

RITA DE CÁSSIA BARROS DE MENEZES

**A VIOLÊNCIA NO ÂMBITO DE ESCOLAS
PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO
MUNICÍPIO DE ARACAJU / SE**

Orientadora: Professora Doutora Marisete Fernandes de Lima

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

**Lisboa
2011**

RITA DE CÁSSIA BARROS DE MENEZES

**A VIOLÊNCIA NO ÂMBITO DE ESCOLAS
PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO
MUNICÍPIO DE ARACAJU / SE**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Professora Doutora Marisete Fernandes de Lima

Co-orientador: Professor Doutor Óscar C. de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

**Lisboa
2011**

O sucesso torna as pessoas modestas, amigáveis e tolerantes, é o fracasso que as faz ásperas e ruins.

Willian Mauglon

Rita de Cássia Barros de Menezes - A Violência no Âmbito de Escolas Públicas do Ensino Fundamental do Município de Aracaju / SE.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditaram em mim e me deram força para a conquista deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado a vida, saúde e perseverança para a conclusão de meu trabalho.

Ao meu pai, “*in memoriam*”, Elisário Nunes de Menezes, onde quer que esteja está vibrando com mais esta conquista, amigo que sempre acreditou em mim e se orgulhava de todas as minhas conquistas.

A minha mãe Ruth Barros de Menezes, por me amar e estar ao meu lado incondicionalmente.

A minha filha Gabriela de Menezes Santos, minha vida, minha razão de viver, companheira e amiga de todas as horas, qualquer coisa que diga é pouco para exprimir o quanto TE AMO.

A Augusto Tarcisio Fonseca Guerra, meu amigo e companheiro em todos os momentos, até os mais difíceis. Obrigada por estar ao meu lado e não me deixar desistir, sua presença também é muito importante na minha vida, sem você não teria forças para concluir meu Mestrado.

Aos meus amigos, mestres com quem aprendi muito.

A Laura, por sempre ter me encorajado e segurado minha barra ao longo desse Mestrado, obrigada amiga!

A professora Marisete, pelo conhecimento transmitido, pela atenção, paciência e simpatia que sempre dedicou a mim.

Ao Professor Dr. Oscar de Sousa, que me acolheu na fase final deste trabalho e foi essencial para a sua conclusão, que além do vasto conhecimento e sabedoria com sua simpatia me transmitiu muita segurança.

RESUMO

A violência escolar, entendida como todo ato praticado de maneira isolada ou em grupo nas instituições de ensino ou em suas redondezas, envolvendo o corpo discente e/ou docente desses estabelecimentos, é uma realidade vivenciada pelos mesmos e reconhecida por toda a sociedade. Nessa perspectiva, a presente pesquisa investigou a problemática nas instituições de ensino público da Cidade de Aracaju, capital de Sergipe, Brasil. A pesquisa possibilitou demonstrar algumas das causas e consequências da violência, e entender os motivos que permitem o seu desenvolvimento em escolas públicas, campo da pesquisa, com subsídios não somente na ciência da educação como também na ciência jurídica, visto que fundamenta suas ideias em Leis e Normas que orientam e tipificam o comportamento do indivíduo na sociedade. Nesta pesquisa – de caráter exploratório e descritivo, de cunho analítico, coerente com as questões e objetivos propostos ao objeto de estudo – recorreu-se a uma pesquisa de campo com análise quali-quantitativa com resultados apresentados em gráficos, quadros e registros de ocorrência, utilizando como universo pesquisado escolas públicas municipais de Aracaju, através de questionário aplicado aos diretores e funcionários em visita “*in loco*”. A pesquisa é baseada em teorias que fundamentam os resultados encontrados de que o “homem é produto do meio”, isto é, a sociedade em que vive e a família têm uma influência e um papel fundamental na formação da personalidade do indivíduo, seja ele bom ou ruim.

PALAVRAS-CHAVE: violência na escola; educação; direito educacional.

