos negativos.

As palavras-chave retiradas das concepções dos alunos a respeito da definição de paz estão na tabela que segue:

Tabela 30: Definição de paz

Palavras	Percentual	
Tranquilidade	02	2,5%
Família	14	18%
Deus	18	23%
Amor	13	17%
Harmonia	05	06%
União	03	04%
Felicidade	06	08%
Ato de solidariedade	10	13%
Afeto	03	04%
Carinho	04	05%

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

A Tabela 29 evidencia que 23% dos entrevistados associam em suas concepções a paz como sendo algo próximo ou similar a Deus. Essa concepção é corroborada nos depoimentos:

É o que todos queremos e o que mais nos falta. Um estado de estarmos sempre na presença de Deus. (A-20).

É um sentimento de liberdade, sensação de estar perto de Deus. (A -17).

É um ato de prazer, de conformidade consigo e para com o meio. A paz nos faz ficar tranquilos com a nossa consciência, com nossa alma e com Deus. (A-2).

Deus está presente em todos os lugares, inclusive na escola. A religião está no imaginário popular. Crescemos ouvindo que fomos criados à imagem e semelhança de Deus. Partindo desse pressuposto bíblico, Deus tem um rosto. Deus tem uma imagem. E ela está bem mais próxima do que imaginamos, e é essa proximidade com Deus no outro (nos colegas de classe, de escola) e na nossa própria imagem que nos leva a valorizar a vida e respeitar meu próximo. Diante desse fato, pode a escola não pensar sua relação com a religião? Podemos nós educadores fugir deste desafio?

Segundo Bourdieu (1998), o aluno traz consigo um capital cultural herdado, ou seja, uma visão de mundo e uma hierarquia de valores que definem sua relação com a escola e sua atitude no processo do conhecimento. A religião é parte fundamental deste capital cultural, muitas vezes norteador das escolhas dos pais em relação à educação de seus filhos.

Dos entrevistados, 18% relacionaram paz à família.

É quando vejo toda a família unida. Ai está em paz com a família e com Deus. (A -16).

É um sentimento de bem-estar. Pai, mãe, irmãos, família. (A -21).

Quando procuramos conhecer como são as relações familiares dos alunos do 9º ano, como é estruturada a família desses alunos, começamos a compreender as dimensões que envolvem a cultura de paz no ambiente escolar. Isso porque a paz é uma obrigação primária para todos, mas em especial dos pais, pois é no lar que se aprende a viver e construir a paz; é nesse espaço que os pais têm a enorme

responsabilidade de ensinar aos filhos a maneira de comportar-se, de tratar aos demais e de resolver os problemas.

Os depoentes (17%) também relacionaram a concepção de paz ao amor.

Uma simples palavra que surge muito em seus efeitos. A paz é um momento tranquilo, reunido com a família. Significa amor, carinho, afeto, cuidado e respeito. (A-3).

É amor consigo mesmo, harmonia, carinho, família, amigos, saúde. Dormir e acordar bem, junto com Deus. (A-4).

Para o poeta brasileiro Machado de Assis,²⁵ “o melhor modo de viver em paz é nutrir o amor próprio dos outros com pedaços do nosso”. Tal postura é o que falta no universo escolar, pois é exatamente essa carência de amor que torna as relações pessoais conflituosas. A esse respeito, o apóstolo Paulo complementa: “devemos viver em paz com todas as pessoas”.

2.2.3 O respeito à diversidade do espaço escolar: um caminho para a paz

Não há como negar a relevância do processo educativo na constituição de uma sociedade plural. Por isso, a escola de hoje precisa encontrar seu caminho para a diversidade, engajando seus partícipes no mundo das diferenças, preparando-os para serem legítimos cidadãos. E se desvincular dos contextos historicamente registrados, da escola como um lugar de exclusão de grupos que não se adaptam aos “padrões” étnico-culturais hegemonicamente construídos.

Para Gadotti (2000, p. 56), a educação multicultural pode dar conta desta tarefa, pois se propõe:

[...] a analisar, criticamente, os currículos monoculturais atuais e procurar formar criticamente os professores, para que mudem suas atitudes diante dos alunos mais pobres e elaborem estratégias instrucionais próprias para a educação das camadas populares, procurando, antes de mais nada, compreendê-las na totalidade de sua cultura e de sua visão de mundo.

²⁵ Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MTIxOTA1Ng/>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

O ponto de partida para essa análise é a sala de aula, espaço de múltiplas culturas, o que demanda do professor um olhar mais atento para a elaboração de seu planejamento, bem como para o currículo escolar, organizando adaptações aos conteúdos e atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesse contexto, também é importante conhecer o perfil dos alunos, para melhor compreender seu processo de construção de identidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir do tema transversal “Pluralidade Cultural”, abordam de forma clara o multiculturalismo na educação brasileira, como uma forma de inserir no processo de formação discente perspectivas do respeito à diversidade. No entanto, ainda há a necessidade de vencer obstáculos sobre esta questão nos currículos e programas escolares, que ainda tratam o tema de forma superficial, resumindo-o a atividades como festas, comemorações culturais e datas cívicas presentes no calendário escolar. Ou seja, a diversidade ainda não é uma vivência diária nas escolas.

Esse fato demonstra a necessidade de se construir um projeto político-pedagógico que considere as diferenças como um fator relevante para a convivência no ambiente escolar. Para tanto, os professores devem possuir esse olhar de enfrentamento a todas as formas de exclusão. Como diz Perrenoud (2001, p. 221), “a profissionalização do professor deve ser uma resposta à complexidade das situações e às expectativas da sociedade em relação à escola”.

A cultura de violência na escola muitas vezes tem início pela não aceitação do outro. Por isso, o trabalho a ser desenvolvido nas escolas deve voltar-se para atender todo tipo de diferença, tendo em vista o processo de mudança que vem ocorrendo na sociedade. Ser diferente torna-se muito mais presente no nosso dia a dia, visto que, em cada lugar que frequentamos, encontramos alguém diferente, seja por seu visual, aparência, sexo, deficiência, cultura, etnia entre outros.

A esse respeito refere Gomes (1999):

O reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, deficientes, homossexuais, entre outros) coloca-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença.

No entanto, faz-se necessário que a sociedade também valorize as diversidades e que os meios de comunicação também colaborem, ajudando, por exemplo, a não incentivar a violência a homossexuais, travestis, lésbicas, entre outros, pois a escola não deve ser o único fator de mudança. Mais que isso, é preciso que toda a sociedade se conscientize.

2.2.4 A relação da paz com o bem-estar do educando

Quando falamos em relação de paz e bem-estar do educando, falamos de uma educação para a “não violência”. O processo educacional deixa marcas na vida de crianças e adolescentes e é uma importante ferramenta de transformação social que possibilita aos seus partícipes, por meio do convívio e socialização, um espaço de “oportunidades de exercitar capacidades tais como ouvir, negociar, ceder, participar e cooperar, bem como de interagir com adultos e identificar novos modelos de referência” (MILANI, 1998).

A escola é o lugar onde a “cidadania deve ser repensada e construída voltada para a cultura de paz”, afirma Mendonça (2007, p. 52). Para isso, são necessários:

[...] a mudança de mentalidades e a construção de valores envolvendo a não-violência, a responsabilidade ética, a compaixão, a solidariedade, a paz entre os seres vivos, o desapego, o respeito à vida em todas as suas manifestações, a honestidade, a construção de uma fé que dialoga antes que exclui, a dignidade e, finalmente, o respeito ao espaço público e a cidadania.

