

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

*Jaqueline Batista da Silva*

***A Escola Enfrenta a Violência:  
Dos Projetos às Representações  
Docentes***

Presidente Prudente  
2004

*Jaqueline Batista da Silva*

***A Escola Enfrenta a Violência:  
Dos Projetos às Representações  
Docentes***

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista - UNESP- de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de mestre, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Livre-Docente Maria Suzana de Stefano Menin.*

Presidente Prudente  
2004

**JAQUELINE BATISTA DA SILVA**

**A ESCOLA ENFRENTA A VIOLÊNCIA:  
DOS PROJETOS ÀS REPRESENTAÇÕES DOCENTES**

**COMISSÃO JULGADORA**

Orientadora: \_\_\_\_\_

Examinadores: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2004

*Você chama de violentas as águas de um rio  
que tudo arrasta, mas não chama de violentas  
as margens que o aprisionam.*

*(Berthold Brecht)*

À *Deus*, em quem tenho depositado minha fé e esperança. Uma fé que não me tira a capacidade de enxergar que ainda há muito o que conhecer. E que o conhecimento, usado com sabedoria, pode proporcionar *Baz* aos seres humanos.

Ao meu *esposo*, que pacientemente suportou minha ausência durante o trabalho de campo. O apoio e incentivo por ele oferecido foram fundamentais nessa etapa da minha vida.

À minha orientadora *Maria Suzana de Stefano Menin*, a quem passei admirar ainda mais no decorrer das orientações. Sua competência profissional, disposição pessoal e generosidade humana são inspiradoras.

Aos professores: *Alberto Albuquerque*, *Foshie Ussami Ferrari Leite*, *Maria Abádia* e *Maria de Fátima Salum*, que foram os primeiros a despertar em mim o prazer e o potencial para pesquisa.

— Aos participantes da pesquisa: *diretores, professores, coordenadores, —*  
*alunos e oficinairos* que contribuíram para a elaboração desse trabalho.

À equipe Técnica: *Tereza Raquel Vanalli* (correção bibliográfica); *Sirley de Souza Perucci* (correção ortográfica); *Jane Luchini* (tradução lingüística) pelas contribuições valiosas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - **CAPES**, pelo suporte financeiro para a realização deste estudo.

À **UNESP**, e a todos quantos contribuíram para minha formação profissional.

## RESUMO

O presente estudo buscou descrever e analisar os princípios, pressupostos e procedimentos de dois projetos considerados bem sucedidos, no trabalho de redução à violência, que estão em vigor no Brasil, verificando se tais projetos implicam num plano de formação docente continuada e se consideram suas representações e/ou exercem influências sobre elas.

Para tanto, optamos por um procedimento metodológico qualitativo de caráter etnográfico. Obedecendo a algumas etapas pré- estabelecidas, realizamos, primeiramente, um levantamento através de análise documental dos principais projetos que estavam em vigor no Brasil, para enfrentamento da violência escolar. Detectamos que, no Brasil, desenvolvem-se projetos em diferentes esferas - Governo Federal, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Organizações Não Governamentais, Polícia Militar e Escolar. O considerável número de projetos encontrados revela que o problema da violência escolar ganhou certo grau de relevância na sociedade brasileira. Tais iniciativas chamam a atenção para a necessidade de que a escola promova, em seus diferentes espaços educativos, o desenvolvimento da cidadania, estimulando a construção de valores éticos e morais. Contudo, reconhecem que para tal empreendimento é necessário um esforço conjunto entre escola, família, comunidade, governo e sociedade de maneira geral.

Dentre os projetos encontrados, identificamos duas iniciativas que vinham conseguindo significativos resultados no trabalho de redução à violência na escola: O projeto **Paz o caminho de um novo amanhecer** e o projeto **Grêmios em Forma**. Ambas passaram a ser objeto de *investigação focalizada* durante o segundo semestre de 2002. Desenvolviam-se dentro de escolas públicas do município de São Paulo.

Contribuíram com esta investigação diretores, alunos, professores e outros envolvidos com os projetos. A análise desses dois projetos nos levou a concluir que o trabalho de redução da violência na escola, implica na estruturação de medidas que contemplem, além das dimensões extra- escolares da violência, promovam mudanças na estrutura e funcionamento dessa instituição. Tais mudanças devem possibilitar, dentre outros fatores: a ampliação das oportunidades de expressão sócio cultural dos alunos; a promoção de mudanças na prática didática pedagógica dos professores; uma maior participação dos atores na gestão escolar; o envolvimento dos alunos na construção das regras e procedimentos disciplinares; o investimento na formação do professor e, necessariamente, a consideração das representações docentes sobre violência escolar.

**Palavras chaves:** violência, escola, projetos, representações docentes.

## ABSTRACT

The present study aimed to describe and analyze the principles, presuppositions and procedures of two successful projects on the reduction of violence, that are in force in Brazil, verifying if such projects implicate in a continuous staff training plan and if they consider their representations and/or have influence on them.

For that, we opted for a quality-based methodological procedure of ethnographical character. Following some pre-determined stages, we carried out, first of all, a survey through documental analysis of the main projects in force in Brazil that confront school violence. We detected that, in Brazil, projects are developed in several spheres: Federal Government, State and City education Departments, Non-Governmental Organizations, School and Military Polices. The considerable number of projects found show that school violence is a problem that has achieved a certain degree of relevance in the Brazilian society. Such initiatives bring awareness to the fact that the school should promote, in its different educational spaces, the development of citizenship, stimulating the gain of moral and ethical values. However, they realize that for such accomplishment it is necessary a joint effort involving school, family, the community, government and society in general.

Among the found projects, we identified two initiatives that have been obtaining significant results on the reduction of school violence: the project **Paz: o caminho de um novo amanhecer** (Peace the way for a new sunrise) and the project **Gremio em Forma** (Guild in Shape). Both became object of a focused investigation during the second semester of 2002. They have been developed inside public schools in the city of Sao Paulo.

Contributed to this investigation students, teachers, principals and others involved with projects. The analysis of these two projects brought us to conclude that the reduction of school violence implicates taking measures that contemplate, not only the extra-school dimensions of violence, but also promote changes in the structure and functioning of this institution. Such changes must allow, among other things: the enlargement of the opportunities of sociocultural expression of the students, the promotion of changes in the pedagogical and didactic practices of the teachers, a bigger participation of the actors in the school administration, the involvement of the students on the formulation of the rules and disciplinary procedures, the investment on staff training and the considerations of the staff representation on school violence.

**Key Words:** violence, school, projects, teaching staff representations.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....</b>	<b>20</b>
1.1. Sobre o conceito de violência: em busca da definição do objeto.....	21
1.2. Violência na escola: sua compreensão e prevenção .....	25
1.3. Violência na escola: o olhar das representações sociais.....	42
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....</b>	<b>50</b>
2.1. Opções e Procedimentos da Pesquisa.....	51
<b>CAPÍTULO 3 - A ESCOLA ENFRENTA A VIOLÊNCIA: PROJETOS E PROPOSTAS.....</b>	<b>62</b>
3.1. A experiência de redução da violência na escola: o desafio brasileiro.....	63
3.2. Níveis e linhas de atuação dos projetos de redução da violência escolar.....	67
<b>CAPÍTULO 4- PROJETOS “BEM SUCEDIDOS” NA REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....</b>	<b>92</b>
4.1. <b>O Projeto Paz: O Caminho de um Novo Amanhecer.....</b>	<b>95</b>
4.1.1. O Contexto: Jardim Carumbé e a Escola Renato Arruda Penteado.....	95
4.1.2. O cenário da violência e a implantação do Projeto.....	98
4.1.3. Procedimentos adotados para a redução da violência na escola.....	103
4.2. <b>O Projeto Grêmio em Forma.....</b>	<b>140</b>
4.2.1. O contexto: A Vila Santa Lúcia e a Escola Flávio La Selva.....	140

4.2.2. O projeto Grêmio em Forma no Instituto Sou da Paz.....	144
4.2.3. O Projeto Grêmio em Forma na Escola Flávio La Selva.....	146
4.2.4. Procedimentos adotados para a redução da violência na escola.....	148

**CAPÍTULO 5- REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR.....165**

5.1. Definições, causas e formas de redução da violência na escola, presentes nas representações docentes: uma abordagem qualitativa.....	168
5.2. Classes de respostas sobre violência na escola: o tratamento pelo programa ALCESTE.....	182

**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....192**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....210**

**ANEXOS.....219**

# INTRODUÇÃO

Embora a violência esteja presente no cotidiano da sociedade moderna e, portanto, não seja novidade no âmbito escolar, nos últimos anos vem ganhando um considerável destaque pelos meios de comunicação e nos debates dos que estão, de alguma forma, envolvidos com a área educacional.

Freqüentemente os meios de comunicação de massa, notificam episódios de violência na escola que se manifestam de diferentes formas. A falta de valorização do patrimônio público expressa-se, por exemplo, através dos atos de vandalismo que resultam na quebra de equipamentos escolares, danificação das instalações e pichações que caracterizam o que se convencionou chamar de depredação escolar. Mas, as notificações não estão restritas à violência contra o patrimônio. Episódios de violência, envolvendo brigas e agressões entre alunos e seus pares e entre estes e profissionais da educação, também são constantemente notificados. Porém, a violência envolvendo alunos e seus pares é mais freqüentemente relatada. Essa modalidade de violência, associada a um novo tipo de sociabilidade juvenil, dentro ou fora dos muros escolares caracteriza-se, muitas vezes, pelos roubos de objetos pessoais, brigas envolvendo agressão física, insultos, intimidações, lesão corporal e às vezes, até mesmo, homicídios.

Por outro lado, os profissionais da educação estão longe de terem sua integridade física e moral protegida. Estes, também, são vítimas constantes de diferentes tipos de agressão física ou verbal. Contudo, esta violência aparentemente gratuita, na maioria das vezes, é motivada pela dificuldade relacional que se estabelece entre educadores e alunos (PERALVA, 1997).

A violência que vem se manifestando na escola também tem sido atribuída a grupos externos que, por algum motivo, interferem na escola (tráfico de drogas, acerto de contas, etc.) causando conflitos que geram alterações na rotina dessa instituição.

Entretanto, existe um outro tipo de violência, pouco explorada, mas que também merece ser considerada uma vez que é vista como potencializadora de vários tipos de violência escolar: a violência institucional que se caracteriza pelo autoritarismo pedagógico expresso nos julgamentos e normas disciplinares injustas.

Embora tais manifestações de violência estejam, na maioria das vezes, relacionadas às escolas públicas, é necessário destacar que ela não é prioridade das classes de baixa renda e nem tão pouco está limitada às escolas públicas. Ela atinge, também, as escolas particulares, embora muitas neguem o fato, ocultando as ocorrências. Diante dessa situação que tem causado um mal estar coletivo, como compreender um fenômeno que tanto assusta?

Apesar de as discussões em torno da problemática atingirem certo grau de relevância, o número de pesquisas sobre a temática é ainda incipiente, "deixando algumas lacunas e a necessidade de novas investigações para que essa área de estudo se consolide". (SPÓSITO,1993). É necessário que se busquem respostas concretas, pois a intervenção no sentido de reduzir a violência que se manifesta na escola, continua à espreita de análises consistentes sobre o fenômeno.

A complexidade do fenômeno tem desembocado numa série de análises da questão. Análises que adotam abordagens multidimensionais e transdisciplinares para as quais contribuem a sociologia, a psicologia, as ciências criminológicas, e as ciências da educação, etc. As abordagens que partem de um referencial sociológico adotam perspectivas que enfatizam a interferência de

determinantes sócio-estruturais - pobreza e exclusão social- como fatores potencializadores da violência na escola. Porém, se a violência estivesse diretamente relacionada à pobreza como então explicar a existência de escolas pacíficas, em regiões menos favorecidas? A análise da violência pela via da exclusão contribui para o seu esclarecimento, no entanto, não é suficiente para explicar a relação entre escola e violência.

Por outro lado, fatores relacionados às transformações sócio-culturais pelas quais nossa sociedade vem passando, também são freqüentemente evocadas na análise da questão. Nesta perspectiva, supõe-se que as transformações sociais têm reforçado a difusão de valores individualistas que, entre outros prejuízos, debilitam o desenvolvimento de personalidades moralmente autônomas e democráticas, resultando num novo modelo de sociabilidade presente nas relações sociais. Todos esses fatores, sem dúvidas, afetam a instituição escolar, bem como, lançam sobre esta o desafio de repensar seu papel enquanto instituição também responsável pela socialização dos indivíduos.

De fato, não se pode considerar que a escola esteja protegida da interferência de fatores macrossociais; contudo, atribuir a ela a tarefa de apenas reproduzir a realidade social externa seria ingenuidade. Não podemos considerar que a raiz do problema da violência encontre suas explicações apenas fora do cotidiano escolar. Nesse sentido, alguns autores (GUIMARÃES, 1990; AQUINO, 1996; GUIRADO, 1996) nos propõem um olhar sobre as relações e práticas escolares como possíveis potencializadoras da violência que nela se manifesta.

A análise da violência feita a partir de uma perspectiva institucional contribui muito para a compreensão da temática. Sob esse enfoque, a violência dos alunos que se manifesta intramuros tem sido analisada como motivada pela própria

instituição escolar. Conforme Aquino (1996), a escola, além de reprodutora das desigualdades sociais que discriminam e excluem os alunos por suas dificuldades de aprendizagem, assume um modelo extremamente autoritário em suas práticas pedagógicas e disciplinares. Autoritarismo que se manifesta pela dificuldade da escola de oferecer um ensino de qualidade e estabelecer normas, regras e punições justas. A violência resultante desse autoritarismo institucional se caracterizaria como uma forma de protesto e expressão crítica contra essa violência simbólica praticada pela escola (SPÓSITO, 1993).

Diante do quadro acima delineado, como intervir de maneira eficaz no sentido de prevenir e/ou reduzir essa violência que atemoriza e deixa de “mãos atadas” aqueles que convivem diretamente com os riscos que ela pode oferecer? Encontrar respostas para a questão tornou-se um verdadeiro desafio para professores, coordenadores, diretores que se sentem impotentes; bem como, para a comunidade de pesquisadores interessados pelo fenômeno.

Decorrente da preocupação com o fenômeno da violência na escola que não é um problema apenas dos países em desenvolvimento, uma vez que atinge dimensões globais, muito se tem discutido e diferentes propostas e projetos de prevenção, enfrentamento e controle têm sido implementados. Entretanto, nos questionamos: no âmbito dos projetos que se desenvolvem no Brasil, como alternativas de enfrentamento da violência escolar, quais princípios e pressupostos orientam a elaboração e execução de suas propostas? Que estratégias e procedimentos têm sido adotados na sua implementação e quais os resultados? Tais projetos fazem parte de um plano de formação do professor em serviço? As representações que os professores constroem sobre violência são levadas em consideração pelos projetos ou, tão somente, são influenciadas por eles?

Segundo Spósito (2002), já existe um considerável acúmulo de experiências cujo objetivo é reduzir a violência escolar. Tais experiências demandam estudos sistemáticos para avaliar sua eficácia e propor elementos para a formação de novas orientações.

É nessa perspectiva que esse estudo se circunscreve. Norteada pelas questões acima colocadas, nossa investigação tem como objetivo geral descrever e analisar os princípios, pressupostos e procedimentos de dois projetos considerados “bem sucedidos” no combate à violência na escola. Especificamente, pretendemos verificar se tais projetos implicam num plano de formação docente em serviço e se consideram as representações dos professores envolvidos e/ou exercem alguma influência sobre elas.

É necessário que busquemos propostas concretas para prevenir e enfrentar a violência que, sob diferentes formas, se manifesta no ambiente escolar. A escola tem diante de si um novo sujeito histórico, com demandas e valores muito diferentes (AQUINO, 1996). Contudo, é sabido que o comportamento violento, ou não, desses alunos vem sendo, tradicionalmente, controlado através de mecanismos repressivos que revelam deficiências, dentre outras, da capacidade das escolas e de seus agentes de lidarem com conflitos inerentes à ação educativa.

É nesse sentido que trabalhamos com as hipóteses de que encontrar respostas para a prevenção e redução da violência no cotidiano escolar passa, necessariamente, por um trabalho de formação docente continuada que dê ao professor, visto, também, como um potencializador do problema, competências para lidar com os conflitos educativos, dentre os quais destacamos a violência. Passa também, por uma análise das representações docentes uma vez que estas definem posturas e modos de agir.

Reduzir a violência em ambiente escolar implica, a nosso ver, além de tantos outros fatores, em formar professores que tenham “competências” para lidar adequadamente com os problemas educativos. Implica também, em formar professores que se posicionem como profissionais reflexivos, a fim de combaterem meras reproduções de práticas de ensino que rejeitam esforços de mudança, e encontrem respostas para os problemas educativos. Implica em formar professores que não construam suas práticas de ensino baseadas em representações que lhes transmitem um modelo de aluno ideal, mas que vejam nos questionamentos, na desobediência, nos confrontos, na indisciplina ou na violência uma possibilidade de construção de personalidades autônomas.

\* \* \*

O presente estudo foi inspirado numa dentre as várias abordagens que uma pesquisa qualitativa pode assumir: a do tipo etnográfica. Foi desenvolvido obedecendo a algumas etapas. Primeiramente, buscamos identificar, a partir da análise documental, projetos que estavam em vigor no Brasil para o enfrentamento da violência escolar. Feita uma descrição dessas iniciativas, selecionamos duas, consideradas “bem-sucedidas” no trabalho de redução da violência escolar. Identificadas tais iniciativas, passamos a investigá-las junto a duas escolas públicas paulistanas onde se desenvolviam.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo consiste numa reflexão teórica sobre a temática - Violência na Escola - que servirá como fundamentos para a análise dos dados. A violência na escola, embora não seja um problema novo, começou a se reconhecer como tal na sociedade brasileira a partir da década de 80 (SPÓSITO, 2001). Assim, a bibliografia

nacional específica disponível é recente. Dessa forma, nossa abordagem teórica recebeu a contribuição de autores como Debarbieux (1997), Peralva (2000), Candau (2001), Spósito (2001), Guimarães (1990), entre outros, que têm se preocupado com o tema e de clássicos como Bourdieu e Passeron (1975), e Foulcault (1977).

Nesse primeiro capítulo, faremos uma breve discussão sobre o conceito de violência, bem como, sobre a dificuldade de defini-la. Apresentaremos as formas como esta violência vem sendo explicada e como, a partir dessas explicações, se delineiam propostas de intervenção para sua redução. Visto que pretendemos contemplar as representações dos professores - se são, ou não, alvo de um trabalho de formação em serviço ou se são influenciadas pelos projetos-, dedicaremos a última parte do primeiro capítulo em apresentar, sinteticamente, a teoria das representações sociais bem como as contribuições que estas podem trazer a um estudo sobre violência na escola.

Dedicaremos o segundo capítulo à metodologia empregada na pesquisa, destacando as opções e procedimentos adotados no trabalho de investigação.

Introduziremos o terceiro capítulo com uma breve discussão sobre o desafio brasileiro no trabalho de redução da violência na escola. Posteriormente, passaremos a apresentar os resultados do levantamento realizado sobre algumas propostas de redução da violência encontrados no Brasil. Faremos uma descrição dessas propostas, destacando as esferas em que se desenvolvem suas principais características e linhas de atuação.

Empreendida essa descrição que nos possibilitou identificar as duas iniciativas “bem sucedidas” no trabalho de redução da violência escolar, passaremos, no quarto capítulo, a apresentá-las e analisá-las mais detalhadamente.

Na apresentação e análise dessas iniciativas, procuraremos destacar seus princípios norteadores, pressupostos e procedimentos adotados no trabalho de redução da violência na escola.

O quinto capítulo será dedicado à análise das representações sociais docentes que nos possibilitou identificar em que medida os projetos investigados exercem influência sobre elas.

Por fim, apresentaremos algumas considerações a partir das análises desenvolvidas no decorrer do trabalho, procurando destacar os avanços, limitações e desafios dos projetos investigados e a necessidade de novos avanços nessa área do conhecimento.

De antemão, alertamos ao leitor que, atendendo a algumas limitações da pesquisa, foram necessários alguns recortes teóricos e metodológicos. Portanto, o presente estudo não esgota as possibilidades de análise da questão; entretanto, sugere caminhos de continuidade e propostas de intervenções no sentido de redução e prevenção da violência que tanto incomoda aqueles que direta ou indiretamente estão envolvidos com a área educacional.

## **CAPÍTULO 01:**

# CARACTERIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

## 1.1. Sobre o conceito de violência na escola: em busca da definição do objeto

Na tentativa de compreender e analisar o fenômeno da violência em ambiente escolar, bem como, propostas existentes para sua redução, deparamo-nos com inúmeras dificuldades e desafios, dentre os quais destaca-se, imediatamente, a dificuldade de definir violência. Isto porque, de maneira geral, os estudos sobre o fenômeno revelam mudanças, quanto ao que pode ser considerado como violência escolar. Não restam dúvidas de que a ênfase dos estudos depende muito daquilo que é definido como violência num determinado contexto histórico ou numa determinada situação social.

Segundo Camacho (2001), a dificuldade de se definir violência justifica-se, justamente, devido às diferentes maneiras de compreendê-la nos diferentes períodos da humanidade e, também, porque cada pessoa interessada pelo tema, pode se permitir compreendê-la conforme seus valores e sua ética.

Neste caso, uma breve revisão na literatura nacional sobre as relações entre escola e violência, considerando o tratamento conferido ao objeto em diferentes períodos históricos, assim como o debate em torno das definições temáticas mais recorrentes, se mostra como um caminho promissor no sentido de melhor elucidarmos o que, aqui, estaremos considerando como violência escolar.

Nesse sentido, um vasto e apurado levantamento da produção discente nos cursos de pós-graduação em educação no Brasil, entre os períodos que compreendem a década de 1980 a 1990, realizado por Spósito (2001), nos

oferece informações relevantes sobre a constituição da violência enquanto objeto de estudo, nos possibilitando, assim, uma caracterização da violência escolar no Brasil.

De acordo com Spósito (2001), o tema da violência escolar começa a se constituir como tal na sociedade brasileira, a partir do início da década de 1980, paralelamente ao processo de abertura democrática. A questão da violência torna-se visível a partir de então, dentro do quadro da disseminação de uma ampla demanda de segurança dos estabelecimentos de ensino situados nas regiões periféricas, nos grandes centros urbanos. Estudos desenvolvidos neste período denunciavam a concepção de violência na escola, relacionando-a com ações de depredação, furtos e invasões dos prédios escolares por adolescentes ou jovens moradores. Até então, não se questionavam as formas de sociabilidade juvenis; entretanto, pesquisas já privilegiavam a violência praticada pelos estabelecimentos escolares, considerados autoritários, e, portanto, estimuladores de comportamentos agressivos por parte dos alunos.

Na década subsequente, o foco de atenção passa a privilegiar as condutas violentas juvenis, pouco se atendo às relações entre escola e violência. Pesquisas, na maioria das vezes realizadas por órgãos não governamentais, passam a agrupar, ao conjunto das manifestações consideradas violentas, as agressões físicas, discussões e ameaças ou intimidações. Analisando tais produções, Spósito (2001) considera que os anos 90 apontam mudanças no padrão da violência observada nas escolas públicas, que passam a abranger não só os atos de vandalismo, que continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais, dentre as quais destacam-se: as ameaças e agressões verbais (SPÓSITO, 2001).

Como é possível perceber na produção nacional, que não se diferencia muito da internacional, a análise contemporânea do fenômeno recai sobre a violência dos alunos entre seus pares; desses contra a propriedade e, em menor proporção, de alunos contra professores (ABRAMOVAY; RUA, 2002). Sobre esta última, ainda, há muito que se esclarecer.

Na comunidade recentemente constituída de pesquisadores que estão preocupados com o fenômeno em meio escolar, a questão da definição ainda permanece em discussão (DEDARBIEUX, 2001). Embora a violência seja, na maioria das vezes, identificada com criminalidade e/ou agressão física, as ações caracterizadas como manifestações violentas abarcam, freqüentemente, uma grande gama de comportamentos. Por outro lado, uma abordagem abrangente sobre violência acaba por diluir as fronteiras que permitem distinguir uma situação violenta de outra (CANDAU, 2001). Tais considerações nos levam a crer que adotar uma definição apropriada ao objeto em estudo não se constitui uma tarefa fácil.

Alguns autores que discutem as relações escola e violência sustentam que apenas a violência física, que resulta em danos irreparáveis à vida dos indivíduos, pode ser considerada como definição de violência etimologicamente correta. Nesse caso, enfocam-se como fatos violentos os atos reconhecidos como delituosos pelo código penal.

Chesnais (1981 apud DEBARBIEUX, 1997, p. 03), por exemplo, considera como violência principalmente aquelas manifestações que podem resultar em danos irreparáveis (homicídios deliberados, estupros, golpes e ferimentos graves, roubos a mão armada). Falar de violência moral ou simbólica, para este autor, constitui-se um abuso de linguagem.

Entretanto, outros estudiosos do assunto ressaltam que, em se tratando de violência na escola, é preciso ampliar o conceito, adotando definições abrangentes que ultrapassem os limites da violência física, admitindo-se uma violência de caráter psicológico e moral ou violência simbólica.

Segundo o sociólogo Debarbieux (1996 Apud ABRAMOVAY, M.; RUA. M.G., 2001), que tem se dedicado ao estudo do fenômeno nas escolas francesas, um estudo sobre violência e insegurança no meio escolar deve considerar:

*i) os crimes e delitos tais quais os furtos, roubos, assaltos, extorsões, tráficos e consumo de drogas, conforme qualificados pelo código penal; ii) as incivildades, sobretudo, conforme definidas pelos atores sociais; e iii) sentimento de insegurança, ou sobretudo aqui o que denominamos "sentimento de violência". (DEBARBIEUX, 1996, p.42 Apud ABRAMOVAY, M.; RUA. M.G., 2001, p. 70).*

Considerando a necessidade, neste estudo, de estabelecermos limite quanto ao que estamos entendendo como violência na escola, optamos por adotar a definição sugerida por Santos (2001), para quem violência é...

*...a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro - pessoa, classe, gênero ou raça- mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea. (SANTOS, 2001, p. 107-108)*

Embora a definição de violência em meio escolar permaneça em discussão, é consensual a idéia de que não só a violência física merece atenção, uma vez que outras manifestações violentas podem ser tão traumáticas e graves quanto essa.

Debarbieux (2001) comenta que constitui um erro acreditar que definir violência, ou qualquer outro vocábulo, consiste em se aproximar o máximo possível de um conceito absoluto como o de violência. Para este autor,

*Definir a violência na escola é, antes, mostrar como ela é socialmente construída em sua própria designação, como seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central. Que fatos sociais heterogêneos sejam reunidos sob este termo genérico “violência”, pelos atores da escola é em si mesmo um fato social digno de ser pensado (DEBARBIEUX, 2001, p. 164)*

## **1.2. Violência na escola: sua compreensão e prevenção**

A violência na escola é um fenômeno multifatorial. Sendo assim, para identificar suas variáveis ou fatores potencializadores não se pode isolar um único fator como possível causa. Autores defendem a importância de que, além de enfoques multidimensionais, utilizem-se na análise da questão abordagens transdisciplinares.

*Assim, para identificar variáveis ou fatores comumente encontrados entrelaçados com a violência nas escolas, percorre-se diversas outras relações e processos sociais, sendo que a tendência é não isolar um único fator como possível causa ou como antecedente que as potencializaria. Prefere-se, em lugar disso, tanto no plano de análise empírica ou das reflexões teóricas, identificar conjuntos ou ambiência pró- violências. Por isso além de enfoques multidimensionais, vários autores defendem a importância de abordagem transdisciplinar, em especial com a concorrência da sociologia, da ciência política, da psicologia; das ciências da educação e da justiça criminal. (ABRAMOVAI; RUA, 2002, p.79)*

O referencial bibliográfico, que trata sobre violência produzido a partir da década de oitenta, privilegia estudos baseados na perspectiva das ciências sociais (CANDAU, 2001). De maneira geral, os estudos sobre violência na escola, fundamentados em abordagens sociológicas, adotam diferentes perspectivas para análise da questão: alguns enfatizam os processos macro-sociais, bem como sua interferência no contexto escolar; enquanto outros privilegiam os mecanismos intra-escolares como potencializadores da violência.

Os estudos que abordam a violência sob uma perspectiva macro-social partem do pressuposto de que os determinantes sociais externos exercem grande força sobre os fenômenos educativos, pois a escola mantém uma estreita dependência com o contexto social. Nessa perspectiva, a violência escolar tem sido freqüentemente analisada e compreendida a partir de fatores relacionados à maneira como a sociedade está estruturada, bem como a partir de determinantes que contemplam a dimensão sócio-cultural da violência.

Investigações desenvolvidas pelo sociólogo francês Debarbieux (1996) sobre o fenômeno da violência escolar revelam uma estreita relação entre os determinantes sócio-econômicos e a violência na escola. Para este autor, a violência existe em todas as democracias liberais e é gerada por esse modelo de organização social, que intensifica as desigualdades. Desse modo, *uma sociologia da violência na escola é, sobretudo, uma sociologia da exclusão*. De acordo com Debarbieux:

*A violência da escola é amplamente dependente das condições sóciodemográficas da população escolar abrigada: quanto mais os estabelecimentos abrigam populações socialmente desfavorecidas, mais freqüentes são os delitos e as infrações, mais o clima é degradado, mais o sentimento de insegurança predomina (DEBARBIEUX, 2001, p. 180).*

Evidenciando essa mesma correspondência entre exclusão social e violência na escola, anteriormente apontada, Cardia (2000), com bases em estudos desenvolvidos, destaca que a violência que se manifesta na escola tem raízes no bairro, na família e em variáveis estruturais como a pobreza. Segundo a autora, a *violência fatal* ocorre com maior freqüência em áreas mais pobres e mais carentes. Isso não significa dizer que todas as regiões pobres são igualmente afetadas; mas, as áreas freqüentemente afetadas são as mais carentes. Embora a pobreza não seja a causa direta da violência na escola, as condições que a cercam, como o

desemprego, a marginalização daí decorrente, as formas ilegais de sobrevivência que podem derivar da miséria, desembocam frequentemente em violência.

De acordo com Cardia (2000), para estudar e compreender a violência que afeta os jovens, assim como para propor medidas interventivas para contê-la, é necessário considerar o tripé: comunidade, família e escola. Isto porque, conforme a autora, a combinação da violência no bairro com a violência na família, seja como testemunha ou vítima, terá efeito sobre o desempenho acadêmico dos jovens, sobre sua capacidade de adaptação às normas e disciplina e sobre a violência na escola (CARDIA, 2000).

O processo de democratização pelo qual o país vem passando coincidiu com uma grave crise econômica. Esse fato, segundo Cardia (2000), tornou o Estado com capacidades restritas em promover o crescimento econômico, gerar mercado de trabalho e investir em algumas áreas cuja qualidade de vida apresentava-se em níveis mínimos. Com a falta de investimento em serviços sociais básicos como saúde, justiça, segurança pública, educação, essas áreas, que já eram vulneráveis à violência, sofrem com sua intensificação. Essa violência chega às escolas.

Mas, a baixa qualidade de vida nessas regiões não se apresenta apenas em termos de infra-estrutura, ela também se relaciona à vida coletiva. A ausência de espaços coletivos (áreas de lazer, esportes, etc) impossibilita aos seus moradores oportunidade de desenvolverem regras de competição, de cooperação e de pertencimento. Somando-se a isso, o descaso público faz com que o meio ambiente não permita aos moradores dessas regiões o prazer estético e não desenvolvam o sentimento de valorização dos bens públicos.

A negação da sociabilidade efetuada pelo modelo econômico e social excludente que apresenta grandes disparidades quanto ao acesso da população aos bens sociais estaria, em parte, contribuindo para o agravamento dessa violência. A convivência dos indivíduos, em regiões de extrema desigualdade social, contribui para a degradação do comportamento humano, exercendo influências negativas sobre a sua conduta (SILVA, 1997). As privações às quais esses indivíduos são submetidos associadas às pressões decorrentes da vida social e o desejo de expandir-se quanto às suas possibilidades de conquistas e de poder, geram um maior clima de tensão e insegurança que pode levar a um estado de indiferença e passividade ou, ao contrário, a práticas impulsivas e impensadas. Entre os jovens, a inadequação das condições ambientais agrava estes sentimentos em função da vulnerabilidade psicológica, tornando-se terreno propício para o uso de drogas e à prática da violência (LEVISKY,1998).

Somam-se a isso os meios formadores de opinião pública – a mídia, que atendendo aos interesses da economia de mercado, desviam a qualidade do material oferecido à população de maneira geral, revelando a falta de compromisso quanto aos impactos psicossociais sobre a formação moral da juventude (LEVISKY,1998).

Viver em áreas de criminalidade aumenta, também, o risco de vitimização. Jovens em situação de risco, que testemunham ou são vítimas da violência, dependendo da situação familiar podem se tornar vitimadores (CARDIA, 2000). Essa violência sofrida e/ou testemunhada afeta o desempenho escolar como também pode gerar um potencial para a violência dentro da escola. Nesse sentido, a estabilidade familiar é fundamental. Ela funcionaria, conforme a autora, “como um poderoso elemento moderador dos efeitos da violência no bairro, podendo, em

alguns casos agravá-los. Famílias, onde há violência entre seus membros, têm alta probabilidade de estarem socializando os filhos para a violência”. (CARDIA, 2000). Uma interação familiar negativa tem reflexos negativos sobre o desempenho escolar dos filhos e sobre a capacidade de concentração e de interação dos jovens com os colegas. Os prejuízos não cessam por aí; a vida familiar afeta, também, a visão de mundo e o desenvolvimento moral que, sendo prejudicado, impede que as crianças e jovens diferenciem o que é justo do que é violento e se tornem mais sensíveis às provocações, adotando a violência como valor pessoal.

Todos esses riscos tornam-se mais intensos, quando estão acompanhados da privação econômica, da discriminação, do desemprego do uso de drogas e de poucas atividades familiares compartilhadas. Essas carências afetam a competência social dos jovens, o modo como resolvem os conflitos, encorajando a agressividade e conseqüentemente, dificultando a conduta e adaptação nas escolas.

Vista sob essa perspectiva sócio-estrutural, quais seriam as estratégias que deveriam ser priorizadas na prevenção ou enfrentamento da violência que se manifesta na escola? Segundo Cardia (2000), a contenção dessa violência exigiria intervenções que, para serem bem sucedidas, envolvessem a participação das famílias em situação de risco, das entidades e das escolas. Se a vida familiar pode potencializar a violência, ela também pode reduzi-la. A escola passa então a ser vista não apenas como parte do problema, mas também parte da solução. A ampliação dos vínculos entre jovens e escola precisa ser também considerada.

Levisky (1998) destaca que seria proveitoso se esses jovens encontrassem em espaços como a escola, por exemplo, condições para expor suas

habilidades artísticas, praticar a cidadania, a solidariedade, fomentar a cultura e os esportes promotores de gratificações afetivas e até mesmo monetárias.

Compartilhando dessa mesma opinião, Cardia (2000) acredita que programas de intervenção para reduzir a violência poderiam eleger a escola como um lugar também para brincadeiras, para descarregarem parte da energia reprimida no espaço doméstico limitado, promovendo assim, ambiente escolar solidário e cooperativo. A autora ressalta que tais programas deveriam, também, priorizar a melhoria do desempenho escolar, a redução da repetência, da sensação de fracasso escolar, fatores que reforçam a violência por atingirem a auto estima dos alunos. Tais intervenções não devem se limitar, segundo a autora, às escolas, mas devem integrar a família e a comunidade.

Seguindo essas mesmas linhas de propostas, Debarbieux (2001) acredita que, para reduzir a violência nas escolas, é necessário um Estado bem estabelecido que detenha os meios para compensar as desigualdades, que tente reestabelecer a diversidade nos bairros e nas escolas. Para tanto, a escola deve deixar de ser vista como uma fortaleza, para que assim não se torne símbolo de uma sociedade excludente. Deve mostrar-se como instituição atuante, prestando serviços sociais, médicos e culturais à comunidade com a qual está envolvida. Faz-se necessário, portanto, que escola estabeleça uma nova relação com os grupos sociais que dela participam e que com ela partilham um mesmo espaço social.

Embora a abordagem da violência pela via sócio-estrutural contribua para explicar parte do problema, não se constitui o único modelo interpretativo. Se para Debarbieux (1996; 2001), Cardia (2000) e tantos outros autores, a compreensão da violência passa necessariamente por determinantes estruturais

como a pobreza, o desemprego e a exclusão social, a complexidade do fenômeno exige, também, uma compressão de sua dimensão sócio-cultural.

É bem verdade que a sociedade contemporânea passou por profundas mudanças nas últimas décadas. Tais mudanças se refletiram nas relações de sociabilidade, fazendo emergir novos problemas e dilemas sociais, dentre os quais, destacamos a violência na escola. Segundo Candau (2001), a expansão da economia de mercado, as migrações, a industrialização, a introdução de novas tecnologias e o florescimento da cultura de massa, modificaram profundamente o sistema de valores e as relações interpessoais em nossa sociedade. Tais transformações reforçaram a difusão de valores individualistas, resultando no enfraquecimento das relações sociais.

*A naturalização de comportamentos violentos pela cultura de massa é, sem dúvida, outro fator que reforça a banalização da violência. Uma cultura de medo, da desconfiança, da competitividade, da insegurança, da representação do outro como inimigo, particularmente se pertence a diferente universo social e cultural, permeia as relações interpessoais e sociais cada vez com maior força, especialmente nas grandes cidades. Crescem as manifestações de uma sociabilidade violenta, tais como gangues, violência no esporte e nos bailes, especialmente entre os jovens (CANDAU,2001, p. 25)*

Peralva (2000), apoiada nas idéias de Nobeert Elias (1990), analisa o fenômeno da violência na escola, relacionando-a a uma suposta crise no processo civilizatório que se caracteriza principalmente por uma mudança no processo de sociabilidade. Decorrente dessa crise, a interação social passa a ser marcada por estilos violentos de sociabilidade. A violência resultaria, portanto, da dificuldade dos indivíduos aderirem à ordem civilizada.

Conforme Peralva (2000), vivemos em uma era que se define em termos de uma relação pós-convencional às normas. Era em que as convenções sociais cedem lugar “a mecanismos de regulação das relações interindividuais

pautados em definições auto-referenciais, nas quais os indivíduos se orientam, cada vez mais por escolhas individuais” (PERALVA, 2000, p. 13). O conceito social de coletividade na cultura contemporânea está mais relacionado a um conjunto de individualidades autônomas, na qual o coletivo é secundário aos interesses individuais ou corresponde apenas a algumas minorias que conquistaram maior liberdade e autonomia às custas da fragmentação do grupo maior. (LEVISKY, 1998).

*Do ponto de vista histórico, as transformações culturais que estamos vivenciando há pouco mais de três décadas introduziram um deslocamento substantivo nas condições de produção de um modelo de ordem, condições que cessam, ao que tudo indica, de ser sociocentradas para se tornarem centradas no indivíduo e orientadas para sua constituição enquanto sujeito pessoal e autônomo. (PERALVA, 2000, p. 13)*

Sob esse ponto de vista, a violência estaria expressando o descompasso entre uma ordem que já envelheceu – a ordem sociocentrada e o momento de uma nova ordem emergente: a ordem centrada no indivíduo. Nesse sentido, a violência escolar estaria derivando em parte da “incapacidade atual da escola em fundar um modelo de ordem operacional e compatível com o conjunto de mudanças históricas que sobre ela incidiram no curso dos últimos anos” (PERALVA, 2000, p. 23.).

A escola considerada, tradicionalmente, como responsável por “civilizar” os alunos passa por um momento de crise no desempenho desta tarefa. Manifestações violentas ocorridas no seu interior evidenciam que esta não tem cumprido com sua função socializadora de transmitir regras morais permitindo, assim, a construção de experiências violentas por parte de seus alunos.

As bases para uma leitura da violência na escola, como uma evidência da necessidade de regras para a construção de uma personalidade social,

foram colocadas por Durkheim. Para Durkheim (1972), a criança é marcada pela ausência de qualidades morais indispensáveis à convivência social. Para suprir essa ausência, deve-se lançar mão da educação moral e o local apropriado para esta tarefa de tornar a natureza da criança num ser socialmente moralizado, seria a escola, pois, é neste ambiente regido por regras disciplinares que se determinam a conduta das crianças. Contudo, devido à crise relacionada à socialização, pela qual a escola está passando, o desempenho desta tarefa historicamente atribuída à instituição tem sido afetado. Segundo Camacho (2001), as ações socializadoras da escola incidem muito mais sobre o aspecto pedagógico do que sobre a proposta de educação moral que tem sido deixada em segundo plano.

*A falta de alcance da ação socializadora até o ambiente relacional promove o aparecimento de brechas que permitem aos alunos a construção de experiências escolares, dentre elas a experiência da violência (CAMACHO, 2001, p. 123)*

A crise da ação de socialização, reforça Camacho (2001), gera como consequência, uma formação de jovens desprovidos de valores sociais. O esmaecimento dos valores, dos costumes, da ética e da moral gera confusão, indiferença e sentimentos de impotência prejudicando a estruturação egóica do jovem (LEVISKY,1998). Que sociedade democrática se pretende construir se valores como a solidariedade, o diálogo, a alteridade, a justiça, a cooperação são desconhecidos por nossa juventude?

Se se deseja uma sociedade democrática é necessário que as políticas educacionais sejam pautadas em uma educação democrática. Uma educação democrática exige, sobretudo, da instituição escolar, uma postura democrática que se preocupe em criar mecanismos que promovam o exercício da autonomia e a participação de todos os seus membros.

Nesse sentido, insistimos que iniciativas que visem à redução da violência em ambiente escolar deveriam incidir sobre uma mudança na estrutura e funcionamento escolar, que passasse a privilegiar a participação de seus membros no âmbito da gestão escolar, na elaboração e execução de projetos, na estruturação das regras de convivência, etc. (ROVIRA, 2000). Tais iniciativas também deveriam incidir sobre um redimensionamento do currículo escolar que contemplasse ações de socialização abrangentes, transportando os conflitos relacionais vividos pelos alunos para o mundo pedagógico, contribuindo assim, para o desenvolvimento moral discente. Para tanto, seria necessária a inclusão de reflexões e discussões sobre valores éticos e morais. Entretanto, contemplar a construção de personalidades morais, através de uma educação pautada em valores não se constitui uma tarefa fácil para a escola atual. Pois, que valores se devem trabalhar? Que metodologia empregar nessa tarefa? Conforme Menin (2002), numa perspectiva piagetiana, se a escola quiser formar o aluno como pessoa capaz de refletir sobre os valores existentes, que tornem a vida social mais justa, capaz de serem críticos em relação aos contra-valores, então é preciso que a escola crie situações, ou na nossa maneira de ver, aproveite os conflitos que nela se desencadeiam como espaços de reflexões críticas. O que não se constitui uma tarefa difícil. Entretanto, geralmente as estratégias utilizadas pelos profissionais da educação visam a uma minimização dos conflitos, sem pretender encontrar soluções de fundo (PERALVA, 2000).

Aproveitar os conflitos que se desencadeiam no ambiente escolar, possibilita que a educação moral não se restrinja a mera transmissão verbal de valores éticos. Assim, na prática, a educação em valores deveria acontecer através de atividades que promovessem a cooperação, a solidariedade, o respeito, etc. (MENIN, 2003).