ABSTRACT

The school violence, understood as any act performed in isolation or in groups in educational institutions or in its surroundings, involving the student body and / or teaching of these establishments, is a reality faced by them and recognized throughout society. From this perspective, this research investigated the issue in public education institutions in the city of Aracaju, capital of Sergipe, Brazil. The research allow us to demonstrate some of the causes and consequences of violence, and understand the reasons that allow its development in public schools, field of research, with subsidies not only in science education as well as in legal science, since it bases its ideas on Laws and Regulations that guide and typify the behavior of the individual in society. In this research, exploratory and descriptive character, of an analytical view, consistent with the proposed objectives and issues to the object of this study - resorted to a field research with quantitative and qualitative analysis with results presented in graphs, charts and records of occurrence, using as group studied public schools in Aracaju, through a questionnaire applied to directors and employees to visit in the place. The research is based on theories that motivate the results found that “the man is the product of the environment”, this means, the society in which they live and the family have an influence and a key role in shaping the character of the individual, be it good or bad.

KEYWORDS: school violence; education; educational law

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

CBPE - Centro Nacional de Pesquisas Educacionais

CEAP - Centro de Articulação de Populações Marginalizadas

CIPAVE - Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MES - Ministério da Educação e Saúde

OMS - Organização Mundial da Saúde

OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PAEJA - Programa de Aceleração da Educação de Jovens e Adultos

SEMED - Secretaria Municipal da Educação de Aracaju

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO VIOLÊNCIA	16
1.1 Conceituando e Classificando os Tipos de Violência.....	20
1.2 Fatores da Violência	23
1.3 Consequências da Violência no Mundo Globalizado	30
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO	36
2.1 Princípios Constitucionais da Educação como Direito	42
2.2 Negação ao Direito de Educação e Sua Qualidade Como Fator Gerador da Violência	47
CAPÍTULO 3 – CONTEXTUALIZANDO ESCOLA	52
3.1 Conceituando Escola	52
3.2 Função da Escola	56
3.3 Contextualizando violência escolar	59
CAPÍTULO 4 - PROBLEMÁTICA.....	66
4.1 QUESTÃO DE PARTIDA.....	71
4.2 OBJETIVOS	71
4.2.1 Objetivo Geral	71
4.2.2 Objetivos Específicos	71
CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA	73
5.1 Tipo de pesquisa.....	73
5.2 População, sujeitos	73
5.3 Instrumentos	75
CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	77
6.1 Análise documental	77
6.2 Análise das entrevistas realizadas aos diretores das escolas	84

6.3 Análise das observações realizadas	91
CONCLUSÃO	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
APÊNDICES	I
Apêndice 1 - Roteiro de pesquisa	II
Apêndice 2 - Roteiro de entrevista realizada com os diretores	V
ANEXO(S)	VI
Anexo 1 – Autorização de realização de pesquisa nº 526/2010	VII
Anexo 2 – Autorização de realização de pesquisa nº 527/2010	VIII
Anexo 3 – Autorização de realização de pesquisa nº 528/2010	IX
Anexo 4 – Autorização de realização de pesquisa nº 529/2010	X
Anexo 5 – Autorização de realização de pesquisa nº 530/2010	XI
Anexo 6 – Autorização de realização de pesquisa nº 531/2010	XII
Anexo 7 – Autorização de realização de pesquisa nº 532/2010	XIII

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição de Escolas por Bairros..... 77

Tabela 2: Distribuição de Alunos por: Escola, Turno, Ano Cursado e Faixa Etária 78

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Quantitativo de sujeitos envolvidos nos atos de violência por sexo	78
Figura 2. Faixa etária dos alunos que possuem registro de ocorrência de violência nas escolas por Escola e Sexo	80
Figura 3. Tipos de violência aos bens materiais	81
Figura 4. Tipos de violência às pessoas	81
Figura 5. Turno que ocorreu a violência por Escola	82
Figura 6. Mensurando os tipos de violência	83
Figura 7. Consequências para os alunos envolvidos nos casos de violência.....	84

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade pesquisar sobre a violência em instituições de ensino público fundamental da cidade de Aracaju / SE para identificar algumas de suas causas e consequências, bem como os motivos da violência presente em escolas públicas de ensino fundamental, fazendo uma ponte entre a ciência da educação e a ciência jurídica, pois analisar o problema da violência nas escolas exige fundamentação em princípios éticos, educacionais e nas Leis e Normas que orientam e tipificam o comportamento do indivíduo na sociedade.