Esse espaço diverso e dinâmico deve priorizar o bem-estar do educando, ajudando assim as novas gerações a construir e/ou encontrarem as relações suficientes para não optarem pela violência, que ameaça inviabilizar as distintas relações sociais. Teóricos como Minayo e Souza (1994, p. 7) acreditam e defendem a tese de que “a violência não faz parte da natureza humana e que [ela] não tem raízes biológicas”, trata-se de um “fenômeno histórico-social, construído em sociedade”, que pode, portanto, ser desconstruído.

Desconstruir conceitos não é fácil, mas também não é impossível. Por isso, optar por uma cultura de paz no universo escolar é buscar resolver os problemas por meio do

diálogo, da negociação e mediação. Uma cultura firmada na tolerância, solidariedade e compartilhamento. Palavras fortes que em práticas conotam mudanças ao ambiente escolar. E o ambiente em que por anos a fio reinou o conflito passa a sediar o respeito aos direitos e a cidadania, a prevenção e combate às desigualdades e exclusões sociais.

2.2.5 A relação da paz com o Sagrado no campo empírico

Estudar o alunado do 9º ano de uma escola estadual em Luziânia, em busca de compreender a relação entre paz e Deus neste universo de subjetividade, e atrelar esta relação a uma forma de contenção da violência no espaço escolar é algo desafiador. No entanto, para melhor compreensão das concepções aqui apresentadas, torna-se necessária a compreensão do termo subjetividade. Já tendo sido abordado anteriormente, cabe aqui mais um complemento, utilizando como referências as ideias de González Rey (2007). Para este, a subjetividade é um sistema multideterminado, contraditório, diferenciado e em constante desenvolvimento. Multideterminado, por envolver mais de um aspecto, senão todos os aspectos que envolvem o ser humano. Contraditório, já que o indivíduo pode ser simultaneamente moral e imoral, forte e fraco, profundamente agressivo e extremamente sensível conforme a articulação de sentidos. E ainda em desenvolvimento, por ser caracterizada por um processo que não cessa ao longo da vida do sujeito: “[...] representa uma opção de significação para processos de uma qualidade particular. Esta subjetividade envolve a qualidade do sujeito que produz estes processos” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 312-314).

Tabela 31: Concepções

Sujeitos	Paz	Deus
A1	Não necessariamente é a ausência de guerra, mas é popularmente definida como tranquilidade, calma. Defino como aquilo que desprende o pensamento do homem para qualquer tipo de problema.	É um ser que está em outras dimensões, que possui contatos com o ambiente em que vivemos. Muitos o definem como a natureza, ou o tudo, mas Ele é a essência de tudo o que existe. Não pode ser delimitado, medido e visto.
A2	É um ato de prazer, de conformidade consigo e para com o meio. A paz nos faz ficar tranquilo com a nossa consciência, com nossa alma e com Deus.	É a verdade de nossa existência, é a paz, que tranquiliza a alma e acaba com toda a violência. Deus é tudo, ele é único e universal.
A3	Uma simples palavra que surge muito em seus efeitos. A paz é um momento tranquilo, reunido com a família. Significa amor, carinho, afeto, cuidado e respeito.	É incondicional, supremo, companheiro, amigo. Fiel, não esquece seus filhos, guia, ajuda, orienta, não te desampara nos momentos ruins.
A4	É amor consigo mesmo, harmonia, carinho, família, amigos, saúde. Dormir e acordar bem, junto com Deus.	É tudo em minha vida, pois Ele me criou, me trouxe ao mundo e me sustenta.
A5	É quando você se sente leve e tranquila. Quando você está com sua família, todos unidos e felizes.	É um ser superior, criador de todas as coisas. É nele que buscamos força e fé.
A6	É um ato de alegria, que existe na vida de quem está com Deus.	É o amor verdadeiro, é um ser que nos protege de todo mal. Que nos dá paz e que está em toda parte.
A-7	É um estado de espírito. Quem está em paz consigo mesmo transmite paz.	É o que há de mais puro e sublime no ser humano, Deus é paz é amor.
A – 8	É um sentimento muito importante, pois quem vive em paz e tem paz em sua casa também promoverá a paz.	É tudo que está em nossa volta, menos a violência. É uma fonte de paz.
A-9	É você sentir bem consigo mesmo e em meio aos outros.	É tudo que é belo, que transmite amor, paz, perdão. A imagem mais próxima para se definir Deus é a família.
A-10	É tudo de bom. É a esperança que todos nós temos em termos um mundo melhor.	É a esperança, é a paz e o amor.
A-11	É estar em paz consigo e viver bem com todos.	É Deus é Deus!!!
A-12	É ter Deus no coração e viver com igualdade, compreensão, sentimento e harmonia.	Deus é um sentimento puro, amor verdadeiro e incondicional.
A-13	É todos viverem em harmonia, estar de bem com tudo, com todos e com Deus.	Deus é único, é tudo na vida de uma pessoa.
A-14	É sentir-se feliz, onde não há paz deve buscá-la em Deus.	É o senhor supremo, pai celestial.
A-15	É a tranquilidade, felicidade e realizações. É cercar-se de coisas e sentimentos bons.	Deus é meu PAI, minha MÃE, é aquele que me desejou, sonhou comigo e claro me criou para adorá-lo.
A-16	É quando vejo toda a família unida. Aí está em paz com a família e com Deus.	É o criador do universo, e está presente em cada irmão ou irmã. Em cada rosto feliz ou triste.

Tabela 32: Concepções

(continuação da tabela)

Sujeitos	Paz	Deus
A-17	É um sentimento de liberdade, sensação de estar perto de Deus.	É o motivo pelo qual existo.
A-18	É a tranquilidade que sentimos quando estamos perto das pessoas que amamos.	Explicar Deus é complexo, pois é difícil defini-lo. Mas a tranquilidade, amor, conforto, humildade, sentimentos assim.
A-19	É o sonho de cada ser humano.	É tudo.
A-20	É o que todos queremos e o que mais nos falta. Um estado de estarmos sempre na presença de Deus.	É maravilhoso, perfeito [...] meu senhor, meu salvador, minha base.
A-21	É um sentimento de bem-estar. Pai, mãe, irmãos família.	Tudo pra mim. Meu refúgio, meu porto seguro.
A-22	É um estado de alma e que depende de cada individuo para ser alcançado.	É o autor da vida, é aquele que nos ama muito além de qualquer sentimento existente.

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Os instrumentos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram um questionário com perguntas abertas e fechadas e desenhos produzidos pelos alunos. Entre os objetivos pleiteados estava: apontar se a relação do Sagrado e de suas representações na religiosidade pode ser vista como um fator de contenção da violência no espaço escolar.

Os desenhos realizados pelos alunos apontaram fortes ligações entre a definição de paz e de Deus (Sagrado), assim como na simbolização por meio dos desenhos dessas definições.

Na busca de compreendermos de que forma a experiência religiosa influencia na vivência dos alunos, encontramos em Otto (2005, p. 76) a seguinte informação: “A compreensão do que é uma experiência religiosa se dá a partir do sentimento provocado no indivíduo quando lhe ocorre a manifestação do sagrado”.

Por isso, ao analisamos os desenhos com a representação da paz e Deus (Sagrado), vimos que

[...] o simbolismo agrega um novo valor a um objeto ou a uma ação, sem com isso prejudicar seus valores próprios e imediatos. Um objeto ao manifestar o sagrado torna-se outra coisa, sua realidade imediata transmuta-se numa realidade sobrenatural. (ELIADE, 2001, p. 90).