A apontada crise pela qual passa a escola, como reflexo da crise na sociedade como um todo, não se restringe apenas à incapacidade desta de socializar as novas gerações, transmitindo normas e valores fundamentais à convivência em sociedade. Também não se relaciona apenas a seu modelo institucional arcaico, ultrapassado e, portanto, despreparado para absorver as novas gerações. Esta crise, segundo Candau (2001), é reforçada quando se conjuga a ela o enfraquecimento da identidade da escola vista tradicionalmente como instrumento capaz de efetivar as expectativas de mobilidade social, através da educação por ela oferecida.

A escola, antes vista como instrumento de ascensão social, capaz de garantir melhores oportunidades no mercado de trabalho caiu em descrédito. A gênese desse descrédito, segundo Sanfelice (1996), encontra explicações no processo de democratização do ensino público. A expansão quantitativa do ensino fundamental e médio não foi acompanhada de um investimento do Estado no setor educacional e de políticas educacionais voltadas para uma democratização do ensino baseada no princípio da qualidade. Conseqüentemente, o ingresso do grande contingente das massas populares, no sistema de ensino público, trouxe à escola e aos professores inúmeros desdobramentos e desafios dentre os quais destacam-se: a diversidade cultural do público atendido com o qual a escola se depara e os educadores que se encontram despreparados para lidarem com os conflitos (SANFELICE, 1996). Diante desta nova realidade que denuncia a fragilidade da escola e suas limitações em garantir a ascensão social, as expectativas dos indivíduos que dela se beneficiam são frustradas. Nesse sentido, Spósito (1993), ressalta que o caráter, aparentemente gratuito da agressão contra o patrimônio escolar, corresponde à insatisfação e ao desencanto dos indivíduos frente ao próprio

papel atribuído à escolaridade pelos valores dominantes, particularmente àqueles que incidem sobre a possibilidade de ascensão social e de melhores alternativas de vida (SPÓSITO, 1993).

Como podemos ver, a abordagem da violência na escola pelas vias sócio-estrutural e sócio-cultural aponta para a necessidade de soluções abrangentes que afetem não somente as relações entre escola e sociedade, como também, para mudanças nas bases da estrutura e funcionamento escolar.

Desse modo, as explicações para a violência que se manifesta intramuros escolares não podem ser ancoradas apenas em fatores puramente macrossociais. Pois, estes podem ser reproduzidos por fatores internos às próprias práticas educativas. Sendo assim, um olhar sobre as práticas escolares, como possíveis geradoras ou recriadoras da violência que nela se desenvolve, torna-se indispensável na análise do fenômeno.

Nesse sentido, merecem destaque os estudos de Bourdieu e Passeron (1975), para quem o sistema de ensino cumpre a importante função de reproduzir a estrutura social na qual está inserida. Na teoria da *violência simbólica*, desenvolvida por estes autores, encontramos elementos que favorecem uma possível leitura da violência reproduzida e produzida na escola.

Para Bourdieu e Passeron (1975), o sistema ensino institucionalizado – a escola - enquanto instituição encarregada de exercer a ação pedagógica, cumpre o papel de reproduzir a cultura dos grupos e classes dominantes, o que resulta na reprodução das desigualdades sociais. Incumbida desta tarefa, toda ação pedagógica exercida pelo sistema de ensino constitui-se uma *violência simbólica*. A ação pedagógica é considerada violência simbólica em dois sentidos: primeiro, porque impõe e inculca um conteúdo cultural arbitrário e de

modo arbitrário e; segundo, porque quem seleciona e exclui os conteúdos dignos de serem reproduzidos são os grupos ou classes dominantes. Ao reproduzir o arbitrário cultural que exprime os interesses dos grupos ou classes dominantes, a ação pedagógica contribui para a reprodução das relações de forças e conseqüentemente para a manutenção da estrutura social.

A ação pedagógica que se desenvolve dentro da escola é exercida através do trabalho pedagógico que implica numa autoridade pedagógica. Os agentes pedagógicos são investidos dessa autoridade, portanto são considerados dignos de transmitir a cultura dominante (princípios, valores, etc.) e autorizados a impor que os indivíduos recebam o que transmitem e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas e garantidas. A autoridade pedagógica da qual são investidos os agentes pedagógicos (professores, funcionários, etc.) é legitimada não apenas pelos grupos ou classes dominantes, mas também pelos dominados que a desconhecem como poder arbitrário e por isso, de imediato, submetem-se a ela. O trabalho pedagógico substitui e é mais durável que a coerção física. Ele tem sua produtividade avaliada pelo grau em que ele produz o seu efeito de inculcação e pelo grau de durabilidade do *habitus*. *Habitus* para Bourdieu e Passeron (1975), é o produto da interiorização dos princípios culturais dominantes. Ele deve persistir mesmo quando cessar a ação pedagógica.

É o trabalho pedagógico que legitima o seu produto, a necessidade legítima desse produto e produz o consumidor legítimo. Ele tem a função de impor a ordem, impondo aos dominados as culturas dos dominantes. As censuras e disciplinas dos dominantes são internalizadas pelos dominados como auto-censura e autodisciplina. O trabalho pedagógico Impõe aos dominados, até mesmo, a ilegitimidade da cultura destes. Assim, quando estes são excluídos da escola

acreditam nas justificativas dominantes que legitimaram sua exclusão. A exclusão toma, então, aparência de auto-exclusão.

Como compreender, dentro desse quadro teórico, o fenômeno da violência na escola? Sob esta perspectiva, poderíamos arriscar a interpretar a violência praticada pelos alunos na escola, como consequência da violência simbólica praticada pela própria instituição escolar que não proporciona às classes populares um acesso igualitário à educação. A violência estaria, portanto, evidenciando um sentimento de ruptura com a ordem, excludente e injusta, estabelecida. Entretanto, em nenhum momento, Bourdieu e Passeron (1975) legitimam a violência exercida pelos alunos (dominados) como uma forma de resistência ou ruptura com a ordem social. Para os autores, esta parece ser mais uma expressão da reprodução social, sem, no entanto, combater as estruturas de dominação.

Como então enfrentar a violência, se esta, simplesmente, é a reprodução conformista de uma violência sofrida? Ao que tudo indica, a violência dos alunos vista como determinada pela violência da escola, não poderia ser tratada senão por uma mudança global da instituição e da sociedade (DEBARBIEUX, 2001).

Entretanto, não podemos desconsiderar que, embora a escola esteja comprometida com os interesses sociais, políticos e econômicos dominantes, reproduzindo ou legitimando a estrutura social, ela também atende aos interesses das classes desfavorecidas. Entendemos que a escola ainda é uma instância onde podem acontecer as mais importantes lutas pela transformação social e de sua própria realidade (SAVIANI, 1991).

Se para Bourdieu e Passeron (1975) a violência na escola seria uma reprodução conformista das violências sofridas, outros autores que se interessam

pelo tema apontam-na como uma forma de protesto e expressão crítica aos mecanismos de violência simbólica; como, por exemplo: a exclusão que a escola opera através dos serviços por ela prestados, impondo normas autoritárias, aplicando punições injustas e impedindo uso de suas dependências para recreação. (Spósito, 1993)

Segundo Santos (2001), algumas manifestações de violência contra o patrimônio como invasões e depredações, praticadas por moradores dos bairros onde se localizam as escolas, realizam-se sem que ocorram furtos de bens, mas somente sua dilapidação. Tais manifestações de violência escolar expressam um ressentimento de jovens e adolescentes que foram, ou sentem-se excluídos, da instituição escolar, mas que insistem em serem incluídos.

Spósito (1993), por sua vez, destaca que alguns tipos de manifestação de violência podem expressar:

*Criticas contra a direção da unidade escolar, pela impossibilidade de uso de suas dependências externas para lazer; podem ser recusa das modalidades de agressões vividas no processo pedagógico (medidas disciplinares e punições praticadas por professores consideradas abusivas, critérios de avaliação do desempenho. (SPÓSITO, 1993, p, 126).*

Sem dúvidas não podemos desconsiderar que a escola com seus mecanismos disciplinares e punitivos, muitas vezes autoritários, gera nos alunos um sentimento de repulsa e/ou resistência. É com base nesse pressuposto, que privilegia tais mecanismos institucionais autoritários como variáveis potencializadoras de comportamentos “não aceitáveis”, como a indisciplina e a violência, que Guimarães (1985) amplia as possibilidades de compreensão do fenômeno, se propondo a investigar a suspeita relação existente entre vigilância, punição e depredação escolar. A autora trabalhou com a hipótese de que os dispositivos de controle e disciplina apontados por Foucault (1977) seriam os

responsáveis pela forma agressiva com que os alunos se relacionam com o espaço escolar.

De acordo com Foucault (1977), o poder disciplinar que surgiu na modernidade, substituindo as penalidades feitas aos corpos dos condenados na época clássica, passou a se associar ao controle, dominação e adestramento dos indivíduos. Nesse sentido, a arquitetura das instituições modernas (escolas, fábricas, presídios, hospitais psiquiátricos) que foram pensadas para as prisões têm o claro intuito de disciplinarização dos sujeitos que as freqüentam. A função delas seria evitar as desordens, proporcionando condutas produtivas (FOUCAULT, 1977). Tais condutas produtivas são aquelas que supõem a criação e o cumprimento de regras capazes de dirigir as relações sociais. De acordo com Foucault,

*(...) O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvidas ao uso de instrumentos simples: olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. (FOUCAULT, 1977, p.153).*

A escola, enquanto instituição, apropriou-se de tais mecanismos de controle, dominação e adestramento com intuito de disciplinarização dos sujeitos que a freqüentam. Guimarães (1985) partiu do pressuposto de que tais dispositivos, apontados por Foucault (1977), seriam os responsáveis pelas manifestações de violência contra o patrimônio escolar. Contudo, embora não tenha verificado em sua investigação nenhuma relação direta entre vigilância, punição e depredação escolar, uma vez que constatou que a depredação estava presente tanto nas escolas rígidas como nas permissivas, a autora reforça o peso negativo do controle, da dominação e do adestramento que caracteriza o poder disciplinar exercido sobre os alunos.

Nesta mesma linha, Guirado (1996) procura demonstrar de modo consistente, como o fato de estigmatizar ou reprimir, por meio de procedimentos

institucionalmente legitimados e/ou legalmente previstos, incita às práticas que se quer eliminar ou combater. Para Guirado, existe uma íntima relação entre o poder disciplinar conceituado por Foucault, e, a nosso ver, entre a indisciplina e a violência. A autora assegura que todos os dispositivos institucionais característicos do poder disciplinar vão incitar exatamente o que visam mitigar. Dito de outra forma, o comportamento indisciplinado e/ou violento dos alunos é gerado pelos mesmos mecanismos institucionais que visam seu controle.

Considerando essas explicações para a violência que não apelam apenas para fatores extra- escolares e vêem o estabelecimento de ensino como capaz de potencializar algumas formas de violência que se manifestam em seu interior, quais medidas deveriam ser adotadas com vistas à sua redução?

Se a violência expressa uma *força legítima de resistência* dos alunos contra os mecanismos de controle, dominação e repressão, torna-se necessário que as propostas para sua redução incidam, também, sobre as práticas disciplinares. Assim, iniciativas como aumentar as práticas repressivas, como colocar detectores de metais nas escolas, ou aumentar as penalizações dos jovens e adolescentes incitariam, conforme Guirado (1996), ainda mais às práticas que visam combater. É preciso construir práticas pedagógicas e disciplinares que levem em consideração as características deste *novo sujeito histórico* que hoje frequenta a escola. É necessário que a estruturação das regras, normas e mecanismos disciplinares sejam estruturadas com a participação dos alunos.

Isso implica, conforme Guimarães (1996), além de tantas outras coisas, em “formar professores que aprendam não a tarefa de homogeneizar pelo esquadramento do tempo dos gestos, das atitudes, mas a arte de lidar com os conflitos, não para suprimi-los, mas para conviver com eles” (GUIMARÃES, 1996).

Implica, também, no reconhecimento do conflito na escola como algo positivo, que possibilite o desenvolvimento de práticas de negociação e de resolução dos conflitos (SANTOS, 2001).

Guirado (1996) também ressalta a importância de que os professores considerem a complexidade da situação, munidos de recursos teóricos, como os de Foucault, para analisar as situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar.

*...se, enquanto professores/educadores, vestirmos as lentes das idéias como essas, localizarmos melhor as peças do quebra cabeça podemos, de partida, reconhecer que estamos todos (os grupos institucionais) envolvidos e acionando a estratégia de poder que caracteriza a educação. Tal exercício não tarda a apresentar efeitos.(GUIRADO, 1996, p.70).*

Não somente os professores mas toda a escola precisaria ter uma clara compreensão de como os dispositivos disciplinares, institucionais, autoritários potencializam comportamentos violentos. Todas as medidas de prevenção à violência na escola deveriam culminar num trabalho de formação docente permanente para agir sobre a violência na escola a fim de que os professores saibam manejá-la e convertê-la em objeto pedagógico (SANTOS, 2001).

## **1. 2. Violência na escola: o olhar das representações sociais**

A necessidade de buscar respostas concretas para os problemas educativos, de maneira geral, e da violência escolar, em particular, implica, além de tantos outros fatores, num investimento no processo de formação docente que leve em consideração as suas representações. As Representações exercem forte

impacto na atividade pedagógica dos professores; elas definem posturas, formas de compreender e de lidar com a realidade escolar.

A teoria das Representações Sociais (RS) formulada pelo psicólogo social francês Serge Moscovici (1961) vem se mostrando competente na compreensão dos fenômenos relacionados ao campo educacional em geral e das questões de ordem pedagógica em particular. Pode-se chegar a esta constatação pelo crescente interesse, nos últimos anos, de aplicação da teoria aos mais variados objetos de representação (SÁ, 1995; MADEIRA, 2001). Segundo Madeira (2001), considerando a educação um processo amplo e dinâmico, optar pela abordagem teórico-metodológica das RS possibilita ao pesquisador aproximar-se do objeto no dinamismo que o constitui e lhe dá forma. Permite ainda,

*... apreender o sentido de um objeto em articulação com outros tantos que se lhe associam em diferentes níveis; possibilita superar o reducionismo de análises que desrealizam o objeto ao isolá-lo e decompô-lo; viabiliza ultrapassar uma pseudo cientificidade que enrijece análises e proposições. (MADEIRA, 2001, p. 126).*

Mas, que contribuições a teoria das RS traria a uma investigação direcionada à análise de programas de redução da violência na escola? Antes de apontarmos algumas contribuições dessa teoria para compreensão do nosso objeto de estudo, convém apresentarmos algumas características centrais desse campo de conhecimento, sobre as quais a comunidade científica está de acordo, resumidas na definição de Jodelet (2001). Para essa autora, uma representação social é

*uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. (JODELET, 2001, p. 22).*

Conforme Jodelet (2001), as RS são uma forma de conhecimento, entre outras, que embora se diferencie do conhecimento científico, devido à sua importância na vida social e à possibilidade de elucidação dos processos cognitivos e das interações sociais, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este.

Moscovici (2003) esclarece que coexistem nas sociedades duas categorias de universos que são próprios de cada cultura: os universos consensuais e os universos reificados. Nos universos reificados *a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais*. Nesses universos, o que determina o grau de participação dos indivíduos é o mérito e a competência adquirida por estes. Evidencia-se, portanto, uma hierarquia de papéis e classes. Existe um comportamento adequado para cada circunstância e uma forma lingüística para cada ocasião. É no universo reificado que circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade e rigor lógico e metodológico. Porém, no universo consensual circulam as representações sociais que são freqüentemente alimentadas pelo conhecimento científico. Moscovici (2003) considera que as pessoas e os grupos, longe de serem receptores passivos dos conhecimentos provenientes do universo reificado, pensam por conta própria, produzem e comunicam suas representações e soluções às questões que lhes são colocadas. É nesse dinamismo próprio do universo consensual que se processam as representações sociais e nesse universo,

*a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais, livres, cada um com possibilidade de falar em nome do seu grupo e sob seu auspício. Dessa maneira, presume-se que nenhum membro possua competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias (MOSCOVICI, 2003, p. 50).*

Com que objetivo produzimos representações e como estas se estruturam? Estas são questões amplamente exploradas pelo próprio Moscovici e

seus “seguidores”. A lista dos fenômenos que nas relações interpessoais demandam a sua compreensão e exigem dos indivíduos pronunciamentos é extensa. O estranho, ao mesmo tempo em que atrai, nos intriga, perturba, provoca medo da perda dos referenciais, do senso de continuidade e de compreensão mútua. Mas, quando conseguimos tornar o estranho em algo familiar, ele é tornado ao mesmo tempo menos extraordinário e mais interessante (SÁ, 1995). Eis a resposta: representamos com a finalidade de “tornar familiar, algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2003). Dentro dessa dinâmica de familiarização do não familiar é que se produzem as RS. Elas resultam das experiências vivenciadas quotidianamente pelas pessoas, das questões que exigem explicações e soluções imediatas. É nesse sentido que se assegura o caráter prático das RS. Elas são elaboradas, construídas coletivamente e têm como objetivo orientar e guiar a conduta das pessoas e dos grupos sociais.

É nesse sentido que Moscovici (1984 apud SÁ, 1995, p. 28) ressalta que o ato de representar não se constitui um processo passivo.

*... os indivíduos não são apenas processadores de informações e nem meros “portadores” de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, “produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para questões que se colocam a si mesmos”. (MOSCOVICI, 1984, p. 16 apud SÁ, 1995, p.28).*

Este processo acontece no contexto das relações que se estabelecem entre indivíduo e sociedade. É nas relações interpessoais que um dado objeto se torna concreto, familiar para as pessoas e grupos.

Representar é, conforme Jodelet (2001) re-apresentar, dar presença a algo que está ausente. Corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a uma pessoa, coisa, acontecimento material, psíquico ou social, um

fenômeno natural, uma idéia, uma teoria, etc. Nesse caso, não há representação sem objeto. As representações são sempre representações de algo e de alguém. Elas trazem sempre a marca do sujeito que representa.

Porém, Moscovici (2003) admite que este ato de (re) apresentar, ou dar presença a algo que está ausente e, portanto, não nos é familiar, não é tão simples quanto aparenta. Transformar palavras, idéias ou seres não familiares em palavras usuais, próximas e atuais é um processo que põe em funcionamento dois mecanismos, que por ocuparem lugar central num estudo de RS, convém aqui serem explorados. Os dois mecanismos que são responsáveis pela formação das RS são: **ancoragem** e **objetivação**. *Ancorar* consiste em incorporar/integrar idéias estranhas e desconhecidas em um contexto familiar. Segundo Jodelet (2001), quando uma novidade é incontornável, após a ação de evitá-la, passamos a um trabalho de ancoragem, com o objetivo de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la no universo do pensamento preexistente. Portanto, quando integramos elementos desconhecidos ou novos ao nosso sistema de pensamento social preexistente estamos ancorando.

*Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras (MOSCOVICI, 2003, p. 61).*

Destacam-se dois processos distintos no ato de ancorar: *classificar e denominar*. Segundo Moscovici (2003), no processo de classificar, a neutralidade é proibida. Quando classificamos um determinado objeto, damos a ele uma conotação positiva ou negativa. Por isso, quando classificamos estamos automaticamente avaliando-o. E, é nesse sentido que ao produzir representações, os sujeitos ingressam num processo ativo, dinâmico e para tanto mobilizam experiências vividas, informações, valores, etc.

A título de ilustração, inspirados em um dos inúmeros exemplos sugeridos por Moscovici (2003), arriscamos dizer que ao se classificar um aluno de indisciplinado e/ou violento, inclui-se este aluno “num conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido em relação aos alunos” (MOSCOVICI, 2003). E, para tal empreendimento, mobilizam-se os paradigmas preexistentes na memória bem como os valores que orientam os julgamentos.

Segundo Moscovici (2003), é impossível classificar sem dar nome ao objeto. Essa atividade mental possui significado especial pois, quando nomeamos algo, nós o incluímos em um complexo de palavras específicas que expressam algum sentido em nossa cultura. Quando nomeamos algo, estamos, na verdade, atendendo à necessidade de identificar esse algo com uma representação dominante.

O segundo mecanismo responsável pela formação da RS é a *objetivação*. Objetivar consiste em *transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir algo que está na mente em algo que existe no mundo físico*. (MOSCOVICI, 2003). Conforme Jodelet (1984), a objetivação é a operação de dar uma forma ou figura específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando-o concreto, quase que tangível o conceito abstrato, materializando a palavra.

*Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. (MOSCOVICI, 2003, p. 72).*

O resultado de uma objetivação também foi ilustrado pelo próprio Moscovici (2003). Quando as pessoas comparam Deus com a figura de um pai, na verdade, elas estão tornando visível mentalmente algo que é invisível e associando-a alguém que eles têm em mente.

As representações organizam-se como um saber prático que orienta a comunicação e as condutas das pessoas. Assim num estudo de RS é importante considerar não apenas os processos de sua organização, mas também, se impõe levar em conta o lugar em que os indivíduos as estruturam e através delas se comunicam e agem. Segundo Madeira (2001), a RS de um dado objeto é

*... tanto a síntese possível de um dado sujeito, num determinado tempo e espaço, de um processo no qual ele, em sua totalidade está envolvido, quanto leva as marcas da inserção deste mesmo sujeito numa totalidade social determinada. (MADEIRA, 2001, p. 128).*

São as instâncias, as redes de comunicação informal ou a mídia: imprensa falada e escrita, a literatura e tantas outras formas de divulgação do conhecimento que intervêm no sentido de apresentar, divulgar e elaborar as RS.

O que até aqui foi exposto certamente contribuirá para elucidar e, por que não, justificar a opção pela inclusão ou associação do referencial teórico - metodológico das RS a um estudo direcionado à análise de programas de redução da violência na escola. A opção deve-se ao fato de que nosso desafio nesse trabalho não se restringe apenas em identificar e descrever propostas voltadas para a redução da violência. Amplia-se no sentido de verificarmos **se** e **como** tais propostas consideram as representações dos docentes com vistas a proporcionar aos mesmos, momentos de reflexão e formação que visem não somente informar, mas transformar “mentalidades” e práticas cristalizadas, ou verificar se, tão somente, exercem influência sobre elas.

Entendemos que a abordagem das RS docentes contribuirá no sentido de trazer uma nova luz acerca de propostas voltadas para a redução da violência na escola. Conhecer as representações docentes constitui-se um

instrumento importante principalmente no que se refere à formulação de propostas voltadas para a formação dos professores.

Partimos do pressuposto de que as RS são fundamentais na orientação das condutas e das práticas sociais, e que estas uma vez identificadas, podem ser transformadas; assim, a escola constitui-se um campo propício para o seu estudo. As RS exercem forte influência sobre as práticas educativas dos agentes escolares, interferindo tanto nas normas de funcionamento da escola, como nos processos de ensino aprendizagem (MENIN, 2002).

Segundo Costa e Gomez (1999), geralmente os professores, pela condição de classe e formação, têm construído práticas e representações baseadas em experiências e conhecimentos que lhes transmitem um modelo de aluno ideal. Os professores, geralmente, não recebem uma formação para lidarem com a desobediência, o confronto ou com a violência. Somado-se a esse fator que, de certa forma, denuncia a fragilidade do processo de formação docente, acrescenta-se a constatação de que em se tratando de definição da violência, as representações dos professores reduzem-na ao seu aspecto físico, relacionando-a à criminalidade. Esta foi uma das constatações a que chegaram Costa e Gomez (1999) através de pesquisa realizada com alunos e professores cujo objetivo era compreender as interpretações dadas à violência na escola. Segundo os autores, para muitos a violência é sinônimo de agressão física (assaltos, estupros, morte, etc). Manifestações de violência simbólica no espaço escolar, que podem ser tão graves quanto as físicas, passam despercebidas ou são consideradas desprezíveis tanto pelos professores, quanto pelos alunos (COSTA; GOMEZ, 1999). Se os professores, ao representarem a violência ancoram-na, na maioria das vezes, à idéia de agressão física, como se posicionam perante os conflitos violentos que nem sempre envolvem

manifestações físicas? Questões como estas mereceriam ser exploradas pelos programas de redução da violência.

Evidencia-se, portanto, que o ato de conhecer as RS traz indicações potenciais para interferências educativas (COSTA; GOMEZ, 1999). Partindo dessa perspectiva, o estudo das representações constitui um caminho fecundo para que se possa promover mudanças na educação e na realidade escolar (CÉLIA GUIMARÃES,2000).

## **CAPÍTULO 02:**

### **METODOLOGIA**

#### **2.1. Opções e Procedimentos da Pesquisa**

Compreender a questão da violência, assim como a forma com que esta vem sendo enfrentada pela escola, exigiu-nos, enquanto pesquisadora, optar por uma abordagem metodológica que possibilitasse uma maior aproximação da prática educativa.

Assim, com a finalidade de alcançarmos os objetivos aos quais nos propusemos – descrever e analisar dois projetos bem sucedidos na redução da violência na escola – nos inspiramos em uma, dentre as várias perspectivas que a pesquisa qualitativa pode assumir: a do tipo etnográfica.

A abordagem etnográfica, bastante comum no campo da antropologia e da sociologia, foi desenvolvida por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. No entanto, a partir da década de 70, tendo sofrido algumas adaptações, passou a ser aplicada aos estudos da área educacional. (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995).

De acordo com André (1995), dentre as razões para o uso da etnografia no estudo da prática escolar cotidiana, destacamos a vantagem que esta abordagem tem em permitir ao pesquisador, uma maior aproximação da dinâmica das relações interpessoais, no interior da escola.

*Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de*

*dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 1995, p. 41).*

A pesquisa etnográfica tem sido considerada como uma alternativa que ultrapassa o reducionismo de algumas abordagens, especialmente aquelas fundamentadas em princípios da psicologia comportamental. Pois, ao contrário daquelas abordagens metodológicas, a etnografia não ignora o contexto espaço-temporal em que os comportamentos se manifestam; não prioriza observar somente o que pode ser observado, bem como, não deriva as observações de categorias preestabelecidas que, por sua vez, orientam a análise, gerando uma certa circularidade na interpretação. (ANDRÉ, 1995).

Originalmente, a pesquisa etnográfica, caracteriza-se, fundamentalmente, pelo contato direto e prolongado do pesquisador com a situação pesquisada. Entretanto, adaptada e aplicada à educação, “o período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas, até vários meses ou anos”. (ANDRÉ, 1995, p. 29). A decisão pelo tempo de permanência dependerá, dentre outros fatores, dos objetivos da pesquisa; da disponibilidade de tempo do pesquisador e de sua aceitação pelo grupo.

Conforme André (1995), no campo da educação, uma pesquisa pode ser caracterizada como sendo do tipo etnográfica quando: 1) utiliza as técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, tais como: observação participante, entrevista intensiva e análise documental; 2) o pesquisador constitui-se o instrumento principal na coleta e análise dos dados; 3) a ênfase da investigação recai no processo e não no produto final; 4) a preocupação do pesquisador está voltada para apreender os significados que os participantes da pesquisa atribuem as

suas experiências pessoais e ao mundo que os cerca; 5) envolve um trabalho de campo.

Devido à potencialidade da pesquisa do tipo etnográfica para o estudo dos fenômenos educativos e considerando as vantagens que esta abordagem oferece, tanto ao estudo da violência na escola, tal como esta se manifesta e é administrada, quanto as representações que os atores escolares constroem sobre ela, optamos por realizar a presente pesquisa, inspirados nesta abordagem.

Nossa investigação desenvolveu-se no período compreendido entre agosto de 2001 a agosto de 2003, obedecendo a algumas etapas que, segundo Alves (1991), são fundamentais a uma pesquisa qualitativa. Na *etapa exploratória*, realizamos um levantamento através de análise documental com o intuito de identificarmos quais projetos estavam em vigor no Brasil para o enfrentamento do problema da violência na escola. Em seguida, fizemos a seleção e a descrição de alguns destes projetos encontrados com base em informações fornecidas por referenciais bibliográficos, internet, imprensa e organismos governamentais e não governamentais. A descrição geral dos projetos guiou-se pela preocupação em destacar alguns de seus principais elementos, tais como: período de implantação; objetivos; público alvo; envolvimento da comunidade; envolvimento dos professores e alunos; metodologia de trabalho; esfera em que se desenvolvem; linhas de atuações.

Com o material obtido e efetuada a descrição de algumas das experiências, selecionamos dois projetos considerados “bem-sucedidos” para a *investigação focalizada*. Consideramos como “bem-sucedidas” aquelas iniciativas que, de acordo com seus idealizadores, estavam obtendo bons resultados no

enfrentamento da violência em meio escolar; que disponibilizavam de dados que nos permitissem verificar este fato e que, em certa medida, obtiveram certo grau de repercussão junto à Diretoria de Ensino, à comunidade escolar e circunvizinha e aos meios de comunicação. A opção por dois projetos se deu devido às possibilidades de enriquecermos a pesquisa, a partir de uma perspectiva comparativa.

A escolha desses dois projetos também obedeceu a alguns critérios gerais estabelecidos previamente: tratar-se de um projeto voltado direta e especificamente para o enfrentamento da violência na escola e, portanto, desenvolver-se necessariamente dentro desta instituição; ter no mínimo seis meses de existência para que pudéssemos verificar alguns de seus resultados; envolver alunos e professores.

Após identificarmos os dois projetos que consideramos pertinentes ao nosso interesse de estudo, estabelecemos contato com seus responsáveis através de ligações telefônicas e visitas. Nos dois casos, fomos bem atendidos. Acreditamos que o fato da pesquisa ter o objetivo de analisar experiências bem sucedidas no enfrentamento da violência na escola facilitou a permissão imediata, por parte dos responsáveis, de nossa imersão no universo de pesquisa.

Os dois projetos escolhidos para a *investigação focalizada* desenvolviam-se no interior de duas escolas estaduais da periferia do município de São Paulo. O projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer** foi uma iniciativa idealizada e implementada pela própria unidade escolar que juntamente com a comunidade se mobilizou contra a violência. Ele se desenvolve na Escola Estadual Professor Renato Arruda Penteado situada no Jardim Carumbé, bairro que faz parte do distrito da Brasilândia - zona norte.

Um outro projeto selecionado foi o projeto **Grêmio em Forma**, uma iniciativa do Instituto Sou da Paz (Organização Não Governamental) em parceria com o Governo Federal. Durante o ano de 2002, esse projeto estava sendo implantado em doze escolas da zona sul de São Paulo. Portanto, fez-se necessário que optássemos por uma única escola onde o acompanharíamos. Com o auxílio da coordenação, optamos por acompanhar o projeto em desenvolvimento na Escola Estadual Professor Flávio La Selva, localizada na Vila Santa Lúcia, bairro que pertence ao distrito do Jardim Ângela.

Tendo selecionado os projetos e estabelecido os contatos, partimos para a investigação. A pesquisa do tipo etnográfica envolve um trabalho de campo, no qual o pesquisador é o instrumento principal, na coleta dos dados. Foi o trabalho de campo que tornou possível nossa aproximação com as pessoas, situações, locais e eventos em sua manifestação natural (ANDRÉ, 1995). Segundo Alves,

*Não se pode, no processo de investigação, deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuídos ao fenômeno estudado. (ALVES, 1991, p. 25)*

Considerando a importância da imersão do pesquisador no universo a ser pesquisado e tendo como preocupação apreender a forma como se desenvolviam os projetos, os significados que os participantes atribuíam a estas experiências de redução da violência e às representações elaboradas pelos professores envolvidos, iniciamos a coleta de dados. Para tanto, utilizamos metodologias que caracterizam uma pesquisa do tipo etnográfica que, como apontamos anteriormente, envolve: observação participante; entrevistas; análise de documentos.

Assim, durante quatro meses do segundo semestre letivo de 2002, passamos a realizar observações participantes dentro das duas escolas onde se desenvolviam os projetos, visitando-as semanalmente. Segundo André (1995), as observações são chamadas de participante porque “partem do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Foram as observações de campo das atividades do grupo estudado que nos possibilitaram “acumular descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões” (ANDRÉ, 1995).

Os participantes desta pesquisa foram alunos e professores que se encontravam, direta ou indiretamente, envolvidos com os projetos de enfrentamento à violência. Entretanto, no decorrer da investigação, percebemos a necessidade da inclusão de novos participantes que complementassem e/ou comprovassem as informações obtidas (diretores, vice-diretores, coordenadores e oficinairos<sup>1</sup>).

Por se tratarem de projetos com metodologias distintas, cada um recebeu tratamento diferenciado quanto ao procedimento de coleta de dados, através das sessões de observações. O projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer** foi visitado durante o período vespertino. Escolhemos este horário para as visitas devido aos riscos pessoais que a região oferecia e, também, devido à grande dificuldade de nos locomovermos até a escola. Como estávamos residindo na zona sul, para fazermos o percurso tínhamos que apanhar três conduções e levávamos em média três horas para chegarmos até o local.

Nas visitas a este projeto – **Paz: o caminho de um novo amanhecer**- procuramos estar presentes em todos os espaços escolares onde, segundo informações da direção, desenvolviam-se as atividades relacionadas ao

---

<sup>1</sup> Oficinairos: Jovens contratados pelo Instituto Sou da Paz para desenvolverem o projeto **Grêmios em Forma**, nas escolas, ministrando as oficinas semanais junto aos alunos envolvidos.

projeto: H.T.P.C's (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo), pátio, corredores, secretarias, salas de aulas, passeatas, etc. Durante as observações procurávamos identificar quais procedimentos eram adotados pelo projeto no enfrentamento da violência escolar. Assim, nas H.T.P.C.'s procuramos estar atentos se e como o projeto fazia parte de um processo de formação docente em serviço. Em sala de aula, procuramos verificar em que medida o projeto exercia influência sobre as práticas didático-pedagógicas e disciplinares dos professores para o enfrentamento da violência; como se estabelecia a dinâmica das relações interpessoais entre professor/aluno. Nos demais espaços escolares, estávamos atentos aos aspectos físicos da escola, aos mecanismos disciplinares adotados, à integração entre escola, família e comunidade e à forma de gestão escolar.

Especialmente na escola Renato Arruda Penteado onde se desenvolvia o Projeto **Paz o caminho de um novo amanhecer**, o relacionamento com os participantes mostrou-se bastante agradável. Na primeira visita, fomos bem recebidos pela diretora que dispôs grande parte do seu tempo em nos explicar como funcionava o projeto e apresentar-nos as dependências da escola. Os professores também não relutaram em colaborar com nosso trabalho, prontificando-se a conversar sempre que precisávamos. Mesmo aqueles que não demonstravam interesse pela investigação, sempre quando solicitávamos permissão para assistirmos suas aulas, aceitavam de bom grado. Os alunos, por sua vez, demonstravam bastante empolgação com nossa presença em sala de aula e após as aulas procuravam estabelecer algum diálogo conosco.

Diferentemente do projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer**, o projeto **Grêmios em Forma**, consistia numa iniciativa com prazo estabelecido para começar e terminar. Desenvolvia-se durante um semestre letivo, através de

quatorze encontros semanais, durante os dois primeiros períodos de aulas noturnas, com os alunos. O Jardim Ângela também é freqüentemente apontado como região extremamente vulnerável a ocorrências de violência, inclusive nas escolas. Embora fosse mais fácil chegar até esse local, devido ao horário (período noturno) e aos riscos que a região oferecia, íamos sempre em companhia dosicineiros do projeto. Nossas visitas a esta escola ficaram restritas a esses encontros, exceto em ocasiões especiais (reuniões extraordinárias, assembléias, eleições). Nesses encontros, procurávamos identificar, também, quais procedimentos eram considerados elementos indispensáveis no trabalho de redução da violência e quais estratégias eram utilizadas para desenvolvê-los. Assim, foi objeto de investigação, a metodologia de trabalho do projeto **Grêmio em forma** que consistia no desenvolvimento de oficinas ministradas semanalmente pelosicineiros aos alunos e nos preparativos para organização do grêmio estudantil. O apoio da direção da escola, o envolvimento e expectativas dos alunos e a participação do corpo docente também foram aspectos que passaram a ser considerados.

O relacionamento com os participantes do projeto **Grêmio em Forma** também foi bastante positivo. A vice-diretora, que respondia pela escola no período noturno, mostrou-se muito interessada em nosso trabalho e colocou-nos à disposição, todos os dados que solicitamos. Também se prontificou a conversar e entrevistas se assim fosse necessário. Quanto aos alunos, estes também demonstraram bastante interesse na investigação e não hesitavam em fazer perguntas e colaborar conosco. Com o grupo de professores que atuavam nessa escola tivemos apenas um contato, quando aplicamos um questionário junto aos mesmos. Foi exceção um professor que, por algumas vezes, participou com os alunos das oficinas. Esta falta de contato deu-se porque o projeto, embora se

proponha a trabalhar em parceria com os professores, não desenvolvia nenhuma atividade voltada a estes.

Além da observação participante, recorreremos, também, ao uso de entrevistas informais gravadas com alunos, professores, diretores. As entrevistas têm por finalidade aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Elas nos permitiram captar dos participantes suas explicações e interpretações do que ocorria no grupo pesquisado. A acumulação destes dados nos possibilitou a estruturação de um quadro figurativo da realidade estudada, em função do qual realizamos sua interpretação e análise (ANDRÉ, 1995).

As entrevistas gravadas no projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer** foram realizadas com alunos de séries diferenciadas (de 5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio), alguns professores e a diretora da escola. No caso do projeto **Grêmios em forma**, elas aconteceram com alunos (especificamente do ensino médio), vice-diretora, coordenador pedagógico e com os oficinairos. Com os alunos, algumas vezes, elas eram feitas individualmente, outras, em grupos de no máximo cinco e ocorreram sempre após as aulas, em algum período de aula vaga ou foram previamente marcadas para acontecerem em outros períodos de aula (como foi o caso com alunos do Projeto Grêmios em Forma). A escolha dos alunos deu-se, às vezes, por indicação dos professores, às vezes por percebermos o interesse deles em nossa pesquisa e outras aleatoriamente. Com os professores procedemos de maneira similar. Estes eram indicados pela direção da escola ou eram aqueles que se interessavam pelo nosso trabalho. Conversávamos sempre após as aulas, durante os períodos de aulas vagas ou em horários previamente agendados. Quanto aos diretores, devido ao acúmulo de tarefas e à grande dificuldade de encontrá-los na unidade escolar, sempre cuidamos de marcar

horário com antecedência. Sempre tivemos o cuidado de nos identificarmos como pesquisadora e esclarecermos o objetivo da nossa investigação, tanto para os alunos, como para os demais participantes da pesquisa com quem conversamos.

Nessas entrevistas, procuramos explorar a forma como os atores envolvidos com os dois projetos avaliavam aspectos tais como: concepção de violência; relação professor/aluno; didática das aulas; qualidade do ensino; mecanismos disciplinares da escola; participação democrática dos alunos na gestão escolar; espaços de expressão cultural; expectativas dos alunos, entre outros.

Conjugado aos dois métodos, anteriormente apresentados (observação participante e entrevistas), recorremos também à análise de documentos (registros das escolas, fotografias e jornais). Conforme André (1995), os documentos fornecem um quadro mais amplo da situação estudada. Eles nos permitiram verificar quais princípios fundamentavam os projetos, possibilitaram conhecer a trajetória histórica dos projetos, bem como comprovar seus resultados no trabalho de enfrentamento da violência escolar.

*...são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 1995, p.28).*

Nossa investigação também tinha como objetivo identificar as representações sociais (RS) dos professores sobre violência, bem como, verificar em que medida os projetos exerciam influência sobre elas. Assim, aplicamos um questionário aberto junto a trinta e quatro (34) professores “envolvidos” com os projetos, sendo dezessete (17) professores de cada escola.

O questionário foi aplicado durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo dos professores (H.T.P.C.). Não tivemos dificuldades em obter autorização das diretoras para utilizar a reunião pedagógica; pelo contrário, nas

duas escolas as diretoras nos auxiliaram neste processo, apresentando-nos aos professores. O questionário constava de seis questões, sendo que as cinco primeiras estavam relacionadas às características profissionais dos professores e a última solicitava-lhes que escrevessem livremente sobre violência na escola e maneiras de reduzi-la. Na sua aplicação, após comentarmos sobre nossa pesquisa, procedemos à leitura das questões. Os professores ouviram com atenção e em seguida questionaram se era realmente preciso se identificarem e quem teria acesso às informações do questionário. Esclarecidas as dúvidas, os professores passaram a respondê-lo, tarefa que teve em média a duração de vinte e cinco minutos. Todos os professores que estavam presentes naquela reunião pedagógica responderam ao questionário, embora nem todos tenham demonstrado o mesmo entusiasmo.

Na terceira fase da pesquisa, tendo em vista os dados coletados, realizamos a *análise final* dos resultados acompanhada de uma avaliação dos projetos. Entretanto, faz-se necessário ressaltar que, na abordagem qualitativa, embora a análise e interpretação dos dados assim como a checagem dos resultados e conclusões só assumam sua forma definitiva nesta fase, acompanham todo o processo de investigação (ALVES, 1991).

Na análise dos dados obtidos através das observações e entrevistas, empregamos um tratamento qualitativo. Porém, para a análise dos das representações dos professores, sobre violência na escola, obtidas através de questionário aplicado, empreendemos um tratamento que integrou uma análise qualitativa e a utilização do programa informático ALCESTE (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto). Ao utilizarmos esta ferramenta, tínhamos como objetivo empreender uma análise quantitativa complementar e necessária à análise qualitativa. No capítulo V, que dedicamos, especificamente, ao

tratamento das representações dos professores sobre violência nas escolas, realizamos uma apresentação mais detalhada do programa ALCESTE.

## **CAPÍTULO 03:**

### **A ESCOLA ENFRENTA A VIOLÊNCIA: PROJETOS E PROPOSTAS**

#### **3.1. Experiências de Redução da Violência Escolar: o desafio brasileiro**

O fenômeno da violência em ambiente escolar não é apenas um problema dos países em desenvolvimento. Configura-se como uma questão social global, pois, países desenvolvidos enfrentam esse mesmo desafio. Decorrente da preocupação com o fenômeno, muito se tem discutido e diferentes propostas de prevenção e enfrentamento têm sido implementadas na tentativa de resolver o problema. Assim como o Brasil, países como Suécia, França, Alemanha e Holanda desenvolveram diferentes projetos “antiviolença” em esfera nacional, estadual, municipal e escolar.

Na Suécia, cada uma das esferas nacional, municipal e escolar atuam de forma específica contra a violência. Os programas de nível nacional estruturam-se com os objetivos de ocuparem os jovens em momentos de ócio; construir regras e regulamentos claros contra a violência e criação de canais através dos quais podem ser feitas reclamações pelos pais, estudantes ou outras pessoas da comunidade escolar; identificar os fatores de risco para a saúde física e psíquica da população. As políticas de nível municipal têm como responsabilidade assegurar a estruturação de programas antiviolença e anti-intimidação que se executem nas escolas. Tais políticas requerem que cada escola tenha uma proposta antiviolença definida a ser executada com o auxílio da comunidade. Quanto aos programas em

esfera escolar, estes têm como objetivo desenvolver atividades que incentivem os jovens a detectar intimidação e a proteger seus pares; incluir no currículo escolar atividades sócio-educativas que privilegiem temas éticos e existenciais. Investe-se também na capacitação de professores para lidar com o problema da violência (CAMPART; LINDSTROM, 1997).