As Leis exercem influência na forma como o indivíduo se comporta, uma vez que ao determinarem a conduta a ser seguida estabelecem uma pena, caso as normas de comportamento sejam contrariadas. Assim, infere-se o papel fundamental do direito como forma de tentar coibir a violência associado à educação, instituto responsável pela formação moral e ética.

Ao falar em comportamento, permeiam-se algumas ideias desta pesquisa em Ciências Sociais, principalmente no que se refere à educação e à sociologia, considerando que o meio influencia significativamente a maneira de agir do indivíduo.

Esta é uma temática altamente relevante por possuir forte cunho social, retirando há anos a paz e a segurança de professores, alunos e familiares daqueles que frequentam a comunidade escolar, principalmente da rede pública de ensino. Além disso, o problema da violência além de colocar em risco alunos e professores dentro da escola, também causa vários outros prejuízos à sociedade, portanto, merecedor de discussão, atenção e análise. Dadas essas condições, pretende-se contribuir com uma interpretação de utilização educacional para a solução da violência nas escolas.

O objeto desta pesquisa foi definido a partir da análise de suas causas, estudo e interpretação de suas consequências. Demonstrando ainda aspectos inovadores de estudo de maneira abrangente, fazendo um elo entre Educação e o Direito de forma a contribuir para o campo de pesquisa nas duas áreas.

discentes violentos.

O conhecimento dos principais atos de violência na escola é relevante por permitir o planejamento de ações preventivas à violência na escola. Nesse sentido, o

objetivo geral do presente trabalho é investigar sobre a violência cometida no âmbito das escolas públicas de Aracaju / SE, tendo como objetivos específicos: classificar os tipos de violência mais frequentes, levantar os fatores e consequências da violência; tipos de violência praticados contra pessoas e patrimônio, características dos alunos praticantes de violência segundo sexo, idade, ano escolar e turno, frequência da prática de violência, o processo educacional, sua função e constitucionalidade, visto que determina parâmetros; relacionar violência a sexo, faixa etária, turno das ocorrências registradas, verificar o cumprimento ao direito à educação e sua qualidade, relacionando-os à geração de violência; mensurar as possíveis consequências penal, educativa e administrativa para os

Para tanto, o trabalho encontra-se dividido em quatro partes distintas. Na primeira, apresenta-se a contextualização da violência, seu conceito e classificação, bem como fatores e consequências da mesma. Na segunda parte, faz-se um apanhado acerca do direito e da negação da educação permeado pelos princípios constitucionais que servem de sustentação para a sua prática e uma breve análise da qualidade da educação ofertada, colocando-a como um dos fatos geradores da violência. A terceira parte aborda a violência escolar, contextualizando-a. A quarta parte descreve a pesquisa realizada em escolas públicas municipais de Aracaju / SE, apresentando os dados e informações coletadas, coadunando-os com o referencial teórico estudado.

O método de pesquisa utilizado no presente trabalho – de caráter exploratório e descritivo, de cunho analítico, de forma a manter a coerência com as questões e objetivos do estudo - foi pesquisa de campo com análise quanto-qualitativa com os resultados apresentados em gráficos, quadros e registros de ocorrência, utilizando como universo pesquisado escolas públicas municipais de Aracaju, através de questionários aplicados aos diretores e funcionários em visita ‘in loco’.

A pesquisa é baseada em teorias que acabam por fundamentar os resultados encontrados de que o “homem é produto do meio”, isto é, a sociedade em que vive e a família têm uma influência e um papel fundamental na formação da personalidade do indivíduo, seja ele bom ou ruim.

Segundo Trivinos (2009), “o essencial deste estudo reside na descrição de determinada realidade.” Neste caso específico, a pesquisa é limitada a escolas públicas do Município de Aracaju, estudando a violência em escolas públicas de ensino fundamental, definidas como mais violentas do Município e localizadas em áreas causadoras de violência, classificando-se como estudo de caso.

A pesquisa descritiva delineada de estudo de caso recebe a análise qualitativa, podendo ser apoiada em dados quantitativos com tratamento simples (Trivinos, 2009).

Sendo objeto da pesquisa a violência em escolas públicas municipais de ensino fundamental, determinam-se como universo escolar definido pela Secretaria Municipal da Educação de Aracaju – SEMED as sete consideradas mais violentas.