Para Ana Maria Rizzuto (2006), as “fontes objetais” são as principais formas que uma pessoa utiliza para a formação da imagem de Deus. No entanto, “é obvio que as pessoas não utilizam tão-somente fontes objetais”, elas também irão utilizar “ensinamentos recebidos em outras instituições, como por exemplo, a escola”.

Tabela 33: No campo empírico:

Sujeitos	Paz	Deus
A-18	É a tranquilidade que sentimos quando estamos perto das pessoas que amamos.	Explicar Deus é complexo, pois é difícil defini-lo. Mas a tranquilidade, amor, conforto, humildade, sentimentos assim.

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

É possível notar, a partir da concepção do aluno A-18, que a paz e Deus é uma fonte de tranquilidade. Expressa a confiança que o aluno tem em Deus, que traz tranquilidade para o nosso coração. Ela resgata dentro de nós aquilo que está oprimido e que nos deixa deprimidos e para baixo.

Tabela 34:

Sujeitos	Paz	Deus
A-6	É um ato de alegria, que existe na vida de quem está com Deus.	É o amor verdadeiro, é um ser que nos protege de todo mal. Que nos dá paz e que está em toda parte.

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

O aluno A-6 demonstra respeito e temor ao Deus que o protege, e o identifica como uma fonte de paz, paz essa que é uma fonte de alegria. O que indica que a imagem de Deus apresenta uma grande influência no comportamento dos alunos no que diz respeito à violência no ambiente escolar.

Tabela 35:

Sujeitos	Paz	Deus
A-20	É o que todos queremos e o que mais nos falta. Um estado de estarmos sempre na presença de Deus.	É maravilhoso, perfeito [...] meu senhor, meu salvador, minha base.

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Um dos principais objetivos da humanidade é alcançar a paz mundial. Isso também se evidencia no ambiente escolar e está explícito na fala do aluno A-20 e indiretamente nas falas de todos os outros. Por isso a importância de se entender os elementos sociais que representam e descrevem tais concepções. As concepções de paz relacionam-se a um estado de espírito do ser humano. A um desejo incontestável de felicidade e realização. Trazendo isso para o universo escolar, significa um relacionamento tranquilo e harmonioso entre os seus partícipes. No grupo dos alunos entrevistados, as concepções de paz e do Sagrado, em 33% dos casos, têm a mesma representação.

Percebe-se, então, que a paz é uma figura representativa de Deus no universo escolar, pois o ser humano é como um lugar de teofania, onde Deus se manifesta. Não somente a pessoa tem o Sagrado como seu horizonte e destino, mas também o Sagrado tem na pessoa humana um lugar de representação, de realização, de epifania. E nesse contexto, acrescenta Ribeiro (1995, p. 15), o “ser humano, enquanto possibilidade para Deus agir no mundo, é também uma paixão de Deus. Deus investiu no ser humano. Fez dele um ‘tu’ divinizado, aquele que dialoga com Deus”.

Foi possível identificar na presente pesquisa que o reconhecimento da imagem de Deus e suas representações, o seu temor e a observância dos princípios religiosos têm influenciado positivamente no declínio da violência no ambiente escolar. Ou seja, quanto mais significativa for essa imagem de Deus na vida dos alunos, menor tem sido o uso de práticas violentas na escola, e isso, mesmo que indiretamente, acaba também por influenciar no rendimento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de compreender quais os elementos que constituem as representações sociais da violência na unidade escolar, foram selecionados aleatoriamente cem alunos de ambos os sexos, dentre os 295 matriculados no 9º ano do ensino fundamental, cujas idades variavam de 13 a 23 anos. Para participar da pesquisa os alunos deveriam estar matriculados na unidade escolar há mais de um ano, aceitar responder às perguntas do questionário e trazer o TCLE preenchido e assinado pelos pais e/ou responsáveis. Utilizamos como critério de exclusão deixar fora os alunos que faltaram no dia da aplicação dos questionários, alunos com menos de um ano de matrícula e os que se recusaram a participar. Integraram-se também ao estudo vinte servidores, sendo treze professores em regência e sete administrativos. Nesse caso, a forma de inclusão foi a opção pelos servidores/professores que trabalham diretamente com os alunos do 9º ano e que se dispuseram a participar da pesquisa e entregaram no prazo determinado o TCLE. Como critério de exclusão do sujeito, a opção foi não incluir aqueles que apresentem um período de exercício no cargo e na instituição inferior há um ano, pois o alvo eram servidores/professores que tinham um maior conhecimento da realidade vivenciada pela instituição e seus atores.

O primeiro eixo da investigação foi “identificar e descrever como os alunos do 9º ano percebem o convívio escolar, tanto no que diz respeito aos conflitos não resolvidos como em relação à sua percepção sobre o funcionamento da escola, a organização do estabelecimento, a aplicação e o cumprimento das regras, a qualidade das relações interpessoais e, ainda, suas concepções acerca da resolução dos conflitos”.

Nas falas dos sujeitos percebe-se que há diversos tipos de ambiências violentas, não se podendo restringir a violência a um único fator. Esse dado ficou evidente nos danos físicos ou simbólicos sofridos pelos indivíduos ou grupos pertencentes à escola. Evidencia-se ainda que, na escola, as violências envolvem os integrantes desta, tanto como agentes do ato quanto como vítimas. A violência física é a face mais explícita desse fenômeno, caracterizada por brigas, ameaças, principalmente feitas pelos

alunos. Observou-se, também, que as brigas são banalizadas e, muitas vezes, excitadas pelos colegas.

Tais situações mostram a fragilidade do ambiente escolar e podem ser explicadas de várias maneiras. Talvez, porque a escola não é um lugar “agradável” que proporciona aos seus integrantes o prazer de ali estarem. Outra justificativa, talvez seja a falta de perspectiva e incerteza com o futuro, na visão dos estudantes. Diante disso, as violências são explicadas como uma alternativa para as frustrações sofridas: diante do sentimento de insegurança, de injustiça, do não reconhecimento, do racismo, a discriminação eclode em experiências violentas para esses jovens.

Neste contexto de uma convivência escolar tensa, surgem atos de vandalismo, na unidade escolar, que expressam de forma clara o sentido de não pertença ao espaço. Embora as discussões do tema em pauta, nos espaços acadêmicos e entre os órgãos educacionais, corroborem a necessidade de projetos educativos voltados para a proximidade dos sujeitos da escola, indicando proposições de trabalho voltadas para um novo modelo formativo de alunos e professores, verifica-se uma dissonância entre o que é proposto e a prática do cotidiano escolar. Um dos aspectos que contribui para não efetivação dessa proposta é a ausência de espaços pedagógicos de escuta para os alunos.

Dar voz aos estudantes, discutir com eles suas expectativas, expor os objetivos educacionais, elaborar coletivamente as normas são ações que podem colaborar, de forma significativa, para a formação de um ser social capaz de falar, de respeitar o outro.

Essa é uma informação que a literatura tem procurado mostrar, sublinhando que o maior envolvimento dos alunos com a escola resulta em atividades escolares e de aprendizagem mais positivas.

Entretanto, o quadro esboçado aqui mostra que a unidade escolar pesquisada vem sofrendo com as dificuldades em adotar medidas preventivas e resolver as violências presentes no cotidiano escolar. As hipóteses levantadas quanto à composição conceitual de violência dos alunos e suas influências pelas significações sociais – de que determinados contextos propiciam o desenvolvimento de

manifestações de violência (A-1), e essa, quando colocada em ação, revela aos atores sociais o poder de seu uso (A-2) – foram ratificadas na pesquisa de campo.