Na França, as políticas antiviolença desenvolvem-se em nível estadual e priorizam o investimento na formação inicial dos professores (DEBARBIEUX, 1997). Também busca-se reforçar os vínculos entre os diferentes serviços afetados como a polícia e a justiça.

Na Alemanha, os programas estruturam-se em nível governamental, municipal e escolar. A nível governamental investe-se na promoção de campanhas antiviolença. Em esfera municipal, a preocupação recai sobre a formação de professores; o emprego juvenil; as políticas sociais e culturais e as ofertas para atendimento às famílias. No contexto escolar, os programas se propõem a resgatar a transmissão de normas e valores sociais; dar apoio ao rendimento escolar dos alunos e a formação de capacidades sociais (FUNK, 1997).

Na Holanda, as propostas estruturam-se em nível nacional, municipal e escolar. As propostas de nível escolar pretendem incidir diretamente sobre o comportamento dos alunos com medidas tais como: controlar o comportamento antisocial; oferecer apoio às vítimas; informar a direção da escola ou a polícia sobre os responsáveis pelo atos de violência, etc. À escola também cabe a responsabilidade de eleger tutores confidenciais para orientar os alunos, manter um comitê de queixas; incrementar atividades educativas que tratem do tema violência, etc. Em nível municipal, intensificou-se a interação entre as instituições educativas e os organismos de bem estar social. As políticas de nível nacional incentivam a

produção de informações e a promoção de campanhas para que as escolas incluam projetos que capacitem os atores escolares para identificar práticas de abuso sexual. Segundo Mooij (1997), a preocupação de formar professores para atuarem nos estabelecimentos de ensino de forma antiviolença também é uma prioridade.

Fica, portanto, evidente que os programas internacionais existentes de prevenção da violência escolar, desenvolvem-se em diferentes esferas sociais: nacional, municipal e escolar. Atribuem a responsabilidade de prevenir e/ou enfrentar a violência a uma interação entre escola, família e comunidade, e outros setores sociais. As diretrizes estruturadas nas diferentes esferas sociais revelam preocupações e características em comum. Apontam para busca de uma escola que propicie um espaço seguro, solidário, cooperativo. Consideram a formação dos professores como estratégia fundamental no enfrentamento do problema e, a questão do desenvolvimento social e do trabalho com os valores na escola passa a ser considerado como fator indispensável (MENIN; ZANDONATO, 2000).

As análises e experiências internacionais nos auxiliam não apenas na elucidação da temática como, também, sugerem propostas para o enfrentamento da violência no contexto escolar brasileiro.

Segundo Spósito (2002), no Brasil, a preocupação de se mobilizar, no sentido de se definir políticas públicas voltadas para a prevenção e enfrentamento da violência em ambiente escolar, começa a despontar a partir da década de 80, com iniciativas de origem estadual e municipal. Para além de decretos que legitimam a presença de policiais nas escolas, algumas iniciativas vêm sendo desenvolvidas em alguns pólos do país e com relativo sucesso. Porém, devido a fatores variados, tais iniciativas expressaram-se de formas descontínuas e fragmentadas. Contudo, já existe um considerável acúmulo dessas experiências.

Conforme Spósito (2002), que tem se dedicado ao estudo do assunto, a conjuntura política da década de 80, marcada pelos debates em torno da democracia, sobretudo da necessidade de democratização da escola pública, articulada a idéia de participação dos atores sociais na vida escolar, redundou em políticas voltadas para reduzir a violência, baseadas no princípio de gestão democrática do estabelecimento de ensino. Porém, conforme essa mesma autora, alguns fatores foram desfavoráveis à consolidação de uma política de gestão democrática. Entre eles destacam-se: as condições de trabalho e os salários do magistério público.

No final da década de 80 e durante a década de 90, os debates em torno da democratização escolar culminaram em mudanças no sistema de ensino. Surgem novas formas de organização dos ciclos escolares, de avaliação discente e de orientações curriculares propostas em âmbito nacional, estadual e municipal. Tais mudanças, embora favorecessem avanços no sistema de ensino, contribuindo para a redução da violência em espaço escolar, resultaram em novos conflitos, causando em níveis diferenciados, adesão ou resistência nos professores e, conseqüentemente, esses fatores interferiram na implantação e no sucesso dessas políticas (SPÓSITO, 2002).

Contudo, de acordo com Spósito (2002), na década de 90, o problema da violência nas escolas persiste. Aumenta a criminalidade e o sentimento de insegurança se intensifica, principalmente nos bairros periféricos, afetando a instituição escolar. Os meios de comunicação passam a privilegiar acontecimentos como eventos que fogem à rotina das escolas e homicídios nas cercanias ou interior dos prédios escolares, o que culminou na necessidade de medidas emergenciais.

Nesse período, algumas iniciativas são estruturadas sob forma de projetos com vistas a reduzir a violência escolar.

É necessário, porém, que se empreendam estudos sistemáticos que possibilitem avaliar a eficácia dessas experiências, a fim de se propor elementos para a formação de novas orientações.

Nessa perspectiva, realizamos durante o segundo semestre de 2001 um amplo levantamento, através de análise documental, pesquisas em jornais, revistas e internet, bem como, junto a órgãos públicos e privados com o intuito de identificarmos e obtermos informações sobre projetos que estavam em vigor no Brasil para o enfrentamento do problema da violência, em ambiente escolar. Os dados obtidos através desse levantamento serão a partir de então descritos de forma resumida, levando em consideração os níveis em que se desenvolvem os projetos; suas linhas de atuação; os objetivos que pretendem atingir; os segmentos da sociedade envolvidos; o público a quem se destina e a metodologia de trabalho adotada.

### **3.2. Níveis e linhas de atuação dos projetos de redução da violência escolar**

Em 1998, considerando a gravidade das manifestações de violência nas escolas, o Governo Federal, através da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, do Ministério da Justiça, lançou o programa nacional **Paz Nas Escolas**. Esse programa condicionou em alguns Estados brasileiros como São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, Santa Catarina, Pernambuco, a estruturação de uma série de projetos que passaram a se desenvolver em diferentes esferas: Estadual, Municipal e, algumas escolas estaduais, marcadas por um histórico de violência, também estruturaram e desenvolveram seus próprios projetos. Apesar de pontos em comum,

é possível destacar algumas variações no âmbito de cada estado e nas dinâmicas internas de cada município e escolas. Segundo Spósito (2002), tais diferenciações comprovam que a redução da violência é um processo muito mais complexo do que se pode imaginar; “ sobretudo porque sua efetivação depende das experiências que cada estado, município ou escola tem vivido em relação ao problema da violência nos estabelecimentos de ensino e da violência em geral com todos os seus agravantes” (SPÓSITO, 2002, p. 110).

Envolvidos pela onda de insegurança e pela preocupação em reduzir os altos índices de violência escolar, algumas Organizações Não-Governamentais (ONGs.) como também a Polícia Militar passaram a desenvolver projetos junto às escolas. O Quadro I apresenta de forma resumida alguns dos projetos encontrados, subdivididos de acordo com as esferas em que se desenvolvem.

**Quadro 1 - NÍVEIS EM QUE SE DESENVOLVEM PROJETOS DE REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA**

<b>ESFERA</b>	<b>PROJETOS ENCONTRADOS</b>
<b>GOVERNO FEDERAL</b>	Programa Nacional Paz nas Escolas – Ministério da Justiça
	Projeto Comunidade Presente – SEE/SP
	Projeto Parceiros do Futuro – SEE/SP
<b>ESTADUAL</b>	Projeto Agenda da Paz – SEE/MG
	Projeto Escola Aberta – SEE/PE
	Projeto Escola é Vida – SEE/MT
<b>MUNICIPAL</b>	Projeto Vida – SME/SP
	Projeto Pela Vida Não a Violência SME/Santo André – SP
<b>ESCOLAR</b>	Projeto Agentes da Paz – E.E. de Educação Básica Hilda Theodoro Vieira - Florianópolis/SC
	Projeto Oficinas – E.E. Professor Giulio David Leone – São Paulo/SP
	Projeto Paz: o Caminho de um Novo Amanhecer - E.E. Professor Renato Arruda Penteado - São Paulo/ SP
<b>ONGs</b>	Projeto Grêmio em Forma – Instituto Sou da Paz/SP
	Projeto Ciranda da Paz – Movimento Tortura Nunca Mais/PE
<b>POLÍCIA MILITAR</b>	Projeto Jovens Contra o Crime – Bauru/ SP
	Programa Educacional de Resistência às Drogas e a Violência – PROERD – Presidente Prudente/SP

Convém ressaltar que o Quadro acima não reúne a totalidade dos projetos existentes no Brasil, nem tão pouco dos projetos por nós encontrados. Sendo a violência um fenômeno que ganhou certo grau de intensidade recentemente, os projetos de enfrentamento, também constituem-se iniciativas recentes e, portanto, ainda pouco divulgadas. A descontinuidade dessas experiências constitui-se um outro obstáculo na disponibilidade de informações.

Como mencionamos anteriormente, na esfera do Governo Federal encontramos o programa nacional **Paz nas Escolas**. É importante destacar que nessa esfera a iniciativa de elaborar políticas para redução da violência escolar partiu do Ministério da Justiça e não do Ministério da Educação.

Em nível estadual identificamos cinco projetos, sendo que, dois deles desenvolvem-se no Estado de São Paulo. Os dois projetos que aparecem no quadro, em esfera Municipal também se desenvolvem dentro do Estado de São Paulo. Um no município de Santo André e outro na capital paulista.

Em esfera escolar, encontramos uma grande variedade de projetos sendo desenvolvidos, tanto em escolas públicas como privadas. Entretanto, nem todos estavam diretamente relacionados à questão do enfrentamento da violência em ambiente escolar, embora em certa medida contribuam para sua redução. Apesar da grande variedade existente, os dados sistematizados que esclareçam sua metodologia e comprovem sua eficácia não são suficientes, dificultando, assim, estudos mais sistemáticos.

Na linha de frente, em termos de elaboração e execução de projetos sócio-educativos, direcionados às questões de cidadania estão os Organismos Não Governamentais (ONGs). Um estudo realizado pelo Instituto de Estudos da Religião, do Rio de Janeiro em conjunto com uma Universidade dos Estados Unidos, concluiu

que há 220 mil entidades voltadas para as questões de cidadania no Brasil. Apenas no Conselho Nacional de Assistência Social, órgão responsável pela fiscalização do setor, existe mais de 14 mil instituições filantrópicas cadastradas<sup>2</sup>. Estes dados retratam a dimensão da filantropia brasileira, fato que mereceria um estudo a parte. Dentro dessa realidade, desenvolvem-se inúmeros projetos voltados para prevenção, redução e/ou enfrentamento da violência juvenil de maneira geral. Entretanto, a preocupação com o fenômeno da violência na escola tem atingido apenas algumas dessas organizações que se propõem a discutir e orientar propostas para sua redução. Rastreando tais projetos, detectamos que estes se desenvolvem em diferentes espaços sociais, porém como nosso interesse restringia-se a propostas que se desenvolvem necessariamente dentro do espaço escolar, identificamos apenas dois organismos não governamentais: O Instituto Sou da Paz, responsável pela elaboração e execução de vários projetos sociais, destinados à juventude menos favorecida, respondendo à demanda do programa nacional **Paz nas Escolas**, dentre eles o projeto **Grêmio em Forma** e o “Movimento Tortura Nunca Mais” de Pernambuco, responsável pelo projeto **Ciranda da Paz**.

Quanto aos projetos que se desenvolvem como iniciativas da Polícia Militar, também identificamos apenas dois: O Projeto **Jovens Contra o Crime** e o **Programa de Resistência às Drogas e à Violência na Escola - PROERD**. Ambos apresentam-se como adaptações de modelos de programas norte-americanos. A seguir, no Quadro 2, faremos uma descrição detalhada dos projetos apresentados de forma que possamos visualizar com maior clareza seus elementos constitutivos. Os dados levantados sobre esses projetos encontrados no Brasil, bem como, os órgãos e instituições que os desenvolvem serão discriminados a seguir.

---

<sup>2</sup> “O Retrato da filantropia no Brasil”. REVISTA VEJA, Dez/2001.

**Quadro 2 – CARACTERÍSTICAS DOS PROJETOS DE REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA**

	NOME DO PROJETO	INÍCIO	OBJETIVO GERAL	SEGMENTOS DA SOCIEDADE ENVOLVIDOS	PÚBLICO ALVO	METODOLOGIA DE TRABALHO
<b>GOVERNO FEDERAL</b>	<b>Programa Paz nas Escolas (Brasil)</b>	1998	Contribuir para a redução da violência entre crianças, adolescentes e jovens nas escolas do país	Sociedade em geral Comunidades em particular	Estudantes do ensino fundamental e médio	Mobilização Social Ampliação das ações da sociedade complementares à escola; Construção de uma nova relação polícia escola; Difusão do tema Paz nas escolas; Produção de conhecimentos e informações.
<b>ESTADUAL</b>	<b>Projeto Comunidade Presente (SP)</b>	1998	Fortalecer a interação da escola com a comunidade, com o intuito de promover uma ação mais eficaz no trato das diferentes formas de violência e elucidar a importância da participação da comunidade como práticas no processo de construção de cidadania.	Governo Diretorias de Ensino Unidades Escolares Comunidade	Dirigentes regionais de ensino Assistentes Técnicos Pedagógicos, Diretores de escolas, Vice Diretores, Professores, Coordenadores, Pais, Alunos, Funcionários	Capacitação de Assistentes técnicos pedagógicos que serão incumbidos de: Desencadear ações conjuntas com a comunidade em 5 escolas de cada região com problema de violência; Promover oficinas pedagógicas para sensibilização e capacitação de representantes da equipe escolas e da comunidade. Construir juntamente com o grupo um quadro diagnóstico da situação atual de cada unidade e sua comunidade.
	<b>Projeto Parceiros do Futuro (SP)</b>	1999	Criar nos espaços das escolas estaduais localizadas em regiões extremamente vulneráveis à violência núcleos de convivência que funcionem nos finais de semana para reunir crianças, jovens, suas famílias, moradores de bairros e líderes da comunidade em atividades escolhidas previamente por eles.	Governo do Estado Secretarias de Educação do Estado e outras secretarias Sociedade civil Instituições públicas e privadas ONGs	Crianças, jovens, famílias, moradores do bairro e líderes da comunidade	Transformação do espaço físico da escola em núcleo permanente de convivência para a comunidade. Atividades esportivas, culturais, educativas e lúdicas. Palestras e bate-papos com informações de interesse da comunidade. Apresentação de grupos artísticos da comunidade ou das comunidades vizinhas. Capacitação de liderança da comunidade para estabelecer parcerias com empresas e estabelecimentos comerciais da comunidade e garantir recursos para o financiamento permanente dos núcleos.
	<b>Projeto Agenda da Paz (MG)</b>	1999	Promover nas escolas mineiras a cultura da paz e a construção de valores culturais, éticos e morais voltados para o respeito à vida, solidariedade, convivência fraterna, cidadania e senso coletivo.	Secretaria de Educação do Estado; Secretarias do trabalho; Assistência social da criança e do adolescente, da Saúde, da Segurança, dos Direitos Humanos e Justiça; Representantes do Poder legislativo e Judiciário; Representantes de pais e alunos e ONGs.	Alunos de escolas públicas e particulares	Atividades pedagógicas; Concursos de frases, textos e desenhos relacionados ao tema Paz; Publicação de uma agenda contendo os melhores trabalhos dos alunos – AGENDA DA PAZ. Incentivar a formação de grêmios estudantis;
	<b>Projeto Escola Aberta (Pe)</b>	2000	Combater as estatísticas que revelam que os maiores registros de criminalidade detectados entre os jovens na faixa etária de 14 a 24 anos, acontecem entre a noite de Sexta-feira e a noite de Domingo.	Desenvolve-se em parceria com a UNESCO	Alunos e comunidade	Oferecer atividades culturais, esportivas e de lazer para alunos e comunidade durante os finais de semana.
	<b>Programa Escola é Vida (MT)</b>	2001	Melhora contínua das relações educativas para construção de convivência pautada pelos princípios democráticos, éticos e solidários.	Secretaria Estadual de Educação em parceria com a Escola, família e comunidade e outros.	Alunos e comunidade	
<b>MUNICIPAL</b>	<b>Projeto Vida (SP)</b>	2000	Formar comissões de prevenção à violência nas escolas, vinculadas aos Conselhos de Escola, para discussão da questão da violência, suas causas e possíveis soluções; desenvolver ações educativas de valorização da vida, dirigida a crianças e adolescentes e à comunidade; aumentar o vínculo estabelecido entre comunidade e escola; garantir a formação de todos os integrantes da equipe técnica, do corpo docente e servidores operacionais da rede de ensino, com vistas a evitar ocorrências de violência nas escolas.	Representações estudantis; Representantes da sociedade civil; Conselho Municipal de Educação; Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; Outras entidades públicas ou privadas.	Professores, funcionários, especialistas da área da educação, pais, alunos e representantes da comunidade ligada a cada escola.	O Projeto Vida desenvolve-se através de dois projetos: o projeto Escola Aberta e o projeto Educom.Rádio. O projeto <b>Escola Aberta</b> oferece aos jovens durante os finais de semanas, nas escolas atividades musicais, esportivas, de dança, artesanato, teatro, entre outras. O projeto <b>Educom.Rádio</b> equipa as unidades escolares de ensino fundamental e médio da rede municipal de ensino com um estúdio de rádio de transmissão restrita.

**Quadro 2 – CARACTERÍSTICAS DOS PROJETOS DE REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA (CONTINUAÇÃO)**

NOME DO PROJETO		INÍCIO	OBJETIVO GERAL	SEGMENTOS DA SOCIEDADE ENVOLVIDOS	PÚBLICO ALVO	METODOLOGIA DE TRABALHO
MUNICIPAL	<b>Projeto Pela Vida Não a Violência (SP)</b>	1998	Preparar profissionais de todas as unidades Educacionais, Unidades do centro público de Formação profissional, Núcleos do Movimento de Alfabetização (MOVA) e Centros Comunitários para enfrentarem as questões da violência com suas múltiplas faces e causas, de uma forma pedagógica; desenvolver ações diretas nessas unidades, sempre que solicitado ou quando apresentar uma situação de risco; criar nessas unidades núcleos de reflexão sobre violência.	Secretaria municipal de Educação, Fundação Santo André, Ordem dos Advogados do Brasil, entidades religiosas, universidades, conselhos municipais de educação, de saúde, dos direitos da criança e dos Adolescentes, etc.	Pessoas interessadas: pais, alunos, professores, funcionários, conselheiros de escola, usuários.	Desenvolver oficinas, cursos e debates sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, medidas sócio-educativas, resolução de conflitos de forma pacífica e outros. O projeto já realizou na cidade um ato pelo desarmamento infantil, uma aula pública sobre o tema violência: ausência de cidadania e uma caminhada pela Paz.
ESCOLAR	<b>Projeto Agentes da Paz (SC)</b>	1999	Prevenir a violência e preservar a integridade física e moral da comunidade escolar.	Conselho de Segurança Escolar, Polícia militar, Universidade Federal de Santa Catarina e a Comunidade escolar.	Alunos	Formar e instituir cargos de Agentes da Paz a alunos, pais, professores e funcionários voluntários dispostos a trabalhar na segurança, organização e higiene da unidade escolar; Os agentes da Paz são responsáveis por promoverem brincadeiras durante o período do recreio; evitarem brigas, tentando resolver com conversa os desentendimentos entre alunos; aconselharem os alunos quanto à preservação e limpeza do espaço comum.
	<b>Projeto Oficinas (SP)</b>	1999	Afastar os jovens da criminalidade	Escola e Comunidade	Alunos	Promover atividades culturais e educativas (oficinas de grafite, teatro, coral, pintura, culinária, capoeira, informática).
	<b>Projeto Paz: o Caminho de Um Novo Amanhecer (SP)</b>	1998	Minimizar a agressividade; melhorar o relacionamento humano; desenvolver o trabalho coletivo; integrar comunidade e escola; valorizar sentimentos pacíficos; desenvolver a cidadania; propiciar um ambiente solidário e resgatar valores esquecidos.	Delegacia de ensino, comunidade	alunos	Sensibilizar professores em H.T.P.C's com leituras, debates e palestras; Trabalhar em sala de aula o tema Paz; Oferecer oficinas para pais e filhos Envolver-se com outras escolas Caminhada anual pela Paz. Elaboração e edição de um livro de poesias dos alunos, professores pais e comunidade
ONGs	<b>Projeto Grêmio em Forma (SP)</b>	2001	Influenciar políticas públicas para a construção de escolas pacíficas através da capacitação e mobilização do corpo discente para o diálogo e a participação democrática.	ONGs, Unidade Escolar.	Alunos do ensino fundamental e médio da rede estadual de educação	Formação de grêmios estudantis em escolas da rede pública; Promover debates sobre direitos humanos, cultura da paz, violência, cidadania, participação e democracia através de oficinas ministradas semanalmente.
	<b>Projeto Ciranda da Paz (Pe)</b>	2001	Desconstruir a violência na escola e favorecer a construção de uma cultura de paz e realizar ações integradas dos municípios da Região Metropolitana do Recife, dentro do Programa Nacional Paz nas Escolas, visando minimizar os índices de violência no ambiente escolar.	Comunidade escolar, sociedade em geral.	Alunos	Capacitar educadores- professores, direção, corpo técnico e policiais; Mobilização Social; Implantação de "núcleos da paz" nas escolas; Desenvolvimento de pesquisas sobre violência.
POLÍCIA MILITAR	<b>Projeto Jovens Contra o Crime (SP)</b>	1999	Mobilizar e equipar um movimento jovem, em parceria com as escolas e comunidades, compromissados em criar um ambiente livre de crimes e de drogas	Polícia Militar, Diretorias Regional de Ensino, diretores de escolas públicas e particulares.	Alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares	Patrocínio de conferências sobre a prevenção do crime juvenil Produção e distribuição de materiais sobre o programa. Divulgação do programa nas escolas e na comunidade, orientando a formação de grupos. Promoção de intercâmbio entre escolas. Condução de debates e divulgação de informações sobre o JCC na Internet, etc
	<b>PROERD (SP)</b>		Prevenir o uso de drogas entre escolares e auxiliá-los a desenvolverem técnicas eficazes de resistência à Violência (vandalismo e formação de gangues)	Polícia Militar, escolas e famílias	Alunos da Quarta série do ensino fundamental de escolas públicas e particulares.	Aulas ministradas por policiais dentro das escolas.

Em 1998, considerando a gravidade das manifestações de violência em escolas da rede pública do país, foi instituído no âmbito da Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Ministério da Justiça o Programa Nacional **Paz nas Escolas**. O Programa tem como principal objetivo contribuir para a redução da violência entre crianças, adolescentes e jovens, nas escolas do país. Não tendo como pretensão resolver diretamente o problema da violência nas escolas, se propõe a contribuir com aqueles que realmente podem fazê-lo: comunidade, estudantes, educadores, pais, entidades da sociedade civil e órgãos públicos governamentais, estaduais e municipais.

Para a implementação do Programa, foram identificadas cinco linhas de ações: 1. *Mobilização social*. Pressupõe-se que, para alterar o quadro atual da violência, que tem razões extra-escolares, é necessário o envolvimento e a mobilização de diferentes segmentos da sociedade. 2. *Ampliação das ações da sociedade complementares à escola*. O programa aponta para a necessidade do envolvimento dos estudantes no trabalho de redução da violência na escola, através da participação democrática e do incentivo ao protagonismo juvenil. Nesse sentido, apóia a criação de grêmios estudantis nas escolas. 3. *Construção de uma nova relação polícia-escola*. Propõe-se que o policial seja formado a partir de uma perspectiva de proteção e não de repressão para que, quando necessário, intervenha na escola de forma respeitosa. 4. *Difusão do tema Paz nas escolas*. O programa passa a apoiar movimentos, em geral, na luta contra a violência e de valorização da paz, bem como, as expressões dos atores envolvidos: alunos, pais, professores e comunidade para a disseminação da cultura de paz nas escolas. 5. *Produção de conhecimentos e informações*. Pressupõe-se que a produção e sistematização de informações são imprescindíveis à atuação da sociedade e do governo para reversão do quadro de violência nas escolas. (BRASIL, 1998). Para implementação dessas ações, o Programa estabelece parcerias com algumas

instituições de pesquisa, objetivando a produção de conteúdos teóricos, para a abordagem e enfrentamento do fenômeno da violência e com algumas organizações não governamentais que atuam na área da infância e da juventude.

Conforme Spósito (2002), como resultados dessas parcerias a partir de 2000 o programa **Paz nas escolas** foi desenvolvido em 14 estados brasileiros. Em parceria com o Ministério de Educação e com as Secretarias Estaduais de Educação, foram capacitados 5.656 professores e, por meio de convênios com organizações não governamentais, 2.914 policiais, que atuam na segurança das escolas, receberam cursos de formação em direitos humanos.

Atendendo ao desafio do programa nacional **Paz nas escolas**, algumas secretarias Estaduais de Educação mobilizaram-se no sentido de elaborarem suas próprias propostas. No âmbito da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo surge, em 1998, sob o governo de Mário Covas, o projeto **Comunidade Presente**. O projeto, que foi implantado em 89 diretorias de ensino, envolvendo um total de 715 escolas de todo o Estado de São Paulo, atua sobre as medidas pedagógicas, visando melhorias na qualidade de ensino. Tem como principal objetivo:

*fortalecer, por meio das Diretorias de Ensino, das Unidades Escolares, das Associações de Pais e Mestres, dos Conselhos de Escola e dos Grêmios Estudantis, a interação da escola com a comunidade, com o intuito de promover uma ação mais eficaz no trato das diferentes formas de violência e elucidar a importância da participação da comunidade como prática no processo de construção de cidadania. (SÃO PAULO, 1998)*

O projeto **Comunidade Presente** está diretamente voltado às Diretorias de Ensino (Dirigentes regionais e Assistentes técnico –pedagógicos) e indiretamente à comunidade intra-escolar: diretores, vice-diretores, professores, coordenadores, pais, alunos e funcionários. Dessa forma, sua metodologia consiste em capacitar Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATPs) que se tornarão

responsáveis por desencadear ações junto às escolas de cada região, com maior incidência de violência. Tais ações têm como eixo a questão da valorização da vida e a importância da participação da comunidade. Através de oficinas pedagógicas, os ATPs sensibilizam e capacitam representantes de equipes escolares e da comunidade. Juntos devem construir um quadro diagnóstico da situação de cada Unidade Escolar e de sua comunidade, identificando os níveis de participação existentes na unidade, como também os problemas relacionados aos diferentes tipos de violência. Este diagnóstico tem como finalidade nortear ações/projetos de acordo com a realidade de cada escola.

Os conteúdos da capacitação giram em torno de eixos temáticos como comunidade, violência, juventude, cidadania/participação e escola. Segundo Spósito (2001), uma avaliação realizada em 2000 sobre o projeto **Comunidade Presente** atesta que 40% das unidades continuavam envolvidas; 28% estavam dispostas a retomarem as atividades e, 32% poderiam ser consideradas esquecidas. Manter as atividades articuladas ao projeto pedagógico das escolas e fazer com que elas continuem existindo, após a fase de sensibilização, constitui-se o grande desafio do projeto.

Em agosto de 1999, o Projeto sócio-cultural **Parceiros do Futuro** foi lançado tendo ampla disseminação, principalmente nas escolas da grande São Paulo e capital. A iniciativa, ainda inédita, com suas propostas de igualdade, solidariedade, respeito, liberdade, participação e convivência está sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Desenvolve-se durante os finais de semana em várias regiões da grande São Paulo e tem como objetivos criar, nos espaços das escolas estaduais, núcleos de convivência para reunir crianças, jovens, suas famílias, moradores do bairro e líderes da comunidade em atividades escolhidas previamente por eles; estimular nas comunidades o trabalho conjunto na defesa de suas necessidades e interesses e o apoio e

acompanhamento do desenvolvimento dos jovens para que possam expor suas idéias, criar soluções para os problemas e organizarem-se para agir. (SÃO PAULO, 1999). Dessa forma, o programa oferece aos jovens de regiões extremamente vulneráveis à violência a oportunidade para conviver, criar, aprender e divertir-se nos finais de semana. O programa foi implantado em 400 escolas, sendo que 130 delas localizam-se na capital, 130 na Grande São Paulo e 140 no interior, perfazendo um total de 60 municípios envolvidos em todo o Estado.

As escolas envolvidas foram selecionadas pela Secretaria do Estado de Educação a partir de indicações da Secretaria de Estado da Segurança Pública, que realizou um mapa das regiões mais violentas do estado de São Paulo cuja população é desprovida de opções culturais, esportivas e de lazer. Colaboram com o programa 3.186 voluntários da própria comunidade. Em cada escola onde o projeto se desenvolve, atua uma dupla de monitores educacionais responsáveis em organizar as atividades que acontecem no espaço interno. Essa dupla é treinada constantemente, por meio de capacitações ministradas por profissionais em desenvolvimento e aperfeiçoamento humano. Os monitores são responsáveis em desenvolver e coordenar oficinas e cursos, tais como: artes plásticas, capoeira, dança, canto-coral, teatro, basquetebol, meio ambiente, saúde e doenças sexualmente transmissíveis, etc. Em agosto de 2002, o programa **Parceiros do Futuro** completou três anos de existência. Ao longo desses três anos, recebeu mais de 11 milhões e setecentos e doze mil participantes, na maioria jovens da comunidade, divididos em inúmeras atividades. (SÃO PAULO, 1999).

O ano de 1999 foi marcado pelos constantes noticiários da imprensa nacional sobre a violência na escola. Com base no diagnóstico que a violência não está na escola, mas na sociedade e, conseqüentemente, tem reflexos no ambiente escolar, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais optou por discutir e enfrentar a violência na escola, reforçando o investimento no processo

educativo (MINAS GERAIS, 1999). Tendo como meta transformar o espaço escolar em espaço de crítica aos valores impostos pela sociedade e de formação do ser humano, foi criado o Programa **Agenda da Paz**<sup>3</sup>. O Programa teve como principal objetivo promover nas escolas mineiras a cultura de Paz e a construção de valores culturais, éticos e morais voltados para o respeito à vida, solidariedade, convivência fraterna, cidadania e senso do coletivo. Estando sob a gerência da Secretaria de Educação, o projeto destinava-se a todas as escolas das redes públicas e particulares do estado, envolvendo professores, alunos, lideranças comunitárias, Polícia Militar e Civil, Ministério Público, Procuradoria da Infância e da Juventude e Organizações Não Governamentais. O programa adotou como estratégias de trabalho a atuação pedagógica através de discussão de temas relacionados à formação de valores, palestras, reuniões, articulação com a comunidade, concursos, etc. Algumas das ações desenvolvidas durante o ano de 99 consistiram em promover concursos de frases, desenhos e textos sobre temas relacionados à paz. O programa **Agenda da Paz** destinava-se a alunos do ensino fundamental e médio.

Pesquisas realizadas pela UNESCO revelam que nos últimos anos, no Estado de Pernambuco, os índices de violência cresceram de forma preocupante. Entre 1991 e 2000, para cada 100 mil habitantes de todas as idades, 43,3 foram vítimas de mortes violentas. Esse número sobe para 167 entre os jovens na faixa etária de 15 a 24 anos. Esses índices mostram que mais de 70% das mortes acontecem nos finais de semana (PERNAMBUCO, 2001). Foi com base nesses dados que a Secretaria de Educação do Estado em parceria com a UNESCO lançou no segundo semestre de 2000, o projeto **Escola Aberta**. A princípio foram selecionadas 300 escolas públicas da região metropolitana de Recife que estivessem localizadas em áreas com pouca oferta de lazer para os jovens, que

---

<sup>3</sup> As informações sobre este programa foram obtidas através do site <http://www.educacao.mg.gov.br/see>. Ao estabelecermos contato via telefone com a Secretaria de Educação de Minas Gerais obtivemos a informação de que o programa foi desativado.

apresentassem altos índices de violência e que tivessem uma estrutura física adequada. O projeto tem como objetivo transformar escolas em espaços alternativos de lazer e educação nos finais de semanas para jovens de 15 a 24 anos, através de atividades culturais, esportivas e de lazer, colaborando para construção de uma cultura de paz a fim de minimizar as ações de violência juvenil, nas comunidades.

Em 2003, o projeto **Escola Aberta** atende mais de 350 escolas das redes estadual e municipal. Durante os finais de semana desenvolvem-se oficinas de dança, teatro, futebol, capoeira, cursos de informática, incentivo à leitura, entre outros. Os responsáveis pela execução do projeto nas escolas são equipes escolares compostas por um coordenador, conselho gestor, dinamizadores e voluntários que, após passarem por um processo de capacitação passam a desenvolver atividades com os jovens. Uma avaliação preliminar do projeto constata que esta iniciativa tem mudado a realidade de muitos jovens que antes não tinham perspectivas de vida. Os jovens que participam do projeto têm sua auto-estima valorizada. Adolescentes que antes eram vítimas fáceis do tráfico, agora participam como voluntários do projeto. Ao todo são mais de 500 agentes envolvidos e cada vez mais diretores de escolas, atraídos pelos bons resultados obtidos procuram incluir sua escolas no projeto. (PERNAMBUCO, 2001).

Assim como o estado de Pernambuco, marcado pelos altos índices de violência na escola, o Estado do Mato Grosso, também, mobilizou-se. Em 2001, a Secretaria de Estado de Educação instituiu o Programa piloto **Escola é Vida**. Segundo dados do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde, o Mato Grosso foi o quinto colocado em taxa de homicídios, em nível nacional, no ano de 2000. Entre as capitais, Cuiabá continua sendo a terceira colocada em taxa de homicídios (MATO GROSSO, 2001).

O programa foi inicialmente implementado em 34 escolas de Cuiabá, onde foram detectados pontos alarmantes de violência. A iniciativa tem

como objetivo a melhora contínua das relações educativas para construção de convivências pautadas pelos princípios democráticos, éticos e solidários (MATO GROSSO, 2001). Por tratar-se de uma iniciativa piloto, dispõe de poucos dados informativos.

A partir de agora, passaremos a descrever os projetos encontrados, que se desenvolvem na esfera de alguns municípios. Em dezembro de 2000, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, institui o Programa de Prevenção à Violência na Escola, intitulado **Projeto Vida**. Dentre os objetivos do programa destacam-se: desenvolver ações educativas e de valorização da vida, dirigida às crianças, adolescentes e à comunidade, aumentar o vínculo estabelecido entre escola e comunidade e garantir a formação de todos os integrantes da equipe técnica, do corpo docente e servidores operacionais da rede de ensino (SÃO PAULO, 2002). Para tanto, o programa prevê a formação de comissões compostas por professores, funcionários, especialistas da área da educação, pais de alunos, e representantes da comunidade ligados a cada escola.

O **Projeto Vida**, idealizado para ser implementado nas escolas dos distritos ou bairros que apresentam maiores índices de violência do município de São Paulo, concretiza-se através de dois projetos: o projeto **Escola Aberta** e o projeto **Educom.Rádio**. O projeto **Escola Aberta** atua no sentido de fortalecer os vínculos entre escola e comunidade estimulando à utilização dos espaços das unidades escolares pela comunidade. Atua, também, na prevenção à violência, mediante a oferta de opções de cultura e lazer aos jovens e à comunidade nos finais de semana. Dessa forma, 160 unidades escolares da rede municipal oferecem nos finais de semana, período em que se verifica maior índice de mortes entre os jovens, atividades musicais, esportivas, de dança, artesanato, teatro, entre outras.

Através do projeto **Educom.Rádio**, o Projeto Vida visa equipar unidades escolares de ensino fundamental e médio da rede municipal de ensino

com um estúdio de rádio de transmissão restrita. A finalidade desse trabalho é promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas solidárias e colaborativas que permitam à comunidade escolar administrar seus problemas de convivência diária, de maneira adequada e construtiva. O projeto também visa proporcionar melhor compreensão e aprendizagem das várias linguagens próprias da sociedade da informação (SÃO PAULO, 2002).

Para implementação do projeto **Educom.Rádio**, o Projeto Vida contou com a colaboração do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP), para formação e capacitação dos alunos, professores e membros da comunidade, na realização de programa para toda a unidade escolar e comunidade. Estão sendo beneficiadas 121 unidades escolares com o projeto e, de acordo com uma avaliação feita pelos próprios alunos em 2002, o projeto interfere positivamente na comunicação entre professor e aluno, estreitando os vínculos do grupo. (SÃO PAULO, 2002)

A Secretaria Municipal de Educação de Santo André, a partir da constatação de que a violência nas escolas decorre da exclusão social, implementa em 1998, nas Unidades Educacionais da Rede Municipal o projeto **Pela Vida, Não à Violência**<sup>4</sup>. Em Santo André, os antecedentes que permitiram a implantação do projeto baseiam-se numa política que tem como eixo a “educação inclusiva”. Dessa forma, o projeto tem como objetivos preparar profissionais das Unidades Educacionais, do Centro Público de Formação Profissional, Núcleos do Movimento de Alfabetização (MOVA) e Centros Comunitários para enfrentarem as questões da violência de uma forma pedagógica; desenvolver ações diretas nestas unidades, quando solicitado ou em situação de risco e criar nos espaços acima citados, núcleos de reflexão sobre violência e uma comissão formada por pessoas

---

<sup>4</sup> Segundo Spósito (2001), esse projeto foi lançado na cidade de São Paulo, durante a administração de Luiza Erundina (1989/1992), quando dados indicavam certa alteração no padrão de episódios ligados à violência em meio escolar.

interessadas (pais, alunos, funcionários, professores, conselheiros de escola e usuários); estimular o funcionamento efetivo de mecanismos democráticos das Unidades e a abertura das escolas à comunidade nos finais de semana. Para tanto, o projeto propõe-se a desenvolver oficinas, cursos e debates, medidas sócio-educativas e seminários, buscando a interface com outros atores sociais (SANTO ANDRÉ, 2001).

Em termos de abrangências, segundo informações obtidas em 2001, o projeto já atendeu seis mil pessoas, 33 mil foram beneficiadas e foram produzidos e organizados materiais de apoio. Já realizou seminários sobre segurança na cidade; ato pelo desarmamento infantil; aula pública sobre o tema “Violência: ausência de cidadania” e, uma caminhada pela paz. O projeto dispõe também de plantões de atendimento semanais para as escolas na Secretaria de Educação Municipal de Santo André e de material de apoio aos envolvidos no projeto.

Mas a preocupação com a violência na escola atinge principalmente aqueles que lidam diretamente com ela. Esse fato favorece a elaboração de uma grande variedade de projetos no âmbito das escolas públicas. Entretanto, na maioria dessas instituições, não há uma prática de sistematização de dados, o que dificulta estudos mais aprofundados. Contudo, algumas unidades em diferentes pontos do país vêm desenvolvendo experiências inovadoras no trabalho de redução e enfrentamento à violência em ambiente escolar. Relataremos aqui apenas três diferentes experiências desenvolvidas por escolas públicas, sendo uma localizada no município de Florianópolis/SC e duas no município de São Paulo. O número de projetos encontrados ultrapassa, em muito, os que serão aqui apresentados, entretanto, a falta de dados sistematizados que relatem com precisão a experiência não nos permitiu descrevê-los.

---

A Escola Estadual de Educação Básica Hilda Theodoro Vieira, localizada no município de Florianópolis, apresentava graves problemas de violência entre seus alunos. Manifestações de agressividade e ocorrências supostamente ligadas à veiculação de drogas no ambiente levaram a escola a cair em descrédito na comunidade. Com o objetivo de prevenir a violência e preservar a integridade física e moral da comunidade escolar, foi criado, em 1999, o Projeto Conselho de Segurança Escolar. Esse projeto instituiu cargos de agentes da paz a alunos, pais, professores e funcionários que voluntariamente se propuseram a trabalhar na segurança, organização e higiene da unidade escolar.

Os **Agentes da Paz**, nome que o projeto recebe atualmente, baseados em princípios de cooperação e solidariedade, são responsáveis por desenvolverem atividades e brincadeiras que levem os alunos a utilizarem bem o tempo de recreio; evitarem brigas, tentando resolver os desentendimentos entre alunos e, por aconselharem os alunos quanto ao respeito e à preservação do bem público e à limpeza do espaço comum.

Segundo os responsáveis pelo projeto, uma avaliação realizada em 2000, apontou algumas dificuldades relacionadas ao distintivo de identificação usado pelos agentes. Para alguns, o distintivo tornou-se sinônimo de poder, gerando alguns conflitos. Uma outra dificuldade diz respeito à resistência apresentada pelos alunos mais velhos, em submeterem-se às orientações do projeto. Entretanto constatou-se que, apesar dessas dificuldades, a escola havia mudado para melhor.

Em 2001, o projeto operacionalizou um trabalho de formação dos **Agentes da Paz**. Nesse sentido, a escola estabeleceu parceria com aprendizes da Universidade Holística Internacional – UNIPAZ – que proporcionaram aos agentes o contato com conhecimentos e técnicas fundamentadas no conceito de transdisciplinariedade, transculturalismo e ecologia. Esse contato foi possível através de seminários desenvolvidos mensalmente, durante todo o ano letivo, sobre temas

relacionados à paz, cooperação, saúde, ecologia, ética e cidadania, arte, ciência e tradição, tecnologias e comunicação, entre outros (E. E. HILDA THEODORO VIEIRA, 2001).

Um outro projeto que se desenvolve em nível escolar e que tem conseguido consideráveis avanços no enfrentamento do problema da violência escolar é o **Projeto Oficinas**. A Escola Estadual Professor Giulio David Leone, situada no Jardim Presidente, zona sul de São Paulo, viveu momentos de extrema tensão e violência. Alunos, professores e funcionários viviam uma relação de desrespeito e a escola era completamente pichada. Em 1999, um assassinato na porta da escola, resultado de uma disputa por tráfico de drogas, marcou o início de grandes mudanças. A equipe escolar, juntamente com a comunidade local, através do diálogo, uniu forças para lutar contra a violência. Com o intuito de afastar os jovens da criminalidade, instituiu-se o **Projeto Oficinas**, uma iniciativa dos próprios professores que passaram a promover atividades culturais e educativas, todas as sextas-feiras, estimulando assim o talento das crianças e adolescentes. Os alunos foram estimulados a desenvolverem suas habilidades, potencialidades e auto-estima, através das oficinas de grafite, teatro, coral, pintura, culinária, capoeira, informática, entre outras. Somado a essas atividades, passou-se a cobrar o uso de uniformes, evitando que estranhos se infiltrassem no meio da escola. A escola também estabeleceu parcerias com instituições de apoio à educação para desenvolverem aulas mais agradáveis e dinâmicas.

A escola que antes tinha seus muros pichados, agora exhibe uma nova aparência. Os muros estão repletos de desenhos feitos pelos alunos com técnicas de grafite adquiridas nas oficinas. Constantemente os alunos são convidados para apresentarem teatro, coral e capoeira em locais públicos. Em 2000, esta escola ganhou um prêmio de escola cidadã. O reconhecimento público e dos

próprios alunos atestam, segundo a diretora, que a escola mudou, e mudou para melhor (REVISTA CRESCER, 2002).