Constituíram instrumento de pesquisa livros de registro de ocorrência das escolas e entrevistas semiestruturadas de seus gestores.

Os livros de ocorrência foram escolhidos por possuírem registros de violências cometidas no âmbito escolar, permitindo informações importantes sobre tais ocorrências documentadas.

A análise documental, que segundo Trivinos (2009) forma grande quantidade de informações sobre fatos, processos, medidas, é o caso específico desta pesquisa. O livro de registro de ocorrência constitui um valioso documento e assim instrumento por ser de fato a oficialização da violência no âmbito da escola, permitindo a qualificação da violência, o agente, como também o comportamento.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO VIOLÊNCIA

A contemporaneidade tem promovido mudanças de ordem econômica, social e política decorrentes dos avanços científicos, tecnológicos e da globalização, suscitando novas relações através de integrações e ao mesmo tempo de fragmentações sociais, gerando assim, em muitos casos, a exclusão social e como efeito problemas e dilemas que se configuram como questões sociais em nível global. Uma destas questões suscitadas pela exclusão econômica e social é a violência, presente em todos os grupos sociais em diversas dimensões.

Para um melhor entendimento acerca da violência, faz-se necessário inicialmente conceituá-la, pois segundo Arendt (1994):

Ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e, à primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial. Isto indica o quanto a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, desconsideradas; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos. Aqueles que viram apenas violência nos assuntos humanos, convencidos de que eles eram sempre fortuitos, nem sérios nem precisos, ou de que Deus sempre esteve com os maiores batalhões, nada mais tinham a dizer a respeito da violência ou da história. Quem quer que tenha procurado alguma forma de sentido nos registros do passado viu-se quase que obrigado a enxergar a violência como um fenômeno marginal (p. 16).

A conceituação de violência na obra de Arendt perpassa por conceituações diversas, conforme o período histórico a ser observado. Inicialmente, ao analisar a alteração política do privado para o público caracteriza-se como elemento pré-político ou anterior ao surgimento da polis. No processo de fabricação humana, a filosofia política constata a existência de violência no processo de fabricação, “[...] o homo fãber, criador do artifício humano, sempre foi um destruidor da natureza” (Arendt, 1997, p. 36) e relaciona violência com a deteriorização do político e a falta de ação e diálogo, expressões essenciais de poder.

Refletindo sobre a violência e sua conceituação, Arendt (1994) demonstra que a mesma acaba por gerar confusões no seu sentido, constatando:

Penso ser um triste reflexo do atual estado da ciência política que nossa terminologia sobre violência não distinga entre palavras-chave tais como

‘poder’ (power), ‘vigor’ (strength), ‘força’ (force), ‘autoridade’ e, por fim, ‘violência’ - as quais se referem a fenômenos distintos e diferentes (p. 36).

A autora continua informando que: “Os termos poder, vigor, força, autoridade e violência são tomados como sinônimos porque têm, na compreensão comum, a mesma função, isto é, indicar quem domina quem” (pp. 36-37), devendo existir uma modificação no entendimento de todos estes termos, a fim de se buscar com eficiência o conceito de violência.

Para Arendt (1994), poder, vigor, força e autoridade têm as seguintes conotações: poder “corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto, [...]. Vigor designa algo no singular, uma entidade individual, [constituindo-se em] propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas, mas sendo essencialmente diferente delas. [...]. Força deveria ser reservada, na linguagem terminológica, às ‘forças da natureza’ ou à ‘força das circunstâncias’, isto é, deveria indicar a energia liberada por movimentos físicos ou sociais; [o termo autoridade] é incompatível tanto com a utilização de meios externos de coerção - onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou -, tanto com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação.” (pp. 36-37)

Destaca-se ainda a diferenciação entre violência e agressividade, que são comumente confundidas, pois ambas têm peculiaridades em comum.

Conforme Costa (1986), Freud explicando a confusão entre tais termos versou: “não existe um instinto de violência. O que existe é um instinto agressivo que pode coexistir perfeitamente com a possibilidade do homem desejar a paz e com a possibilidade do homem empregar a violência” (p. 27). Baseando-se no ensinamento de Freud, Costa (1986) explana que, existe um instinto agressivo no homem, porém ambos os termos são distinguidos.