Observou-se que a escola pesquisada, a exemplo de muitas outras no país, apresenta-se em vários momentos como um espaço de exclusão social, pois reproduz as desigualdades sociais e exclui os alunos por suas dificuldades de aprendizagem, adotando práticas pedagógicas e disciplinares autoritárias. São exemplos a constituição de turmas formadas por alunos repetentes e com alto histórico de indisciplina, aplicar normas construídas sem a participação da comunidade escolar vindas de cima para baixo pontuando se aqui a retirada do intervalo no turno vespertino que para os alunos é uma espécie de punição. Atitudes como essas, arraigadas de autoritarismo institucional conforme os depoimentos apresentados podem resultar em atos de violência como uma forma de protesto e expressão crítica contra essa violência simbólica oriunda da escola.

Os resultados da pesquisa apontaram que a violência nas escolas é uma das razões do desinteresse nos estudos e da insegurança dentro unidade escolar. Neste processo, os professores também sofrem quando são agredidos em seu trabalho pelo desinteresse e apatia dos alunos. Entre os professores, temos a perda de estímulo pelo trabalho, o medo, e muitas vezes um sentimento de revolta diante da situação.

Analisando esse contexto, consideramos que existem dois caminhos para o enfrentamento da violência hoje nas escolas: a formação continuada para os professores e a efetivação da Cultura de Paz nas escolas. Delineia-se pensar se a violência que encontramos nas escolas são atos gratuitos, ou uma reação àquilo que a escola significa para seus alunos?

Os fatos apontam para a necessidade de se pensar um modelo de formação para os professores que considere aspectos como: as diferenças na sala de aula, dimensões da violência no contexto escolar, proximidade com a comunidade, constituição de valores e a formação do conhecimento.

Essa ação levaria a uma prática reflexiva das situações presentes nas escolas. O cenário complexo das escolas exige um novo desenho das ações docentes: “Uma carpintaria que priorize mais os espaços das práticas reais que os modelos prescritivos, mais a heterogeneidade da classe que os desempenhos uniformes”. Nessa perspectiva,

a problematização das ocorrências reais das escolas seria o instrumental básico para os docentes desenvolverem projetos pedagógicos condizentes com as necessidades das unidades escolares em que atuam.

Assim sendo, acreditamos que a formação para professores deve incluir ações para Cultura da Paz que enfatizem os valores sociais e humanos, a ética, a solidariedade, o respeito aos direitos humanos no dia a dia. Dessa forma, os professores estarão preparados para o enfrentamento da violência nas escolas.

A Cultura de Paz pressupõe o combate a todas as formas de exclusão. A escola pode ser um espaço de convivência harmoniosa.

Compreendemos que a construção de um trabalho colaborativo nas escolas precisa estar acoplada à Cultura da Paz, uma vez que é uma prática que busca resolver os problemas através do diálogo, da negociação, e da mediação de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis.

Portanto, a Cultura de Paz deve-se fazer presente nas ações do cotidiano de professores e alunos. Tal prática contribuirá de forma contundente para a redução da evasão, distorção idade/série, reprovação, enfim o combate e a prevenção de todas as formas de violência. Esses passos precisam ser trilhados por todos que estão envolvidos no processo de educação democrática e inclusiva.

O segundo eixo investigado foi identificar e descrever a concepção dos alunos acerca das imagens do Sagrado e sua relação com o conceito de Paz.

Abordar sobre o Sagrado significa entrar num campo delicado e complexo, mas que, por sua vez, nos remete a uma incrível sensação de familiaridade, um verdadeiro *déjà vu*, com o qual a humanidade sempre esteve e estará envolvida. A explicação para isso pode estar lá atrás na história do surgimento humano narrada nas Sagradas Escrituras. No viés bíblico o homem carrega, simbolicamente, as impressões digitais de Deus. Nesse universo de simbologia que mistura fé, mito e crença, o homem aparece como imagem de Deus, ou seja, o homem é representante de Deus na terra e, como semelhança, o reflete.

Portanto, os elementos sociais que representam e descrevem a concepção do Sagrado para os alunos são inúmeros e cada um colabora com menos ou mais intensidade nesse processo de construção da identidade humana, dentro desse

universo de diversidade identitária que é a escola. E como resultado dessa representação simbólica e subjetiva do Sagrado (Deus), temos que a PAZ aparece como representação simbólica de Deus em 33% das concepções dos alunos, o AMOR com 17%, o SER SUPERIOR com 10%, o SUPREMO com 9% e a ESPERANÇA com 8%.

O ponto forte da análise do Sagrado a partir da vivência dos alunos e de suas relações sociais foi o emprego da perspectiva das hierofanias. Conceito definido por Eliade (1992) a partir da análise do espaço e do tempo sagrado. A escola pode ser considerada um espaço sagrado? Para Eliade, o homem religioso pensa o espaço de maneira heterogênea e o diferencia em função de suas qualificações.

O terceiro eixo foi descrever se a relação do aluno do 9º ano com o Sagrado (espiritualidade) pode ser vista como fator de contenção da violência no espaço escolar.

As concepções de paz relacionam-se a um estado de espírito do ser humano, a um desejo incontestável de felicidade e realização. Trazendo isso para o universo escolar, significa um relacionamento tranquilo e harmonioso entre os seus partícipes. No grupo dos alunos entrevistados, as concepções de paz e do Sagrado, em 33% dos casos, têm a mesma representação.

Percebe-se, então, que a paz é uma figura representativa de Deus no universo escolar, pois o ser humano é como um lugar de teofania, onde Deus se manifesta. Não somente a pessoa tem o Sagrado como seu horizonte e destino, mas também o Sagrado tem na pessoa humana um lugar de representação, de realização, de epifania. E, nesse contexto, o “ser humano, enquanto possibilidade para Deus agir no mundo, é também uma paixão de Deus. Deus investiu no seu humano. Fez dele um ‘tu’ divinizado, aquele que dialoga com Deus”.

Foi possível identificar na presente pesquisa que o reconhecimento da imagem de Deus e suas representações, o seu temor e a observância dos princípios religiosos têm influenciado positivamente no declínio da violência no ambiente escolar. Ou seja, quanto mais significativa for essa imagem de Deus na vida dos alunos, menor tem sido o uso de práticas violentas na escola, e isso, mesmo que indiretamente, acaba também por influenciar no rendimento escolar.

A escola não pode imputar todas as suas dificuldades ao seu ambiente externo. Entretanto, a violência escolar encontra-se, ao menos em parte, na organização do sistema educativo e no seu funcionamento. Assim, a análise da manifestação da violência escolar em sua completude permeou neste trabalho a estrutura social, os aspectos relacionais, culturais e individuais. E o pontapé inicial foi compreendermos o fenômeno e a dinâmica da violência escolar, e para tal partimos das concepções e das representações dos estudantes e dos professores acerca dos elementos que contribuem para fenômeno. Entender os significados das ações por meio das raízes dos conflitos geradores de violência é fator essencial e que nos possibilitou aludir para a necessidade da cultura de paz e conseqüentemente para a implementação do Sagrado e suas representações como fator disseminador dessa cultura.

REFERÊNCIAS

ANTI-DRIHRING. **Dicionário citações**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Escolas de paz**. Brasília: UNESCO; Governo do Estado do Rio de Janeiro/SEE/UFRG, 2001.