Situação semelhante ao da escola anteriormente apresentada vivenciou a Escola Estadual Professor Renato Arruda Penteado. Esta será objeto de uma descrição detalhada no próximo capítulo. Localizada no Jardim Carumbé, bairro situado no distrito da Vila Brasilândia, zona norte de São Paulo, a escola viveu situação de extrema violência. Contudo, com a implantação do projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer**, durante o ano de 1998, desencadearam-se profundas mudanças na realidade desta escola. Tendo como objetivos definidos: melhorar os relacionamentos humanos, desenvolver um trabalho coletivo integrando escola e comunidade, valorizar sentimentos pacíficos e resgatar alguns valores esquecidos, entre outros, a escola mobilizou-se com a finalidade de diminuir a violência na escola. Nesse empreendimento o envolvimento e a participação dos alunos e da comunidade escolar e local foram fundamentais. As reformas atingiram a dimensão física e pedagógica da escola. E os resultados repercutiram e deram à escola em 1998, o Prêmio “Palmares”, como recompensa pelo seu compromisso em reduzir a violência. (E. E. RENATO ARRUDA PENTEADO, 2002)

O fenômeno da violência na escola também tem despertado o interesse de algumas Organizações Não Governamentais que se propõem a discutir, e orientar propostas para sua redução. Temos como exemplo o Movimento Tortura Nunca Mais de Pernambuco (MTNM) que, em parceria com o Programa Nacional Paz nas Escolas, da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, do Ministério da Justiça, e a Secretaria Estadual de Educação, implantou em 2001, o Projeto **Ciranda da Paz**. O projeto **Ciranda da Paz** tem como objetivo desconstruir a violência na escola e favorecer a construção de uma cultura de paz e realizar ações integradas dos municípios da Região Metropolitana do Recife, dentro do Programa Nacional

Paz nas Escolas, visando minimizar os índices de violência no ambiente escolar (MOVIMENTO TORTURA NUNCA MAIS, 2001).

O projeto contempla as quatro linhas de ações relativas ao Programa Nacional Paz nas Escolas. Assim, numa primeira linha de ação, a proposta é de capacitação continuada dos educadores – professores, direção, corpo técnico e policiais - nas escolas dos municípios da região Metropolitana do Recife. A capacitação tem como finalidade criar multiplicadores na construção de uma cultura da paz. A segunda linha de ação refere-se à mobilização social, prevista através de atividades que visem à integração dos municípios e da ampliação dos espaços de participação da comunidade. A implantação de “Núcleos da Paz” permanentes dentro das escolas, tendo como público alvo os jovens, o conselho escolar, os grupos culturais, as organizações estudantis e proporcionando o surgimento do protagonismo juvenil, constitui-se a terceira linha de ação do projeto. A quarta linha de ação está voltada ao desenvolvimento de pesquisa, abordando vários temas relacionados à violência.

As linhas de ações são desenvolvidas em 14 municípios de Região Metropolitana do Recife. Para tanto, o projeto conta com o envolvimento de outros projetos e com o auxílio de empresas privadas. Trabalha na capacitação de policiais militares de Pernambuco e, também, em parceria com o projeto “Escola Aberta”, desenvolvido pela UNESCO durante os finais de semana.

Atuando também na linha de promover o surgimento do protagonismo juvenil, destaca-se o Projeto **Grêmios em Forma**, uma iniciativa do Instituto Sou da Paz, Organização Não Governamental. O projeto está inserido no Programa Nacional “Paz Nas Escolas” e tem como objetivo influenciar políticas públicas para a construção de escolas pacíficas, através da capacitação e mobilização do corpo docente e discente para o diálogo e a participação democrática (INSTITUTO SOU DA PAZ, 2001).

Tendo como regiões de atuação os distritos de Capão Redondo, Jardim Ângela e Jardim São Luís – zona sul do município de São Paulo -, extremamente vulneráveis à violência, o projeto está direcionado prioritariamente a jovens do ensino fundamental e médio da rede pública de educação.

O projeto desenvolve-se em forma de oficinas ministradas por “oficineiros” contratados pelo Instituto, a um grupo de jovens, previamente selecionados. Nas oficinas, são abordados temas relacionados aos direitos humanos, cultura da paz, cidadania, violência, participação e democracia no ambiente escolar. Pretende-se, a partir das oficinas, estimular a formação de grêmios estudantis que possibilitem a participação dos alunos, nos espaços escolares e político -comunitários da região trabalhada. Acredita-se que um grêmio pode aumentar a participação dos alunos nas atividades da escola, organizando campeonatos, palestras, projetos e discussões, fazendo com que estes tenham voz ativa e participem – junto com professores, coordenadores e diretores – da programação e da construção das regras dentro da escola, contribuindo assim, para a diminuição dos altos índices de violência nas escolas. Para concretização de suas metas, o projeto pretende envolver todos os atores da escola: associação de pais e mestres, conselhos de escola, diretores, professores e funcionários. No ano de sua implementação (2001), o projeto conseguiu envolver direta e indiretamente, três mil alunos e quarenta e cinco professores. Até então, dezoito grêmios foram formados nas escolas das regiões atendidas e foi editado o Caderno “Grêmio em Forma”, contendo orientações para subsidiar a formação de grêmios nas escolas. Esse projeto também será alvo de descrição detalhada no capítulo seguinte.

Comprometidos com o desafio de promover a segurança comunitária, reduzindo a violência que também se manifesta no entorno e intramuro escolar, a Polícia Militar estruturou e desenvolve alguns projetos educativos junto a escolas públicas e privadas. Em 1999, o 4º. Batalhão de Polícia Militar do Estado de

São Paulo, localizado na cidade de Bauru institui a versão brasileira do programa **Jovens Contra o Crime (JCC)**. O programa é uma adaptação do modelo norte-americano “Youth Crime Watch of América” (YCWA), e foi originalmente criado com a finalidade de assistir as escolas e comunidades, ensinando-as a prevenir o uso de drogas, a ação de gangs, a violência, os roubos, a evasão escolar e outras condutas negativas dos jovens (MEIRA, 2000). No Brasil esse programa foi implantado pela Polícia Militar em parceria com algumas Diretorias Regionais de Ensino.

Dentre os objetivos do **JCC** destacam-se: proporcionar oportunidades para que jovens tornem-se parte da solução dos problemas da escola; promover um ambiente escolar livre de crimes e drogas; incentivar valores positivos e formar bons cidadãos; habilitar o jovem para prevenção a drogas, crimes e violência e proporcionar a liderança e a orientação para outros programas jovens que conduzam à prevenção dos crimes e das drogas. O público envolvido com o programa é composto por alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas e particulares interessadas em implantarem o programa. A metodologia de trabalho adotada consiste na promoção de congressos, seminários e encontros dos participantes do JCC; produção e distribuição de materiais sobre o programa; divulgação do programa nas escolas e na comunidade, orientando a formação de grupos; promoção de intercâmbio entre as escolas e debates para divulgação de informações sobre o JCC na *internet*. Conforme pesquisa realizada em quatro unidades de ensino que adotaram o programa na cidade de Bauru, houve uma queda do número de casos de violência, em poucos meses de sua implantação (MEIRA, 2000).

Uma outra iniciativa da Polícia Militar que visa instruir crianças e adolescentes quanto aos riscos que as drogas e a violência podem oferecer é o **Programa de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD)**. O PROERD também se baseia num programa norte-americano chamado “Drug Abuse

Resistance Education” (DARE), e tem como objetivos desenvolver nas crianças e adolescentes noções de cidadania; prevenir o uso de drogas entre escolares e auxiliá-los a desenvolver técnicas eficazes de resistência à violência (vandalismo e formação de gangues) (POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2001).

Considerando que o período mais vulnerável ao primeiro contato com drogas é a idade de 12 anos, o programa atua principalmente nas quartas séries do ensino fundamental. Desenvolve-se, diretamente, dentro das escolas que solicitam seu auxílio. Policiais capacitados desenvolvem, durante o ano letivo com os alunos em sala de aula, simultaneamente aos conteúdos curriculares, uma série de conteúdos relativos à prevenção às drogas e à violência. Ao concluir-se a aplicação do programa, organiza-se uma solenidade para entrega de certificados que reúne alunos, pais, professores e representantes da comunidade.

Como foi possível perceber, através da descrição realizada, os projetos de redução da violência, embora apresentem pontos em comum, revelam algumas variações em suas linhas de atuação de acordo com os níveis em que eles se desenvolvem. Esse fato atesta o que foi anteriormente apontado por Spósito (2002) que a redução da violência é um processo complexo, uma vez que cada estado, município e escolas vivenciam situações específicas, relacionadas à violência nos estabelecimentos de ensino. No Quadro 3 reunimos as principais linhas de atuação sobre as quais os projetos se propõem incidir.

### Quadro 3 - PRINCIPAIS LINHAS DE ATUAÇÕES DOS PROJETOS ENCONTRADOS

PROJETOS EM ESFERA	LINHAS DE AÇÕES
GOVERNO FEDERAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mobilização social</li> <li>▪ Ampliação das ações da sociedade complementares à escola</li> <li>▪ Construção de uma nova relação polícia escola;</li> <li>▪ Difusão do tema paz nas escolas (campanhas, palestras, etc.)</li> <li>▪ Produção de conhecimentos e informações</li> </ul>
ESTADUAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Subsidiar assistentes técnico- pedagógicos e a comunidade escolar para elaborar , desenvolver avaliar projetos que visem à prevenção e ao combate à violência;</li> <li>▪ Desenvolver com a comunidade escolar ações que promovam a socialização e a convivência, através de atividades esportivas, culturais, de lazer e profissionalizantes;</li> <li>▪ Abrir a escola à comunidade nos finais de semana</li> </ul>
MUNICIPAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Garantir a capacitação de profissionais da educação das unidades para enfrentarem a violência</li> <li>▪ Criar Núcleos de reflexão sobre violência nas unidades escolares;</li> <li>▪ Estimular o funcionamento de mecanismos democráticos nas unidades de ensino;</li> <li>▪ Aumentar o vínculo entre escolas e comunidade</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Abrir as escolas à comunidade nos finais de semana;</li> </ul>
ESCOLARES	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instituição de cargos aos agentes escolares;</li> <li>▪ Discussão de temas relacionados à valores;</li> <li>▪ Organização de campanhas, passeatas palestras sobre paz;</li> <li>▪ Envolvimento dos pais de alunos nas atividades da escola;</li> <li>▪ Abertura da escola à comunidade nos finais de semana;</li> <li>▪ Promoção de atividades esportivas, culturais e de lazer para os alunos e para a comunidade;</li> </ul>
ONGs	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover o surgimento do protagonismo juvenil</li> <li>▪ Estimular a formação de grêmios estudantis nas escolas de rede pública</li> <li>▪ Fortalecer as vias democráticas de participação dos alunos na escola e comunidade</li> <li>▪ Realizar palestras, oficinas junto aos alunos e professores.</li> </ul>
POLÍCIA MILITAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estimular a formação de grêmios estudantis nas escolas de rede pública</li> <li>▪ Realizar palestras, oficinas junto aos alunos.</li> </ul>

Convém ressaltar que os projetos estruturados nas esferas estadual e municipal reforçam, principalmente, a necessidade de capacitação dos profissionais da educação, de fortalecimento dos vínculos entre escolas e comunidade e de abertura da escola à comunidade nos finais de semana para que, ali, sejam desenvolvidas atividades esportivas, culturais e de lazer.

Os projetos que são estruturados em esfera escolar também priorizam a necessidade das medidas acima mencionadas, contudo elegem, como elemento fundamental, a inclusão no currículo escolar da discussão de temas relacionados à ética e a valores humanos.

Porém, um dado interessante diz respeito ao fato de que, apesar da orientação geral do programa Nacional “Paz nas Escolas” de incentivo ao protagonismo juvenil, principalmente as Organizações Não Governamentais (ONGs.) e a Polícia Militar (PM) consideram este elemento como fundamental no trabalho de redução da violência escolar. O fortalecimento das vias democráticas de participação dos alunos na escola concretiza-se, principalmente, através da formação da formação de grêmios estudantis e da participação dos alunos na gestão escolar. Ne nesse aspecto as ONGs e a PM estão na linha de frente. Ao que tudo indica, a percepção limitada de que a violência tem razões apenas extra-escolares e a falta de consideração de que o modelo escolar autoritário pode potencializar o surgimento de comportamentos violentos não permitem que a participação democrática dos

alunos no ambiente escolar seja vista como fator indispensável no trabalho de redução da violência que se manifesta intramuros escolares.

No próximo capítulo, apresentaremos uma descrição detalhada acompanhada da análise dos dois projetos selecionados para a investigação focalizada.

## **CAPÍTULO 04:**

## PROJETOS “BEM SUCEDIDOS” DE REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Durante o processo de descrição dos projetos de enfrentamento da violência em ambiente escolar, encontrados através da análise documental, bem como junto a órgãos públicos e privados <sup>5</sup>, dois projetos nos chamaram a atenção: o projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer** estruturado e desenvolvido pela Escola Estadual Professor Renato Arruda Penteado e o projeto **Grêmio em forma**, desenvolvido pelo Instituto Sou da Paz, organismo não governamental.

Ambos encaixavam-se, embora não tão bem como esperávamos, dentro dos critérios adotados para a seleção dos projetos “bem sucedidos” na redução da violência escolar. Tratam-se de projetos voltados direta e especificamente para o enfrentamento da violência na escola e, portanto, desenvolvem-se necessariamente dentro desta instituição; têm mais de seis meses de existência, o que nos possibilitou verificação de alguns dos seus resultados e “envolvem” alunos e professores.

Dedicaremos este capítulo à descrição e análise dos dois projetos investigados, destacando os princípios, pressupostos e procedimentos adotados por estas iniciativas no enfrentamento da violência escolar. Objetivando uma melhor clareza e compreensão das realidades estudadas, apresentaremos cada projeto separadamente. Assim, no primeiro momento, apresentaremos o projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer**. Faremos uma descrição geral do contexto sócio-econômico no qual a escola Renato Arruda Penteado está inserida e uma caracterização desta unidade escolar. Especificamente sobre esta escola,

---

<sup>5</sup> Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Diretorias Regionais de Ensino, Escolas Públicas, Organizações Não Governamentais, etc.

desenvolveremos um resgate do cenário de violência, acompanhado do histórico de implantação e da trajetória do projeto. Posteriormente, com base nas observações realizadas e nos relatos e entrevistas feitas com alunos e professores, destacaremos e analisaremos os procedimentos adotados pelo projeto como estratégias de enfrentamento da violência na escola.

No segundo momento, apresentaremos o projeto **Grêmio em forma**. Por tratar-se de uma iniciativa implementada por uma instituição externa às escolas em que se desenvolve, daremos início à apresentação deste projeto fazendo um resgate de seu histórico e trajetória enquanto projeto estruturado pelo Instituto Sou da Paz. Em seguida, trataremos de descrevê-lo dentro da Escola Estadual Flávio La Selva. Porém, antes descreveremos o contexto em que essa escola está inserida e sua caracterização. Empreenderemos uma análise do projeto **Grêmio em forma** na Escola Flávio La Selva, destacando quais procedimentos são considerados como elementos indispensáveis no trabalho de redução da violência escolar. Para uma melhor organização dos dados coletados em campo, a descrição será feita a partir dos seguintes aspectos que consideramos relevantes na metodologia de trabalho adotada pelo projeto **Grêmio em forma**: as oficinas semanais, enquanto espaço de reflexão e capacitação dos jovens; a preparação, eleição e gestão do grêmio estudantil; o apoio da direção da escola; a expectativa e envolvimento dos alunos e a participação do corpo docente.

Todas as informações reunidas e descritas neste capítulo foram obtidas através de documentos que nos foram disponibilizados pela direção de ambas as escolas, das observações realizadas dentro das unidades e através de entrevistas feitas com os participantes da pesquisa. A fim de preservarmos a identidade dos participantes da pesquisa, omitiremos todos os nomes dos entrevistados.

## 4.1. O PROJETO PAZ: O CAMINHO DE UM NOVO AMANHECER

### 4.1.1. O Contexto: Jardim Carumbé e a Escola Renato Arruda Penteado

O projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer** desenvolve-se na Escola Estadual Renato Arruda Penteado, localizada no Jardim Carumbé, bairro que pertence ao distrito da Vila Brasilândia, zona norte do município de São Paulo.

A Brasilândia <sup>6</sup> ocupa 21Km<sup>2</sup> divididos em 47 bairros, povoados por 252 mil pessoas (REVISTA ÉPOCA, 2002). É o retrato real da periferia, com redutos de classe média mesclados às favelas; 5,21% da área desse distrito é ocupado por favelas (CEM,2000). A zona norte de São Paulo é a única região da cidade que tem favela em todos os seus distritos.

Na Brasilândia, o índice de mortalidade infantil é de 14,63%, perdendo apenas para os distritos de Capão Redondo (17,53%) e Jardim Ângela (16,58%) (SEADE, 2001). Com relação ao grau de instrução, nesse distrito, 25,61% dos chefes de família têm até três anos ou nenhuma instrução. Disso decorre a falta de qualificação profissional (IBGE, 2002).

Quanto às condições sócio-econômicas familiares, de acordo com dados do IBGE (2002), o crescimento do rendimento mensal do chefe de família no período de 1991 a 2000 foi de 18%. Apenas 0,37% destes chefes de famílias ganham mais de 30 salários mínimos.

Em algumas localidades da Brasilândia “as noites começam com o toque de recolher e a morte é um artigo do código penal informal que rege o cotidiano”. Neste distrito, ocorrem 84,04 homicídios por 100 mil habitantes. (PRO-AIM,2001)

---

<sup>6</sup> Brum, Eliane. Brasilândia Sem Lei. Revista Época: Maio de 2002.

O Jardim Carumbé localiza-se no extremo da Vila Brasilândia, tendo como bairros vizinhos: Jardim Paulistano, Morro Grande e Jardim Damasceno. A região é bastante acidentada, com habitações típicas de morro, muitas inacabadas, em situação irregular, com grande número de barracos e circundada por três grandes favelas: Jardim Nova Esperança, Favela do Sapo e Paulistano II. O bairro apresenta altos índices de violência. Sendo um bairro periférico e de difícil acesso é atendido por duas linhas de ônibus apenas.

A Escola Estadual Professor Renato Arruda Penteado que passaremos, a partir de então, a chamar de escola RAP, está situada numa rua sem saída na parte alta do bairro Jardim Carumbé. Faz divisa com seu muro, ao lado esquerdo, um bar e ao lado direito, uma residência.

Esta escola foi fundada em 1976 atendendo às demandas da comunidade. Atualmente, devido à separação do público escolar empreendida pela Secretaria Estadual de Educação, atende alunos de 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ano do ensino médio e supletivo. Também conta com quatro salas de aceleração para alunos que apresentam defasagem idade/série com o objetivo de reclassificá-los.

Quanto a sua estrutura e funcionamento, a escola atende, no turno da manhã, às 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e o 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ano do ensino médio. No período da tarde, recebe alunos exclusivamente de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e, no noturno, jovens que cursam a 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental e 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ano do ensino médio, além de quatro salas de suplentes, também do ensino médio.

No ensino fundamental, adota o regime de progressão continuada. De acordo com esse regime, que impossibilita a reprovação no final do ano letivo por rendimento escolar, os estudantes só podem ser retidos por baixa frequência (em todas as séries) e nas séries finais dos ciclos. Neste modelo, a avaliação da

aprendizagem do aluno é considerada como um processo contínuo e, a partir dos seus resultados, se necessário, deve ser objeto de recuperação.

Durante os finais de semana, a escola é complementemente aberta à comunidade circunvizinha. O ginásio de esportes é utilizado como espaço de lazer por jovens e adolescentes que praticam ali diversas modalidades esportivas. A escola abriga, também, durante os finais de semana, projetos sócio-educativos desenvolvidos pela Secretaria Municipal da Cultura de São Paulo.

Acolhendo uma população de 2.873 alunos, a escola pode ser considerada de grande porte. A clientela escolar provém de famílias numerosas, a maioria originária do nordeste do país e uma minoria de Minas Gerais e do Paraná. O nível de escolaridade dos familiares dos alunos, geralmente, é o fundamental incompleto (semi-alfabetizados), havendo grande número de analfabetos e sem qualificação profissional. A renda dos familiares desses alunos é baixa, situada na faixa de um a três salários mínimos, exigindo que todos os elementos (ou quase todos) da família iniciem-se, precocemente, no mercado de trabalho ou assumam responsabilidades no lar, para que os pais possam trabalhar.

Concernente aos aspectos físicos, a escola está dividida em três blocos interligados por corredores e um pátio coberto. Além das dependências administrativas e da sala de professores, há uma sala de vídeo, um laboratório, uma biblioteca, uma cantina, um refeitório, uma quadra coberta e as salas de aulas. Com exceção do muro externo, a maior parte do ambiente físico interno da escola mostra-se bastante conservado: as paredes dos corredores, salas de aulas, etc. foram recentemente pintadas, os banheiros, pátio e quadra de esportes estão sempre limpos e os móveis encontram-se em bom estado de conservação.

O quadro docente, em 2002, era formado por 77 professores especialistas dedicados ao 2º. ciclo do ensino fundamental (5ª. à 8ª séries) e ao ensino médio. Um dado importante que merece ser destacado é que alguns

professores, que trabalham atualmente nessa unidade já foram alunos da escola. A maior parte dos professores leciona na escola há mais de cinco anos, entretanto, existe um número considerável de professores iniciantes (com menos de 5 anos de magistério). Grande parte dos professores reside nos bairros do distrito da Vila Brasilândia.

A escola RAP possui, em sua estrutura administrativa, além da direção, duas outras instâncias decisórias: Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres (APM). Possui também um grêmio estudantil.

Postas essas informações que nos permitem uma breve caracterização da unidade escolar a ser estudada, adentraremos a partir de então ao histórico da violência por ela vivenciada e a implantação e trajetória do projeto

**Paz: o caminho de um novo amanhecer.**

#### **4.1.2. O Cenário de violência e a implantação do projeto**

De acordo com a direção da escola e com os documentos que nos foram fornecidos, o projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer** teve início a partir de situações vivenciadas pela escola e a comunidade entre os anos de 1997 e 1998. Até esse período, segundo a atual diretora, a escola RAP encontrava-se imersa numa terrível onda de violência. Com suas paredes e muros pichados, banheiros sem portas, mobiliário muito danificado, telhado em condições precárias e rodeada de matagal, a escola revelava a destruição física e moral que vivenciava. Tudo isso, conforme relato de alguns professores e da própria diretora, era reflexo da ação de alunos agressivos e também de adolescentes que não eram alunos da escola e que a invadiam com facilidade. O policiamento não era suficiente para controlar a situação. Sem cantina escolar, os alunos freqüentavam o bar ao lado da escola, onde eram servidas bebidas alcólicas, e bêbados, iam para sala de aula e

enfrentavam os professores. A antiga direção da escola freqüentemente era obrigada a suspender as aulas. Segundo registros da época, os funcionários, desmotivados, foram deixando a escola, removendo-se para outros estabelecimentos para não ficarem expostos ao ambiente que existia dentro dela.

Do ponto de vista externo, a escola encontrava-se submetida ao toque de recolher de elementos estranhos que estabeleciam quantos minutos os ocupantes do prédio tinham para desocupá-lo, pois haveria acerto de contas entre eles. Conforme a diretora, como resultado desses confrontos, nos dias seguintes eram encontrados corpos baleados, alguns de alunos da própria escola. O depoimento fornecido por uma professora que trabalha na escola há oito anos retrata bem a situação vivenciada:

*...Eles estavam guerreando, jogando bombas na escola. Eu sei que tinha um aluno que fazia parte né, da gang e eles queriam pegar. Alunos, muitas vezes alunos que não estavam a fim de estudar. Porque muitas, muitas vezes eram trotes que eles passavam. Eles ligavam pra cá dizendo que iam jogar bombas, mas...Então, eles jogavam. Uma vez a gente chegou e...ligaram pra escola, eu dava aulas a noite nesta época, ai ligaram novamente: "nós vamos jogar a bomba ai agora". Quando falou agora, ai bum!!!. Dentro da cantina, estourou a bomba toda. Se tivesse alguém ali acho que teria machucado. E.. antes, muito antes disso, mataram uma aluna dentro da escola, mas eu não estava aqui, houve uma repercussão, assim, nacional. Mataram a garota por causa do tênis, e a garota era estudante daqui mesmo e ela tinha... porque a história que eu estou sabendo é a seguinte, ela colocou o tênis do amigo dela... ele disse não pra pôr o tênis dele, ai ele pegou e matou ela....E, ai acabou que socorreram, mas infelizmente ela acabou morrendo. Mas aí essa outra bagunça que houve, foi alguns anos depois disso. Porque não... tinha uma violência contínua dentro da escola. Eram períodos que a situação se agravava.*

*...E quando eu cheguei eu tava fazendo um .... de conselho, e... veio uma senhora falar comigo e disse assim: "já baixaram as portas e apagaram todas as luzes". ...ai assim, eu fiquei apavorada porque, eu moro na região, mas eu não moro aqui no Carumbé, não sei nem como que é, assim, o morro né? Mas ai eu olhei pra um lado, olhei pro outro e pensei, meu Deus, eu vou pegar o ônibus né? Ai um rapaz me perguntou: onde você mora? Ai eu disse, eu moro em tal lugar. Então eu te dou carona. Graças a Deus. Ai eu disse assim, então vamos embora, saí do conselho na hora e fomos embora. Nossa mas nessa época foi feio... foi um período assim bem crítico (silencio). Ai depois a gente fez abaixo assinado, fomos na secretaria de educação, todo mundo, e dai a gente conseguiu policiamento. Só que no começo, elas (referindo-se ao policiamento feminino) ainda tavam, não sabiam que atitude tomar, sei lá, daí foram embora também, iam embora junto com a gente. Mas ai veio um superior, deu uma chamada nelas, falou que não, não pode fazer isso. A gente veio aqui pra dar segurança né? Ai quanto elas começaram a ficar mesmo e enfrentar, teve um dia que teve um tiroteio, aqui em baixo, no corredor da escola, elas enfrentaram, foi a partir daí que elas... Uma delas foi atingida*

*mas estava de colete. ... era os bandidos de fora que estavam vendendo drogas aqui dentro da escola.*

*(G. professora da escola RAP)*

A comunidade circunvizinha comparecia quase que diariamente à 1ª Delegacia de Ensino da Capital, a qual a escola está jurisdicionada e reivindicava providências. Conforme a atual diretora, após freqüentes reivindicações, a dirigente regional de ensino designou-a com a incumbência de “recuperar a dignidade do estabelecimento de ensino”, através de um projeto, cujas diretrizes seriam traçadas pela Delegacia de Ensino, conjuntamente com a escola.

A partir de então, como nos relata a própria diretora, foram convocados professores, pais e alunos para analisarem os problemas que enfrentavam. Após detectarem alguns problemas, sugeriram propostas que solucionassem a situação. Com a participação de todos nas decisões, desencadearam ações que resultaram em grandes mudanças.

Simultaneamente, a Delegacia de Ensino promovia a capacitação dos professores, através de oficinas pedagógicas, na busca do resgate da auto-estima desses docentes e incentivava a direção da escola a buscar profissionais especializados – psicólogos, pedagogos e assistentes sociais – para auxiliar na estruturação de propostas para o desenvolvimento de um trabalho efetivo de solução dos problemas relativos ao relacionamento entre os professores.

Contou-nos a diretora que todos os alunos foram convocados, em grupos de cinco por vez, que, reunidos no refeitório, foram consultados sobre o que os afligia. A partir desse trabalho, normas baseadas nas propostas idealizadas por alunos e professores foram estabelecidas. Nestas reuniões, eram discutidas regras e procedimentos básicos de funcionamento da escola, como por exemplo: horários de entrada e saída, tolerâncias, direitos, deveres. A diretora acredita que o interesse e o envolvimento da comunidade na qual a escola está inserida também contribuiu muito para que as mudanças fossem efetuadas.

A aproximação com a comunidade circunvizinha foi possível através da solicitação do trabalho voluntário dos pais que, conforme a direção, supriam a carência de funcionários. Posteriormente, mesmo com a contratação de novos funcionários, os pais continuaram ajudando. Segundo a diretora, a participação dos pais na vida de seus filhos promoveu um entrosamento maior. A partir dessa vivência, começaram a se interessar pela recuperação física do ambiente no qual seus filhos passavam parte de suas vidas e dependiam dele, para sua formação futura. (Ver figuras 1 e 2, ANEXO 01).

A escola, em trabalho conjunto com a comunidade, deu início, em 1998, à recuperação física do prédio e à conscientização de todos em direção a uma convivência pacífica e respeitosa. Limpeza, consertos e pinturas de paredes, de carteiras e de cadeiras aconteciam simultaneamente com atividades de elaboração de cartazes, redações e apresentações de peças teatrais e de poesias, cujo tema central era a Paz.

Conforme a direção da escola, os pais de alunos, juntamente com os professores, coordenadores pedagógicos e a contribuição do grêmio estudantil passaram então a se empenhar na resolução de problemas de grande complexidade nos quais os alunos encontravam-se envolvidos. Recolheram armas, ajudaram alunos que tinham sérios problemas de indisciplina.

Na esfera pedagógica da escola, novas ações foram implementadas: organizaram salas ambiente de forma experimental e, entre elas, foi realizado um concurso para escolher as mais adequadas ao processo educativo; foram implantadas seis classes com alunos defasados idade/série com o objetivo de reclassificá-los no ano seguinte; a Associação de Pais e Mestres (APM) disponibilizava todo material para limpeza, pintura e decoração; a biblioteca foi reorganizada e foram criadas salas de vídeo e laboratórios de química, física e biologia; a sala de educação artística foi remodelada e ganhou prateleiras, mesas e

armários; no refeitório foram instalados aparelhos de vídeo e TV; foi implantada uma sala de informática com vinte computadores; os corredores foram transformados em murais com desenhos alusivos à Paz.

De acordo com a diretora, seis meses após o início das reformas implementadas, a escola estava de “cara nova”, com salas pintadas e decoradas por alunos, pais e professores. E os resultados iniciais do projeto já repercutiam. A escola passou a receber visitas de pessoas interessadas na experiência vivenciada, como por exemplo, políticos, pesquisadores e jornalistas. Em 1998, foi contemplada com um prêmio oferecido por uma Organização Não Governamental, enfatizando o seu compromisso/empenho no trabalho de enfrentamento da violência e de promover a Paz.

No segundo semestre de 1998, a escola realizou sua primeira caminhada pela Paz que envolveu toda comunidade escolar. (Ver figuras 3 e 4, ANEXO 01). E, no encerramento do ano letivo, foi lançado um livro de poesias produzido pelos alunos que levou o título do Projeto: **Paz: o caminho de um novo amanhecer**.

A diretora aponta que no ano de 1999 teve início com uma reunião entre professores, pais e alunos, que realizaram uma avaliação do ano anterior e planejaram novas ações que seriam concretizadas em 1999. As ações propostas apontavam para a continuidade do projeto.

#### **4.1.3. Procedimentos adotados para a redução da violência escolar.**

O projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer** tem como meta diminuir a violência em ambiente escolar. Está fundamentado no princípio de que, também, compete à escola desenvolver a cidadania dos indivíduos. Para tanto,

pressupõe que para reduzir a violência escolar é necessário associar ao trabalho educativo desenvolvido pela escola o resgate de valores morais indispensáveis à convivência social harmoniosa. Estabelece os seguintes objetivos pedagógicos:

*1) minimizar a agressividade dos alunos; 2) melhorar o relacionamento humano; 3) desenvolver o trabalho coletivo entre alunos; 4) integrar comunidade - escola; 5) valorizar os sentimentos pacíficos; 6) desenvolver a cidadania; 7) propiciar um ambiente de solidariedade; 8) trabalhar a paz interior para seu crescimento no coletivo e na sociedade; 9) resgatar valores esquecidos, como Deus, união, amizade, amor ao próximo, respeito.(PROJETO PAZ: O CAMINHO DE UM NOVO AMANHECER, 1998)*

Conforme documentos que nos foram disponibilizados (ANEXO -02), dentre as estratégias que deveriam ser utilizadas para desenvolver tais objetivos propostos pelo projeto destacam-se: sensibilizar os professores no H.T.P.Cs com leituras, exercícios, debates palestras; trabalhar com os alunos em sala de aula com o tema Paz, através de poesias, danças, músicas, dramatizações, exposições de cartazes, etc.; organizar oficinas que envolvam pais e filhos; promover o envolvimento da escola com outras escolas da região; realizar anualmente uma caminhada pela Paz e elaborar e editar um livro de poesia dos alunos, professores, pais e comunidade.

Identificado o princípio que fundamenta o projeto, a partir de agora, levando em consideração os objetivos que visa atingir, passaremos a descrevê-lo tal como se desenvolvia, quando iniciamos nosso trabalho de pesquisa. Procuraremos identificar quais procedimentos eram adotados como estratégias de enfrentamento da violência escolar em espaços tais como:

- espaço físico da escola;
- práticas didático-pedagógicas dos professores;
- dinâmica das relações interpessoais entre alunos, seus pares e seus professores;
- mecanismos disciplinares;
- gestão escolar;

- integração escola, famílias e comunidade;
- formação docente em serviço.

## **O ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA**

Uma das formas mais freqüentes da violência na escola manifesta-se pela depredação do patrimônio escolar. Tal manifestação de violência contra o patrimônio, conforme alguns autores (SANTOS, 2001; GUIMARÃES, 1996; DEBARBEIEUX, 1996), expressa o ressentimento de jovens e adolescentes que foram ou se sentem excluídos dessa instituição ou o protesto dos alunos contra as normas autoritárias, injustas e, portanto, reprodutoras das desigualdades sociais.

Ao estabelecermos o primeiro contato com a escola RAP, parte de suas dependências acabara de passar por uma reforma, estando, portanto, em perfeito estado de conservação. A parte interna de seus muros, as dependências administrativas, o ginásio de esportes, o pátio e os corredores e salas de aulas localizadas nos blocos dois e três haviam sido pintadas e posteriormente grafitadas pelos próprios alunos convidados pela diretora. Todas as pinturas com técnicas ou não de grafite<sup>7</sup> exibiam mensagens de paz e críticas à violência e à guerra. (Ver figura 5, ANEXO – 01). Ao envolver os alunos na atividade de grafitação, a direção da escola acreditava estar cumprindo o objetivo de minimizar a agressividade dos alunos e, conseqüentemente, promover a redução da violência que se manifestava, também, através da depredação escolar, pois, a participação dos alunos na restauração do patrimônio escolar, os levaria a desenvolver uma maior conscientização quanto à importância/necessidade da valorização do estabelecimento que lhes pertencia por direito; além, de lhes possibilitar um espaço de expressão artística. Além da vantagem de conscientização e do espaço de

expressão que a atividade de pintura e grafiteagem oferecia aos alunos, a direção da unidade acredita que o contato com figuras e frases alusivas à paz pode desenvolver o resgate de alguns valores e promover um ambiente escolar pacífico e harmonioso. Em decorrência dessa forma de pensar foi possível perceber que em todos os espaços, desde a secretaria até os corredores que davam acesso às salas de aulas, prevaleciam desenhos com figuras de anjos e pombas intercalados por frases que definiam a “Paz”. (Ver figuras 6 e 7, ANEXO 01)

Cada sala de aula, dos blocos dois e três, recebe um nome que remetia a idéia de um valor. Assim, existe a sala do respeito, da solidariedade, do amor, da justiça, da amizade, fé, etc. Na parte superior da parede principal do pátio, visível imediatamente por quem entra nesta dependência, existe um desenho de um sol enorme com a palavra Paz no seu núcleo e cujos raios também irradiam esses mesmos valores, conforme mostra a figura abaixo. (Ver figura 8, ANEXO 01)

Porém, existe uma ala da escola (bloco 01) que, segundo os alunos, era “camuflada” pela direção. Esta dependência encontrava-se em situação precária. De acordo com entrevista, realizada com um grupo de alunos da 7ª série, quando alguém visita a escola com interesse de conhecer o projeto ou quando a imprensa vem fazer filmagens, apresentam-se apenas as dependências em bom estado de conservação. Conforme o depoimento de um aluno do 2º. Ano do ensino médio,

*... a diretora tenta passar algo para imprensa que não existe! ...Não, é sério!. Quando vem a imprensa aqui, ela camufla a escola toda. Faz um verdadeiro... camufla mesmo a escola pra demonstrar que tem uma coisa sendo que não existe, pra nós aqui. (C. aluno do 2º.ano do ensino médio - Manhã).*

Ao fazer menção da camuflagem feita pela direção, este aluno estava se referindo tanto aos aspectos físicos da escola omitidos diante da

---

<sup>7</sup> A técnica de grafite, bastante disseminada entre os jovens de periferia consiste numa forma de expressão artística ligada à cultura hip hop. Consiste numa forma de pintura e registros gráficos geralmente impressos nos muros da cidade.

imprensa, quanto aos aspectos relacionados ao clima relacional. Sobre esse último aspecto discutiremos mais adiante.

De fato, em nossa primeira visita à escola, não fomos conduzidas a esta dependência. No entanto, no decorrer das sessões de observações que realizamos, assistimos algumas aulas neste bloco. E, verificamos que é neste bloco que funcionam as salas de aceleração para alunos que apresentavam defasagem idade/série. As condições do espaço físico desta dependência estavam bastante precárias. A pintura das paredes já revelava o desgaste efetuado pelo tempo; nelas, não havia cartazes, apenas algumas pinturas envelhecidas, e pixações feitas com giz, canetas, etc. Somando-se a este desgaste, as fechaduras das portas estavam danificadas e o mobiliário apresentava péssimas condições de uso. Amontoadas no fundo das salas encontravam-se várias carteiras quebradas. Pudemos observar que os alunos que estudavam nesta ala, revelavam um certo desprezo, não demonstrando o menor zelo pelo espaço físico das salas de aula. Segundo o depoimento de um aluno, esta parte do prédio é desprezada pela direção, que volta toda sua atenção para a parte bem conservada.

*Esse prédio novo é a menina dos olhos da diretora. Adora esse prédio. É, se for a televisão mostrar é corredor da direção, ai desce, pátio, ginásio e... porque esse prédio aqui (aponta) ta jogado às traças. (M. aluno do 2º. ano do ensino médio - Manhã)*

Infelizmente, não conseguimos identificar concretamente quais os fatores que levam ao descaso da direção para com essa ala da escola. Entretanto, os professores nos deram pistas de que a direção desanimou de fazer reparos nesta dependência. Os alunos estão sempre quebrando e rabiscando as paredes. Em algumas ocasiões, enquanto realizávamos observações nestas salas, havia trabalhadores consertando as telas das janelas. O conserto, sem dúvida, incomodava e atrapalhava os professores e alunos; entretanto, de acordo com uma

professora, a direção fazia questão de mandar os trabalhadores fazerem os reparos durante o horário de aula para que os alunos tomassem consciência dos prejuízos que causavam à escola.

Como já apontamos anteriormente, a questão da depredação é discutida por Debarbieux, (1996) e Santos (2001), como consequência da exclusão efetuada pela escola. Para Santos (2001), algumas formas de violência contra o patrimônio expressam o ressentimento de jovens que foram ou sentem-se excluídos da instituição, mas que insistem em ser incluídos nela. Essa escola, embora adote o programa de aceleração que visa corrigir a defasagem idade/série e conseqüentemente reduzir a exclusão escolar, denuncia abertamente que tal política, empregada de forma inadequada, pode tornar-se um instrumento muito mais reforçador do que redutor da exclusão escolar. Ao serem destinados a estas dependências em condições precárias, não estariam estes alunos sendo vítimas de mais um tipo de exclusão escolar? E, conseqüentemente, não seria esta política um dos fatores que estaria contribuindo para que a violência persistisse sob forma de depredação do espaço físico destinado a estes alunos?

Contudo, como já pontuamos anteriormente, a depredação não é generalizada. As demais dependências da escola mostram-se perfeitamente conservadas. Durante algumas visitas, testemunhamos a presença de alunos cuidando da jardinagem, fazendo retoques nas pinturas internas e grafitando as paredes. Alguns alunos revelam conscientização quanto à necessidade de preservação do patrimônio que lhes pertence.

*O que tá faltando é um pouco de vergonha na cara. Porque eles sabem que isso aqui não é dinheiro da diretora, não é dinheiro do governo, é nosso dinheiro. A gente paga imposto. Por exemplo, uma caixa de fósforo né?...e se quebrar esse vidro vai sair do imposto para pagar esse vidro. (M. aluno do 2º ano do ensino médio – Manhã)*

Entretanto, os alunos declaram que o desafio de manter a escola em ordem é constante.

*... eu acho que as vezes a Dona ....assim, ela tenta. Mas daqui a pouquinho os alunos quebram. Ela tenta consertar, ela faz a parte dela mas num ó, pra vê os forros, ela trocou os forros daqui... que nem, todas as salas tinha ventiladores. Mas os moleques quebraram os ventiladores. Só faltava levar pra casa. (C. aluno do 2º ano do ensino médio - Manhã)*

Os alunos também reconhecem que a iniciativa da diretora em proporcionar aos alunos a atividade de grafitear na escola foi muito positiva. Eles vêem, nesta atividade que lhes é oferecida, uma possibilidade para expressarem sua cultura fazendo algo que realmente gostam.

*Eu acho que ela (a diretora) teve uma atitude boa em pedir pros alunos fazer os grafites deles, por causa que ela mesma criticava os alunos. A gente pensava assim que pros estilos deles, aquelas calças folgadonas, eles só querem bagunçar. Mas, eles só querem conseguir fazer o que gosta. Mostrar a cultura deles. (J. aluna da 7ª série do ensino fundamental – Manhã)*

Quando perguntamos a alguns deles se esse tipo de atividade (grafite) pode diminuir a violência, eles respondem positivamente e se justificam dizendo que acreditam que um maior envolvimento dos alunos “problemas” com atividades do seu interesse canalizaria sua atenção para outras coisas que não seja a violência, além de desenvolverem o senso de responsabilidade.

*Ah! porque eles ficam ocupados com os tipo de cultura deles mesmos, com o que gostam, eles não ficam reclamando. Se eles gostam de fazer aquilo eles tem com o que se ocuparão precisam ficar discutindo com outras pessoas, é... sobre outras coisas (J. aluna da 7ª série do ensino fundamental - Manhã)*

*A gente trabalhando assim com certos alunos, assim, que tem problema, você dando algo, assim, colocando alguma coisa, ele responsável por alguma coisa, com certeza ele vai se afastar daquilo. Vamos supor: ah, té tendo projeto de, vamos supor, campeonato de futebol mesmo, na escola... vamos dar uma chance pra ele ai de coordenador de futebol, de repente ele vai ter a cabeça pra aquilo, ele vai esquecer outros lados... Vou me responsabilizar por aquilo colocado na minhas mãos. Então, hoje em dia é mais pegando essas pessoas assim e jogando algo para eles fazerem, algo*

Segundo Levisky (1998), no processo de construção da identidade do adolescente, há uma violência construtiva que abre canais através dos quais ele vai dar vazão e expressão a sua criatividade e inserção social. Quando a sociedade e a escola lhe oferecem meios socialmente adequados para suas manifestações de auto-afirmação, o processo, apesar de turbulento, pleno de paixões, edifica a personalidade e a auto estima (LEVISKY, 1998).