Figueiredo (como citado em Levisky, 1998, p. 58) esclarece que é impossível a existência de vida social sem a utilização da violência e da agressividade, pois “a violência é estruturante e constitutiva da subjetividade humana.” Dadoun (1998), através de enfoque filosófico da posição freudiana, apresenta o *homo violens* como definido e estruturado fundamentalmente pela violência.

No entanto, não se pode esquecer que a agressividade é presente em qualquer ato de violência. Segundo Osório, “a violência seria então a agressividade com fins destrutivos.” No entender de Lacan (1998), “a agressividade intencional (violência) corrói, mina, desagrega, castra, ela conduz à morte” (p. 54). Costa (1986) explica que “a violência é o emprego da agressividade com fins destrutivos. Pode ser voluntário,

deliberado, racional e consciente, ou pode ser inconsciente, involuntário e irracional” (p. 29).

Constata-se, na literatura existente, que a violência é conceituada de muitas formas diferentes, sendo as rotulações e classificações apresentadas sem a especificação de critérios e/ou com critérios confusos.

A violência é um fenômeno muito difícil de conceituar, exatamente porque é complexo de ser delimitada e diferenciada. Dos autores consultados, citados ou não, a conceituação de violência aparece de forma diferente, colocando claramente a problemática do conceito. Diante disso, levantar-se-á algumas de suas conceituações a fim de uma melhor aproximação da sua compreensão e definição.

No dicionário Aurélio violência é definida como: “Qualidade de violento; ato violento; ato de violentar; constrangimento físico ou moral; uso da força; coação.” (Ferreira, 1986, p. 1779). Apoiando-se nesta definição percebe-se que, a violência é algo que ocorre quando as pessoas se descontrolam e partem para a agressão física ou moral.

Segundo o Dicionário Houaiss (2001), violência tem as seguintes acepções: ação ou efeito [*de violentar*], de empregar força física [*contra alguém ou algo*] ou intimidação moral contra [*alguém*]; ato violento, crueldade, força. [*Ou ainda como termo jurídico, quer dizer:*] constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem; coação. (p. 976)

Há de se observar, inclusive, que a coação sofre repulsa do Estado, não só no âmbito penal, como no civil, amparando a vítima de coação, permitindo-lhe que possa ser indenizada civilmente pelos danos que tenha sofrido.

Na análise de Osório, Costa (1986) e Lacan (1998), a violência pode ser entendida como tudo aquilo que fere, destrói, agride ou machuca as pessoas, ações que não preservam a vida ou prejudicam o bem-estar tanto individual quanto coletivo.

Inclusive o bem-estar individual e coletivo são direitos fundamentais do ser humano previstos na Constituição Federal, e o Estado tem a responsabilidade em garanti-los a todo o cidadão.

Já a Organização Mundial da Saúde - OMS (como citado em Asblaster, 2009, p. 1) define violência como “a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis.” Especialistas garantem que o conceito é bem mais amplo e ambíguo do que a constatação de que violência é a imposição de dor, a agressão empreendida por uma pessoa contra outra; ainda mais devido ao fato de que a dor é um conceito muito difícil de ser definido.

Para Chauí (2000) violência é:

Tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito. (p. 3)

Grosso modo, entende-se violência como aquilo que se constitui “na intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo” (Alves como citado em Pinheiro, 1998, p. 247).

De modo geral, pode-se defini-la, segundo Baron (como citado em Anser, Joly & Vendramini, 2003, p. 68), como “qualquer ato ou ação de um indivíduo ou grupo cujo fim é ferir ou ofender um indivíduo empenhado em evitar tal tratamento.” Nesse sentido, um ato é caracterizado como violento quando atende, de acordo com Ferreira e Schramm (2000), às seguintes condições: “causar dano a terceiros, usar força física ou psíquica, ser intencional e ir contra a vontade de quem é atingido.” (p. 660)

Michaud (1989) propõe o seguinte conceito:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (p. 11)

A maioria dos autores ao definir a violência baseia-se em atos causados pelo agressor, mas é importante destacar que muitos atos de violência consistem não só na prática de atos, mas de omissões, ou seja, quando se deixa de dar ao indivíduo aquilo que lhe é devido, quando o mesmo é privado de condições dignas de sobrevivência, quando seus direitos fundamentais garantidos pelo Estado não são respeitados.