_____. Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. In: FILMUS, Daniel et al. **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003.

_____. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO no Brasil, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>> Acesso em: fev. 2014.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Gangues, galeras, chegadas e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto (Coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2009.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Unaid, Banco Mundial, Fundação Forde, Consed, Undime, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

ABRAPIA. **Abuso sexual contra crianças e adolescente**. Petrópolis, RJ: Autores & Agentes & Associados, 1997.

ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. São Paulo: Ática, 1994.

ALÉSSIO, Fernanda C. **A violência simbólica na escola: uma abordagem a partir da visão de educandos e educadores**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, São Paulo, 2007.

ALVES, Rubem. **O enigma da religião**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

ANANIAS, Patrus. Pobreza e violência. **Folha de São Paulo**, 21 out. 2007.

AQUINO, J. G. **A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento**. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996a.

_____. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 9. ed. São Paulo: Summus, 1996b.

_____. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

_____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedex**, v. 47, p. 7-19, 1999.

ARENDT, Hannah. Crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectivas, 1979.

_____. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume Damará, 1994.

_____. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

AZEVEDO, Fernando de. A transmissão da cultura. In: AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976. v. 3.

AZEVEDO, Maria Amélia. Notas para uma teoria crítica da violência familiar contra crianças e adolescentes. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (Org.). **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AZEVEDO, Maria Amélia; AZEVEDO, Viviane N. de. Vitimização e vitimizado: questões conceituais. In: _____. (Org.). **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 1989. p. 25-47.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGER, P. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulus, 2003.

BESERRA, Maria Aparecida; CORRÊA, Maria Suely Medeiros; GUIMARÃES, Karine Nascimento. Negligência contra a criança: um olhar do profissional de saúde. In: SILVA, Lygia Maria Pereira da (Org.). **Violência contra crianças e adolescentes**. Recife: Edupe, 2002.

BEYER, Peter. A privatização e influência pública da religião na sociedade global. In: _____. **Cultura global**: nacionalismo, globalização e modernidade. Petrópolis, vives, 1998. p. 395-419.

BIACA, Valmir. O sagrado no ensino religioso. **Cadernos Pedagógicos do Ensino Fundamental**, v. 8. Curitiba: SEED, PR, 2006.

BINGEMER, Maria Clara L. (Org.). **Violência e religião**: Cristianismo, Islamismo, Judaísmo: três religiões em confronto e diálogo. São Paulo: Loyola, 2001.

BIRCK, Bruno Odélio. **O Sagrado em Rudolf Otto**. Porto Alegre: Edipucrs, 1993.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**: a filosofia e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOFF, Leonardo. **Graça e experiência humana**: a graça libertadora no mundo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Cientistas Sociais).

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre et al. **A miséria no mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, 1993.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Violência contra a criança e o adolescente**: proposta preliminar de prevenção e assistência à violência doméstica. Brasília: MS, SASA, 1997b.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. **Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes: um passo a mais na cidadania em saúde**. 2. ed. Brasília, 2002.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

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

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna R. Machado de Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMACHO, Luiza M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v. 27, n. 1, p.123-140, jan.-jun. 2001.

CANDAU, Suzana S.; LUCINDA, Maria da C.; NASCIMENTO, Maria das G. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: LP&A, 1999.

CARON, Lurdes (Org.). **O ensino religioso na nova LDB**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CARVALHO, José J. **Características do fenômeno religioso na sociedade contemporânea**. Brasília: Departamento de Antropologia – Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Brasília (UnB), 2001. (Série Antropologia, 114).

CARVALHO, Lúcia Abadia de. **Conselhos tutelares (ou tutelados?): a experiência no município de Goiânia, 1993 a 2008**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Serviço Social, 2009.

CAVALCANTI, Stela Valéria Soares de Farias. **Violência doméstica contra a mulher: prevenção, repressão e políticas públicas no Brasil**. Maceió: Ed. do Autor, 2006.

_____. **Violência doméstica:** análise artigo por artigo da Lei Maria da Penha, nº 11340/06. 2. ed. Salvador: Jus Podivm, 2008.

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 2, n. 5, 1980.

_____. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre: UFRGS, n. 8, p. 432-443, jul.-dez. 2002.

COLSIN, P. À propos des comportements violents observes au sein des collègues. In: CHARLOT, B.; ÉMIN, J. **Violence à l'école:** état des savoirs. Paris: Armand Colin, 1997.

CORRÊA, Bárbara Raquel do Prado Gimenez; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino Religioso: algumas orientações pedagógicas. **Revista Diálogo**, São Paulo: Paulinas, ano XI, n. 42, p. 58-59, maio 2006.

CORRÊA, Rosa L. Teixeira. **Cultura, cultura brasileira e religiosidade.** Curitiba, PR: Ibpex, 2008.

CORRÊA, Rosângela Azevedo. Cultura, educação para, sobre e na paz. In: MILANI, Feizi M.; JESUS, Cássia Dias P. de (Org.). **Cultura de paz:** estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

CORREIO BRAZILIENSE. **Violência.** Brasília, 23 jul. 2009.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise.** Rio de Janeiro: Record, 1984.

COVELL, Khaterine. School engagement and rights-respecting schools. **Cambridge Journal of Education**, v. 40, n. 1, 39-51, 2010.

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa**. São Paulo: Paulinas, 2001.

DADOUN, Roger. **A violência**: ensaio acerca do “homo violens”. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DEBARBIEUX, Eric. La violencia em la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. **Revista de Educación**, Madrid, n. 313, p.79-93, 1997.

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

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DESLANDES, Suely Ferreira. O atendimento às vítimas de violência na emergência: “prevenção numa hora dessas”. **Ciência Saúde Coletiva**, v. 4, n. 1, p. 81-94, 1999.

_____. **Frágeis deuses**: profissionais da emergência entre os danos da violência e a recriação da vida. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo. **Revista USP**, São Paulo, n.17, mar.-maio, 1993.

DUBAR, Claude. **A sociologia**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. Sala de aula? Genealogia? Definições para iniciar o percurso. In: _____. **A invenção da sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 29-46.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosangela de Fátima Rodrigues. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FIGUEIRA, E. A. P. Experiência religiosa e experiência humana no século XXI: construção de chaves de leituras para o estudo do fato religioso. **Revista Nures**, n. 7, set.-dez. 2007. Disponível em: www.pucps.br/revistanures.

FIGUEIREDO, Antônio Marcena de; Souza, Soraia Riva Goudinho de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2011.

FISCHER, T. **Poder local**: um tema em análise. Rio de Janeiro: FGV, 1993.

FOLHA DE S. PAULO. **Escola, violência, miséria**. São Paulo, 9 maio 1999. Editorial.

_____. **Educação depredada**. São Paulo, 10 fev. 2000. Editorial.

FONAPER. **Ensino Religioso**: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. Caderno Temático n.1. São Paulo, 2000.

_____. **Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso**. Estatuto, art. 3º, 2006. Disponível em: <http://www.fonaper.com.br/>. Acesso em: 25 jun. 2013.

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; GOÉS, Maria Cecília R de (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1996.