Contudo, os alunos dessa escola admitem que apenas esses espaços oferecidos são insuficientes. Espaços como o da sala de aula, por exemplo, deveriam oferecer aos alunos atividades que lhes possibilitassem a auto-expressão, fazendo algo que realmente gostam, como teatro, danças, etc. Aliás, essa é uma proposta defendida pelo projeto. Mas, ao que tudo indica, não é colocada em prática no decorrer do ano letivo.

#### **AS PRÁTICAS DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES**

A proposta do projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer** consiste fundamentalmente no desenvolvimento de atividades que priorizem o resgate e o desenvolvimento de valores morais indispensáveis ao convívio social dos indivíduos. Tais atividades, conforme nos informou a direção da escola, deveriam acontecer, de maneira geral, em diferentes espaços da escola e, necessariamente, dentro da sala. Dentro da sala de aula, especificamente, as atividades, objetivando o resgate desses valores, deveriam se desenvolver através do trabalho com poesias, músicas, danças, dramatizações e exposições de cartazes

feitos pelos alunos. A informação sobre essa questão nos levou a realizar observações em diferentes espaços da escola e, especialmente em sala de aula. Visto que o trabalho com valores em sala de aula era considerado um elemento indispensável no enfrentamento da violência escolar, procurávamos identificar na prática didático- pedagógica dos professores, quais atividades eram desenvolvidas com o objetivo de proporcionar a construção e o desenvolvimento desses valores. Buscamos identificar, também, o que os alunos pensavam sobre práticas didático - pedagógicas docentes de maneira geral e do trabalho com valores, em particular; e que importância os professores atribuem a essa proposta do projeto.

Iniciamos nosso trabalho de investigação, no início do segundo semestre letivo de 2002. Justamente neste período, a escola começava a ser incentivada a se mobilizar na organização da quinta caminhada pela Paz que seria realizada no mês de outubro. A organização e a realização desse evento exigiam o envolvimento e o esforço conjunto de toda a comunidade escolar – direção, professores, alunos e pais. Principalmente nesse período, os professores eram orientados pela direção da escola a trabalharem de forma a integrarem aos conteúdos curriculares, poesias, danças, músicas, dramatizações e produção de cartazes, que priorizassem o tema Paz e alguns valores a ele associados. Porém, pudemos perceber que nem todos os professores reagiam com a mesma disposição e entusiasmo a essa orientação. Alguns, porque demonstravam dificuldades, outros, porque discordavam de ceder o espaço de suas aulas para tais atividades. Entretanto, os professores que trabalhavam há mais tempo na escola não relutavam, muito embora demonstrassem dificuldades em conciliar os conteúdos curriculares ao trabalho com valores.

Segundo Camacho (2001), se desejamos uma sociedade democrática, é preciso redirecionar o currículo escolar à ações de socializações abrangentes que transportem os conflitos vividos pelos alunos para o mundo

pedagógico. Isso implica que sejam integradas aos conteúdos do currículo, reflexões e discussões de valores como a paz, o respeito, a solidariedade, etc. Porém, o que constatamos em nossas observações foi que, apesar da boa vontade de alguns professores, estes apresentavam uma grande dificuldade nesta tarefa. Este diagnóstico revela uma formação docente fragmentada e que não dá ao professor competências mínimas para a realização integral dessa tarefa.

As aulas, ministradas por grande parte dos professores dessa escola, como de tantas outras, resumiam-se em meras transmissões dos conteúdos historicamente acumulados ou ganhavam um teor completamente moralizador. Como consequência, os alunos revelam pouco interesse e disposição de envolvimento nas atividades propostas pelos professores.

Numa das aulas a que assistimos, em uma turma de 6ª série, a professora de português entrou em sala e propôs aos alunos que redigissem uma poesia sobre “os caminhos que nos levam à paz”. Percebendo a indisposição e dificuldade dos alunos – alguns nem sequer sabiam ler -, ela se dispôs a interrogá-los: “moçada, que caminhos nos levam à paz?”. Os alunos faziam muito barulho, e embora demonstrassem carinho pela professora não davam a mínima importância para o seu questionamento. A professora começou, então, a escrever no quadro palavras como amor, respeito, amizade, etc., vocábulos que, segundo ela, sugeriam caminhos que nos levariam a paz. Demonstrando que haviam entendido o que a professora solicitava como tarefa, os alunos começaram a reproduzir palavras semelhantes que se encontravam escritas num cartaz anexado numa das paredes da sala de aula. Na verdade, percebemos que independentemente dessas palavras estarem ou não escritas nas paredes dos corredores da escola e em cartazes confeccionados pelos alunos ou professores, os alunos eram capazes de evocá-las mecanicamente. E a falta de um trabalho acadêmico que as contextualizasse à

realidade vivida tornava esses vocábulos desprovidos de seu verdadeiro sentido para os alunos.

A aula da professora terminou; poucos alunos – menos da metade da sala - escreveram a poesia. Quais valores foram trabalhados ou desenvolvidos e que aprendizagem foi construída? Não saberíamos dizer ao certo!

Toda a escola estava envolvida nesse mesmo clima de preparação da caminhada pela paz. No entanto, algumas aulas transcorriam de forma tradicional. Numa turma de 5ª série, o professor de matemática entrou em sala e solicitou aos alunos que abrissem o livro didático e fizessem a leitura das páginas 210 a 214. Enquanto isso, ele, sentado atrás de sua mesa, chamava os alunos um a um, para apresentarem as atividades do bimestre registradas no caderno. A aula inteira consistiu nesta tarefa. Os alunos mantinham-se sentados e conversavam muito, embora num tom bem mais baixo do que o de costume. As cadeiras estavam dispostas de duas em duas. Vez por outra, um aluno gritava, pulava cadeiras ou entrava e saía da sala batendo a porta. O professor mostrava-se indiferente. Ao término da revista aos cadernos, o professor perguntou aos alunos quantos haviam feito a leitura das páginas indicadas. Nenhum aluno se manifestou. O professor não insistiu em obter uma resposta.

A declaração que nos foi cedida por esse professor ao término da aula nos possibilitou um maior esclarecimento da postura adotada por ele e por seus alunos: “hoje em dia paga o aluno pra vir à escola; antigamente era o aluno que pagava. Muitos alunos vêm à escola só pra receber benefícios<sup>8</sup>”. De acordo com esse professor, os alunos não conseguem se concentrar. “Por mais interessantes que sejam as aulas, eles não se prendem mais de dez minutos. Acho impossível que eles aprendam matemática assim”.

---

<sup>8</sup> O professor fazia referência em sua fala ao auxílio “bolsa escola” que alguns alunos recebem para permanecerem na escola.

Aquino (1996) nos alerta que a violência dos alunos – que, no caso acima mencionado, parece se manifestar através da apatia discente à autoridade do professor – pode estar indicando o impacto desse novo sujeito histórico com demandas e valores completamente diferentes, numa estrutura escolar arcaica. Essa constatação deveria implicar numa mudança na estrutura e funcionamento do ensino e, conseqüentemente, na prática pedagógica dos professores. Porém, infelizmente, apesar da escola ter uma proposta educativa que dentre outros objetivos, visa promover a redução da violência escolar, as mudanças efetuadas pelo projeto não afetaram significativamente as práticas didático – pedagógicas dos professores.

A necessidade de mudanças é percebida principalmente pelos alunos que exigem uma postura diferente do professor diante do seu fazer pedagógico. Algumas posturas adotadas pelos professores em sala de aula são consideradas como falta de respeito para com os alunos.

*A grande falta de respeito é na forma dos professores explicar. Eu acho errado a forma dos professores explicar. Porque, igualmente, prova. Prova não pode ser de consulta e é isso que acontece às vezes aqui na escola. Prova com consulta, trabalhinho mal dado. Isso é uma grande falta de respeito com os alunos. Ai cabe o aluno cobrar também. Se ele não tiver a fim de aprender, ai ele não vai cobrar, mas se ele tiver... (K. aluna do 2º ano do ensino médio- Noite)*

*Eu acho que tem uma parte errada dos professores. É... num tô falando de todos, mas abre exceção de uns dois ou três. Eu acho assim que o dever deles é passar o dever na lousa e explicar pra gente. Agora a maioria chama só uns dois alunos pra copiar pra ele na lousa e pronto. (...) Só passam a matéria na lousa. Muitas vezes a gente não entende. A gente tem que pegar no pé pra perguntar pra poder... (S. aluna da 5ª série do ensino fundamental- Tarde)*

Quanto ao trabalho com valores, os alunos atestam a nossa suspeita de que ele pouco acontece efetivamente na sala de aula durante o ano letivo. E, mesmo durante o período que antecede a caminhada pela paz, no qual os professores são incentivados constantemente a desenvolverem atividades que

promovam a construção de valores morais, apenas alguns se empenham nessa tarefa. Quando questionamos aos alunos o que eles pensam sobre o trabalho dos professores com os valores e se eles acreditam que, realmente, este procedimento pedagógico pode reduzir a violência escolar, foi possível detectar um certo descrédito como o expresso na crítica coerente e bem elaborada de uma aluna do ensino médio:

*... nessa última caminhada, cada professor pediu pra fazer uma... tipo uma poesia sobre a paz num cartaz pra colocar na escola, isso, na minha opinião é muito infantil. Tipo assim, era dia do índio e a gente inventava uma historinha e fazia. A coisa, eu acho, tinha que ser mais na prática. Pô, que nem ele falou: muitos alunos, eles não têm controle emocional assim na escola, certo? De ta com os professores e companheiros de classe. Passam por problemas em casa. Então, se isso ai fosse direcionado, trabalhado, se o pessoal procurasse a começar ver esse lado de cada aluno, qual o problema dela, procurasse ajudar, ai sim!. Agora acho que em termos de cartaz não evolui em nada. (K. aluna do 2º ano do ensino médio - Noite)*

O ensino moral ou a educação em valores não deveria consistir apenas na transmissão verbal de valores éticos ou morais, mas deveria ser proporcionado por vivências. Conforme Menin (2002), numa visão piagetiana, se a escola quiser formar o aluno como pessoa capaz de refletir sobre os valores existentes, capaz de fazer opções por valores que tornem a vida social mais justa, capaz de serem críticos em relação aos contra valores, então é preciso que a escola crie situações, ou na nossa maneira de ver, aproveite os conflitos que nela se desencadeiam como espaços de reflexão crítica sobre esses valores.

*Não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação, não se ensina justiça, sem a reflexão sobre os modos equilibrados de resolver os conflitos, não se ensina tolerância sem a prática do diálogo. (MENIN, 2003, p. 97).*

Na prática, o trabalho com valores poderia acontecer, nessa escola, através de atividades que envolvessem trocas cooperativas entre os alunos, como por exemplo, trabalhos em grupos. No entanto, a falta de um trabalho contínuo e

bem articulado dos valores aos conteúdos curriculares faz com que esse objetivo do projeto não seja levado a sério pelos alunos.

*Tem o projeto de conscientização dos professores que tentam tá passando pros alunos, mas as vezes os alunos não levam a sério. Por exemplo, o professor de matemática fala sobre paz! Eles (os alunos) não levam a sério... eles acabam fazendo, não se interessam. Isso não entra na cabeça, só fica no papel. (C. aluno 2º ano do ensino médio- Manhã)*

## **A DINÂMICA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE ALUNOS, SEUS PARES E SEUS PROFESSORES**

Consideramos que observar como se desenvolviam as relações interpessoais entre alunos e seus pares, professores e direção, nos possibilitaria visualizar como os objetivos do projeto de *melhorar o relacionamento humano, de valorizar sentimentos pacíficos e desenvolver um ambiente de solidariedade*, se concretizavam na prática. Assim, abordaremos neste tópico como se desenvolviam as relações interpessoais entre os participantes da pesquisa. Faremos isso não apenas com base nas observações por nós realizadas, como também, a partir das percepções dos próprios sujeitos pesquisados. Acreditamos que se o projeto tem alcançado resultados positivos no trabalho de redução da violência, tais resultados poderiam se tornar evidentes a partir da verificação de como se estabelecem, no interior dessa instituição, as interações entre os atores escolares.

Como grande parte das escolas de ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, a escola RAP, como já apontamos anteriormente, funciona nos turnos da manhã, tarde e noite. Sentimos necessidade de, nos primeiros contatos, realizar algumas observações nestes três períodos.

Constatamos que, se vista sob uma perspectiva que relaciona a violência apenas às suas manifestações físicas, esta escola, comparada a outras,

caracteriza-se como um local tranquilo, podendo, até, ser considerada como uma escola “não violenta”. Em nenhuma das nossas visitas a esta unidade presenciamos conflitos envolvendo agressões físicas entre alunos, o que não significa que elas não aconteciam.

Este fato destacou-se não apenas nas observações por nós realizadas, como também, nos relatos feitos pelos próprios alunos e professores. Quando perguntávamos a estes se a escola RAP poderia ser considerada como uma escola violenta, a resposta imediata dos alunos e dos professores era: não! Porém, tanto as falas dos alunos quanto as dos professores, denunciavam uma certa dificuldade de definir o que entendiam por violência. Mas, é possível verificar claramente nos relatos de ambos os grupos (alunos e professores) que, na maioria das vezes, quando se referem à violência estão se reportando à dimensão física que esta pode assumir, embora de forma pouco consciente, acenem para a uma violência moral existente intramuros escolares. Vale a pena citar alguns desses relatos:

*Não!. Violenta ela não é. Só alguns problemas de desorganização né. Até antes ela era. Todo mundo batia né, assim, mas agora ela não tem mais esse problema. (V. aluna da 7ª série do ensino fundamental - Manhã)*

*...eu acho que não há violência aqui, em comparação a outras escolas. Principalmente pelo motivo que os alunos agora estão se comportando melhor do que tavam, e se responsabilizando mais pelas atitudes aqui na escola. Não é todos que são violentos. Eu mesmo não me considero uma pessoa violenta. Hoje em dia a gente não pode é olhar para uma pessoa que você já tá cometendo um delito. Cê ta errado. Ai a gente acha que o melhor de tudo, pelo visto, tanto faz na escola ou em casa é o diálogo. ... quando tinha briga acho melhor se conversar antes de partir pra porrada. (J. aluna da 7ª série do ensino fundamental – Manhã)*

*Em relação a outras escolas aqui eu acho que é mínimo ou então partindo pro médio, que seja. Porque todas as escolas têm problemas. Então, em relação a outras escolas o que se tenta aqui é, minimizar essa violência. E, no caso ai das outras escolas eu já vi exemplo de alunos tanto embriagados, como drogados levarem bebidas para a sala de aula. O professor tá explicando, eles expulsam o professor. Isso mais no período noturno que é um período mais pesado, mais complicado. (R. professora da escola RAP)*

*Em relação a outras escolas ela é mais calma, bem mais tranqüila. Pelo menos a parte da manhã. Tô me referindo a parte da manhã porque na verdade a parte da tarde é outra realidade. nessa parte da manhã é uma tranqüilidade. Comigo, por exemplo, tem respeito. Eu tenho respeito com eles, eu fico no pátio, vou passo por eles, vou na cozinha tomar uma café, eu não fico me envolvendo só profissionalmente... (S. professora da escola RAP).*

Embora alguns autores argumentem que somente a violência física realmente pode ser considerada como violência propriamente dita, e que falar de violência simbólica/moral constitui-se um abuso de linguagem (CHESNAIS, 1981, apud DEBARBIEUX, 1997, p. 85), consideramos que, esta, merece igual atenção, posto que, os efeitos da violência simbólica podem ser tão traumáticos quanto os da violência física. Nessa perspectiva que amplia o conceito de violência, relacionando-a a sua dimensão simbólica, a dinâmica das relações interpessoais que se desenvolvem nessa escola delineia uma certa tensão existente que se cristalizava nos conflitos cotidianos que se desencadeavam no seu interior e, principalmente, na forma como eles eram resolvidos.

Os diferentes ambientes da escola e a sala de aula, em específico, se constituíram importantes espaços onde procuramos observar e analisar o tipo de sociabilidade que se estabelecia entre os alunos com seus pares e quais os procedimentos disciplinares freqüentemente adotados pela escola na resolução dos conflitos envolvendo alunos. Contudo, os procedimentos disciplinares adotados na resolução dos conflitos abordaremos no tópico seguinte.

No período da manhã, a escola recebe alunos das 7<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. Séries do ensino fundamental e 1<sup>a</sup>., 2<sup>a</sup>. e 3<sup>a</sup>. do ensino médio. Especificamente nesse período, durante o intervalo, o ambiente torna-se muito barulhento e agitado. O barulho e a agitação ganham intensidade pelas músicas trazidas pelos alunos do grêmio estudantil para serem tocadas durante o intervalo. Muitos adolescentes comportam-se, nesse momento, como se estivessem numa danceteria e parecem não se incomodarem com os olhares e comentários dos colegas. É possível perceber a

formação de pequenos grupos entre eles, que podem ser identificados de acordo com a faixa etária. Embora fumar não seja permitido nas dependências internas da escola, é possível ver alguns alunos burlando essa norma.

No período da tarde, a escola recebe alunos exclusivamente de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries, o que implica na presença maciça de adolescentes mais novos. Somado ao barulho e agitação do período anterior, o cenário ganha o realce das gritarias, correrias pelos corredores e pátio e das “brincadeiras” que envolvem contatos físicos. Andar nesse espaço torna-se um verdadeiro desafio uma vez que é preciso constantemente desviar-se para não sofrer empurrões.

No período noturno, o cenário sofre algumas modificações quanto ao perfil dos alunos. Os alunos que entram em cena são, exclusivamente, jovens que cursam a 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental e 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ano do ensino médio, além de quatro salas de suplentes, também do ensino médio. Alguns deles trabalham, tendo, portanto, este único horário para dedicarem-se aos estudos.

A circulação de alunos nas dependências da escola é constante, pois, a unidade está organizada em salas ambientes. De acordo com esse sistema, quem troca de sala em cada nova disciplina são os alunos e não o professor.

Durante os três períodos, os intervalos são momentos em que vários alunos tentam fugir para “cabular” aula. Fazem isso tentando burlar o controle dos portões, pulando muros ou escondendo-se na quadra de esportes. Por vezes, presenciamos alunos serem levados pelos inspetores ou professores aos policiais, porque foram apanhados tentando “cabular” aulas.

A sala de aula também se constitui um importante espaço de análise sobre como se desenvolvem as interações entre alunos com seus pares e professores. Durante as observações que realizamos neste ambiente, diagnosticamos diversas situações corriqueiras que também revelam o tipo de sociabilidade que se estabelece entre os alunos: agressões verbais, gritarias,

arremesso de giz ou bolas de papel, chacotas, descumprimento de regras como cabular ou chegar atrasado para a aula, etc. Tais situações, que podem ser denominadas, conforme Debarbieux (1996), de *incivilidades*, podem perfeitamente ser arroladas num estudo sobre insegurança e violência escolar. Entretanto, na concepção de alguns professores dessa escola, tais *incivilidades* mais se caracterizavam como indisciplina do que como violência propriamente dita. Consideramos que o fato de terem vivenciado um histórico traumático de violência e de relacionarem-na basicamente à sua dimensão física pode contribuir para que esses comportamentos manifestados pelos alunos sejam considerados banais, tanto pelos próprios alunos quanto pelos professores.

Baseados nas observações que realizamos em diferentes séries, constatamos que esses tipos de *incivilidades* são mais freqüentemente praticados pelos alunos do ensino fundamental (5ª. a 8ª série). Uma pesquisa realizada por Corti (2002), sobre violência e indisciplina no cotidiano da escola pública, chegou a essa mesma constatação. A investigação revelou que a experiência com a violência em ambiente escolar acontece de forma diferente para adolescentes de ensino fundamental e jovens do ensino médio. O envolvimento dos alunos do ensino fundamental nas redes de agressões, seja como vítimas ou como agentes, é maior do que dos alunos de ensino médio (CORTI, 2002).

Muitas vezes, o comportamento dos alunos passava despercebido ou era completamente ignorado pelos professores que se mostravam indiferentes às *incivilidades* praticadas pelos alunos. Em conversa com um determinado professor sobre o comportamento dos alunos, esse nos declarou que achava que os alunos comportavam-se daquela forma porque era com isto que eles estavam acostumados, morando naquele lugar. “Faz parte da realidade, da cultura deles. É normal! Às vezes não se sabe se eles estão brincando ou brigando, entende!”. Segundo esse mesmo professor, chamar a atenção dos alunos por isso pode gerar

um problema maior, “tem que fazer de conta que não está vendo. Bater de frente com eles, nem pensar!, pois pode estar colocando em risco a sua própria segurança pessoal”.

Segundo o relato de uma professora, a escola recebe muitos alunos vítimas da exclusão efetuada por escolas anteriores. Alguns desses já tiveram passagem pela FEBEM (Fundação do Bem Estar do Menor). É normal que esses alunos, conforme a professora, demonstrem muita dificuldade de aprendizagem e de se relacionarem com os demais.

Além de acolher alunos excluídos por outras instituições, a escola permite o livre acesso em suas dependências de jovens e adolescentes da comunidade que não estudam nessa escola. Conforme relato dos próprios alunos são esses “elementos estranhos” da comunidade, que têm livre acesso às dependências da escola por permissão da direção que desencadeiam boa parte dos conflitos que acontecem na escola e, algumas vezes, dentro sala de aula.

*A escola é totalmente aberta pros de fora entrarem. É livre. Eles têm mais liberdade que nós. Ó, quando a gente chega atrasado que a gente quer entrar não deixam a gente entrar, tem que pular o muro. Mas chega um carinha de fora aí ó, já abre, manda o carinha entrar, assim... Falta uma atitude. Se a diretora tomasse uma atitude e não deixasse entrar ninguém de fora da escola... (W. aluno da 5ª série do ensino fundamental- Tarde)*

*...esse pessoal que fica aí no portão, eles são amigos dos que entram né. Porque ele deixam... não é bom deixar porque eles acabam fazendo a bagunça. Outra coisa, assim, diretora que quer mandar no geral, só que as vezes ela, nos grandão assim, ela não fala nada. Passa por ali ó (aponta). Tudo bem, agora os alunos que acaba pagando. (V. aluna da 7ª. do ensino fundamental- Manhã)*

Os alunos acrescentaram que a direção permite a entrada desses “elementos estranhos” porque teme o que estes possam fazer se forem expulsos. Contaram que ela já recebeu ameaça de morte e por esse motivo trata-os bem, permitindo a entrada desses jovens e adolescentes da comunidade na escola.

Narraremos aqui um episódio registrado em nosso diário de campo, que ocorreu durante uma das sessões de observações que realizamos numa sala de

6ª. série do ensino fundamental. Consideramos relevante sua contribuição elucidativa, sobre a interferência de adolescentes que não estudam na escola nas relações que ali se estabelecem, bem como, na forma como os professores lidam com conflitos dessa natureza.

Era aula de educação artística. A professora que já trabalha há quatro anos na escola distribuiu entre os alunos uma folha de sulfite na qual havia o desenho de um grupo de pessoas, sem feições e vestimentas. Os alunos deveriam complementar a ilustração, desenhando as expressões faciais das personagens, suas vestimentas e situando-os numa paisagem. Após distribuição e explicação da tarefa, entraram na sala dois adolescentes que foram bem recebidos e integrados pela professora aos grupos formados pelos alunos. Não tendo a quantidade suficiente de atividades para todos, a professora decidiu ir até a secretaria xerocar para o restante. Solicitou-nos que déssemos uma olhada na sala em sua ausência. A essa altura os alunos já estavam todos dispostos em grupos. Quando menos esperávamos, percebemos um tumulto em torno do grupo que acolhera os dois adolescentes que chegaram atrasados. Um deles, aparentando mais ou menos dezesseis anos, iniciara uma discussão com uma aluna que, também, aparentava a mesma idade. A aluna agredia verbalmente esse garoto com palavras horríveis e chamava-o para a briga. Juntamente com os demais alunos, assistíamos ao episódio apavorados. Tentamos acalmá-los, mas eles ignoraram nossa presença. Pedimos para que um dos alunos fosse chamar a professora. Quando estavam a ponto de se agredirem fisicamente, a professora chegou e felizmente se calaram. Apesar dos ânimos alterados dos alunos, a professora simplesmente pediu para que eles parassem. Eles assim o fizeram, embora continuassem resmungando em voz baixa alguns palavrões. Não demorou muito para que a aula acabasse e tudo ficou como estava. Ficamos admirados com o fato de que nenhuma medida disciplinar foi tomada e nenhuma discussão foi feita sobre o ocorrido. Após o término da aula, a

professora nos esclareceu que aqueles dois adolescentes não eram alunos da escola. Disse, também, que muitas vezes esses adolescentes invadiam a escola à procura de um espaço de lazer (ginásio esportivo) e utilizavam a sala de aula como uma espécie de refúgio por medo de serem apanhados pelos policiais que faziam a ronda escolar. Eram acolhidos pela direção e professores por compaixão, mas infelizmente muitas vezes criavam problemas com os alunos.

Quanto à relação professor/aluno Aquino (1996), discutindo sobre a problemática da indisciplina na escola sob um ponto de vista institucional, acredita que esta deve ser tomada como ponto de partida na análise da questão. De acordo com esse autor, a saída para a compreensão da indisciplina reside na relação professor-aluno; isto é, nos vínculos cotidianos que estes atores estabelecem entre si. A postura autoritária dos professores tem sido freqüentemente apontada como um dos possíveis fatores desencadeadores da violência escolar.

No decorrer de nossa investigação, estávamos atentos à forma como estas relações se estabeleciam concretamente; se tais relações repousavam sobre uma postura autoritária, centralizada na figura do professor ou se se expressava de forma democrática. Nossas observações, no entanto, não se restringiram apenas ao espaço de sala de aula. Procuramos observar, também, outros espaços nos quais consideramos que, também, se desencadeiam relações educativas - intervalos, horários vagos entre as aulas, etc.

Quanto ao relacionamento entre professores e alunos em sala de aula, foi possível perceber que sua forma varia conforme as turmas e os professores. Os próprios alunos admitem essa diversificação.

*Olha, diversifica, diversifica muito (de professor pra professor). Porque quando o aluno é bagunçeiro o professor não tá nem aí sabe, ele manda sair pra fora, sair da sala e pronto. Se você quer aprender você aprende, se você não quer ele... muitas vezes não tá interessado se o aluno tem problema na casa dele. Só quer saber que ele tá bagunçando e pronto. Mas também tem professores que entende, que chama pra conversar, dialogar. Diversifica muito. (K. aluna do 2ºano do ensino médio - Noite).*

Conforme os alunos e professores entrevistados, dentre os fatores que determinam uma relação positiva entre professores e alunos, destaca-se basicamente o respeito mútuo, o diálogo e o senso de justiça. Quando interrogados sobre “quais as qualidades necessárias a um professor legal”, os alunos exaltam sem nenhum esforço as qualidades acima citadas.

*Um professor legal é um professor que trata você bem, que respeite, que te explique quando você pergunta alguma coisa... (J. aluno da 5ª série do ensino fundamental- Tarde)*

*Pra mim um professor legal é um professor que sabe dialogar com os alunos. Sabe qual é os direitos dos aluno e os direitos dos professores. não só pensa nos direitos dele e esquece os direitos dos alunos. Tem muito professor que só pensa nos direitos dos professores ai não pensa nos direitos dos alunos. (W. aluno da 5ª série do ensino fundamental- Tarde)*

De maneira geral, nos sentimos autorizadas a admitir, com base nas observações e nas declarações dos alunos e dos próprios professores que, uma boa parte dos educadores dessa escola revela em sua prática pedagógica ter uma forte conscientização da importância desses fatores na construção de uma boa relação professor-aluno. Entretanto, esse aspecto da relação educativa é mais facilmente evocado pelos alunos do ensino fundamental.

*Aqui todos os professores são legais. Não tem professor ruim na escola. Todos os professores conversam com a gente, dá conselhos. (V. aluna da 7ª série do ensino fundamental- Manhã)*

*A professora ... de geografia mesmo, ela conversa muito sobre isso. Ela fala isso ó: eu passo a lição, eu explico. Tem certos momentos da aula que ela para pra conversar com a gente. Não só... Ter que escrever da lousa no caderno. Eu acho assim que tem que dialogar entendeu? Ai por isso o relacionamento é bom. (M. aluna da 5ª série do ensino fundamental- Tarde)*

*Eu acho que temos uma relação boa. Não vou dizer que é ótima, porque não. O aluno de hoje, ele é muito resistente. O aluno de hoje ele te testa, ele te irrita, ele te... Mas eu acho que em geral os alunos do Renato e os professores do Renato tem um bom relacionamento por causa disso: ambos entram no jogo do outro (Professora da Escola RAP)*

Em conformidade com Aquino (1996), na relação professor/alunos, as posturas ressaltadas pelos participantes da nossa pesquisa são fundamentais. O ofício docente, sem sombra de dúvidas, exige do educador, além de tantas outras habilidades, uma *conduta dialógica*, uma *negociação* constante.

Entretanto, embora esses alunos admitam que seus professores os tratem com respeito e valorizem o diálogo na sua prática educativa, a avaliação e o julgamento que os alunos fazem do “bom professor” não se restringem a aspectos que envolvem apenas a relação interpessoal que se estabelece entre eles. Chamam a atenção também, para a didática de suas aulas.

Mas, não é apenas na sala de aula que os professores revelam conscientização e esforço para conquistarem a confiança dos alunos e manter com eles um bom relacionamento pessoal. Durante as várias observações que realizamos em outros espaços da escola - dentro ou fora do horário de aula - presenciamos os alunos procurando professores para tirarem dúvidas, explicarem sobre atrasos na entrega de trabalhos ou mesmo para direcionarem a estes algumas brincadeiras comuns, entre alunos e professores. Percebemos que os professores eram bastante acessíveis aos alunos, tratando-os com cordialidade e respeito.

## **MECANISMOS DISCIPLINARES**

Os mecanismos disciplinares utilizados pelas instituições escolares, tendo em vista a disciplinarização do comportamento dos alunos, têm sido amplamente utilizados na análise das questões da indisciplina e da violência na escola. Conforme Michel Foucault (1977), as instituições modernas, entre elas destacamos a escola, apropriaram-se do poder disciplinar com a finalidade de controlar, dominar e adestrar os indivíduos que a freqüentam. Guimarães (1985)

pondera que tais mecanismos disciplinares têm um peso institucional negativo; e Guirado (1996) afirma que existe uma íntima relação entre o poder conceituado por Foucault e o comportamento indisciplinado dos alunos. Segundo essa autora, os dispositivos institucionais autoritários característicos do poder disciplinar vão incitar exatamente o que visa mitigar. Ou melhor, a violência na escola poderia estar sendo gerada pelos mesmos mecanismos que visam seu controle. Nesse sentido, Guimarães (1996) sugere que as propostas estruturadas com vistas a reduzir a violência na escola sejam abrangentes, afetando não apenas as relações entre educação e sociedade, mas que promovam mudanças na estrutura e no funcionamento escolar.

Foi tomando como ponto de partida essa relação negativa existente entre violência e mecanismos disciplinares utilizados pelas instituições educativas, que procuramos verificar quais elementos são adotados pelo projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer**, como procedimentos disciplinares.

Em primeiro lugar, constatamos que a escola pesquisada não possui um regimento disciplinar interno definido. Consultando a proposta educacional, verificamos que são estabelecidos alguns direitos e deveres que competem ao corpo discente. Entretanto, tratam-se de regras demasiadamente gerais e as punições relativas aos atos considerados pela escola como infrações não são explicitadas na mesma. As regras são estabelecidas arbitrariamente sem a participação dos alunos. Talvez seja em decorrência da ausência de um regimento disciplinar e da generalidade das regras e punições, que percebemos um constante repasse de responsabilidades no tocante ao trato disciplinar dos alunos. A arbitrariedade das regras e punições resulta na insatisfação dos alunos. Essa insatisfação, conforme alguns autores (GUARESHI, 1995; MENIN; CARBONE, 2003), pode ser decorrente do fato dos alunos representarem a escola como uma instituição cujas normas e regras são injustas.

Para auxiliar no controle disciplinar dos estudantes, a escola contava com o trabalho de dois inspetores que eram responsáveis pelos encaminhamentos dos alunos à direção, quando necessário. Contava, também, com o auxílio do policiamento escolar que fazia ronda e visitava a escola diariamente e que, segundo os professores, se encarregava dos casos graves de indisciplina. Quais casos eram considerados graves, que necessitavam ser direcionados aos policiais e que procedimentos disciplinares eram adotados?

Algumas vezes, presenciamos alunos serem levados pelos inspetores ou professores aos policiais, porque foram apanhados tentando “cabular” aulas. Situações envolvendo brigas entre alunos, flagrantes de alunos fumando cigarros nas dependências da escola, também, segundo os alunos, são motivos para que estes sejam encaminhados até o policiamento escolar. Segundo o relato de uma professora, esta não é uma solução para os problemas da escola, mas evita muitos incidentes e intimida os alunos.

*(...) em relação a polícia precisa ter um policiamento maior. Não são um ou dois que vão conseguir. Eu acho que tem que ser rondada a escola, não com violência nada, mas chegar, bater um papo, tentar(...) em relação ao aluno a gente sempre fala isso, eles mesmos por si próprio falam: “é o gambé<sup>9</sup> está ai né”, porque eles não chamam de guarda ou policial, “é, os gambés estão ai, ó toma cuidado...”, então evita mesmo muita coisa, o policial evita, intimida, mas não é a solução, é uma solução. (V. professora da Escola RAP)*

O depoimento da professora nos leva a entender que o policiamento escolar é utilizado como estratégia de intimidação dos alunos, portanto é mais um mecanismo de controle e de repressão do que preventivo. A título de ilustração, sobre o envolvimento dos policiais nos procedimentos disciplinares da escola, gostaríamos de reproduzir aqui uma narrativa de observações realizadas em um único dia e período. Essa não foi uma observação planejada, embora soubéssemos da importância que ela teve para nossa investigação.

---

<sup>9</sup> Gambé: Nome atribuído pelos alunos aos policiais, no caso em questão, que faziam a ronda escolar.

Numa determinada visita à escola, enquanto esperávamos pela diretora para sermos atendidas por ela, permanecemos numa pequena sala que dava acesso à secretaria da escola, as salas da vice-direção e da direção. Era nessa pequena sala, sempre movimentada, que pais de alunos, visitantes e os próprios alunos aguardavam para serem atendidos. Quando menos esperávamos, entra na sala um grupo de meninas (cinco) acompanhadas de policiais. Havia sido encontradas na quadra, fora do horário de aula, fumando cigarro. Os policiais conduziram-nas até a sala da vice-diretora – a diretora, a quem esperávamos não havia chegado ainda – e se retiraram. Após alguns minutos, a vice-diretora volta a solicitar a presença dos policiais em sua sala que desta vez assumem o controle da situação. Às portas fechadas, permaneceram na sala por volta de trinta minutos. Enquanto isso, chega o inspetor com mais dois alunos (um aluno e uma aluna), que sentados aguardavam a vez de serem, também, atendidos pelos policiais.

Ao sair da sala, o grupo de meninas expressava revolta, uma delas chorava muito e dizia: “se eles querem ser respeitados, deviam respeitar a gente também”. As alunas receberam advertência de suspensão e foram aconselhadas a voltarem a assistir às aulas. Os dois alunos que aguardavam a vez haviam brigado. Foram atendidos pelos policiais e depois dispensados. Quando tudo parecia sob controle, entra uma professora conduzindo um outro aluno. Segundo ela mesma, retirou o aluno de sala porque ele não queria fazer as tarefas, embora não fosse indisciplinado. Ali mesmo na secretaria, fez um registro do ocorrido, solicitou que o aluno assinasse e pediu que ele retornasse à sala de aula. O aluno, ironicamente, recusava-se dizendo que queria ir embora. Após muita insistência, o aluno foi liberado.

Nesse ínterim, entram novamente os policiais conduzindo duas das alunas que haviam sido encontradas anteriormente fumando na quadra. Dessa vez elas apenas “cabulavam” aulas. Foram mais uma vez conduzidas à sala da vice-

direção e foi-lhes solicitado que fossem até suas casas chamar um parente ou responsável. Em menos de uma hora, elas retornaram acompanhadas dos respectivos responsáveis. Receberam suspensão de três dias.

Embora a escola justificasse a ação dos policiais apenas em situações graves de indisciplina dos alunos, constatamos que estes eram solicitados a resolver conflitos que poderiam ser resolvidos pela própria direção da escola. O que percebemos é um verdadeiro repasse de responsabilidades. E, os policiais, pouco capacitados para lidarem com os conflitos escolares, acabam assumindo uma postura autoritária, comprometendo assim, ainda mais o bom andamento do processo educativo.

Uma pesquisa realizada pelo FDE já evidenciou que colocar policiamento nas escolas parece não surtir o efeito desejado (FUKUI, 1994). Isto porque não é feito um treinamento adequado dos policiais ao ambiente escolar. Conforme Fukui, tudo indica que a atuação dos policiais é inadequada, porque estes não percebem qual é o seu papel “. E quando exercem, agem como se estivessem enfrentando bandidos e não alunos” (FUKUI, 1994).

Entretanto, quando interrogados sobre o que acham dos policiais dentro da escola, tanto alunos, quanto professores admitem que é necessário que eles estejam.

*Tem que tá dentro da escola pra tá vendo o que acontece. Porque às vezes tem gente que fuma droga. Eles intimidam um pouco, mas não inibem. Não resolve. (M. aluno do 2º ano do ensino médio - Manhã)*

*Eu acho que eles deveriam estar ainda mais ativos (P. aluno da 5ª série do ensino fundamental- Tarde)*

*...a escola é muito grande, então eu acho que em relação a polícia, precisa ter um policiamento maior. Não são dois ou três que vão conseguir. Eu acho que tem que ser a ronda escolar, não com violência nada, mas chegar, bater um papo, tentar... (V. professora da Escola RAP)*

Porém, embora admitam que eles intimidam, evitando que a escola seja invadida por estranhos ou evitando brigas entre alunos, os alunos acreditam que eles não são eficientes para algumas coisas como, por exemplo, impedir que os alunos fumem nas dependências da escola.

*Ó, esse negócio mesmo que tem muitos fumantes aqui, alunos até. Muito mesmo!. Eu acho assim que se tem policial aqui tá pra tá prestando atenção na gente. Eu acho que, não só prestar atenção na gente tal, né... um baseadinho básico ai. Eu acho assim, que também devia pegar no pé do aluno que tivesse com cigarro na mão. Ó, antes eles pegavam e fumavam dentro do banheiro, ou num lugar mais escondido assim. Agora, tá na nossa cara! Se a gente ficar muito olhando é arriscado... (C. aluna da 5ª do ensino fundamental- Tarde)*

Os alunos reconhecem o despreparo dos “gambés” que os perseguem às vezes sem motivos e não admitem ser contrariados.

*É, por exemplo, se ta cabulando, tudo bem, ó vai pra sala e tal. Conversa com a gente direito, tal. Mas se teimar! Minha filha... coitado do aluno”. (P. aluna da 5ª, ensino fundamental- Tarde)*

A falta de regras claras que estabeleçam quais os direitos, deveres e punições dos alunos, elaboradas coletivamente envolvendo a participação do corpo discente, culmina na adoção de procedimentos disciplinares arbitrários considerados injustos e autoritários pelos alunos. Resulta também no repasse das responsabilidades. Não se sabe ao certo a quem compete tratar com a indisciplina e/ou violência dos alunos e que procedimentos adotar em determinadas situações. Os professores passam os conflitos ocorridos em sala de aulas para a coordenação, que (re) passa para a direção que (re) passa para o policiamento escolar. Embora muitas vezes tratem-se de conflitos mínimos que poderiam ser utilizados como objetos de discussão em sala de aula, o professor sente-se incapacitado para lidar com eles. A direção, diante do comportamento ousado desse novo sujeito histórico, conforme denominado por Aquino (1996), com demandas e valores diferentes, também se sente despreparada para lidar com ele.

## A GESTÃO ESCOLAR

Uma noção cada vez mais difundida como diretriz político-pedagógica necessária à escola, frente aos avanços da sociedade democrática, diz respeito ao envolvimento dos alunos na gestão escolar. A participação dos alunos nas decisões que envolvem a esfera pedagógica, bem como na elaboração das regras disciplinares, é aspecto fundamental na construção de um ambiente escolar educativo e democrático que promova o desenvolvimento da cidadania.

O desenvolvimento da cidadania é um objetivo também a ser perseguido pelo projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer**, com vistas à redução da violência em ambiente escolar.

Além do grêmio estudantil, a escola possui outras duas instâncias com poder de decisão: o Conselho de Escola (CE) e a Associação de Pais e Mestres (APM). A participação dessas instâncias parece ter sido fundamental no período de implantação do projeto. Entretanto, atualmente, ambos possuem pouca representatividade.

Mas, embora a escola pesquisada possua um grêmio estudantil, instância formada por alunos cuja função é representar os estudantes diante da direção na discussão de possibilidades de ação na escola, este organismo é pouco ativo nesta unidade. Segundo informação dos alunos, durante o ano de 2002, sequer houve eleições da nova diretoria do grêmio.

A gestão escolar é centralizada na figura da direção da escola e apresenta pouca permeabilidade às idéias de democratização tão amplamente difundidas na atualidade. Apesar da unidade escolar se caracterizar como local onde a violência física existe em níveis mínimos, como apontam alguns professores, ou inexistente, como relatam alguns alunos, configura-se como espaço institucional

no qual predominam relações sociais de poder, centralizadas na figura da direção da escola. Esse aspecto não poderia ser desconsiderado em nossa análise, pois foi alvo de muitas críticas por parte dos alunos. Os próprios alunos declaravam terem poucos espaços de expressão:

*Ela (a diretora), assim, abrir espaço pra gente comentar o que acha da escola? Não! Eu nunca me expressei, assim, falar o que eu penso. Geralmente pros professores eu me expresso, eu falo, mas eu acabo falando eles vão e falam pra diretora ai eu me ferro! ((C. aluno do 2° ano do ensino médio - Manhã)*

*A diretora tratou a minha mãe com a maior ignorância. Minha mãe chegou nela e ele começou a gritar com a minha mãe... Eu acho que a gente não tem direito de reclamar alguma coisa aqui não. A diretora trata com a maior ignorância. Ela nem sabe falar baixo com você só sabe gritar! ( M. aluna da 5ª série do ensino fundamental- Tarde)*

A violência é compreendida por Santos (2001) e tantos outros estudiosos como uma “relação social de poder que impede o reconhecimento do outro, mediante o uso da força ou da coerção....configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea”. Sendo assim definida, a violência dos alunos, que se manifesta no interior da escola, pode sinalizar a possibilidade de uma forma de protesto e/ou resistência contra as estruturas autoritárias, antidemocráticas e injustas da instituição escolar.

No caso em estudo, a direção da escola é vista pelos alunos, de maneira geral, como uma figura extremamente autoritária. Para estes alunos, falar de paz, de solidariedade e de amor ao próximo não faz muito sentido num ambiente administrado com autoritarismo e leis injustas.

*... Pra ter paz na escola tem que começar de cima pra baixo, não é começar com os alunos ou coisa assim. Tudo bem se tivesse..., é assim, que eu vejo que na diretoria, é assim é cada um por si e Deus por todos. Tem uns puxa saco da diretora e tem os que não é. O que é contra a diretora ta contra todo mundo. (C. aluno do 2° ano do ensino médio- Manhã)*

Conforme certos alunos, as relações entre alunos e direção, semelhantemente aos aspectos físicos da escola, sofrem uma verdadeira

*camuflagem* quando a escola é visitada por estranhos interessados em conhecer o projeto. Sobre esse aspecto relatam com uma certa revolta:

*... pra mim a diretora tinha que saber tratar os alunos, porque quando ela vai... tipo, quando tem alguém assim... câmara assim, nossa! É uma amor. Passa a mão na cabeça... Quando não tem: "rapaz, vem aqui rapaz!". Só gritando com os outros. Eu tenho vontade de xingar ela! só não xingo porque eu vou expulso. Só isso. ((M. aluno da 7ª série do ensino fundamental- Manhã)*

A relação entre direção e alguns professores, também, é percebida pelos alunos como apresentando um certo desgaste.

*Muitos professores são contra a Dona... É, contra não, não gostam assim do jeito dela. Muitos são a favor, outros nem... (M. aluno do 2º. do ensino médio- Manhã)*

Esse desgaste, conforme esse aluno, inviabiliza o bom andamento do projeto, pois a harmonia nas relações deveria começar de "cima pra baixo". Quanto aos professores, estes pouco declaram abertamente o que pensam da direção. Porém, durante observações realizadas nas reuniões de H.T.P.Cs., foi possível perceber a insatisfação de alguns com relação às decisões tomadas por ela. Interrogada sobre o relacionamento das pessoas na escola uma professora argumenta:

*Olha tem muita gente aqui que pode levar as coisas pro lado pessoal, ai fica difícil trabalhar. ... Independente de você gostar ou não da direção, você está aqui pra fazer o seu trabalho, então tem que fazer bem feito. Eu não tenho nada contra a diretora, mas infelizmente né?... Nem Cristo agradou a todos. (V. professora da Escola RAP)*

## **A INTERAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE**

O projeto **Paz o caminho de um novo amanhecer** definiu como mais um dos seus objetivos, integrar escola, família e comunidade, acreditando que

a redução da violência resulta de um maior envolvimento entre essas diferentes esferas educativas. Essa integração seria viabilizada das seguintes formas: atraindo os familiares dos alunos para se envolverem diretamente com a vida acadêmica dos filhos; promovendo oficinas, envolvendo pais, alunos e comunidade, e, trazendo a comunidade para dentro da escola, nos finais de semana, para que ali participassem de atividades sócio-educativas.

Conforme a direção da escola, no período de implantação do projeto essa integração foi possível através do envolvimento dos pais na análise da situação vivenciada pela escola, na sugestão de propostas para mudanças e no trabalho de recuperação do prédio escolar. Mas, atualmente, o envolvimento dos familiares no processo educativo dos alunos se restringia a alguns períodos ou eventos como, por exemplo, ir à escola tratar de problemas disciplinares dos filhos ou no período que antecede a caminhada pela paz, no qual alguns pais fazem questão de darem sua contribuição, se dispondo ao trabalho de preparar lanches, limpeza, etc. No que se refere às oficinas, envolvendo alunos, familiares e comunidade, verificamos que essas não acontecem de fato. Apesar da escola ter uma Associação de Pais e Mestres (APM), esta não tem atualmente uma boa representatividade dos familiares dos alunos nas reuniões.

Quanto à estratégia de abrir a escola à comunidade durante os finais de semana, está fundamentada na idéia de que a violência que se manifesta, principalmente nos finais de semana, sob forma de depredação do patrimônio escolar, cometida por membros da comunidade na qual a escola esta inserida, decorre da falta de uma conscientização da população sobre a importância do patrimônio público. A escola apresenta-se para a comunidade como instituição privada que estabelece normas e regras de uso que privam os cidadãos de utilizarem-na. Assim, as reações agressivas da população contra o patrimônio público consistiriam numa forma de protesto contra essa privatização do patrimônio

público e também como forma de materializar insatisfações contra os serviços prestados por ele e por seus administradores (SILVA, 1997).

Portanto, abrir a escola à comunidade, durante os finais de semana, teria como objetivo conscientizar a população sobre a importância da valorização do patrimônio escolar como um bem público, proporcionando a esta, ao mesmo tempo, um espaço de lazer.

Visitamos essa escola durante um final de semana com a finalidade de verificarmos se de fato desenvolviam-se atividades, envolvendo a comunidade e que tipo de atividades aconteciam. Constatamos que realmente a escola abriga em suas dependências, nesse período, alguns projetos da Secretaria de Cultura de São Paulo que desenvolvem atividades de teatro, danças e capoeira. Porém, o espaço mais disputado pelas crianças, adolescentes e jovens era a quadra esportiva. Tais projetos, embora não sejam iniciativas da própria escola, atendem, parcialmente, o objetivo do projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer** de promover uma maior integração entre escola, família e comunidade. Contudo, devido à pouca divulgação, o número de alunos da escola e o envolvimento da comunidade é restrito.

#### **A FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO**

Para que grande parte dos objetivos do projeto **Paz o caminho de um novo amanhecer** se concretizassem efetivamente, e, assim o projeto atingisse amplo sucesso, seria indispensável investir na formação dos professores em serviço. Uma das estratégias eleitas pelo projeto nesse sentido foi *sensibilizar os professores em H.T.P.Cs., com leituras, exercícios, debates e palestras.*

Contou-nos a direção que, quando a escola começou a se mobilizar no sentido de enfrentar a violência que lhe acometia gravemente, os professores que trabalhavam durante o período nessa unidade receberam da Delegacia de Ensino cursos de capacitação, através de oficinas pedagógicas e a orientação de profissionais especializados como psicólogos, pedagogos para lhes auxiliarem no resgate de sua auto-estima e na estruturação de propostas que possibilitassem um melhor desenvolvimento da prática pedagógica. Com o passar do tempo, alguns professores foram removidos para outras escolas. O quadro docente da escola atualmente é bem diferente do que existia quando a escola estava envolvida na onda de violência. A escola recebeu profissionais novos. Conforme relato de uma professora, esses profissionais recém chegados vão sendo integrados ao projeto por aqueles que já estão há mais tempo na escola. Não existe um trabalho contínuo de sensibilização e formação docente, como previsto no ato de estruturação do projeto. Isso implica que tanto os professores com maior tempo de serviço quanto os professores iniciantes são envolvidos pela responsabilidade de colocar em prática uma proposta sobre a qual não têm muito domínio.

Segundo relato de uma professora, apenas no início de cada ano se discute a proposta do projeto. Cada professor faz seu próprio planejamento semestral ou anual das disciplinas que serão trabalhadas e dentro desse planejamento elaboram atividades para que o projeto **Paz o caminho de um novo amanhecer** seja trabalhado.

Um estudo realizado por Placco (2003), junto a jovens de escolas públicas e particulares sobre representações sociais de violência, evidenciou que, para esses, a escola juntamente com os amigos, a família e a mídia são importantes fontes de informação sobre violência. Vista dessa forma, a escola poderia se constituir em um espaço ideal para a construção das representações sociais de seus

alunos. Para tanto, a autora defende a urgente necessidade de que seus profissionais recebam uma formação voltada para a prevenção da violência escolar.

Nesse sentido, enfatizamos que a necessidade de buscar respostas concretas para o problema da violência no cotidiano escolar passa necessária e continuamente pela questão da formação docente continuada. Essa formação deveria ser significativamente orientada pelas demandas da escola. No caso da escola pesquisada, a violência poderia ser alvo contínuo de análise por parte de seus professores.

No entanto, não foi isso que pudemos constatar. As representações docentes que serão objeto de nossa reflexão no quinto capítulo revelaram-nos que esses professores não são formados para lidar com a violência. As representações defendidas por essa classe de profissionais ancoram suas explicações sobre a violência na limitada concepção de violência física. Assim, eles pouco se consideram como alguém também responsável pela sua redução.

É nesse sentido que Nóvoa (1992) adverte que o professor precisa se posicionar como profissional reflexivo, pois esta postura lhe garantirá uma posição formadora da prática educativa. Para esse autor, “a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas”. Nóvoa (1992) aponta para a necessidade dos professores refletirem coletivamente a fim de combaterem meras reproduções de práticas de ensino, que rejeitem um espaço de mudança e encontrem respostas para os problemas educativos.

A redução da violência constitui-se a meta principal do projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer**. Contudo, nossa investigação nos levou a crer que ela persiste na escola pesquisada, manifestando-se de diversas formas. E, mesmo que ela apareça como objetivo a ser perseguido pelos professores em

H.T.P.Cs., verificamos a partir de várias observações que ela não é objeto de reflexão e não faz parte de um trabalho contínuo de formação docente.

## **4.2. PROJETO GRÊMIO EM FORMA**

### **4.2.1. O Contexto: A Vila Santa Lúcia e a Escola Flávio La Selva**

A Escola Estadual Professor Flávio La Selva, na qual acompanhamos a implantação e o desenvolvimento do projeto **Grêmio em Forma**, está localizada no bairro Vila Santa Lúcia que pertence ao distrito do Jardim Ângela – zona sul de São Paulo.

O Jardim Ângela é considerado o pior lugar para se viver em São Paulo (FAPESP,2003). Apresenta a maior área territorial da região e uma população de 244 mil habitantes, sendo que 73,7% vive em áreas de alta privação social. (CEM,2000).

De povoamento recente, abriga uma população sem qualificação profissional e atrai grande parte do contingente de migrantes intra-urbanos. O Jardim Ângela é um exemplo da explosão populacional que ocorre nas áreas mais pobres da cidade. Parte do distrito é ocupada por favelas e, segundo os autores do Atlas da exclusão social no Brasil, o ritmo de favelização é consequência da política econômica, que acentuou o desemprego e diminuiu a renda dos ocupados, e da falta de ação social dos governos locais (FOLHA DE SÃO PAULO, 2003). As favelas, núcleos de habitação com precárias condições de saneamento e construção, são territórios que expressam extrema tensão e pânico freqüente para os moradores que constantemente testemunham execuções e assassinatos. Os

troteios acontecem com frequência e as atividades de negociação e vendas de drogas, segundo os moradores, podem ser vistas em plena luz do dia.

De acordo com dados da Fundação SEADE (2001), o Jardim Ângela apresenta alta taxa de mortalidade infantil (16,58 por mil nascidos vivos).

Quanto às condições sócio-econômicas familiares, segundo dados do Censo do IBGE de 2002, este distrito apresenta um baixo crescimento no rendimento mensal do chefe de família, apenas 4,6% no período de 1991 a 2000 (IBGE/2002).

A respeito do nível de escolaridade dos chefes de família, 30,02% dessa população tem somente até três anos de escolaridade ou nenhum (IBGE, 2002).

O Jardim Ângela registra a maior taxa de homicídios – 109,06 por 100 mil habitantes - e o pior índice de exclusão social da cidade de São Paulo (PRO- AIM, 2001). A região que aparece em primeiro lugar na taxa de homicídios é extremamente atingida pela criminalidade e pelo tráfico de drogas (FAPESP, 2003).

A vila Santa Lúcia apresenta um cenário idêntico a outros bairros da periferia de São Paulo. Ruas estreitas e acidentadas, habitações características de morros com casas sem rebocos e empilhadas umas sobre as outras e em situação irregular; raríssimas áreas verdes; ausência de áreas e equipamentos de lazer (praças, parques, campos e quadras de futebol, etc.). Ganha destaque a grande quantidade de estabelecimentos comerciais distribuídos pelo bairro, predominando os bares e botecos que são freqüentados por desempregados, aposentados e jovens. Nesses ambientes, também responsáveis pela sociabilidade dos indivíduos nas regiões menos favorecidas, o consumo de bebidas alcólicas se dá em larga escala. Muitas vezes são nesses bares que se desencadeiam brigas que acabam tendo desfechos fatais.

Os estabelecimentos de ensino público apresentam, em sua maioria, o desgaste sofrido pelo descuido do poder público e/ou as marcas da depredação: pichações, deteriorações, etc. Entretanto, em meio a este “caos” encontramos uma ou outra escola com aspecto mais preservado e, quando indagamos como se explica esse fato, os próprios alunos alegam que tais escolas recebem “proteção especial de bandidos”.

Todas as vezes que visitamos esse bairro, ao cair da tarde, encontramos as ruas praticamente vazias, silenciosas e as casas fechadas, exceto aquelas onde as atividades comerciais eram mais intensas. Da escola, localizada no alto de um morro, era possível visualizar a represa Guarapiranga e as favelas circunvizinhas. A absoluta falta de espaços recreativos transforma a escola em único espaço de lazer dos jovens e crianças deste bairro.

A Escola Estadual Professor Flávio La Selva, que passaremos a chamar a partir de agora de escola FLS, foi fundada em 1990, tendo como primeira denominação Escola Estadual de Primeiro Grau “Jardim Ângela”. Atendendo inicialmente à demanda da população por ensino fundamental, posteriormente ampliou seu campo de atuação para o ensino médio.

Tendo como base a Legislação vigente, a escola apresenta como diretrizes em seu projeto político pedagógico: o respeito, a ética, a valorização da vida, envolvendo e assegurando a participação da comunidade com atividades recreativas. A administração pretende-se democrática, valorizando a qualidade com responsabilidade.

O plano de gestão da escola prevê que esta se organize conforme a Lei Diretrizes e Bases para a Educação, que acena para a possibilidade de que as escolas públicas definam suas normas de gestão democrática do ensino, considerando a participação dos profissionais da escola na elaboração do projeto pedagógico e a participação da comunidade escolar local.

Para auxiliar em sua administração, a escola conta com as seguintes instâncias: Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, Conselho de Escola e Conselhos de Classe e Série.

A escola está estruturada de forma que atende o ensino fundamental e médio. A organização curricular do ensino fundamental adota o regime de progressão continuada e, no ensino médio, adota o regime de progressão parcial de estudos para os alunos que após a recuperação não apresentarem rendimento satisfatório.

Funciona nos dois turnos: diurno e noturno; oferecendo carga horária de mil horas para o diurno e oitocentas horas para o noturno, ministradas em duzentos dias letivos.

Quanto aos aspectos físicos, a escola está dividida em dois andares. No térreo estão localizados o pátio, que também funciona como refeitório, a cantina, a cozinha e os banheiros. No andar superior, além das dependências administrativas (sala de direção e secretaria) e da sala dos professores, há uma sala de inspetores de alunos, uma sala de vídeo, um laboratório, uma biblioteca, uma sala de coordenação e informática, uma sala de educação física e um depósito para materiais de limpeza e as salas de aula.

A escola já apresenta o desgaste efetuado pelo tempo que pode ser visto, principalmente, na pintura do prédio e na grande quantidade de utensílios danificados (cadeiras, carteiras, portas, lousas). Os muros, paredes e os portões de entrada revelam que esta unidade tem sido uma vítima constante da depredação praticada por jovens e adolescentes que procuram invadi-la para a utilização da quadra de esporte, como espaço de lazer.

Esta escola conta com a colaboração da polícia militar que diariamente faz a ronda escolar. Os policiais permanecem poucos minutos nas cercanias da escola; vão embora, depois de uma ou duas horas, retornam. De

acordo com a vice-diretora, a polícia tem sido chamada por causa das redondezas da escola e não pela escola em si.

#### **4.2.2. O Projeto Grêmio em Forma no Instituto Sou da Paz.**

Em 1999, o Ministério da Justiça através do Programa Nacional “Paz nas Escolas” realizou um levantamento no Brasil sobre experiência bem sucedidas na redução da violência escolar e constatou que a participação dos alunos na gestão do ambiente escolar é de grande importância nesse processo. Os estudantes, organizados em Grêmios, aprendem a reconhecer e resolver os conflitos de forma mais democrática e pacífica. (INSTITUTO SOU DA PAZ, 2001)

Nesse sentido, procurou a parceria do Instituto Sou da Paz para desenvolver um projeto que estimulasse a participação dos jovens na organização, elaboração e execução de propostas de intervenção na escola e na comunidade. Foi criado, a partir de então, o projeto **Grêmio em Forma** com o intuito de criar e fortalecer canais de participação dos estudantes dentro e fora das escolas.

O público a quem se destina o Projeto é composto de estudantes do ensino fundamental e médio da rede estadual de educação. Prioritariamente, o trabalho se dá com jovens com idade acima de doze anos.

Em 2001, uma versão piloto do projeto foi realizada em três escolas estaduais da zona sul de São Paulo. A partir da experiência piloto foi criado o *Caderno Grêmio em Forma* e vinte e cinco alunos foram capacitados e assessorados para a formação de grêmios estudantis em suas escolas.

A partir dessa experiência, no decorrer de 2002, foi implantada a segunda versão do projeto. No primeiro semestre, seis escolas foram trabalhadas e

como resultado cinco grêmios foram fundados e um recebeu assessoria para seu fortalecimento.

O projeto é desenvolvido por jovens, contratados pelo Instituto Sou da Paz, que atuam como oficinairos dentro das escolas selecionadas para implantação do projeto. Esses jovens passam por um processo de formação contínua, dentro do Instituto, onde eles discutem antecipadamente, juntamente com o coordenador do projeto, os conteúdos que serão trabalhados com os estudantes nas escolas.

O Projeto **Grêmio em Forma**, que está inserido dentro do Programa Nacional Paz nas Escolas, procura colaborar primeiramente com o objetivo geral do Programa nacional que é contribuir para a redução da violência entre crianças, adolescentes e jovens nas escolas do país.

Ao tomarmos conhecimento desse projeto, fomos informadas que durante o segundo semestre de 2002, ele seria implantado em outras doze escolas dos distritos do Capão Redondo, Jardim Ângela e Jardim São Luiz. Esse fato nos possibilitou que acompanhássemos, ao longo desse período, seu desenvolvimento. Foi necessária, portanto, fazer a opção por uma única escola onde acompanharíamos o desenvolvimento do projeto. Após visitas a algumas das unidades escolares, percebemos que a escolha não consistiria em tarefa fácil, uma vez que cada escola apresentava especificidades interessantes. Então, solicitamos que os responsáveis pelo projeto nos indicassem uma escola que apresentasse um relativo quadro de violência, que tivesse boa aceitação do projeto por parte da direção e dos alunos e que estivesse obtendo maior êxito no envolvimento dos professores. Com o auxílio da coordenação do projeto, optamos pela Escola Estadual Professor Flávio La Selva, localizada no bairro Vila Santa Lúcia que pertence ao distrito do Jardim Ângela. A partir de agora faremos uma descrição do projeto Grêmio em Forma, tal como se desenvolvia dentro da Escola Estadual Flávio

La Selva, destacando quais são os elementos adotados por essa iniciativa no trabalho de enfrentamento e redução da violência escolar.

#### 4.2.3. O Projeto Grêmio em Forma na Escola Flávio La Selva

De acordo com a vice-diretora, que trabalha na escola desde 1997, a escola FLS, apesar de estar situada numa área de risco, entre duas facções que disputam o território, não pode ser considerada uma escola violenta. Muito embora, reconheça que a escola tem muitos alunos rebeldes e indisciplinados. A violência, conforme a vice-direção, está nas redondezas da escola “, lá fora; dentro da escola não tem perigo”. Segundo ela, essa unidade já vivenciou alguns momentos de violência no passado, mas atualmente melhorou bastante.

Os alunos defendem a mesma opinião:

*Eu acho que ela já foi violenta, agora melhorou. (M. aluna do 1º ano do ensino médio- Noite)*

*...Ela já foi mais violenta. Hoje em dia, devido a iniciativa de alguns alunos ela melhorou muito. E até a concepção de violência no Jardim Ângela mudou. (...) O Jardim Ângela, ele sofreu um grande preconceito de alguns tempos pra cá né. Existe no Campo Limpo, alguns bairros violento, mas não é ele todo, entendeu. Algumas violências acontece nos extremos do nosso bairro, às vezes nem fazem parte do nosso bairro e foi colocado pra cá. Existe problemas de violência. Aqui nessa escola mesmo já teve algumas há um tempo atrás. Não chega ao extremos de ser uma coisa calamitosa, entendeu?. A violência existe mas não é essa coisa da gente vê as pessoas armadas, mesmo ter contato com... não isso não!. A violência existe mas não dessa forma que algumas pessoas tentam passar para a sociedade. (V. aluno do 3º ano do ensino médio- Noite).*

Quando questionamos a vice-direção sobre qual o motivo que levou a escola a solicitar o auxílio de um projeto como o **Grêmio em Forma**, visto que ele tinha como objetivo reduzir a violência escolar, ela justifica dizendo que, embora a escola tenha tudo para ser considerada uma boa escola, acredita que ela pode ser

melhor ainda. E argumenta acrescentando que isso só será possível com a participação dos alunos.

*O aluno participando sabe, de todas as atividades eu acho que ele pode ser muito melhor. Eu acho que qualquer escola, não só essa, essa porque é a menina dos meus olhos, mas eu acho que qualquer escola pode ser melhor quando tem a participação dos alunos. Porque até um tempo atrás tava assim: a direção de um lado e os alunos do outro né. Ficava de um lado o aluno, de um lado o professor e do outro lado a comunidade e eu não vejo a escola dessa forma. Eu acho que tem que trazer o aluno pra dentro da escola, tem que trazer os pais deles pra dentro da escola. Acho que aí melhora em todos os sentidos. (M. Vice- diretora da Escola FLS)*

O processo de implantação do projeto **Grêmios em Forma** na escola FLS teve início no segundo semestre de 2002. Tendo como alvo reduzir a violência em ambiente escolar, o projeto propõe os seguintes objetivos:

**Objetivo geral:** *Influenciar políticas públicas para a construção de escolas pacíficas através da capacitação e mobilização do corpo discente para o diálogo e a participação democrática.*

**Objetivos específicos:** *promover o debate sobre direitos humanos, cultura de paz, violência, cidadania, participação e democracia no ambiente escolar; estimular a formação de grêmios estudantis em escolas da rede pública; estimular a participação tanto de alunos das escolas como dos grêmios estudantis e dos alunos nos espaços político-comunitários da região trabalhada. (MINUTA DO PROJETO GRÊMIO EM FORMA, 2002)*

Como aparece explicitamente nos seus objetivos, a proposta está fundamentada basicamente no princípio de democracia, pressupondo que para se reduzir a violência que se manifesta na escola é necessário incentivar o protagonismo juvenil, instrumentalizado e mobilizando o corpo discente para a participação democrática em ambiente escolar (ANEXO – 03). Diferentemente da proposta do projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer**, o projeto **Grêmios em Forma** acredita que a participação do aluno é peça fundamental no desafio de reduzir a violência escolar. Para tanto, a estratégia eleita consiste principalmente na capacitação dos alunos, para que estes formem um grêmios estudantil na escola atendida pelo projeto.

#### **4.2.4. Procedimentos adotados para a redução da violência na escola.**

Antes de adentrarmos na descrição dos procedimentos adotados por esse projeto para a redução da violência na escola, convém recordarmos, o que já apontamos no capítulo II, que as visitas feitas à unidade onde se desenvolveu o estudo foram restritas ao período noturno, exceto em ocasiões especiais. Era apenas nesse horário que o projeto se desenvolvia, atingindo, portanto, apenas os jovens que freqüentavam o ensino médio. Espaços como salas de aulas, salas de professores, pátios da escola não se constituíram locais onde desenvolvemos sessões de observações. Pois, neste projeto acompanhamos apenas o trabalho dos oficineiros junto aos alunos.

Com base nas observações realizadas, passaremos a partir de então a descrever o projeto tal como se desenvolvia na escola FLS, destacando os seguintes procedimentos considerados pelo projeto, como elementos indispensáveis no trabalho de redução da violência escolar:

- as oficinas semanais: espaços de reflexão e capacitação dos jovens;
- a preparação, eleição e gestão do grêmio estudantil;
- o apoio da direção da escola;
- o envolvimento e expectativas dos alunos ;
- a participação do corpo docente.

#### **AS OFICINAS SEMANAIS: ESPAÇOS DE REFLEXÃO E CAPACITAÇÃO DOS JOVENS**

A metodologia de trabalho que será descrita aqui é a mesma adotada pelo projeto **Grêmio em forma** em todas as unidades escolares em que este se desenvolve. Porém, nos reportaremos apenas ao caso por nós acompanhado: o projeto **Grêmio em forma** na escola FLS. Com o objetivo de organizarem um grêmio estudantil nessa escola, o projeto **Grêmio em forma** desenvolveu-se ao longo do segundo semestre de 2002, através da realização de quatorze encontros semanais sendo que, seis deles, foram destinados à: divulgação do projeto entre os alunos (convocatória); preenchimento dos formulários de inscrição; divulgação e apresentação das oficinas; assessoria à assembléia de fundação do grêmio; assessoria à eleição do grêmio e avaliação. Nos demais encontros, desenvolveram-se oficinas sobre diferentes temas, as quais fizemos questão de acompanhar.

A princípio nem todos os alunos da escola foram diretamente envolvidos no projeto **Grêmio em forma**. Apenas um reduzido grupo estudantes foi selecionado para participar. A seleção dos alunos que formaram o grupo com o qual o projeto trabalhou na escola FLS foi feita da seguinte maneira: nas primeiras semanas de aula do segundo semestres letivo, osicineiros, contratados pelo Instituto Sou da Paz, fizeram uma divulgação/convocatória da proposta de trabalho do projeto **Grêmio em forma**, em todos os turnos e turmas da escola FLS. A pedido dosicineiros, os alunos preencheram uma ficha de inscrição que lhes solicitava algumas informações pessoais e buscava identificar o interesse dos alunos para participarem do grupo que seria capacitado para a montagem do grêmio estudantil nessa unidade escolar. O principal critério adotado na seleção dos alunos era o de que estes manifestassem interesse de participarem do projeto. Porém, as chances dos alunos de serem selecionados aumentavam à medida que estes demonstravam, através de questionamentos, sugestões e críticas feitas no ato das inscrições o

potencial para liderança. A seleção final foi feita no Instituto Sou da Paz, numa reunião entre a coordenadoria do projeto e osicineiros.

Um grupo de vinte alunos representando os turnos da manhã, tarde e noite foi selecionado. Mas, nem todos esses alunos compareciam às reuniões do projeto. Como as reuniões aconteciam à noite, o período que tinha maior representatividade de alunos era o noturno.

Entretanto, não seriam necessariamente esses alunos que comporiam o grêmio estudantil depois de organizado. Num determinado momento, o projeto abriu a possibilidade para que outros alunos da escola se juntassem àqueles previamente selecionados.

Junto ao grupo de alunos escolhidos, eram ministradas oficinas sobre temas que estavam diretamente ligados ao princípio de democracia defendido pelo projeto. A finalidade das oficinas seria capacitar os alunos selecionados e, por intermédio desses, os demais alunos da escola, para que ao final do semestre estivessem aptos para montarem um grêmio. O projeto **Grêmio em forma** encerra suas atividades nas escolas com a montagem do grêmio estudantil <sup>10</sup>.

Em cada oficina era abordada uma temática diferente, organizado-se o conteúdo trabalhado da seguinte maneira:

**Oficina 1:** Direitos Humanos e cultura de paz

**Oficina 2:** Cidadania e participação

**Oficina 3:** Democracia na escola I: Conceitos

**Oficina 4:** Democracia na escola II: A importância e o papel do grêmio

**Oficina 5:** Palestra

---

<sup>10</sup> O Projeto Grêmio em Forma até o final de 2002 funcionava de acordo com esses parâmetros: Montava-se o grêmio na escola e após este ato, osicineiros retiravam-se da escola e o trabalho de dar continuidade ao projeto ficava por conta dos alunos. Contudo, devido a várias avaliações feitas, chegou-se à conclusão que seria necessário um trabalho de assessoria das escolas onde já haviam

**Oficina 6:** Mecanismos Institucionais**Oficina 7:** Estratégia de mobilização: preparando a assembléia**Oficina 8:** Plano de ação e gestão: planejamento da gestão

Descreveremos aqui a forma como se desenvolviam essas oficinas, com o intuito de destacar, nessa estratégia utilizada pelo projeto, elementos que justificam a importância atribuída a esse procedimento metodológico no trabalho de redução da violência na escola.

As oficinas eram trabalhadas sempre de forma dinâmica. Tinha sempre início com uma dinâmica de entrosamento, envolvendo alunos eicineiros. Após essa etapa, osicineiros faziam um resgate do conteúdo trabalhado no encontro anterior. Lançavam algumas questões que levavam os alunos a relembrem o conteúdo trabalhado. Era retomada, nesse momento, a tarefa solicitada na oficina anterior. Em seguida, era apresentado o conteúdo que seria trabalhado e feito uma exposição oral desse conteúdo. Geralmente, osicineiros utilizavam algum texto base. O conteúdo trabalhado era reforçado com a apresentação de uma música (funk, rap ou MPB) ou de uma poesia.

A apresentação dos conteúdos era feita de uma forma que buscava envolver os jovens na discussão. Contribuía para que essa discussão acontecesse, o fato dosicineiros serem jovens como os alunos, falarem uma linguagem própria e mostrarem-se bastante permeáveis às idéias dos alunos.

Algumas oficinas em especial nos chamaram a atenção pelo nível de envolvimento e de discussão promovido entre os alunos sobre o tema que lhes foi proposto. Na oficina de número 3, por exemplo, o conteúdo trabalhado foi **Democracia na Escola I**. Esse assunto seria desenvolvido em duas oficinas consecutivas. A oficina 3 introduzia a temática da democracia apresentando conceitos básicos. Porém, antes, osicineiros juntamente com os alunos fizeram

um resgate de dois outros conceitos que estavam na base da democracia: cidadania e participação (estudados na oficina 2). As diferentes formas de governo foram explicadas aos alunos, desde aquelas defendidas na Grécia antiga, por Aristóteles, até as defendidas atualmente. Ao término da discussão, da qual os alunos participaram efetivamente, colocando questões e fazendo comentários, os alunos ouviram uma música (La maison dieu – Legião Urbana) que falava um pouco sobre a ditadura militar.

Após ouvirem a música, os alunos foram incitados a darem opinião sobre o assunto. A declaração de um dos alunos não nos deixou dúvidas de que esse espaço proporcionado pelo projeto **Grémio em forma** constitui-se verdadeiramente em um espaço de reflexão e aprendizagem:

*Temos uma falsa democracia, vivemos um ditadura bem mais cruel só que camuflada. Dão ilusão ao povo e esmagam com o pé. Se temos uma ditadura escancarada é mais fácil de derrubá-la via revolução. A ditadura camufladas é mais difícil (comentário feito por um aluno do ensino médio)*

Concluída essa etapa, foi solicitada aos alunos que trouxessem como tarefa para a próxima aula uma cartolina na qual deveria estar escrito as características da escola que tinham e da escola que gostariam de ter. Por fim, os próprios alunos avaliaram a oficina, dando-lhe nota máxima.

Especialmente esse grupo que acompanhamos, mostrava-se bastante comprometido com o projeto. Era composto por alunos exclusivamente do ensino médio que trabalhavam durante o dia e dedicavam-se aos estudos à noite. Alguns, devido ao trabalho, chegavam atrasados, mas não deixavam de participar. Percebíamos que esses alunos sentiam-se privilegiados por terem sido escolhidos pelo projeto e por isso se empenhavam. As oficinas aconteciam nos horários das duas primeiras aulas. E, embora a direção já tivesse assumido o compromisso de

justificar as faltas desses alunos, alguns professores mostravam-se, às vezes, resistentes em liberarem os alunos da aula.

Os conteúdos discutidos em todas as oficinas, como pudemos perceber, organizavam-se em torno da idéia de democracia e objetivavam conscientizar os jovens sobre a importância de sua participação na gestão escolar como membro de um grêmio ou não.

### **A PREPARAÇÃO, ELEIÇÃO E GESTÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL**

Na sexta oficina, os alunos, que compunham o grupo selecionado e haviam participado das oficinas, foram responsabilizados por mobilizarem a escola inteira, fazendo divulgação da proposta do projeto **Grêmio em forma** de montarem um grêmio naquela escola. Os alunos interessados foram convidados para formar a comissão Pró-Grêmio <sup>11</sup>. Este grupo se reuniu elaborou uma proposta de estatuto do grêmio que depois foi discutida e aprovada na Assembléia Geral <sup>12</sup>.

Formada a Comissão Pró-Grêmio, os alunos comunicaram a direção da escola e convocaram todos os alunos da escola para participar da Assembléia Geral. Nessa Assembléia Geral, realizada no período da noite, os alunos conseguiram reunir a direção da escola, três professores, a maior parte dos alunos do noturno e alguns alunos da manhã e da tarde. Segundo a vice-direção, foi um momento marcante na história da escola FLS. Na Assembléia Geral, os alunos decidiram o nome do grêmio, o período de campanhas das chapas, a data das

---

<sup>11</sup> Comissão Pró-Grêmio: Grupo de alunos interessados em formar o grêmio. Tem como tarefas: divulgar a idéia do grêmio na escola, elaborar o estatuto do grêmio e convocar a Assembléia Geral. (Caderno Grêmio em forma, São Paulo, 2001)

<sup>12</sup> Assembléia Geral: reunião de todos os alunos da escola realizada para discutir e aprovar alguma proposta do grêmio. É o órgão máximo de decisão do grêmio estudantil. Para garantir que a decisão da assembléia geral seja representativa, pelo menos 10% dos alunos matriculados na escola deverão estar presentes nesta reunião, se não, convoca-se outra Assembléia Geral. (Caderno Grêmio em forma, São Paulo, 2001)

eleições e foi aprovado o estatuto do grêmio montado pela Comissão Pró- Grêmio. Também foram definidos os membros da comissão eleitoral.

Após essa assembléia, os alunos começaram a montar suas chapas que concorreriam às eleições. Duas chapas foram montadas: uma pelos alunos que participaram das oficinas e outra não. A partir de então, começaram a divulgar suas idéias e propostas de gestão do grêmio estudantil. Para a divulgação dessas propostas, utilizaram-se de cartazes e de um debate aberto a todos os alunos, promovido entre as duas chapas pela comissão eleitoral.

Terminado o período de campanhas, a comissão eleitoral organizou a eleição. A eleição foi realizada com voto secreto. A chapa vencedora foi a que recebia o nome de “Nova Geração”. Era aquela formada, por alunos que não haviam participado das oficinas.

Todo esse processo acompanhado e descrito passo a passo por nós, não transcorreu de forma tão tranqüila quanto aparenta. Os alunos estavam completamente mobilizados e demonstravam muito interesse e ansiedade em montarem o grêmio. Esse fato permitiu que estes se envolvessem em diversos conflitos, envolvendo os próprios alunos, professores e até a direção que, embora apoiasse o projeto e acreditasse nele, não deixou de interferir em algumas decisões que desagradaram aos alunos.

Quando os alunos começaram a se mobilizar para montagem das chapas, um determinado professor, que por algumas vezes havia participado das oficinas, resolveu apoiar e divulgar uma determinada chapa. Segundo os alunos, no dia das eleições, esse mesmo professor fez “boca de urnas” em favor dessa chapa, fato que desagradou muito aos alunos.

Mas esses não foram os únicos desafios enfrentados. Segundo uma avaliação feita pelos próprios alunos juntamente com osicineiros, foram muitos os obstáculos que prejudicaram o bom andamento do processo, impedindo-o que

acontecesse de forma democrática. Dentre eles, os alunos destacaram: o pouco tempo que tiveram para organizar e eleger o grêmio; a intromissão do professor que, segundo os alunos, até certo ponto foi positiva, mas que depois atrapalhou, pois esse professor por conta própria deu início às eleições no turno da manhã e também participou votando; esse mesmo professor fez uma política incorreta, jogando os alunos da manhã e da tarde contra os da noite, denegrindo a imagem desses e divulgando a idéia de que não tinham capacidade para formar um grêmio; o reconhecimento de que não deveriam ter permitido a entrada do professor no processo de eleição; o fato da comissão pró-grêmio ser formada por alunos de uma única chapa, o que prejudicou sua própria campanha; a falta de liberdade democrática para definirem o tempo e horário das eleições; a falta de responsabilidade de alguns alunos que assumiram compromisso com as atividades e não compareceram e por fim, os alunos concluíram que a eleição não foi democrática como deveria.

Ao final da reunião, os alunos questionaram se realmente conseguiram socializar as informações adquiridas durante as oficinas para os demais alunos da escola. E, uma outra questão apontada por eles e que também nos intrigava, diz respeito ao fato de que a chapa eleita era formada por alunos que não participaram das discussões feitas nas oficinas, ao longo do semestre. Será que esses alunos estavam capacitados para coordenarem o grêmio da escola? Apesar disso, alguns alunos que haviam participado das oficinas se propuseram a auxiliar a chapa eleita, dado que muito nos chamou atenção.

Após a eleição do grêmio, osicineiros realizaram a última oficina (oficina: 8) que teve como objetivo elaborar juntamente com o chapa eleita o plano de ação e gestão. Nessa oficina, os alunos foram instigados a falarem sobre os problemas da escola, a estabelecerem as prioridades e a apontarem estratégias para resolução desses problemas.

Sobre as propostas apresentadas pelos alunos como plano de ação do grêmio, discutiremos no tópico seguinte, no qual destacaremos a importância do envolvimento dos alunos na gestão da escola e suas expectativas de mudanças através do grêmio.

## O APOIO DA DIREÇÃO

Para que o projeto **Grêmio em forma** fosse implantado na escola FLS, e chegasse até onde chegou, foi necessário bem mais do que a adesão e mobilização dos alunos. Foram fundamentalmente importante o apoio e o envolvimento da direção da escola. A própria vice-diretora declarou-nos acreditar que a participação dos alunos é indispensável, quando se pretende efetuar mudanças na escola.

A direção dessa escola, conforme os alunos, embora apresente algumas falhas, é avaliada por eles como democrática.

*Eu pra ser sincero, eu acho que a gente já até conseguiu. Porque essa vice-diretora, ela pode ter todos os defeitos do mundo agora eu, pelo menos, vou dizer: meu direito de ir e vir na escola, pra entrar na sala, reclamar com ela... eu não tive nenhum empecilho. Não só dela, como do coordenador que tá aqui ou de outros professores que também eu considero muito. (V. aluno do 3º ano do ensino médio- Noite)*

*...existe as leis da escola que as vezes não podem ser do nosso jeito também né! Você sabe que tem que ser equilibrado né. A escola tem que manter uma certa ordem também né. Às vezes ela queria ser mais liberal, mas as vezes nem pode. E a gente entende também. A gente que é liderança entende. A gente não quer só criticar. (S. aluno do 2º ano do ensino médio- Noite)*

Embora reconhecendo que a organização dos alunos em grêmio possa gerar conflitos entre eles, fazendo que eles sintam “sede de poder” e donos do “pedaço”, a direção da escola acredita que esses problemas podem ser contornados com o seu auxílio.

*Eu acho que primeiro vai ser o conflito entre eles né, que vai começar a sede de poder. Então a gente vai ter que saber administrar isso porque da*

*outra vez que a gente tentou formar um grêmio foi isso. Porque eles acham que eles têm com o poder nas mãos, então a gente vai ter que tá trabalhando com eles esse poder... vamos ter que tá chamando, conversando... eles acham que eles, é o grupo, que eles é a liderança, que eles é que mandam no pedaço... eu acho que o pior ou o maior problema é esse. (M. Vice-diretora da Escola FLS)*

Quando questionamos a direção sobre as mudanças ou melhorias que o grêmio poderia trazer para escola FLS, ela nos apontou que a principal delas é proporcionar aos alunos um ensino de qualidade. Ela acredita que os alunos organizados em grêmio vão poder lutar por seus direitos e dentre eles destaca a qualidade de ensino.

*O meu objetivo é esse. Eu vou te falar uma coisa, quando eu passo numa sala, que geralmente eu passo pegando crachá, e eu vejo o professor sentado e eles jogando baralho me dói o coração, sabe como que é?. ai eu chamo professor aqui, converso com o professor porque eu não posso falar na frente deles, entendeu!. Então eu acho assim, o aluno, ele participando de um grêmio, numa associação, onde os problemas vai ser levado a direção e eles também eles podem tá melhorando isso, né. (...) Que nem, tem aluno aqui que vem falar assim pra mim: Dona... a gente tá vendo coisa da 6ª. Série, no segundo ano do ensino médio. Eu falo assim> a culpa é de vocês. Vocês tem que falar pro professor que isso já aprenderam na 6ª. Série. tem que cair a ficha do professor. Então é por isso que o grêmio é importante, porque acho que vai chegar uma hora que eles mesmos vão tá convocando professor pra reunião pra melhorar a qualidade do ensino. (M. vice-diretora da escola FLS)*

## **ENVOLVIMENTO E EXPECTATIVA DOS ALUNOS**

O projeto **Grêmio em forma** pressupõe que a participação dos alunos na construção de um ambiente escolar democrático é fundamental no processo de redução da violência na escola.

A escola se constituirá como instituição justa e democrática quando todos os seus membros puderem, em igualdade de condições, participar da estruturação das regras e normas, principalmente das que dizem respeito aos procedimentos disciplinares. Contudo, as escolas continuam a ser instituições autoritárias, onde todas as normas e regras ou estão prontas num regulamento

escolar pouco conhecido por seus membros ou residem num “currículo oculto” (MENIN, 2003, p. 113).

Entretanto para que essa participação seja mais efetiva, é necessário que ela seja autorizada e garantida pela unidade escolar.

A lei n°. 7.398 de novembro de 1985 dispõe sobre a organização de entidades estudantis de ensino fundamental e médio e assegura o direito de se organizar em grêmios. A Lei, em seu artigo 1°. Assegura que,

*Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1°. E 2°. Graus fica assegurada a organização de Grêmios Estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais. (CADERNO GRÊMIO EM FORMA, 2001).*

O projeto **Grêmio em forma** defende a idéia de que a principal função do grêmio é representar os estudantes diante da diretoria da escola, na discussão de possibilidades de ação na escola e na comunidade, além de ser um espaço de aprendizagem, convivência e luta por seus direitos básicos.

E, embora defendam que a escola não é violenta, apontam que dentre as primeiras coisas que precisam ser mudadas está a ignorância de alguns professores.

*... aqui tem professores que é super gente fina. Professor que envolve o aluno. Mas tem professor que pelo amor de Deus! eu tô aqui desde 97 no Flávio. Nunca discuti com professor nenhum... sempre tive amizade com todos os professores. nesse ano, primeiro dia de aula tinha uma professora. Primeira vez que eu vejo a professora na sala eu fui discutir com ela. ela veio chamar os alunos de favelados, falar que tavam ameaçando ela. (S. aluno do 2° ano do ensino médio - Noite)*

Os alunos depositavam muita esperança na possibilidade de mudanças através do grêmio e apresentavam expectativas que não contrariavam as da direção da escola.

*(...) Na minha família, eu sou filho de pai analfabeto né. Eu sinto que minha mãe é mais preparada para lidar com o dia-a-dia que o meu pai. Então eu*

*aprendi pra mim que a única maneira de você mudar a sociedade é através da educação. Se você conseguir através do grêmio trazer projetos educacionais para a escola, poder mostrar pras pessoas que a escola pode ser um bom começo... eu parto desse princípio de melhor dignidade para o ser humano. Quando você lida com certas pessoas que não tem cultura é mais difícil... então a única forma, na minha concepção de ver de mudar a sociedade é através da educação. E começa dentro da escola. O grêmio é aquele eixo que vai fazer você trazer programas culturais pra escola. As vezes a diretora não tem esse tempo disponível pra tá cuidando de tudo na escola. A gente tem que dividir tarefas. (V. aluno do 3º ano do ensino médio - Noite).*

Quando questionamos os alunos entrevistados sobre o que pretendem que o grêmio faça pela escola, as propostas são inúmeras. Eventos culturais, palestras, investimento nos recursos da escola, melhoria no ensino são exemplos de propostas apontadas pelos alunos. Contudo, reconhecem que não depende somente deles para tudo isso acontecer.