FORACCI, Marialice M.; SOUZA MARTINS, José. **Sociologia e sociedade**: leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro; São Paulo: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

FREITAS, Fábio F. B. de. **“De onde vem o tiro?”: violência, insegurança e imaginário do medo na escola**. 2010. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 3 set. 2013.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FURLONG, Michael et al. Multiple contexts of school engagement: moving toward a unifying framework for educational research and practice. **The California School Psychologist**, v. 8, p. 99-113, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GALIMBERTI, Umberto. **Rastros do sagrado: o cristianismo e a dessacralização do sagrado**. São Paulo: Paulus, 2003.

GASPARIN, João Luiz; LOPES, Claudivan S. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá: UEM/PPG, v. 25, n. 2, p. 295-304, 2003.

GARRIGOU, Alain; LACROIX, Bernard. **Norbert Elias: a política e a história**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRARD, René. **A violência e o sagrado**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

_____. **O bode expiatório**. São Paulo: Paulus, 2004.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar.-abr.1995.

GOLDBERG, Luciane G.; YUNES, Maria Angela M.; FREITAS, José Vicente de. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferenças presentes na escola. 1999. Disponível em: <www.mulheresnegras.org/nilma>. Acesso em: 28 ago. 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeto y subjetividad**: uma aproximación histórico-cultural. México: Thomson, 2002.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2007.

GRATELOUP, Leon-Louis. **Dicionário filosófico de citações**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GROSSI, Patricia Krieger. Violência contra a mulher: implicações para os profissionais de saúde. In: LOPES, Marta Lúcia. **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GUIMARÃES, Aurea M. Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola. In: ITANI, Alice. A violência no imaginário dos agentes educativos. **Caderno Cedes**, São Paulo, v. 47, n.19, p. 36-50, 1996.

_____. Escola: espaço de violência e indisciplina. **Revista Eletrônica do Lite**, v. 1, p. 1-1, 1999.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Cidadãos do presente**: crianças e jovens na luta pela paz. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **Um mundo novo é possível**: dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, ser solidário, promover os direitos humanos. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

GUIMARÃES, Maria Teresa Canezin et al. Jovens, educação e campos simbólicos. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5 n. 8, p.143-155, jan.-jun. 2011. Disponível em: www.esforce.org.br.

HERNANDEZ, Thomas J; SEEM, Susan R. A safe school climate: a systemic approach and the school counselor. **Professional School Counseling**, v. 7, n. 4, p. 256-262, 2004.

HOBBS, Thomas. **Leviathan ou matéria, forma e poder de um Estado Eclasiástico e civil (1651)**. Texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2005.

HOBBS, Eric. **Era dos extremos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 538-539.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica**: 2012 – resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2013.

JIMERSON, Shane; CAMPOS, E; GRIEF, J. Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. **The California School Psychologist**, v. 8, p. 7-27, 2003.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KANT, Emmanuel. **A paz perpétua**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1989.

_____. (Org.). **A paz perpétua: um projeto para hoje**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KOLYANIK FILHO, Carol. Violência Urbana e violência no esporte. **Discorpo**, São Paulo: Departamento de Educação Física e Esportes da PUC-SP, n. 14, p. 41-54, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Pesquisa. In: LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnica de pesquisa**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1996. p. 15-123.

LA TAILLE, Yves de. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEVISKY, D. L. **Adolescência e violência**: aspectos do processo de identificação do adolescente na sociedade contemporânea e suas relações com a violência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEVY, Felipe. A seleção de técnicas para a pesquisa qualitativa. **16 ago. 2006. Disponível em: <<http://designinterativo.blogspot.com.br/2006/08/seleo-de-tcnicas-para-pesquisa.html>>. Acesso em: 20 jan. 2014.**

LOPES, Leandro de Proença; JARDILINO, José Rubéns Lima. Desejo mimético, violência e educação: contribuições de René Girard. **Cadernos de Pós-Graduação: Educação**, São Paulo, v. 8, p. 157-166, 2009.

LOPES, Roseli Esquerdo et al. Juventude pobre, violência e cidadania. **Saúde e Sociedade**, v.17, n. 3, 2008.

LOPES, Claudivan S.; GASPARIN, João L. Violência e conflito na escola: desafios à prática docente. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, v. 25, n. 2, p. 295-304, 2003.

LUCAS, Fábio (Org.). **Contos da repressão**. São Paulo: Record, 1987.

LUCINDA, Maria da Consolação; CANDAU, Vera Maria; NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987.

MALDONADO, Maria Tereza. **Os construtores da paz**: caminhos da prevenção da violência. São Paulo: Moderna, 1997.

MARTELLI, Stefano. **A religião na sociedade pós-moderna**: entre secularização e dessecularização. São Paulo: Paulinas, 1995.

MARTINELLI, Maria Lúcia. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In: Martinelli, Maria Lúcia (Org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999. (Série Núcleo de Pesquisa).

MARX, Karl. **O capital**. Livro 1: O processo de produção do capital. 7. ed. São Paulo: Difel, 1982.

MATTA, Roberto da. Violência brasileira. In: _____. **As raízes da violência no Brasil**: reflexões de um antropólogo social. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MENDONCA, Katia M. L. Entre a dor e a esperança: educação para o diálogo em Martin Buber. **Memorandum**, v. 17, p. 45-59, 2009. Disponível em: www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a17/mendonca01.pdf.

MICHAUD, Yves. **Violence et politique**. Paris: Gallimard, 1978.

_____. **A violência**. São Paulo: Ática, 2001.

MILANI, Carlos. O meio ambiente e a regulação da ordem mundial. **Contexto Internacional**, v. 20, n. 2, p. 303-347, jul.-dez. 1998.

MINAYO, Maria Cecília S.; SOUZA, Edinils R. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciência, Saúde**, Manguinhos, v. IV, n. 3, p. 513-531, 1994.

MOLTMANN, Jurgen. Ressurreição: fundamentos, força e meta de nossa esperança. **Concilium**, n. 283, p. 110-120, 1999.

MULLER, Jean-Marie. **O princípio de não-violência**: percurso filosófico. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

NASCIMENTO, Elimar P. Dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. In: BURSZTYN, M. et al. (Org.). **No meio da rua**: nômades, excluídos e viradores. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2000. p. 56-87.

NEUBAUER, Rose. Descentralização da educação no Estado de São Paulo. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.). **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Fundap; Cortez, 1999.

NOLETO, Marlova Jovechelovitch. Educação, cultura e desporto trabalhando para o fim da violência. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, Brasília. **Anais...** Brasília: UNESCO, 2000.

ODALIA, Nilo. **O que é violência**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos).

OLIVEIRA, Irene Dias de; ECCO, Clóvis. **Religião, violência e suas interfaces**. São Paulo: Paulinas, 2012. Disponível em: <www.ciberteologia.com.br>. Acesso em: 12 ago. 2013.

OLIVEIRA, Roberto C. de. **Razão e afetividade**: o pensamento de Lucien Levy-Bruhl. Campinas: Ed. Unicamp, 1991.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**, Genebra: OMS, 2002.

ORTEGA, R.; Mora-Merchán, J. A. Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre los escolares. **Revista de Educación**, n. 313, p. 7-27, 1997.

OTTO, Rudolf. **O Sagrado**. Lisboa: Edições 70, 2005.

_____. **O Sagrado**: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional. São Leopoldo: Sinodal/EST; Petrópolis: Vozes, 2007.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria**: teoria e aplicação. Brasília: Ed. UnB, 1997.

PASSOS, Lurizete Ferragut. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: ANDRÉ, Marli. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 107-132.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 7-25, set. 1997.

PEREIRA, Mabel Salgado; SANTOS, Lyndon (Org.). **Religião e violência em tempos de globalização**. São Paulo: Paulinas, 2004.

PEREIRA, Tânia da Silva. **Direitos da criança e do adolescente**: uma proposta interdisciplinar. Rio de Janeiro: Renovar, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORTELLA, R. **Religião, sensibilidades religiosas e pós-modernidade**: da ciranda entre religião e secularidade. 2006. Disponível em: <www.pusp.br/rever/rv2_2006/p_portella.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2013.

PORTO, Maria Stela Grossi. **Sociologia da violência**: do conceito às representações sociais. Brasília: Verbaná, 2010.

POSTERLI, Renato. **Violência urbana**: abordagem multifatorial da criminogênese. Belo Horizonte: Inédita, 2000.

REIS, Carlos Eduardo dos. **Violência escolar**: a perspectiva da Folha de S. Paulo. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.

RIBEIRO, I. **Ensaio de antropologia cristã**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RICOEUR, Paul. **História e verdade**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.

RIZZUTO, Ana Maria. **O nascimento do Deus vivo**: um estudo psicanalítico. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2006.

ROCHÉ, S. **Tolérance zéro?** Incivilités et insecurités. France: Odile Jacob, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Gerson Tenório dos. **A semiose do Sagrado**: uma abordagem complexa dos sistemas religiosos. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SANTOS, Júlio César F. **Aprendizagem significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SCARLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo R.; FOLLMAN, Danilo. **Religião, cultura e educação**: interfaces e diálogos. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

SCHOCK, Marlon Leandro. **Educação e transcendência**: dimensões contempláveis, aspectos edificáveis, categorias compartilháveis. 2009. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, RS, 2008.

SENA, Luzia. **Ensino Religioso e formação docente**. 2. ed. São Paulo, 2006.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. As religiões como agentes da socialização. **Cadernos CERU**, São Paulo: USP, v. 19, p. 15-25, 2008.

SILVA, Alda M. Monteiro. A violência na escola: a percepção dos alunos e professores. **Série Idéias**, São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, n. 28, p. 253-265, 1997.

SILVA, Inalva Regina. Feridas não cicatrizam In: SILVA, Lygia Maria Pereira da (Org.). **Violência contra crianças e adolescentes**. Recife: EDUPE, 2002.

SILVA, Lygia Maria Pereira da. **Violência doméstica contra a criança e o adolescente**. Recife: EDUPE, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, 2000.

SOUSA, Sônia, M. Gomes (Coord.). **O significado da infância, educação e violência para pais que cometeram violência física contra filhos**. Goiânia: Ed. UCG, 2001 (Série Atualidades, 2).

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC/Cortez, n. 104, p. 58-75, 1998.

_____. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Educação e Pesquisa, v. 27, n. 1, São Paulo, jan.-jun. 2001. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>>.

STECK, Juliana. **Intolerância religiosa é crime de ódio e fere a dignidade**. 14 abr. 2013. Disponível em: <
<http://www12.senado.gov.br/jornal/edicoes/2013/04/16/intolerancia-religiosa-e-crime-de-odio-e-fere-a-dignidade>>. Acesso em: 4 jan. 2014.

SUSIN, Frei Luiz Carlos. O homem messiânico e a violência. **Revista Magis: Cadernos de Fé e Cultura**, n. 13, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice (Org.). **Educação e sociedade: leituras da sociologia da educação**. 11. ed. São Paulo: Nacional, 1983.

TEIXEIRA, Evilásio F. Borges. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 2003.

TENDI FANFANI, E. Más allá de las amonestaciones. **Cuadernos da la UNICEF**, Buenos Aires, 1999.

VALE, Creuza M. R. **Violência simbólica e rendimento escolar**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VELHO, Gilberto. O desafio da violência. **Estudos Avançados**, [online]. v.14, n. 39, p. 56, 2000.

VERONESE, Joseane Rose Petry. **Temas de direito da criança e do adolescente**. São Paulo: LTr, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: Ed. UnB, 1991.

WIEVIORKA, Michel. **Em que mundo viveremos?** São Paulo: Perspectiva, São Paulo, 2006.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo: ANPOCS, v.16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001.

ZEICHNER, K. The new scholarship in teacher education. **Educational Researcher**, v. 28, n. 9, p. 4-15, 1999. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>.

ZONTA, José Ricardo. **Experiência de Deus e educação escolar:** a dimensão transcendental da pessoa humana no encontro com o estético e o lúdico. 2009. Dissertação (Mestrado Profissional) – Escola Superior de Teologia, EST, São Leopoldo, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, Diretor do Colégio Estadual _____, localizado em Luziânia, GO, autorizo MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO, aluno do doutorado no PPGCR – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – a realizar coleta de dados para pesquisa intitulada: “VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR E A NECESSIDADE DA CULTURA DE PAZ: um estudo realizado a partir da realidade do 9º ano de uma escola estadual em Luziânia”, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Gusmão de Quadros. Pretende investigar quais as concepções dos alunos acerca da violência e de que forma elas estão presentes nas suas ações no âmbito da escola, questionando quais os fatores que compõem a construção social desse conceito, levando em conta as relações estabelecidas no ambiente escolar entre os alunos, professores e funcionários, e quais os fatores que propiciam o conflito nas relações interpessoais. O intuito é produzir dados que possam embasar as práticas pedagógicas de prevenção e enfrentamento da violência, na Unidade Escolar. Sei que o projeto apresentado segue as especificações da Resolução 196/96, no que diz respeito à pesquisa em Seres Humanos.

Luziânia, GO, ____ de _____ de 2013.

Diretor da Unidade Escolar

APÊNDICE B

A. TCLE

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CONSENTIMENTO

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, discuti com Sr. Marcelo Máximo Purificação sobre minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante este, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste Serviço.

Goiânia, _____, de _____, de 2014.

Assinatura do(a) participante

_____/_____/_____
Data

Assinatura dos pais e/ou responsáveis

_____/_____/_____
Data

Assinatura da testemunha

_____/_____/_____
Data

Assinatura do responsável pelo estudo

_____/_____/_____
Data

ANEXOS

A – ALUNOS PARTICIPANTES

- A.1. ALUNOS: PERFIL SOCIAL
- A.2. QUESTIONÁRIOS
- A.3. QUESTÕES ABERTAS
- A.4. DESENHO

B – PROFESSORES E SERVIDORES

- B. 1 ENTREVISTA
- B. 2 QUESTIONÁRIO

ANEXO A.1 (Alunos)	Número CAAE 18415913.9.0000.0037
---------------------------	---

Questionamentos aos alunos do 9º Turma _____ Turno: _____

Nome: _____ (identificação não obrigatória)

Idade: _____ sexo _____ Quantos anos na escola? _____

I – Perfil social

1- A casa em que você mora é:

- a) Própria ()
- b) Alugada ()

2- Com quem você mora?

- a) Pai e mãe ()
- b) Só pai ()
- c) Só mãe ()
- d) Tios/avós ()
- e) Mãe e padrasto ()
- f) Pai e madrasta ()
- g) Outros: _____

3- Quantas pessoas moram em sua casa?

- a) Três ()
- b) Quatro ()
- c) Cinco ()
- d) Mais de cinco ()

4- Quantas pessoas de sua casa trabalham?

- a) Três ()
- b) Quatro ()

- c) Cinco ()
- d) Mais de cinco ()

5- Qual a média de salário(s) da família?