Constatamos que o projeto **Grêmio em forma** conseguiu conscientizar os alunos quanto à importância da existência de um grêmio na FLS, levando-os a entender que seu objetivo seria o de contribuir para que a participação dos alunos fosse mais efetiva nas atividades da escola, na organização de atividades como campeonatos, palestras, projetos e discussões, fazendo com que os alunos tivessem voz ativa e participassem junto com professores, coordenadores e diretores da programação e da construção das regras dentro da escola. Os alunos também revelam ter consciência de que o grêmio estudantil também poderá atuar no sentido de exigir melhoria na qualidade do ensino e trabalhar pela integração entre alunos, escola e comunidade.

*Eu, na minha opinião, eu gostaria de fazer mais eventos culturais, mais palestras sobre vários tipos de assuntos e também promover alguns eventos pra trazer mais assim recursos pra escola, entendeu. Tipo assim, comprar melhores livros, fazer o aluno interagir mais com o mundo moderno, trazer informações modernas, entendeu. Fazer painéis sobre informações sobre emprego, sobre novas profissões. (V. aluno do 3º ano do ensino médio - Noite).*

*Bom, eu queria fazer palestras, principalmente para o pessoal porque eu acho que está em falta(...) eu gostaria também de abrir a sala de computadores pros alunos, porque a maioria das escolas tem isso. (S. aluno do 2º ano do ensino médio - Noite)*

*Eu prefiro melhorar o ensino. Sinceramente, porque eu adorava matemática, ai quando cheguei aqui eu encontrei um professor que, talvez, não que ele seja ruim sabe! Mas ele não consegue passar a matéria direito. E eu, toda minha vida eu adorava matemática, eu tirava dez em matemática. Hoje eu sou mais assim, porque eu não pego a matéria direito, eu não presto atenção, porque ele não sabe passar mesmo. E, eu não sou, eu digo que sou uma aluno meio levada ná (risos). O Nilson que tá aqui tá de prova, mas também eu não sou uma aluna que sou de largar tudo pra lá e deixar, sabe, por deixar. Se o pessoal quer dar nota dá, senão tal... eu corro atrás também. Só que a matéria de matemática, sei lá, fico parada assim. Põe o texto e deixa lá pros alunos se virar meu... ai sei lá pô. Aí, eu fico pensando assim, ná: eu tô no primeiro ano mas eu fico pensando que, porque eu quero fazer faculdade. Aí, se eu não tenho dinheiro pra fazer uma faculdade ai eu vou tentar uma pública, ai como é que eu vou fazer pra passar? Ai eu vou ter que correr atrás de cursinho, não vai dar! (M. aluna do 1º ano do ensino médio- Noite)*

Além disso, os resultados positivos do projeto **Grêmio em forma** não se evidenciam apenas no fato de envolver os alunos nas atividades e organização escolar. Conforme relato deles próprios, o projeto **Grêmio em forma** proporcionou muitas mudanças na maneira como passaram a ver a escola, bem como no comportamento deles.

*... eu fiquei mais perto dos problemas da escola, tenho mais contato com os alunos. (S. aluno do 2º ano do ensino médio- Noite)*

*Eu acho que mudou pra caramba! Porque assim, você para de ver so aquele seu lado de aluno sabe. Você também começa a ver tanto o lado dos professores, como é que é pra lidar com eles e dos diretores, né, com a escola tal. É bem legal (M. aluna do 1º ano do ensino médio – Noite).*

Esse mesmo aspecto também foi ressaltado num depoimento que nos foi fornecido pelo coordenador pedagógico da escola, que, embora não considere a escola violenta, admite que os alunos por ela atendidos formavam um público difícil de se lidar.

*O público que ela atende (a escola) já traz esse reflexo da família, já traz o dia a dia dele. Então o aluno chega pra gente aqui com essa característica. Ele não fala no diálogo, ele não fala em conversar, a única fala dele é: ah, eu vou... você não agradou, não entendeu a necessidade dele... vai chegar lá fora ele vai te catar, ele vai... e aí é onde que a gente percebe que... nós temos alunos que, eu digo enquanto coordenador, muitos alunos que estão participando de atividades dentro da escola a qual eles estão envolvidos, eles tem uma melhora, assim, de 100% de comportamento. Por exemplo, o grêmio. Temos alunos no grêmio, compondo hoje o grêmio extremamente problemático. E hoje, a gente já consegue um resultado com ele muito*

*melhor de relacionamento, de comprometimento, que ele tenha responsabilidade. Eles estarem atuando no grêmio desperta neles essa importância, ele sente que ele participa da... e uma vez ele sentindo isso ele se sente valorizado. Quando você valoriza uma pessoa resgata sua auto-estima. Ele sente que não é marginal e acabou (...) você tem qualidade, quando você começa a mostrar que ele é importante ele participa. Tem alunos que só o fato de estar no grêmio hoje, apresentou, assim, uma melhora visível. E além disso o que fica de expectativa é que isso seja melhor. E que assim, como ele veio os outros que também eram problemático comecem a ver postura dele e comecem a mudar junto. Ao amigos dele são igual a ele, no comportamento, nas atitudes. (...) quando você era elemento negativo e passa a ser elemento positivo, aqueles que estão em torno de você, que atuava da mesma forma, eles também mudam (...)* (L. Coordenador pedagógico)

## O ENVOLVIMENTO DO CORPO DOCENTE

O projeto **Grêmio em forma**, embora priorize o trabalho voltado diretamente para o público estudantil de ensino fundamental e médio, também se propõe a envolver o corpo docente das unidades educativas. Porém, não estabelece estratégias que possibilitem tal envolvimento. Os professores da escola não eram convidados a participarem das oficinas e, acompanhando o projeto na prática, não identificamos nenhum tipo de atividades destinadas a estes docentes.

Decorrente disso, percebemos que os professores que poderiam se tornar aliados do projeto e dos alunos no processo de orientação e montagem do grêmio, tornam-se às vezes um obstáculo. Foi o que pudemos constatar durante nossa pesquisa de campo, acompanhando o desenvolvimento desse projeto.

Por não terem consciência da importância do grêmio no processo de aprendizagem dos alunos e dos seus benefícios para a unidade escolar, os professores muitas vezes colocavam obstáculos para que os alunos participassem. Em várias ocasiões, presenciávamos os alunos se retirarem antes da reunião terminar ou chegarem atrasados porque o professor não queria liberá-lo para a oficina, ameaçando-o de colocar falta. Durante as oficinas, apenas um professor se interessou em participar, mas este mesmo professor foi responsável por

proporcionar várias situações conflituosas entre os alunos, como já foram acima descritas. Alguns professores dessa unidade sequer sabiam da existência do projeto **Grêmio em forma** e sobre o tipo de atividades que eles desenvolviam.

Os alunos conscientes da necessidade do apoio dos professores declaram:

*Eu acho que pra isso teria que ter um trabalho conjunto. Os professores estarem querendo melhorar, os alunos quererem melhorar, todo mundo. Se a gente conseguir essa união a gente consegue mudar sim. (S. aluno do 2º ano do ensino médio- Noite)*

Contudo sabem que um dos primeiros desafios que precisarão vencer será a confiança e a adesão dos professores.

*Do jeito que eu ouvi falar até os professores. Porque eu pensei assim, pô os professores devem ter uma consciência legal, né, do que a gente quer fazer. Mas eu ouvi assim que os professores meu, não tão acreditando no grêmio. Professores que têm uma vivência legal, uma experiência, ai... eu falei, pô, se os professores não tão nem ai, os aluno então! Então eu acho que a gente vai ter uma dificuldade danada para poder convencer o pessoal que é pra mudar mesmo! (M. aluna do 1º ano do ensino médio- Noite)*

*Eu acho que esse negócio do professor assim é... não querer que o aluno tenha poder na escola acho que é medo. Porque vai saber que tem alguém que vai lutar pelos direitos dos alunos. Vai Ter alguém que vai correr atrás do que os aluno precisam. Vai Ter alguém que vai bater de frente com eles. (V. aluno do 3º ano do ensino médio - Noite)*

Para que o professor se tornasse um aliado e não um empecilho ao trabalho dos alunos, estes não deveriam ser envolvidos apenas indiretamente como faz o projeto. Necessário seria que eles também passassem por um processo formativo, no qual as idéias de democracia trabalhadas com os alunos fossem estendidas aos professores. Acreditamos que na ausência de um trabalho sistemático de formação docente continuada, reside uma das maiores limitações do projeto **Grêmio em forma**.

## **CAPÍTULO 05:**

# **REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR**

Uma questão que também nos incomodava quando optamos por investigar projetos de redução da violência em ambiente escolar, era se tais iniciativas consideravam o que os professores pensavam sobre o assunto.

Uma vez que as representações sobre violência, elaboradas e compartilhadas pelos professores, podem interferir tanto nos tipos de interações que estes estabelecem com seus alunos, na maneira como intervêm diante dos conflitos violentos, quanto na maneira como os docentes trabalham os conteúdos curriculares em sala de aula; pressupomos que todas as iniciativas que se proponham interferir nas questões educativas escolares com vistas a possibilitar mudanças necessitam considerar, também, as representações dos professores.

Visto que os dois projetos investigados não incidiam sobre um plano de formação docente continuada, considerando suas representações, buscamos, então, investigar quais representações estariam orientando as práticas pedagógicas desses professores. Embora não incluísse um trabalho de formação de professores, os projetos exerciam alguma influência sobre tais representações?

Abordar as representações desses professores sobre violência permitiu-nos tecer algumas considerações sobre os procedimentos adotados pelos dois projetos, no trabalho de redução da violência escolar. Compreendê-las certamente contribuirá para o delineamento de propostas de formação do educador para lidar com o problema (CÉLIA GUIMARÃES, 1999/2000); podendo trazer outras

indicações potenciais para as intervenções educativas de prevenção e redução da violência em ambiente escolar.

Segundo Moscovici (2003), as representações sociais têm caráter móvel, elas são apresentadas, reconstruídas e divulgadas através de uma série de meios de comunicação social. Desse modo, conhecer a forma como circulam e se reproduzem, bem como a forma como os professores apropriam-se delas, é uma boa questão que merece ser considerada. Foi o reconhecimento desta mobilidade característica das representações sociais que nos levou a procurar conhecer a influência dos projetos nas representações dos professores.

Neste capítulo, trataremos, especificamente, de apresentar e analisar as representações dos professores “envolvidos” com os dois projetos de redução da violência que foram objetos de nossa investigação.

Atendendo ao objetivo da nossa pesquisa, aplicamos um questionário aberto (ANEXO-04), contendo seis questões, junto a trinta e quatro professores, sendo dezessete de cada escola, onde se desenvolviam os projetos. As cinco primeiras questões eram relacionadas às características profissionais dos docentes. A sexta e última questão solicitava aos professores que escrevessem livremente sobre violência na escola e quais as maneiras de reduzi-la.

Para a análise dos conteúdos textuais produzidos pelos professores, empreendemos um tratamento que associou uma análise qualitativa e a utilização do programa informático ALCESTE (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto). Assim, num primeiro momento estaremos apresentando a análise qualitativa dos conteúdos produzidos pelos professores e posteriormente apresentaremos os dados obtidos através do programa ALCESTE.

### **5.1. Definições, causas, agentes e formas de redução da violência na escola presentes nas representações docentes: a abordagem qualitativa.**

De posse do material produzido pelos professores, nos colocamos cinco perguntas, que orientaram a análise das representações docentes:

- Como os professores definiam a violência?
- Quais as principais causas atribuídas à violência na escola?
- Qual o agente responsável pela redução da violência na escola?
- Qual o papel do professor na redução dessa violência?
- Quais as formas de reduzir essa violência?

A fim de facilitarmos a leitura e identificarmos as falas dos professores das duas escolas pesquisadas, chamaremos, a partir de então, a escola na qual se desenvolve o projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer** de Escola **A**, e, a escola do projeto **Grêmio em forma** de Escola **B**.

#### **DEFINIÇÕES DE VIOLÊNCIA NAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES**

Considerando o texto produzido pelos professores das duas escolas (A e B), provocado pela sexta questão do questionário aplicado, apenas oito professores da escola A e cinco do B fizeram, diretamente, alguma referência que evidenciava a maneira como definiam violência na escola. Foi possível perceber claramente, no campo representacional desses docentes, uma grande diversidade de termos utilizados para definirem violência. Eles diferenciavam-se conforme a escola a que os professores pertenciam. Este fato comprova o que já apontamos no primeiro capítulo: chegar a um consenso sobre o que se caracteriza como violência escolar não é uma tarefa fácil. Pudemos verificar que praticamente todos os docentes que discorreram sobre esse tema, tanto da escola A como da B,

apresentaram representações de violência relacionando-a, mais a sua dimensão física do que a sua dimensão simbólica, conforme denominação de Bourdieu e Passeron (1975).

Nas representações dos professores da escola A, por exemplo, apareceram como elementos definidores de violência os vocábulos: agressividade, invasão do prédio escolar, homicídio, rebeldia, competição, ameaças e desrespeito. Já os professores da escola B, utilizaram termos como: criminalidade, comportamento inadequado, desunião dos alunos, delitos e desrespeito. Desrespeito foi o único termo que coincidiu entre os professores das duas escolas.

O termo agressividade foi mais freqüentemente evocado pelo grupo de professores ligados à escola A (cinco dentre os oito professores). Por se tratar de um conceito amplo, podendo abranger várias manifestações de violência, foi necessário que fizéssemos uma leitura atenta das vezes que os professores mencionaram este termo, para captarmos o real sentido que estes atribuíram ao mesmo. Identificamos que, na maioria das vezes, referiam-se aos conflitos que envolviam agressões físicas entre alunos (brigas). Como no exemplo seguinte de um dos professores da escola A:

*Se um começa a agressão o que está perto bate também, não refletindo assim o espelho do que realmente são (professor n° 05, escola A)*

O histórico traumático de violência que culminou no homicídio de uma aluna, vivenciado por essa escola, nos leva a suspeitar que os professores ao estruturarem tais representações mobilizaram as experiências vivenciadas (MOSCOVICI, 2003). Melhor dizendo, os inúmeros episódios de violência presenciados, ou sobre os quais obtiveram informações, contribuíram de alguma forma para que esses professores produzissem e reproduzissem representações de violência ancoradas, principalmente, na idéia de agressão física. Como veremos

adiante, foi com base nestas representações que esses mesmos professores propuseram soluções para a redução da violência em ambiente escolar.

O vocabulário empregado pelos professores da escola B para definir violência foi mais pulverizado. Nenhum termo foi mais constante que outro. E, embora a idéia de agressão física tenha aparecido abundantemente nos vocábulos empregados pelos docentes da escola B, observamos que também ganhava força uma noção de violência associada ao conceito de *indisciplina*.

Conforme Moscovici (2003) e Jodelet (2001), quando um fenômeno é estranho, nos intriga, provoca medo, após a ação de evitá-lo, passamos a um trabalho de ancoragem com o objetivo de tornar familiar aquilo que nos é estranho. O fenômeno da violência apareceu nos vocábulos utilizados por esse grupo de professores, às vezes, confundindo-se, ou mesmo ancorado numa idéia que nos é bastante familiar: a indisciplina. Essa indisciplina/violência se caracterizava pelo “comportamento inadequado” dos alunos e pelas atitudes de “desrespeito” dentro e fora da escola. Ela decorria, de acordo com os professores, da falta de limites e de punições dos alunos por parte dos seus familiares:

*O jovem tem apresentado comportamento inadequado em sala da aula, ou seja, não tem limites. Muitos estão acostumados a ouvir apenas sim. É preciso ouvir um não quando necessário. (professor n.º 28, escola B)*

*As crianças estão crescendo sem a punição necessária perderam o respeito por todos os adultos. E os adultos safados sabendo que as crianças não são punidas, as convencem em assumir os delitos. (professor n.º 31, escola B).*

Um dado interessante e que merece ser destacado, diz respeito ao fato de que, em se tratando do agente da violência, em ambos os casos (escolas A e B), os professores referiam-se sempre ao aluno. Assim, as vítimas, em geral, foram apontadas como sendo os próprios alunos e os professores. Em momento algum, a estrutura autoritária da escola com seus mecanismos de controle, dominação e

adestramento foi considerada como violenta e, portanto, responsável pelo desencadeamento de comportamentos “indesejáveis”. Em momento algum, as representações dos professores deixaram entender que eles, enquanto agentes pedagógicos, imbuídos de uma autoridade pedagógica arbitrária, poderiam estar exercendo uma certa violência simbólica que, segundo Bourdieu e Passeron (1975), é mais durável e tão prejudicial quanto a violência física.

### **AS CAUSAS DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA**

O fato de desconsiderarem a escola como instância autoritária, reprodutora das desigualdades sociais e, portanto violenta, levava os professores a atribuírem como causas da violência escolar, vários outros fatores extra-escolares que, sem dúvidas, têm sua parcela de responsabilidade, no entanto, não podem ser considerados isoladamente.

Do total dos trinta e quatro professores que responderam ao questionário (escola A e B), vinte e quatro revelaram alguma preocupação em denunciar as causas e/ou culpados pela violência na escola. As causas da violência escolar apareceram nas representações dos professores de ambos os projetos relacionadas, tanto aos determinantes sócio-estruturais, como a situação social do país e a necessidade de uma vida social digna, quanto aos fatores sócio-culturais como, por exemplo, a liberação dos costumes. Porém, dentre esses vinte e quatro professores, uma proporção considerável (vinte), ancoraram suas explicações para as causas da violência escolar em fatores de ordem familiar.

Principalmente os professores da escola B - catorze – atribuíram a raiz do problema à falta de educação familiar, à ausência dos pais na criação dos filhos e aos problemas familiares como o desemprego, à pobreza e à desestruturação familiar. Os relatos abaixo tornam evidente que, nas representações

desse grupo de professores, a família foi considerada a grande responsável pelo comportamento violento dos alunos em ambiente escolar.

*Em relação à violência na escola, um dos fatores que acredito está contribuindo para que venha crescer cada vez mais é a ausência da família. A família brasileira está caminhando para um final triste. Pais precisam trabalhar para poderem sustentar seus filhos e com isso perdem completamente o contato, o diálogo e, muitas das vezes, seus filhos para o mundo das drogas. (professor n° 22, escola B)*

*Mas a violência não se faz na escola, o aluno vem na maioria dos casos de famílias desestruturadas, onde não se formam conceitos éticos e familiares, tem um grande convívio com pessoas de má índole, bêbados, assassinos. E este quadro é que forma este indivíduo que não vê a violência como algo que lhe atrapalhe, mas algo natural. (professor n° 29, escola B)*

*A violência a meu ver começa em casa e isso se reflete na escola e na sociedades em geral... (professor n° 23, escola B)*

*Quando se fala em violência na escola logo penso que ele é reflexo da vida familiar... (professor n° 28, escola B)*

*Pra mim a violência na escola vem por causa da vida liberal que muitos alunos vivem. Os pais estão deixando mais a vontade seus filhos... (professor 21, escola B)*

*A violência na escola, está relacionada diretamente com o ambiente familiar do aluno (professor n° 19, escola B)*

O grupo de professores da escola A, diferentemente do grupo da escola B, foi menos enfático em apontar as causas e/ou culpados pela violência – apenas seis o fizeram. Sendo que os que o fizeram, também responsabilizaram, principalmente, a família pela violência na escola. Vejamos o que disseram dois professores pertencentes a esta escola:

*Percebemos que a violência é uma questão única de educação, principalmente doméstica, ou seja, a família é a base da vida de todo adolescente. (professor n° 07, escola A)*

*Essa violência está atrelada ao desemprego, à bebida, às drogas, a falta de moradia, falta de saúde e, principalmente, pelas falta da família, família essa que na verdade não necessariamente um pai e mãe, mas sim alguém a quem a criança ou adolescente possa se identificar e se olhar como pessoa, como ser humano, mas principalmente como cidadão. (professor n° 12, escola A)*

Jodelet (2001) afirma que quando ancoramos estamos integrando elementos desconhecidos ou novos ao nosso sistema de pensamento social preexistente. Neste caso, os professores, ao ancorarem suas explicações para as causas da violência principalmente em fatores de ordem familiar, certamente fundamentaram-se em conhecimentos sociais preexistentes que atribuem à educação familiar o papel de base na formação do caráter dos indivíduos.

Sem dúvida, as transformações pelas quais nossa sociedade vem passando certamente afetam a estruturação familiar, causando inúmeros desdobramentos. Dessa forma, não podemos desconsiderar que fatores familiares são variáveis importantes na análise das causas da violência na escola. Porém, atribuir a raiz do problema quase que exclusivamente a fatores externos à ação educativa, constitui-se um grande risco, pois desculpabiliza e ao mesmo tempo desresponsabiliza a ação da escola e do professor no enfrentamento do problema.

Sobre este aspecto as representações dos professores entrevistados revelaram uma certa contradição em sua organização interna, pois, apesar de não considerarem os fatores intra-escolares como possíveis potencializadores dos comportamentos violentos dos alunos, elegeram a escola como principal agente responsável pela redução da violência que nela se manifesta.

#### **AGENTE RESPONSÁVEL PELA REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA**

Dentre os trinta e quatro professores das escolas A e B, apenas dezessete mencionaram quem são os agentes responsáveis pela redução da violência na escola. Cinco professores da escola A e doze da escola B. Os agentes apontados foram diversos. Porém, todos coincidiam, embora com frequência diferenciada, nas representações dos professores de ambas as escolas.

Dos cinco professores da escola A que discorreram sobre esse assunto, todos elegeram principalmente a escola como agente responsável pela

tarefa de reduzir a violência. Dentre estes, alguns acrescentaram em segundo lugar os professores (3 professores) e por fim, a família (2 professores). Contudo, chamaram a atenção para a importância dessas esferas se associarem a outras (governo, sociedade, comunidade, associações, etc.) na luta contra a violência escolar:

*Para que haja uma redução da violência em qualquer lugar e principalmente nas escolas, terá que haver uma participação de todos, professores, alunos, direção, funcionários, igrejas, associações e principalmente a família. (professor n° 12, escola A)*

Quanto aos professores da escola B, doze discorreram sobre quem seriam os agentes responsáveis pela redução da violência escolar. E, muito embora tenham, em sua maioria, atribuído as causas da violência principalmente à vida familiar dos alunos, apenas seis, dentre os doze, consideraram a família como principal agente na contenção da violência escolar. Os outros seis professores também responsabilizaram a escola, além do governo (4 professores), da sociedade (3 professores) e dos próprios professores (3 professores).

Se considerarmos conjuntamente as indicações dos professores de ambos os projetos (34) constatamos que a escola foi eleita como principal agente responsável pela redução da violência escolar (11 professores). Seguiram-se indicações sobre a família (8 professores) e os próprios professores (6 professores). Mas, apesar de privilegiarem alguns agentes em detrimento de outros, foi consenso entre os professores das escolas (A e B) que a redução da violência não resulta apenas de uma ação isolada e/ou externa às práticas educativas.

Estas considerações nos levam a constatar que, embora os professores de ambos os projetos ancorassem, mais freqüentemente, suas explicações para as causas da violência, nos problemas de ordem familiar – em proporção maior para os professores da escola B -, a família não era vista como principal agente responsável pela redução da violência e, sim, a escola.

Ao elegerem a escola como agente principal na contenção da violência, responsabilizando-a pela transmissão de normas e valores indispensáveis à convivência dos indivíduos em sociedade, os professores de ambas as escolas, possivelmente se ancoravam em correntes teóricas tradicionais que atribuem à escola a função socializadora dos indivíduos. (DURKHEIM, 1925)

Do total geral de professores, apenas três da escola A e três da escola B fizeram referência ao professor como agente responsável pela redução da violência escolar. Que papel cabe a esse agente? É o que veremos a seguir.

#### **O PAPEL DO PROFESSOR NA REDUÇÃO DA VIOLÊNCIA**

Visto que a escola foi considerada como principal agente na luta contra a violência que se manifesta no seu interior, questionamos: quais funções ou papéis os professores atribuíram a si próprios nesta tarefa? Sobre esse aspecto poucos comentários foram feitos pelos professores de ambas as escolas.

Somente três professores da escola A e quatro da escola B, atribuíram a si alguma responsabilidade na redução da violência escolar. Os professores da escola A alegaram que é papel do professor utilizar o diálogo na resolução dos conflitos, orientar e conquistar seus alunos e cobrar destes a aprendizagem.

Os professores do projeto B ressaltaram que é necessário orientar os pais e os alunos, unir-se aos pais na educação dos jovens, não ignorar os erros dos alunos, trabalhar a violência em sala de aula e se capacitar para lidar adequadamente com a violência.

Embora esse pequeno grupo, formado por professores das escolas A e B, tenha reconhecido a importância de sua atuação na redução da violência, as

funções que se atribuíram nessa tarefa incidiram pouco sobre uma mudança na sua prática educativa. Priorizaram medidas que visavam provocar mais mudanças na postura dos alunos do que deles próprios, enquanto profissionais.

De maneira geral, as representações destes professores sobre esse assunto, não revelaram uma concepção de que a participação do professor na redução da violência seria fundamental. Como veremos adiante, embora atribuíssem à escola a tarefa de reduzir a violência sugerindo propostas que incidiram, principalmente, sobre as práticas pedagógicas e disciplinares, não se incluíram como principais agentes neste empreendimento. Esse fato nos leva a deduzir que os professores transportavam esta tarefa para outros espaços e momentos que não eram, necessariamente, os da sala de aula.

Como pudemos perceber até aqui, a análise qualitativa apresenta semelhanças e diferenças nas representações dos professores de ambas as escolas.

As representações dos professores apresentaram diferenças quanto a especificidade dos vocábulos utilizados por estes para definirem violência escolar. Porém, nos dois grupos entrevistados, prevaleceram representações que relacionavam violência mais freqüentemente à sua dimensão física.

Dentre as causas evocadas pelos professores de ambas as escolas para explicarem o fenômeno da violência escolar destacaram-se os fatores de ordem familiar. E muito embora lançassem sobre a família a responsabilidade pelas causas da violência, ambos os grupos de professores elegeram a escola como principal agente responsável pela redução da violência que nela se manifesta. Há apenas uma pequena variação para os professores da escola B, que colocaram a família em pé de igualdade com a escola nesta função. O papel do professor na redução da violência escolar foi pouco ressaltado pelos professores de maneira geral.

Se a análise dos temas acima apresentados revelou que as representações dos professores pouco se diferenciavam de uma escola para a outra, poderíamos chegar a conclusão que os projetos pouco influenciavam na construção das representações sociais desses professores sobre violência escolar. Entretanto, ainda nos resta as seguintes indagações: quais as maneiras de reduzir a violência escolar presente nas representações desses docentes? As propostas apresentadas pelos professores, como alternativas para redução da violência escolar, revelavam sofrer influência dos projetos que se desenvolviam nas escolas pesquisadas?

#### AS FORMAS DE REDUZIR A VIOLÊNCIA ESCOLAR

O único assunto sobre o qual sugerimos diretamente que os professores escrevessem na questão seis foi sobre as formas de redução da violência escolar. Sobre esse tema, obtivemos uma grande variedade de respostas. Reunimos as propostas de redução da violência apresentadas pelos professores, quantificando-as de forma que possam ser melhor visualizadas na tabela abaixo.

**Tabela 1 - MANEIRAS DE REDUZIR A VIOLÊNCIA NA ESCOLA PRESENTES NAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES**

Maneiras de Reduzir a Violência na Escola		Escola A	Escola B	Total
		Freq.	Freq.	Freq.
<b>PROPOSTAS DE CARÁTER DISCIPLINAR E PEDAGÓGICO</b>	Trabalhar valores na escola	10	1	11
	Desenvolver projetos artísticos e pedagógicos	7	6	13
	Investir no diálogo com os alunos	3	1	4
	Conscientizar jovens a valorizarem o patrimônio Público	1	1	2
	Impor limites aos jovens	1		1
	Cobrar do aluno seu aprendizado	1		1
	Contextualizar às aulas à realidade dos alunos		1	1
<b>PROPOSTAS VOLTADAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS</b>	Valorização do professor com boa remuneração	1		1
	Capacitação dos professores e funcionários		2	2
<b>PROPOSTAS VOLTADAS À</b>	Reeducação familiar	2	4	6
	Abertura da escola à comunidade	3	7	10

<b>FAMÍLIA E COMUNIDADE</b>	Implementar políticas voltadas para educação escolar e comunitária	2		2
<b>PROPOSTAS DE CARÁTER SÓCIO-POLÍTICO</b>	Implantar projetos de segurança nas escolas	1		1
	Investir no bairro	1		1
	Mudar a sociedade		2	2
<b>PROPOSTA DE CARÁTER LEGAL</b>	Alterar o código penal brasileiro		1	1
<b>TOTAL</b>		33	26	59

A variedade de propostas indicadas pelos professores nos levou a criar categorias maiores nas quais estas se encaixassem. Sendo assim, distribuímos as propostas que apareceram, nas redações, em cinco categorias, a saber: propostas de caráter disciplinar e pedagógico; propostas voltadas para a formação de professores e funcionários; propostas voltadas à família e à comunidade; propostas de caráter sócio-políticas; propostas de caráter legal. Convém ressaltar que nem todas essas propostas foram sugeridas pelos professores dos dois projetos e que algumas delas não apareceram de forma significativa quantitativamente. Entretanto, julgamos interessante destacá-las, posto que pretendemos analisar em que medida as representações sociais dos professores foram influenciadas pelos projetos.

Considerando as produções textuais dos professores da escola A, ganharam destaque as propostas de caráter disciplinar e pedagógico. Dentre essas se destacavam as propostas que indicavam que para reduzir a violência era preciso trabalhar valores na escola, desenvolver projetos artísticos e pedagógicos junto aos alunos e investir no diálogo. As propostas de caráter disciplinar e pedagógico apresentadas pelos professores do projeto B apareceram pulverizadas e em quantidade quase insignificante. Dentre estas, apenas uma ganhou destaque: trabalhar com projetos artísticos e pedagógicos.

Na categoria “propostas voltadas para formação de professores e funcionários” apenas um professor do projeto A indicou que era necessário valorizar o professor com boa remuneração, se se pretende reduzir a violência escolar. Nos

textos dos professores do projeto B, apareceram duas indicações de que era necessário que se capacitassem professores e funcionários para lidarem com a violência em ambiente escolar.

Quanto às alternativas que sugeriam o envolvimento da família e comunidade na redução da violência, duas coincidiram nos dois projetos: reeducação familiar e abertura da escola à comunidade. Porém, ambas apareceram com maior frequência para os professores do projeto B. Sobre a necessidade de que se implementassem políticas voltadas para a educação escolar e comunitária, somente dois professores do projeto A manifestaram essa representação.

Três propostas de redução da violência enquadraram-se na categoria “propostas de caráter sócio-político”. Enquanto alguns professores do projeto A consideraram a necessidade do investimento na segurança das escolas e no bairro, dois professores do projeto B indicaram que para reduzir a violência seria necessário uma mudança geral na sociedade.

Por fim, um professor do projeto B ressaltou que seria necessário efetuar uma mudança no código penal brasileiro, de maneira que se atribuíssem penalidades rígidas às crianças e adolescentes para que se reduzisse a violência nas escolas.

Como podemos observar os professores da escola B apresentaram um número menor de propostas em relação aos professores da escola A. Foi visível, também, que as propostas apresentadas pelos professores da escola A, em sua maioria incluíram-se na categoria referente a caráter disciplinar e pedagógico. Esse fato evidencia, o que já apontamos anteriormente, que os professores dessa escola ancoravam suas representações, sobre redução da violência, em elementos que responsabilizavam, principalmente, a própria escola e seus agentes, pela redução da violência no seu interior. Diferentemente, os professores da escola B, embora admitissem a necessidade de que a escola desenvolvesse projetos artísticos e

pedagógicos juntos aos alunos, priorizaram propostas voltadas para a família e a comunidade.

Além dos dados apresentados na tabela 1, as demais entrevistas juntamente com as observações realizadas na escola A, nos autorizam a afirmar que os procedimentos de redução da violência escolar adotados pelo projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer** (Escola A) exerceram certa influência sobre as representações dos professores dessa escola. Especialmente, sobre as representações que se organizaram em torno das formas de redução da violência escolar.

Embora o projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer**, na prática, não incluísse um plano de formação docente em serviço, acreditamos que o fato dessa iniciativa de reduzir a violência escolar ter partido da própria unidade escolar favoreceu a reprodução entre os professores dos princípios, pressupostos e procedimentos preconizados pelo projeto.

O mesmo não podemos afirmar sobre o projeto **Grêmios em forma**. As possibilidades de exercer influência sobre as representações docentes pareciam mais remotas. Ao que tudo indica, isso devia-se ao fato do projeto, além de ter sido uma iniciativa que partiu de uma instituição externa à escola investigada (Instituto Sou da Paz), não contemplava, na prática, um plano de formação de professores, bem como, não desenvolvia nenhum tipo de trabalho envolvendo os docentes.

Consideramos, portanto, que o grau influência dos projetos sobre as representações docentes resultava, dentre outros fatores, do grau de envolvimento que os professores estabeleciam com eles.

Mas, creditar apenas ao projeto o mérito de influenciar na construção ou disseminação das representações sociais desses professores seria desconsiderar outras questões importantes na formação das representações sociais. Nesse sentido, somos alertados por todas as correntes no campo das

representações que afirmam a importância de se levar em consideração as práticas sócio- culturais e os meios de comunicação de massa na compreensão da formação e circulação das representações sociais (SÁ, 1998).

## **5.2. Classes de respostas sobre violência na escola: o tratamento pelo programa ALCESTE.**

Tendo em vista a análise qualitativa que acabamos de empreender e considerando a importância de um tratamento quantitativo na análise dos dados textuais, optamos por associar à nossa análise a utilização do programa informático ALCESTE (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto). Conforme Camargo (1998), constitui-se um problema quando se trabalha com dados textuais, acreditar que basta anunciar que estamos realizando uma pesquisa qualitativa, para abandonar as exigências de uma análise sistemática e objetiva. Não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar que “a simples transcrição de extratos de textos coletados têm um poder mágico de autorizar interpretações sobre o que se estuda” (CAMARGO, 1998)

*A análise quantitativa de dados textuais não deixa de considerar a qualidade do fenômeno estudado, e ainda fornece critérios provenientes do próprio material para a consideração do mesmo como indicador de um fenômeno de interesse científico. Uma análise quantitativa de textos transcritos ou escritos tem como base as leis de distribuição de seus respectivos vocabulários.(Camargo, 1998).*

Segundo Camargo (1998), o programa ALCESTE foi introduzido no Brasil em 1998. Constitui-se um importante instrumento na análise de conteúdos textuais. Apresenta um interesse particular, pois ao empregar uma análise de

classificação hierárquica descendente, permite uma análise lexicográfica do material textual e oferece contextos (classes lexicais) que são caracterizados pelo seu vocabulário e pelos segmentos de texto que compartilham este vocábulo.

O programa efetua quatro etapas de análise: etapas: A,B,C,D. Na etapa A, o programa faz leitura do texto e cálculo dos dicionários. É nesta etapa que o programa prepara o *corpus*, reconhece as unidades de contexto iniciais (UCIs), faz uma primeira segmentação do texto, agrupa as ocorrências das palavras em função de suas raízes e procede o cálculo da frequência destas formas reduzidas. Na etapa B, efetua o cálculo das matrizes de dados e classifica as unidades de contexto elementar (UCEs). A etapa C fornece os resultados mais importantes. Nesta etapa, o programa faz a divisão dos grupos de UCEs que nos permite a descrição de cada uma das classes obtidas com seus vocabulários característicos. Por fim, a etapa D executa cálculos complementares. Ela fornece as UCEs mais características de cada classe, contextualizando as ocorrências de vocabulário das mesmas.

Denominamos de “violência” o *corpus* composto das respostas dadas, pelos 34 professores, à questão seis do questionário aplicado. As cinco primeiras questões que estavam relacionadas às características profissionais dos docentes nos auxiliaram no estabelecimento das variáveis que foram consideradas pelo programa ALCESTE na análise dos dados, a saber: escola em que o professor atua; tempo de magistério; tempo de trabalho naquela escola e carga horária semanal. Como a grande maioria do corpo docente das duas escolas tinha formação superior, não elencamos esta característica, como sendo uma variável diferenciadora nas respostas.

O anexo oito (ANEXO-05), contém o *corpus* “violência”, tal como foi elaborado seguindo as regras do programa e no anexo nove (ANEXO- 06), encontra-se o relatório completo que fornece os elementos que utilizamos para

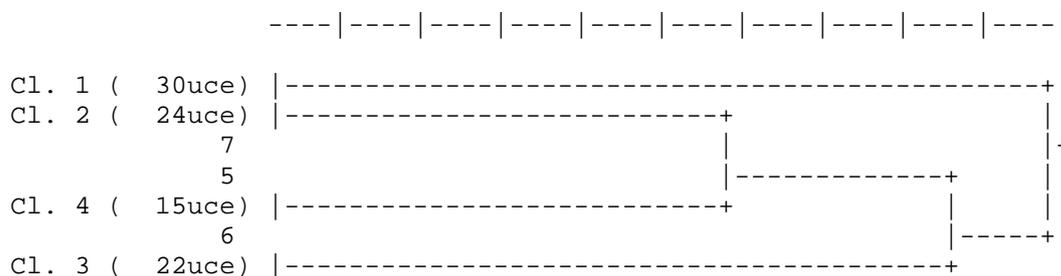
análise dos dados. Cada etapa, acima descrita, poderá ser melhor visualizada neste relatório.

Na leitura do *corpus* “violência” (Etapa A), o programa reconheceu a separação do corpus em 34 unidades de contexto inicial (UCIs). Efetuando o cálculo do dicionário, encontrou 1012 palavras diferentes. O número de ocorrências de palavras encontradas foi de 3.105. A frequência média por forma distinta foi de 3<sup>13</sup> e o número de palavras com frequência 1 foi de 665<sup>14</sup>.

O programa, após reduzir as palavras às suas raízes, obteve oitenta e nove palavras analisáveis (com frequência igual ou superior a 4), 63 palavras instrumentais e 42 palavras variáveis (com asterisco). As 89 palavras analisáveis ocorreram 883 vezes.

Na etapa C, o programa fez uma descrição das classes de UCEs. O *corpus* “violência” foi dividido em 121 unidades de contexto elementar e a análise hierárquica descendente levou em conta apenas 91 UCEs. A partir de uma classificação hierárquica descendente, o programa encontrou quatro classes analisáveis. O dendograma abaixo possibilita-nos visualizar a classificação das classes bem como, as relações existentes entre elas.

Classificação Hierárquica Descendente (CHD)  
Dendograma das Classes Estáveis



<sup>13</sup> Frequência média é o produto da divisão entre o número de ocorrências e o número de formas distintas (CAMARGO, 1998).

<sup>14</sup> Um valor alto indica que os sujeitos que produziram o texto possuem um vocabulário heterogêneo (CAMARGO, 1998).

Observamos no dendograma acima que a classe de número um se destaca em relação às demais. Ela se associa às classe 2, 4 e 3. É essa classe que possui o vocabulário mais característico. A classe 2 está mais associada à classe 4 e o conjunto 2 e 4 está associado à classe 3. O programa, também, nos ofereceu uma lista de formas reduzidas de palavras associadas a cada classe. A seguir, faremos a descrição de cada classe encontrada pelo programa, bem como das palavras associadas à violência, que melhor caracterizam as representações dos professores pertencentes a cada uma destas classes.

Estabelecemos como critério de análise do vocabulário retermos nossa atenção nas palavras não instrumentais e com frequência mínima 4 e qui quadrado superior a 4, 29.<sup>15</sup>

A primeira classe de representações encontrada foi formada pelos educadores com tempo de serviço superior a seis anos (\*temp\_2). A noção central desta classe organizou-se em torno dos elementos: diálogo, educação, filho e trabalhar. Tais elementos relacionaram-se a fim de explicarem as causas para a violência na escola e de apontarem propostas para sua redução. Tendo em vista o número de UCEs que comporam esta classe (30, ou 32,97% do total das UCEs classificadas) foi ela que caracterizou em maior proporção o conteúdo do *corpus* “violência”. Ver tabela 2:

**Tabela 2: Palavras associadas significativamente à classe 1, sobre violência na escola e formas de redução (30 UCEs – 32,97% do total)**

<i>Palavra</i>	<i>Freqüência</i>	$\chi^2$
Diálogo	6	13,06
Educação	9	13,51
Filho	7	11,80
Trabalhar	6	5,13
Coisa	4	5,30
Poder	4	5,30
Reduzir	4	5,30

<sup>15</sup> Estes valores foram estabelecidos particularmente por nós. O *corpus violência*, é consideravelmente pequeno (34 UCIs.). Devido a este fator, as palavras não instrumentais aparecem com média e  $\chi^2$  baixos (média 3 e  $\chi^2$  2,75). Sendo assim, elevamos os valores das palavras sobre as quais reteríamos nossa atenção.

Sala	4	5,30
------	---	------

Levando em conta os elementos mais freqüentes nesta classe e relendo as unidades de contexto que o programa ALCESTE incluiu dentro dela, podemos fazer algumas considerações. As causas da violência na escola, segundo este grupo de professores com mais de seis anos de magistério, estão relacionadas à ausência de “educação” dos “filhos” e à falta de “diálogo” familiar. Esta ausência deve-se ao fato dos pais terem que trabalhar fora. As propostas apontadas por este grupo, para a redução da violência, responsabilizam a escola e a família pela educação. É necessário envolver a família dos jovens com a escola no sentido de trabalhar o relacionamento familiar. Mas, apesar disso, a “sala” de aula é vista como o local privilegiado para se trabalhar o problema e o professor considerado o responsável por utilizar o “diálogo” como principal instrumento.

Vizinha da classe 1, encontra-se a classe 2. A classe 2 constituiu-se uma classe diferenciada. Trouxe conteúdos compartilhados, principalmente, pelos professores da escola B. Convém recordar que nesta escola se desenvolvia o projeto **Grêmio em forma**. Contudo as idéias básicas defendidas por esse projeto não foram evocadas pelos professores. O vocábulo representacional utilizado por este grupo foi bastante pulverizado e aparentemente mostrou-se insignificante. As palavras que melhor definiram as representações deste grupo de docentes foram: criança, maior, necessário.