- a) Menos de um salário ()
- b) Mais de um salário ()
- c) Entre dois e três salários ()
- d) Mais de três salários ()

6- No ano passado você foi:

- a) Reprovado ().
- b) Aprovado com dependência ().
- c) Aprovado sem dependência ().
- d) Desistente ou não estudou ().

7- Você tem computador em casa?

- a) Sim () Quantos? _____.
- b) Não ()

8- Qual sua religião?

- a) Católica ().
- b) Evangélico ()
- c) Espírita ()
- d) Outras: _____

9- Em relação à escola você está:

- a) Insatisfeito ()
- b) Satisfeito ()
- c) Muito satisfeito ()
- d) Não quer comentar ()

10) Marque o item que completa a frase: Meus professores são:

- a) Ruins ()
- b) Bons ()
- c) Muito bons ()
- d) Excelentes ().

ANEXO A.2 (Alunos)	Número CAAE - 18415913.9.0000.0037
---------------------------	---

(1) Nunca aconteceu (2) Aconteceu uma vez (3) Aconteceu duas ou mais vezes				
Nº	Perguntas	Frequência		
01	Fui alvo de violência física (muro, empurrão, tapa etc.)	(1)	(2)	(3)
02	Meus colegas colocam apelido(s) em mim	(1)	(2)	(3)
03	Já fui ameaçado por meus colegas	(1)	(2)	(3)
04	Já levaram minhas coisas sem autorização	(1)	(2)	(3)
05	Já quebrei objetos da escola	(1)	(2)	(3)
06	Já briguei com colegas	(1)	(2)	(3)
07	Falo muito em sala de aula, atrapalhando o professo.	(1)	(2)	(3)
08	Participo das atividades acadêmicas e sou obediente	(1)	(2)	(3)
09	Falo palavrões em sala de aula	(1)	(2)	(3)
10	Já discuti com professores	(1)	(2)	(3)
11	Distraio-me com facilidade em sala de aula	(1)	(2)	(3)
12	Estou sempre fora do lugar e fazendo barulho	(1)	(2)	(3)
13	Nunca faltei à aula e chego sempre no horário	(1)	(2)	(3)
14	Recusei falar com meu colega	(1)	(2)	(3)
15	Faço fofocas entre os colegas	(1)	(2)	(3)
16	Coloco apelidos nos meus colegas	(1)	(2)	(3)
17	Já vi alguém quebrar objetos da escola	(1)	(2)	(3)
18	Bagunço porque não entendo a matéria	(1)	(2)	(3)
19	Já presenciei briga(s) em sala de aula	(1)	(2)	(3)
20	Insultaram-me com palavrões	(1)	(2)	(3)
21	Tive problemas com a direção da escola e funcionários	(1)	(2)	(3)
22	Participo das ações da escola	(1)	(2)	(3)

Questões abertas

Qual a sua concepção acerca das seguintes indagações:

a) O que é violência?

b) Quais as causas da violência na escola?

c) Quais os principais tipos de violência que você conhece?

d) Como é sua relação com os professores, com os colegas e com a direção da escola?

e) Como acabar com a violência na escola?

f) Quais os principais valores que você vivencia na escola?

g) O que é paz para você?

ANEXO B.1. ENTREVISTA COM SERVIDORES - Número CAAE - 18415913.9.0000.0037
--

Nome: _____ (não obrigatório)

Sexo: M () F () Idade: _____ Habilitação: _____

Tempo no Magistério: _____ Tempo na Escola: _____

Função que exerce: _____ Tempo na Função: _____

1. Qual o seu estado civil?

- a) Solteiro(a)
- b) Casado(a)
- c) Divorciado(a)
- d) União estável

2. Qual a sua maior formação?

- a) Ensino Fundamental
- b) Ensino Médio
- c) Superior incompleto
- d) Superior Completo
- e) Pós-Graduação
- f) Mestrado/Doutorado

3. Você tem alguma religião? Qual? É praticante?

Sim () Não () _____ Sim () Não ()

4. O hábito de ler?

- a) Não tenho hábito de ler.
- b) Leio raramente.
- c) Leio jornais com certa frequência.
- d) Leio revistas com certa frequência.
- e) Livros.
- f) Outros: _____

5. O que é violência para você?

6. Quais os tipos de violência que você conhece?

7. Tem algum tipo de violência que você considera mais grave? Por quê?

8. Existe algum tipo de violência que você considera justificável ou aceitável? Por quê?

9. Pra você, quais as causas da violência na unidade escolar?

10. Quais os tipos de violência são mais comuns no ambiente escolar?

11. Quais as ações preventivas que a escola tem implantado que você conhece?

12. Quais as ações preventivas que você pode sugerir?

13. Você já presenciou algum tipo de violência ao patrimônio público dentro da escola? Qual(is)?

14. Qual o seu procedimento como servidor diante da violência sofrida pela escola?

15. Quais as estratégias pedagógicas utilizadas pela escola para enfrentar as violências presentes em seu cotidiano?

16. Em qual turno é mais frequente a violência? Justifique sua resposta.

17. Existe algum atendimento especial para o aluno vítima da violência? Qual?

18. Existe algum trabalho diferenciado com o aluno agressor? Qual?

19. Existem parcerias com instituições ou órgãos para se trabalhar a violência no espaço escolar? Quais?

20. Comente o caso de violência ocorrido na unidade escolar envolvendo aluno, ou professor, ou técnico-administrativo que mais lhe chamou a atenção.

21. (Só para professor) Como é a relação professor-aluno? Há conflitos? Quais?

22. (Só para professor) Em sala de aula já presenciou algum tipo de violência?

Comente:

23. (Só para professor) Há relação entre sua disciplina com os valores morais e os direitos humanos? Qual(is)?

24. O que é paz para você?

ANEXO B.2. SERVIDORES

(1) Nunca aconteceu (2) Acontece às vezes (3) Acontece sempre				
Nº	Perguntas	Frequência		
01	Foi alvo de desrespeito por aluno?	(1)	(2)	(3)
02	Foi alvo de desrespeito por professor?	(1)	(2)	(3)
03	Foi alvo de desrespeito por pais?	(1)	(2)	(3)
04	Já sofreu violência verbal?	(1)	(2)	(3)
05	Recebeu ameaças?	(1)	(2)	(3)
06	Foi vítima de violência física?	(1)	(2)	(3)
07	A escola em que você trabalha já foi alvo de vandalismo?	(1)	(2)	(3)
08	Algum professor já foi alvo de atos de violência?	(1)	(2)	(3)
09	Você dialoga com os alunos?	(1)	(2)	(3)
10	Já puniu de forma mais severa os atos de violência?	(1)	(2)	(3)
11	Já recorreu à polícia em casos mais graves?	(1)	(2)	(3)
12	Na escola, promovem-se palestras, debates e seminários sobre violência ou valores morais?	(1)	(2)	(3)
13	Há parcerias com as famílias?	(1)	(2)	(3)
14	Falam sobre os Direitos Humanos?	(1)	(2)	(3)
15	Trabalham elementos e atitudes de não violência?	(1)	(2)	(3)
16	O Conselho Escolar é um espaço coletivo de discussão?	(1)	(2)	(3)
17	Há política para fortalecer a cidadania e o protagonismo juvenil?	(1)	(2)	(3)
18	Já vivenciou caso(s) de discriminação?	(1)	(2)	(3)
19	Os pais aparecem com frequência às reuniões?	(1)	(2)	(3)
20	Há conflitos na relação professor-aluno?	(1)	(2)	(3)
21	O Conselho Tutelar atua junto à comunidade escolar?	(1)	(2)	(3)