**Tabela 3: Palavras associadas significativamente à classe 2 sobre violência na escola e formas de redução (24 UCEs – 26,37% do total)**

<i>Palavra</i>	<i>freqüência</i>	$\chi^2$
Criança	4	7,84
Maior	5	7,93
Necessário	5	7,93

Uma leitura atenta das UCEs produzidas por este grupo deixou claro que estes docentes estabeleciam estreita relação entre violência e ausência de punição das “crianças”. O conteúdo produzido organizou-se no sentido de explicar as causas e os fatores intensificadores da violência, bem como, em apresentar propostas para a sua redução. A causa atribuída à violência na escola novamente recaiu sobre a ausência dos pais, na criação (educação) dos filhos. A esta ausência acrescentaram como fator intensificador da violência a impunidade tanto por parte dos pais, como das leis que regem o país. Vejamos o que alegaram estes professores:

*A maioria dos alunos ou moram com padrastos ou madrastas. E no meu ponto de vista um dos fatores que também está acabando com nossas crianças é esse tal de “Eca”. O nome já diz é uma eca para não dizer caca. (Professor n°. 31, escola B)*

*As crianças estão crescendo sem a punição necessária, perderam o respeito por todos os adultos. E os adultos safados sabendo que as crianças não são punidas, as convence a assumir os delitos. (Professor n°.31, escola B)*

As propostas apontadas por este grupo para a redução da violência defenderam a necessidade de se desenvolverem ações conjuntas que integrassem a escola, a família e a comunidade. Entretanto, reclamaram medidas provenientes de um âmbito maior, dentre as quais destacaram-se: reestruturação da política educacional, um trabalho social de base voltado para a conscientização da família e da comunidade e mudança no código penal brasileiro.

*O código penal no Brasil tem que mudar rapidamente. A maneira de reduzir é simples, é atribuir as crianças e adolescentes penalidades, para que elas sintam na pele a realidade. (Professor n°. 31, escola B).*

Na classe 3, a maior parte das UCEs foi produzida por professores que tinham no máximo cinco anos de magistério e que trabalhavam a menos de dois

anos na escola. São muitos os elementos que delineavam as representações desse grupo sobre violência na escola, podendo ser melhor visualizados na tabela abaixo.

**Tabela 4: Palavras associadas significativamente à classe 3 sobre violência na escola e formas de redução (22 UCEs – 24,18% do total)**

<i>Palavra</i>	<i>Frequência</i>	$\chi^2$
Dever	9	26,55
Jovens	6	15,67
Acreditar	6	5,03
Acontece	5	12,26
Direitos	4	8,99
Mundo	4	4,50
Problema	4	6,33
Situação	4	4,50

Os vocábulos representacionais desta classe organizaram-se no sentido de explicar como se manifesta a violência na escola. Apresentaram um discurso “romântico” e esperançoso no sentido de que é possível reduzir a violência escolar.

Examinando as unidades de contexto elementar, identificamos que os professores explicaram a violência na escola como uma forma de desrespeito, mobilizado pelo egoísmo pessoal por parte dos “jovens”, que desconhecem as noções de “direitos” e “deveres”. Esta idéia pode ser melhor explicitada pelo seguinte discurso:

*atualmente as pessoas só reclamam seus direitos, esquivam-se da responsabilidade de seus deveres. Sendo assim desejam o mundo para si e não aceitam dividi-lo, por isso não se importam em agredir as pessoas”.(professora n° 01, escola A)*

Este grupo de professores com menos tempo de magistério não apresentaram propostas concretas de redução da violência na escola. Entretanto, demonstraram “acreditar” na possibilidade de mudança da “situação”.

*Mas é possível acreditar num mundo melhor. Para todas as situações existe possibilidade de mudança e transformação. Basta apenas nos unirmos. (Professor n°15, escola A)*

*Devemos pensar: ainda que o sol parar de brilhar, nunca devemos perder a esperança, pois quando isso acontecer, nada vai mudar. (professor n°.34, escola B)*

*A mudança exige paciência, dedicação e acima de tudo acreditar que isso pode acontecer. (professor n°15, escola A)*

Grande parte desses professores atribuiu a causa da violência a fatores sócio-econômicos: desigualdades e exclusão social. Porém, creditaram a sua função como educadores, uma grande responsabilidade pela mudança do quadro da violência na escola. Revelaram acreditar que cabia a eles a função de enfatizar, esclarecer, orientar, conscientizar seus alunos sobre seus direitos e deveres de forma que estes desenvolvessem a noção de “respeito mútuo, senso crítico e justiça”.

*Os alunos somente não vão ser tão violentos quando eles sabem o que é ser cidadão, sabendo seus direitos e deveres. Quando nós (professores) colocamos isso para os alunos diminui em muito a violência na escola (professor n°02, escola A)*

*... nós como educadores devemos orientar e mostrar que existe em todas as situações a possibilidade de mudança e transformação.(Professor n° 15, escola A)*

A classe 4 foi caracterizada pelos professores com tempo de serviço superior a seis anos e que trabalhavam na escola há mais de três anos. Os elementos que formavam a noção central desta classe reuniam-se no sentido de apontar propostas, voltadas para redução da violência na escola. As palavras “aluno”, “comunidade” e “projeto” evidenciaram que na concepção deste grupo, composto por professores das escolas A e B, para se reduzir a violência na escola era necessário desenvolver “projetos” educativos, envolvendo os “alunos” e a “comunidade” na qual a escola estava inserida. Tais projetos se concretizariam através de atividades educativas (palestras, seminários, etc.), esportivas e artísticas. Estas atividades que aconteceriam fora do horário de aula e envolveriam a

comunidade teriam como objetivos: promover a interação entre alunos e comunidade, fortalecer e estimular os vínculos de amizade entre os alunos e conscientizar os alunos acerca dos “princípios básicos de cidadania”.

*Projetos como teatros, danças, canto, capoeira, culinária e outros fazem com que os alunos se conheçam melhor entre si e aprendam a ser amigos e solidários um para com o outro (Professor n°.30, escola B).*

*A maneira de reduzi-la é deixar a escola aberta a comunidade , elaborando atividades fora do horário de aula, e estimulando a amizade. (Professor n° 09, escola A)*

**Tabela 5: Palavras associadas significativamente à classe 4 sobre violência na escola e formas de redução (15 UCEs – 16,48% do total)**

<i>Palavra</i>	<i>Freqüência</i>	$\chi^2$
Aluno	8	4,29
Projeto	6	18,27
Comunidade	5	7,63

Como pudemos perceber, o tratamento oferecido pelo programa ALCESTE parece não ter estabelecido significativas diferenciações, entre as representações dos professores das escolas A e B. Pois, cada classe encontrada foi formada por professores pertencentes as duas escolas pesquisadas. A classe 2, embora fosse composta, em sua maioria, por professores da escola B reuniu, também, alguns professores da escola A.

Tais constatações nos levam a pressupor que a influência dos projetos sobre as RS dos professores era bastante limitada. Essa constatação, correspondeu ao que já pontuamos anteriormente em nossa análise qualitativa. Dessa forma, se os projetos pouco influenciaram na constituição das representações dos professores, que outros fatores contribuíram para que elas se organizassem, tal como se apresentaram? Em resposta a essa questão a análise efetuada pelo ALCESTE nos permitiu visualizar algumas variáveis importantes que merecem ser

consideradas na análise de representações de professores. O tempo de magistério (classes 1, 3 e 4) e o tempo de trabalho em determinada escola (classes 3 e 4) foram variáveis que, de alguma forma, parecia marcar a estruturação das representações dos professores entrevistados.

Sobre essas variáveis, algumas considerações precisam ser feitas. Observamos que os professores que tinham menor tempo de magistério (menos de cinco anos) eram os que mais demonstravam acreditar na possibilidade de se reduzir a violência escolar. Embora estes atribuíssem as causas da violência à fatores extra- escolares, se colocaram como principais agentes de mudança. Os professores com maior tempo de magistério (superior a seis anos) foram os que mais procuraram apontar as causas, ou seja, “achar culpados” para a violência. Para estes, as causas encontravam-se, geralmente, fora da escola, na família do aluno, principalmente. Contudo, estes professores elegeram a escola como local privilegiado para trabalhar a violência e depositavam no diálogo grande confiança. Os professores que além de terem mais tempo de magistério trabalhavam há mais tempo na escola foram bastante rápidos em apontarem propostas para a redução da violência. Talvez isso deva-se ao fato de que estes docentes conheciam melhor a realidade da escola em que atuavam. Mas, seja qual fosse a realidade, esses professores apostavam que a solução encontrava-se nos projetos educativos que deveriam acontecer, não necessariamente, no horário de aula. Pareceu-nos que esse grupo, preferia esquivar-se da sua parcela de responsabilidade na redução da violência escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo da descrição dos projetos, vimos que reduzir a violência na escola é um fenômeno tão complexo quanto definir o que se caracteriza como violência escolar. Nosso estudo, teve como objetivo descrever e analisar os princípios, pressupostos e procedimentos de dois projetos considerados bem-sucedidos no trabalho de redução da violência escolar, verificando se tais projetos implicavam num plano de formação docente continuada e se consideravam as representações dos professores e/ou exerciam influências sobre elas. Os resultados obtidos nessa investigação nos possibilitaram fazer algumas considerações que, certamente, servirão como orientação para a estruturação de propostas que se proponham reduzir a violência na escola.

O levantamento geral dos projetos feito inicialmente revelou que, de fato, no Brasil, já existe um considerável acúmulo de experiências voltadas para a redução da violência na escola. Porém, a estruturação dessas propostas sob forma de projetos educativos a serem desenvolvidos dentro das escolas é recente. Começaram a despontar a partir da segunda metade da década de 90, com a instituição do programa nacional Paz nas Escolas, do Governo Federal, sob a gerência da Secretaria de Estados dos Direitos Humanos e Ministério da Justiça. Tais iniciativas são geridas em âmbitos estaduais, municipais e escolares. Alguns Organismos Não Governamentais e Polícia Militar de alguns Estados estruturam e desenvolvem seus próprios projetos. Contudo, devido a fatores variados, essas iniciativas expressaram-se de forma descontínuas e fragmentadas.

Os projetos por nós encontrados e descritos, embora não reünam a totalidade de projetos existentes no Brasil, revelaram que a violência é um problema que realmente ganhou certo grau de relevância na sociedade brasileira, nas últimas décadas. Tais projetos, cujo objetivo principal é reduzir a violência escolar,

apontaram para a necessidade da escola promover, em seus diferentes espaços educativos, o desenvolvimento da cidadania entre crianças, adolescentes e jovens, estimulando a construção de valores éticos e morais.

De maneira geral, essas iniciativas partiam do princípio de que é necessário reforçar os vínculos entre os estudantes e a instituição escolar. Algumas desenvolviam-se durante os dias letivos e outras durante os finais de semana.

Atuavam em diferentes frentes: campanhas, palestras, passeatas, oficinas e produção de informações, difundindo o tema Paz; optavam pela abertura da escola à comunidade nos finais de semana, aumentando o vínculo escola e comunidade; reforçavam a idéia de participação democrática dos alunos na escola e comunidade; incentivavam a promoção do protagonismo juvenil, através do estímulo à formação de grêmios estudantis nas escola; procuravam desenvolver ações que promovessem a sociabilização e a convivência, através de atividades esportivas, culturais, de lazer e profissionalizantes para alunos e comunidade; visavam à inclusão no currículo de temas relacionados a valores éticos e morais e propunham-se a investir na capacitação dos profissionais da educação para lidarem com a violência.

Como pudemos perceber as linhas de ações propostas pelos projetos eram diversas. Algumas privilegiavam propostas fundamentadas em análises que relacionam a violência como sendo causada por fatores macrossociais que interferem nas relações que se estabelecem no dia-a-dia escolar. Outras contemplavam os mecanismos intra- escolares como potencializadores da violência, propondo mudanças na estrutura e funcionamento da escola. Algumas linhas de atuações dos projetos são comuns nas diferentes esferas em que se desenvolviam, mas, existem aquelas que eram priorizadas apenas por algumas esferas.

Merece destaque a constatação de que todas as iniciativas encontradas admitiam que, para reduzir a violência na escola, seria necessário um

esforço conjunto de vários setores sociais: escola, família, comunidade, governo, sociedade de maneira geral. Se, de fato, na prática tais iniciativas promoviam esse envolvimento e desenvolviam as ações a que se propunham continua sendo uma questão que merece ser investigada.

As descrições realizadas nos capítulos deste trabalho foram baseadas nos documentos, depoimentos e entrevistas que nos foram fornecidos pelos atores envolvidos direta e indiretamente com os projetos **Paz: o caminho de um novo amanhecer** e **Grêmios em forma** e nas observações por nós realizadas. Essas descrições nos possibilitam, agora, fazer algumas considerações, destacando os avanços dos dois projetos investigados. Entretanto, ressaltamos que embora consideremos os dois projetos investigados como iniciativas bem-sucedidas no desafio de reduzir a violência que se manifestava nas escolas em que se desenvolviam, admitimos que estes apresentavam inúmeras limitações e desafios que não passaram despercebidos e merecem ser superados.

O projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer** fundamentava-se no princípio da cidadania. Pressupunha que para reduzir a violência escolar era necessário, sobretudo, associar ao trabalho desenvolvido pela escola, o resgate de valores morais indispensáveis à convivência social. Esse projeto avançava significativamente, enquanto proposta de redução da violência, por se tratar de uma iniciativa que partiu da própria unidade escolar. Consideramos que o primeiro passo a ser dado, por qualquer escola, no sentido de se reduzir a violência que se manifesta intramuros é fazer um diagnóstico dos problemas e necessidades específicas que afetam sua realidade. Foi exatamente isso que a escola Renato Arruda Penteado fez. Tendo vivenciado um histórico traumático de violência, mobilizou-se unindo comunidade, escola e família no propósito de analisar a situação vivenciada e propor estratégias de mudanças. Nesse sentido, parte do sucesso inicial do projeto poderia ser atribuído ao envolvimento e à abertura dada

aos alunos, professores e familiares na análise e na possibilidade oferecida a estes de sugerirem mudanças. Ninguém melhor do que os atores escolares, que dela faziam parte ou se beneficiavam, para analisarem suas falhas e proporem mudanças.

A parceria entre a escola, comunidade e família logrou resultados imediatos. Segundo Cardia (2000), o tripé escola-família-comunidade constitui-se medida interventiva fundamental na redução da violência escolar. Uma vez que a escola permitiu a intervenção da família dos alunos na escola, possibilitou que participassem de forma mais ativa da vida escolar dos filhos, bem como, se colocassem à disposição para melhorar o ambiente escolar freqüentado pelos filhos. Foram os pais os responsáveis imediatos pela recuperação física do prédio escolar.

A escola, ao se abrir à comunidade de maneira geral, oferecendo atividades culturais, esportivas e recreativas nos finais de semana, contribuiu para o estabelecimento de uma maior interação entre escola e comunidade. Logo a escola deixou de ser considerada como local isolado, passando a ser vista como espaço coletivo; esse fato contribuiu para desenvolver na comunidade o sentimento de valorização do patrimônio público e, conseqüentemente, a redução da depredação escolar (SILVA, 1997).

Mas as mudanças efetuadas pelo projeto, na realidade da escola RAP, não foram causadas apenas pela abertura da escola à comunidade nem apenas pelo envolvimento da família. Foi necessário, também, que a escola promovesse uma reestruturação em sua forma de funcionamento. Nesse sentido, a organização da unidade em salas ambientes, a criação de salas de aceleração, o investimento na reorganização de espaços educativos como a biblioteca, sala de informática, sala de vídeo, quadra de esportes, laboratório, etc. também, de certa forma, foram estratégias que contribuíram para que as mudanças se efetuassem.

Além disso, o espaço oferecido pela escola aos alunos, privados de espaços públicos para exporem suas habilidades artísticas, expressarem sua cultura e praticarem esportes, também contribuiu para que os vínculos entre os estudantes e a instituição escolar fossem reforçados.

Da mesma forma, a disseminação de mensagens alusivas à paz e aos valores a ela correspondentes presente nas paredes dos corredores, pátio, e salas de aulas da escola promoveram o contato, bem como, uma conscientização dos estudantes da necessidade da construção de um ambiente escolar solidário e cooperativo.

Não restam dúvidas de que todas essas medidas apontadas, adotadas pelo projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer**, contribuíram, em certa medida, para que a violência que se manifestava principalmente através da agressão física e da depredação escolar no interior dessa escola fosse realmente reduzida. Ao adentrar nessa unidade era possível perceber uma certa “harmonia” que se tornava visível, principalmente, nas relações que se estabeleciam entre os atores escolares. Porém um outro tipo de violência persistia, aquela designada por Bourdieu e Passeron (1977) de violência simbólica. Essa violência legitimada pelos atores dessa escola expressava-se, principalmente, através do atos considerados banais, tanto pelos alunos, quanto pelos educadores de maneira geral. As pequenas incivildades praticadas pelos alunos contra seus pares e professores e a indiferença dos professores, em relação a elas, se configuravam simplesmente como um *jogo* entre ambos os grupos (alunos, professores) legitimado por todos e no qual cada um disputava a garantia do seu espaço.

A nosso ver, essa violência simbólica, porque camuflada, é tão perniciosa quanto a violência física e efetuar a sua redução é um processo muito mais complexo e demorado. Sobretudo, porque não consiste em adotar medidas pontuais, como se propõe a maioria dos projetos. Assim, para que o projeto **Paz: o**

**caminho de um novo amanhecer** se mantivesse aquecido, tais medidas deveriam fazer parte de um processo permanente. Contudo não foi isso o que pudemos atestar em nosso trabalho de pesquisa. Justamente na ausência de um trabalho contínuo que envolvesse a análise e avaliação dos procedimentos adotados no trabalho de redução da violência que residem as maiores limitações e desafios desse e de outros projetos. A ausência dessa continuidade desembocava numa série de implicações e, conseqüentemente, num sucesso relativo do projeto. Dessa forma não obstante aos avanços conquistados pelo projeto, este apresentava algumas limitações.

Uma das limitações do projeto dizia respeito às escassas oportunidades de expressão sócio-cultural oferecidas aos alunos pela escola. Os alunos viam no desenvolvimento de atividades artísticas, esportivas e de lazer, possibilidades de canalizarem sua atenção para outras coisas que não o envolvimento com drogas ou violência. O projeto **Paz: o caminho do novo amanhecer**, embora propusesse que os professores deveriam explorar tais atividades e as utilizassem como estratégias de veiculação dos conteúdos curriculares, na prática não era isso o que acontecia. Decorrente dessa ausência, os alunos ressentiam-se de que tais atividades eram pouco exploradas pela escola e sugeriam que elas acontecessem, não apenas em locais e horários específicos da escola, mas durante todo o ano letivo.

Outra questão que se constituía um desafio para o projeto eram as práticas didático- pedagógicas dos professores. O projeto **Paz o caminho de um novo amanhecer** elegia o trabalho com valores morais na escola e especificamente em sala de aula, como estratégia indispensável na redução da violência escolar. Entretanto, os professores apresentavam pouca disposição ou mesmo dificuldade em integrar aos conteúdos curriculares reflexões e discussões sobre valores morais. Os poucos que se arriscavam em atender essa recomendação do projeto, tornavam

suas aulas puramente moralizadoras. Em decorrência, os alunos atribuíam pouca importância a essa iniciativa, considerando o procedimento como algo infantil e insignificante. Trabalhar valores em sala de aula é considerado, por alguns autores (PIAGET, 1996; MENIN, 1996), como um dos caminhos possíveis para se reduzir a violência. Tal prática não deveria consistir numa atividade desarticulada dos conteúdos curriculares e sim integrada às relações sociais cotidianas, às trocas cooperativas entre os alunos, à discussão dos conflitos vivenciados cotidianamente na escola e outros. Para tanto, seria necessário que os professores fossem, continuamente capacitados para que pudessem corresponder a essa demanda do projeto. Contudo, apesar da boa vontade de alguns professores, a dificuldade de desenvolver um trabalho didático- pedagógico pautado nesse princípio, explicava-se exatamente devido à ausência de uma formação docente adequada.

A gestão escolar autoritária da escola em que se desenvolvia o projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer** foi vítima de críticas contundentes por parte dos estudantes. O autoritarismo centralizado na figura da direção da escola inviabilizava a participação dos alunos nas decisões educativas e, além de pouco promover o desenvolvimento da cidadania defendida pelos princípios do projeto, gerava nos alunos insatisfação e revolta, constituindo-se assim, uma limitação do projeto.

Além da falta de participação dos alunos na gestão escolar, os alunos não tinham nenhum envolvimento na construção das regras e procedimentos disciplinares da escola. Os mecanismos disciplinares com suas regras e punições estabelecidas arbitrariamente eram considerados injustos pelos estudantes. Constituindo-se como medidas repressivas, resultava na insatisfação generalizada dos alunos, além de gerar nestes exatamente aquilo que visavam eliminar. Essas regras e punições pouco definidas ou elaboradas sem a participação dos estudantes

pouco ou nada contribuíam para o desenvolvimento da autonomia e, portanto, para a redução da violência escolar.

O projeto **Grêmios em forma** estruturava-se em diferentes linhas de atuação. Fundamentado no princípio de democracia, esse projeto partia do pressuposto de que para reduzir a violência que se manifestava em ambiente escolar era necessário incentivar o protagonismo juvenil, instrumentalizando e mobilizando o corpo discente para a participação democrática em ambiente escolar.

O projeto avança, enquanto proposta de redução da violência, ao eleger o aluno como peça indispensável na luta contra a violência escolar. Ao considerar o aluno dessa forma e ao promover o protagonismo juvenil incentivando-os a participarem plenamente das questões escolares, o projeto proporcionava o desenvolvimento de várias habilidades no corpo discente. Não seria necessário acompanhar todo o desenvolvimento do projeto para chegar a essa constatação. Durante o período em que acompanhamos sua implantação foi visivelmente possível identificar o impacto da iniciativa sobre a realidade escolar e sobre os alunos envolvidos.

Ao discutir, nas oficinas, temas relacionados aos direitos humanos, cultura da paz, cidadania, participação democrática e mecanismos institucionais, o projeto despertava, nos alunos, uma forte consciência crítica e política da realidade por eles vivenciada.

Ao desafiar os alunos – todos que queriam – a se organizarem em grêmios e a estruturarem um plano de gestão, o projeto proporcionava aos mesmos a oportunidade de procurarem apreender as falhas, dificuldades, os problemas da escola. Os alunos passavam a olhar a escola de outra forma, sob a mesma perspectiva que seus gestores. Ao mesmo tempo, passavam a se sentir responsáveis por apresentarem respostas aos problemas identificados.

Todo o processo através do qual se organizava o grêmio - mobilização, assembléia, campanhas eleitorais, plano de gestão, etc.- constituía, visivelmente, momentos de aprendizagem e também o desenvolvimento de valores tais como cooperação, respeito, diálogo, paz, entre outros.

Além desses aspectos, os próprios estudantes e educadores admitiam que o envolvimento dos alunos com o projeto **Grêmio em forma** proporcionava mudanças positivas no comportamento indisciplinado dos alunos na escola e em sala de aula, melhorava sua auto-estima e mudava concepções.

Apesar de todos esses benefícios conquistados pelo projeto **Grêmio em forma** este apresentava maiores limitações que o projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer**. Dentre elas destacamos, primeiramente, o fato de se tratar de um projeto idealizado e desenvolvido por outra instituição e não pela própria escola. Porém, esse fato não desqualificava o projeto e não lhe tirava o mérito de conseguir consideráveis resultados na luta pela redução da violência escolar.

Um outro aspecto que limitava o sucesso do projeto estava relacionado ao fato de que desenvolvia, na prática, um trabalho direcionado apenas aos alunos. Embora a proposta inicial do projeto contemplasse envolver os professores, efetivá-la é uma questão extremamente delicada. O projeto não estabelecia de que forma promoveria a participação docente e não propiciava nenhuma atividade que possibilitasse tal envolvimento.

A ausência desse envolvimento gerava uma certa resistência por parte, praticamente, de todos os professores da escola em que o projeto **Grêmio em forma** se desenvolvia. Essa constatação não nos causou estranheza; pois, se a resistência e adesão dos professores acontecem em níveis diferenciados quando a proposta é gerida pela própria unidade escolar, imagine quando a proposta parte de uma outra instituição.

Os professores, por não se sentirem responsáveis pela violência que se manifestava intramuros escolares, não se viam como parceiros no trabalho de reduzi-la. Além do mais, as atividades paralelas ao seu horário de aula faziam com que sentissem seu espaço e horários de aulas ameaçados.

Mas as limitações não aconteciam apenas na dificuldade de adesão do professor. A direção da escola, em alguns casos, poderia se constituir o principal obstáculo. Na escola em que acompanhamos o projeto **Grêmios em forma**, a direção se apresentava como principal aliada dosicineiros; mediava alguns acordos entre esses e os professores. Convencia os professores a liberarem os alunos e preparava o local para que as reuniões acontecessem. Contudo, em outras escolas onde esse mesmo projeto se desenvolvia, a direção poderia em nada auxiliar o projeto.

Como pudemos perceber, os princípios e pressupostos que fundamentavam os dois projetos delineavam os procedimentos por eles adotados como estratégias de redução da violência na escola. Tanto as propostas defendidas pelo projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer** quanto aquelas defendidas pelo projeto **Grêmios em forma** baseavam-se em diferentes concepções que explicam a violência escolar. Sendo a violência um fenômeno multifatorial, necessárias seriam que as estratégias que propõem a sua redução levassem em consideração suas diferentes dimensões causais. Entretanto, nenhuma iniciativa, por mais completa que fosse, conseguiria abranger todas elas. Contudo, sabemos que alguns procedimentos são fundamentais e, portanto, não podem ser deixados a parte como os relacionados à participação democrática dos alunos, na vida escolar. Nesse sentido, consideramos que o projeto **Grêmios em forma**, com todas as suas limitações, se sobressaia em relação ao projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer**. Essa justa sobreposição devia-se ao fato de que este projeto, fundamentava-se no princípio da democracia e adotava princípios democráticos

como estratégias de redução da violência. Ao passo que o projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer**, ao pressupor o desenvolvimento da cidadania dos indivíduos, sem no entanto privilegiar estratégias que promovessem a participação democrática destes, revelava ignorar que na base da cidadania encontra-se a democracia.

Um outro procedimento indispensável que não pode ser deixado em segundo plano pelas propostas de redução da violência na escola, diz respeito ao fato de se levar em consideração as concepções, ou melhor, as representações dos agentes envolvidos com a tarefa educativa. As representações definem posturas, práticas. Nesse sentido, se se deseja promover mudanças na prática educativa dos agentes escolares é indispensável que suas representações sejam levadas em consideração. Entretanto, nenhum dos dois projetos investigados levavam em consideração as representações dos professores envolvidos. Essa ausência talvez se justifique devido ao fato de que os professores não eram vistos como fortes aliados na redução da violência escolar.

Apesar desse procedimento não ter sido contemplado pelos projetos, ainda assim, buscamos investigar se estes exerciam alguma influência sobre elas. As análises empreendidas sobre as representações dos docentes, além de diagnosticarem que estas pouco sofriam a influência dos projetos, reforçaram nossa hipótese de que considerá-las é indispensável na redução da violência escolar.

Tanto a análise qualitativa quanto a quantitativa empreendida pelo programa ALCESTE, nos levaram a concluir que as representações dos dois grupos de professores não se diferenciavam significativamente e, portanto, sofriam pouca influência dos projetos. Alguma influência se evidenciou apenas nas propostas de redução da violência apresentadas pelos professores do projeto **Paz: o caminho de**

**um novo amanhecer** (escola A). Quanto aos demais aspectos envolvidos, nossa análise evidenciou poucas variações.

A análise qualitativa revelou que a dificuldade de se definir o que se constitui como violência escolar foi percebida entre os dois grupos de professores (escolas A e B). Esta dificuldade se evidencia pela abundância de vocábulos empregados. Os professores das escolas A e B apresentaram representações de violência relacionando-a mais freqüentemente a sua dimensão física, o que se constitui um risco, posto que a violência ultrapassa os limites da agressão física.

A semelhança na forma como os professores representam violência escolar, também foi percebida em aspectos como: as causas que estes atribuem à violência, os agentes que elegem como responsáveis pela sua redução e o pequeno papel que atribuem a si na tarefa de redução da violência escolar. Dentre as causas evocadas pelos professores de ambas as escolas para explicarem o fenômeno da violência escolar, destacavam-se os fatores de ordem familiar. Porém, embora lançassem sobre a família a responsabilidade pelas causas da violência, ambos os grupos de professores elegiam a escola como principal agente responsável pela sua redução. Houve apenas uma pequena variação para os professores da escola B que colocaram a família em pé de igualdade com a escola nesta função. O papel do professor na redução da violência escolar foi pouco ressaltado pelos professores dos dois projetos.

No que se refere às propostas apresentadas pelos professores da escola A como alternativas para redução da violência escolar, vislumbramos que dependendo do grau de envolvimento do professor com o projeto que se desenvolvia na escola, as suas representações sofriam a influência deste. Embora o projeto **Paz: o caminho de um novo amanhecer** não incluísse, na prática, um plano de formação docente continuada, acreditamos que o fato dessa iniciativa ter partido da própria unidade escolar e envolvido os professores em suas atividades

favorecia a reprodução entre os professores dos princípios, pressupostos e procedimentos preconizados pelo projeto, marcando, assim, suas representações.

Esse envolvimento dos professores da escola A com o projeto tornou-se positivo, uma vez que possibilitou, entre outras coisas, que eles considerassem escola e seus agentes como indispensáveis na redução da violência, no seu interior. Também possibilitou que estes apresentassem propostas que, em sua maioria, exigiam mudanças em suas práticas pedagógicas e disciplinares.

Quanto aos professores da escola B, as possibilidades de que o projeto **Grêmio em forma** exercesse certa influência sobre suas representações eram mais remotas. O fato do projeto **Grêmio em forma** tratar-se de uma iniciativa que não partiu da própria escola, dessa iniciativa não contemplar, na prática, um plano de formação de professores, bem como, de não desenvolver nenhum tipo de trabalho envolvendo estes docentes, desfavorecia o projeto em várias questões. Dentre essas questões acrescentamos o fato de que o projeto não exercia nenhuma influência positiva sobre as representações docentes.

Contudo, o mérito de influenciar, positiva ou negativamente, na construção ou disseminação das representações sociais desses professores, não estava restrito à atuação dos projetos. Nesse sentido, os dados obtidos pelo ALCESTE contribuíram para entendermos que outros fatores poderiam ser levados em consideração na compreensão das representações desses grupos de docentes. Conforme a análise efetuada pelo ALCESTE, as variáveis tempo de magistério e tempo de trabalho em determinada escola eram elementos que, de alguma maneira marcavam a forma como os professores estruturavam suas representações e, portanto, merecem ser consideradas.

Constatamos que o tempo de magistério interferia na crença da possibilidade da redução da violência via educação escolar, na maneira como os

professores se viam enquanto agentes dessa mudança e nas formas eleitas pelos professores como estratégias de redução da violência.

Os professores com menos de cinco anos de magistério eram os que mais demonstravam acreditar na possibilidade de se reduzir a violência escolar e se colocavam como principais agentes dessa mudança. Por outro lado, os professores com maior tempo de magistério (superior a seis anos) eram os que mais procuravam apontar as causas, “achar culpados” para a violência. Para esses, as causas encontravam-se, geralmente, fora da escola, na família do aluno, principalmente. Contudo, esses professores elegiam a escola como local privilegiado para trabalhar a violência e depositavam no diálogo grande confiança. Os professores, que tinham mais tempo de magistério, além de trabalharem há mais tempo na escola apontavam mais freqüentemente propostas para a redução da violência, embora não se incluíssem como agentes. Porém, sejam quais forem as variáveis que interferem na construção e disseminação das representações docentes sobre violência, essas representações deveriam ser alvo de trabalho de formação contínua.

Consideramos que a formação docente é um outro procedimento indispensável na redução da violência. Pois, reduzir a violência na escola implica, a nosso ver, além de tantos outros fatores, formar professores que tenham *competências* para lidarem adequadamente com os problemas educativos. Implica em formar professores que se posicionem como profissionais *reflexivos*, a fim de combaterem meras representações de práticas educativas baseadas na idéia de aluno ideal. Implica, também, em formar professores conscientes da necessidade de mudanças impostas pela sociedade e que não rejeitem esforços de mudanças e encontrem respostas para os problemas educativos, dentre os quais destacamos a violência. Porém, essa formação era um procedimento ausente na prática dos dois projetos investigados

Partimos do pressuposto de que a violência que se manifesta na escola tem origem não apenas em fatores extra-escolares, visto que os mecanismos intra-escolares também podem potencializar certas manifestações de violência. Concluímos, então, que é necessário muito mais do que adotar medidas pontuais pautadas em abordagens macrossociais como, por exemplo, abrir fisicamente a escola à comunidade nos finais de semana. A escola vista como parte do problema precisa ser considerada, também, como parte da solução, tal como afirma Cardia(2000). Nessa perspectiva, com base nos dados analisados, defendemos que alternativas que se proponham a reduzir a violência escolar elejam procedimentos que impliquem, entre outras coisas, numa mudança efetiva na estrutura e funcionamento da instituição escolar. Nesse sentido, sugerimos o desenvolvimento de medidas que visem, entre outros aspectos:

- ampliar as oportunidades de expressão sócio-cultural aos alunos na escola;
- promover mudanças nas práticas didático-pedagógicas dos professores, de modo que integrem aos conteúdos curriculares o trabalho com valores éticos e morais;
- proporcionar maior participação dos atores na gestão escolar;
- envolver os alunos na construção das regras e procedimentos disciplinares;
- investir na formação continuada dos professores;
- considerar as representações docentes sobre violência escolar.

Como apontamos no decorrer desse trabalho, a violência escolar é um fenômeno complexo. Propor alternativas que se mostrem “bem-sucedidas” na prevenção e redução do problema não é tarefa simples. Sobretudo porque a estruturação de medidas interventivas envolve, além de uma mudança nas representações dos envolvidos, levar em consideração a realidade específica de cada estabelecimentos de ensino. Assim, encontrar respostas para o fenômeno

continuam sendo um desafio para a comunidade escolar, para os pesquisadores interessados pelo tema e para a sociedade de maneira geral.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABRAMOVAY, M. ; RUA, M. G. Violências na Escola. Brasília: UNESCO, 2002.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n°. 77, p. 53-61, maio, 1991.

ANDRÉ. Marli Eliza D. A . de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.

AQUINO, Júlio Groppa. Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor- aluno. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_ A desordem na relação professor aluno: Indisciplina, moralidade e conhecimento. In \_\_\_\_\_ (org.). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

\_\_\_\_\_ A Violência escolar e a crise da autoridade docente. Caderno Cedes, São Paulo, n°. 47, p. 7-19, dez. 1998.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRUM, Eliane. Brasilândia sem Lei. Revista Época. São Paulo, maio, 2002.

BRASIL. Ministério da Justiça Programa nacional paz nas escolas. Brasil, 1998. Disponível em: <<http://www.paznasescolas.org.br>>. Acesso em 13 de fev.2002.

CAMACHO, Luiza M. Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n°.1, p. 123-140, jan/jun.2001.

CAMARGO, B.V. Alceste: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. Florianópolis: UFSC/Centro de Ciências Humanas, 1998. (Trabalho em andamento)

CAMPART, Martina, LINDSTROM, Peter. Intimidación y violencia en las escuelas seucas: una reseña sobre investigación y política preventiva. Revista de Educacion, España, n.º. 313, p. 95-119, 1997.

CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. Escola e violência. Rio de Janeiro: DP&A , 2001.

CARDIA, Nancy. A Violência Urbana e a Escola. In: GUIMARÃES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth (Org.). Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, n.º. 02, p. 27-71, 2.º. Semestre de 2000.

CENTRO DE ESTUDOS DA METROPOLE (CEM). Estudo sobre o ritmo de favelização por distritos de São Paulo. São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_ Mapa da vulnerabilidade social encomendado pela Secretaria de Assistência Social da prefeitura de São Paulo. São Paulo, 2000.

CORTI, Ana Paula. Violência e Indisciplina no cotidiano da escola pública: Jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões. Dissertação de Mestrado em sociologia. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

COSTA, Helena de Campos & GOMEZ, Carlos Minayo. Superar a Cultura da Violência: um desafio para a escola. In TEVES, Nilda & RANGEL, Mary (Orgs.). Representação Social e Educação: Temas e enfoques contemporâneos de pesquisa. Campinas/ SP: Papirus, 1999. p. 159-176.

DEBARBIEUX, Eric. La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. Revista de Educacion, Sevilla, n. 313, p. 79-93, 1997.

\_\_\_\_\_ A Violência na Escola francesa: 30 anos de construção social do objeto. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.º. 1, p. 163-189, 2001.

\_\_\_\_\_ Violência nas escolas: Um problema mundial. O Correio da Unesco, São Paulo, p. 10-11, junho 2001.

DURKHEIM, Emilio. La Educacion moral. Argentina: Schapire editor, 1972.

REVISTA CRESCER. Ela é da Paz. São Paulo: Ed. Globo, nº. 103 . Jun. 2002.

ELIAS, Nobert. O processo civilizador. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, v. 1-2.

ESCOLA ESTADUAL HILDA THEODORO. Projeto Agentes da Paz. Florianópolis, 1999. Disponível em: <<http://www.agentesdapaz.hpg.ig.com.br/histórico.html>>. Acesso em 05 de ago.2002.

ESCOLA ESTADUAL RENATO ARRUDA PENTEADO. Projeto Paz: o caminho de um novo amanhecer, São Paulo, 2002.

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo ganha uma favela a cada oito dias. São Paulo, 12 de fev. 2003.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

FUKUI, L. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. In GROSBAUM, Elena; ALVES, Maria Leila; MARTINS, Angela Maria (coord.). Série Idéias; nº 21, p.37-53, São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1994.

FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO (FAPESP). O Mapa da Exclusão e Inclusão Social. São Paulo, jan/2003.

FUNDAÇÃO SEADE. Índice da mortalidade infantil por mil nascidos vivos. São Paulo, 2001.

FUNK, W. Violência escolar en Alemania. Revista de Educacion, Sevilla, nº. 313, p. 53-77, 1997.

GUARESCHI, Neuza M.F. A criança e a Representação Social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, M. J. O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: brasiliense, 1995.p. 212-233.

GUIMARÃES, Áurea M. A depredação escolar e a dinâmica da violência. Tese de doutorado em educação. Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1990.

\_\_\_\_\_. A dinâmica da violência escolar: Conflitos e ambigüidades. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. Vigilância, punição e depredação escolar. Campinas: Papirus, 1985.

GUIMARÃES, Célia Maria. Representações sociais e formação do professor pré-escolar. Tese de doutorado em educação. Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999/2000.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In AQUINO, Júlio Groppa (org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p, 57-71.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Mapa da exclusão e inclusão social. Brasil, 2002.

INSTITUTO SOU DA PAZ. Projeto Grêmio em Forma. São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.soudapaz.org>. acesso em 15 de jun.2002.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In\_\_\_\_\_ (Org.) As Representações Sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.p. 17-44.

\_\_\_\_\_. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In. MOSCOVICI, S. Psicologia Social II. Pensamiento y vida social: Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós, 1984. p. 469-494.

LEVISKY, D. L. Adolescência e violência: A psicanálise na prática social. In. \_\_\_\_\_ (Org.) Adolescência pelos caminhos da violência: A psicanálise na prática social São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998. p. 21-43

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, Margot Campos. Representações sociais e educação: importância teórico- metodológica de uma relação. In MOREIRA, Antônia S. Paredes (Org.). Representações Sociais: teoria e prática. João Pessoa: Ed. Universitária/Autores Associados, 2001, p. 123-144.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Programa Escola é Vida. 2001. Disponível em: <[http://www.seduc.mt.gov.br/programas\\_escola\\_vida,htm](http://www.seduc.mt.gov.br/programas_escola_vida.htm)>. Acesso em 07 de out./2002.

MEIRA, Benedito Roberto. Jovens Contra o Crime: programa de polícia comunitária na prevenção da violência escolar. Trabalho de conclusão de curso. Polícia Militar de Bauru. Bauru, 2000.

MENIN, M. S. de Stefano; ZANDONATO, Zilda. Violência na escola: indicações para programas da prevenção. Revista Nuances – v. 6, p. 107-115, out. 2000.

MENIN. M. S. de Stefano. Desenvolvimento moral. In MACEDO, Lino de (Org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

\_\_\_\_\_. Valores na Escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, nº.1, p. 91-100, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Escola: Comunidade justa? In. Encontro Nacional de Professores do PROEPRE, 2003, Águas de Lindóia. Anais... Campinas, Graf. FE; R. Vieira, 2003. p.111-118.

MENIN, M. S. de Stefano; CARBONE, Renata. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. In CONGRESSO SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2003, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, UERJ, 2003.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Programa Agenda da Paz, Belo Horizonte, 1999. Disponível em: <<http://www.educacao.me.gov.br/see/prog01.htm>>. Acesso em 14 de fev.2002.

MOOIJ, Ton. Por la seguridad en la escuela. Revista de educação, Sevilla, n°. 313, p. 27-49, 1997.

MOSCOVICI, Serge. La psychanalyse, son image et son public. Paris: PUF, 1961.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: Investigação em psicologia Social. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Das representações coletivas às representações Sociais: elementos para uma história. In JODELET, Denise. As Representações Sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-64.

MOVIMENTO TORTURA NUNCA MAIS. Projeto Ciranda da Paz. Recife, 2001. Disponível em: <[http://www.paznasescolas.org.br/eventos/encontro/e\\_camaragibe2.htm](http://www.paznasescolas.org.br/eventos/encontro/e_camaragibe2.htm)>. Acesso em 27 de fev.2002.

NÓVOA, A . Formação de Professores e Profissão Docente. In\_\_\_\_\_(org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERALVA, Angelina. Escola e Violência nas Periferias Urbanas Francesas. In: GUIMARÃES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth (Org.). Contemporaneidade e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, n°. 02, p. 7-26, 2°. Semestre de 2000.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Projeto Escola Aberta. Recife, 2001. Disponível em: <[http://www.educacao.pe.gov.br/escola\\_aberta.asp](http://www.educacao.pe.gov.br/escola_aberta.asp)>. 06 de mai.2002.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação Moral. In MACEDO, Lino de (Org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36.

PLACCO, V. M. N. de Souza. Representações Sociais de Jovens sobre violência e a Urgência na Formação de Professores. Psicologia da educação. São Paulo: Programa de estudos pós-graduados, v. 14/ 15, p. 347-367, 1º e 2º sem/2002.

POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE SÃO PAULO. Programa de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD). Presidente Prudente, 2001.

ROVIRA, Josep M. P. Cómo hacer escuelas democráticas. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 26, n.º. 2, p. 56-68, jul./dez. 2000.

REVISTA VEJA. O Retrato da filantropia no Brasil. Dez/2001.

SÁ, Celso P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: brasiliense, 1995.p. 19-45.

SANFELICE, José Luís. Crise! que crise!. Revista Nuances. São Paulo, v 2, p. 5-8, out. 1966.

SANTOS, José Vicente Tavares. A Violência na Escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.º.1, p. 105-122, jan/jun.2001.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Formação Profissional. Projeto pela vida não a violência. Santo André, 2001. Disponível em: <<http://www.forumsp.org.br/b.ppelavidanãoviolenca.htm>>. Acesso em 14 de jul.2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Programa parceiros do futuro. São Paulo, 1999. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em 25 de jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Cartilha do Projeto Comunidade Presente. São Paulo, FDE: 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Vida, 2002. Disponível em: <<http://www2.prefeitura.sp.gov.br/secretarias>>. Acesso em 20 de mai.2002.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze tese sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, Alda M. Monteiro. A Violência na Escola: A percepção dos Alunos e Professores. Série Idéias; nº 28, p. 253-265, São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1997.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. . Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, nº.1, p.87-103, jan/jun.2001.

\_\_\_\_\_. Iniciativas Públicas de Redução da Violência no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.115, p. 101-138, março/2002.