Para Amoretti (1992), a “violência pode ser definida como o ato de violentar, determinar dano físico, moral ou psicológico através da força ou da coação, exercer pressão ou tirania contra a vontade e a liberdade do outro.” (p. 41) Conforme o autor, tal fato inclui um sujeito ou sujeitos violentadores, uma pessoa ou pessoas que são acometidas da ação violenta e um ato ou ação violentadora. Pode-se também analisar neste fenômeno sua intensidade, características, causas e efeitos. A ação se torna mais ou menos violenta, de acordo com sua intensidade e força, bem como conforme os danos por

ela causados, que podem se referir aos domínios, físico (corporal), material, moral, psíquico, religioso, cultural, entre outros.

No entanto, buscando um elemento comum para todos esses danos, Fachini (como citado em Amoretti, 1992) e Odália (1985) compreendem que a violência sugere a ideia de privação. Para estes autores, o ato violentador supõe a ideia de privar, quer dizer, despojar, destituir, desapossar um indivíduo de suas coisas, de seus direitos fundamentais, até mesmo de se realizar como homem.

Costa (1986) diz: “costuma-se classificar de violenta toda experiência físico-psíquica que, pela repetição ou intensidade, ultrapassa a capacidade de absorção do aparelho psíquico.” (p. 92) No dizer do autor, as definições de violência serão sempre efêmeras e entendidas em cada caso particularmente, tornando-se inexequível se obter a essência da mesma.

A partir dos estudos realizados, define-se a violência como um impulso, um movimento cuja força é munida de intensidade que, apesar de variar, garantirá uma capacidade mínima de coação, de vencimento de barreiras, de penetração e de destruição, como condição para que se consolide o ato violento. Este impulso e/ou força procede de alguém, identificável direta ou indiretamente, ou, em alguns casos, não identificável (grupos, pessoas, sistemas, instituições, normas explícitas ou implícitas, nações, culturas). Seu objetivo e resultado final são o de causar danos a outros grupos, pessoas, sistemas institucionais, nações ou segmentos sociais. Esses danos envolvem um núcleo central que pode ser compreendido por uma ideia básica, a privação da vontade de alguém ou de alguma coisa.

1.1 Conceituando e Classificando os Tipos de Violência

A violência tem um conceito ambíguo, não havendo uma percepção concreta daquilo que a mesma representa, mas sim uma grande quantidade de atos que podem ser considerados violentos, levando-se em conta as condições, o contexto social e o período da história em que são realizados.

As formas de violência podem ser diversas, apresentando-se através de manifestações individuais e coletivas. Chesnais (1981 como citado em Abramovay, Pinheiro, Lima & Martinelli, 2002) ao registrar tais fatos em diversas épocas e sociedades

ênfatiza que as múltiplas facetas desta problemática devem ser exploradas, levando-se em conta o custo social da época estudada. Assim, aponta a violência física, incluindo a sexual, como núcleo central da violência, pois acaba por provocar danos irreparáveis às vítimas e, por consequência, exige uma reparação social através da atuação estatal.

Logo após a violência física, na visão do autor supracitado, existe a violência econômica, que não afeta a integridade das pessoas, mas ocasiona prejuízos ao patrimônio e a propriedade dos mesmos; logo em seguida vêm as violências morais ou simbólicas, que se pautam principalmente na autoridade, tendo conteúdo subjetivo defendendo que: “falar de violência neste sentido é um abuso de linguagem, próprio a certos intelectuais ocidentais, excessivamente bem instalados na vida para conhecer o mundo obscuro da miséria e do crime.” (Chesnais, 1981 como citado em Abramovay *et. al.*, 2002, p. 13).

A violência praticada através de formas de poder são consideradas por Bourdieu (2001) como simbólicas, realizando-se sem ser distinguida como tal, inclusive por quem é vítima, visto que se insere em entrelaçamentos de poder naturalizados.

Dessa forma, a violência torna-se legítima através de imposições culturais e sociais do poder. Na análise de Bourdon e Bourricaud (1993), existem concepções anômicas? de anomia e estratégicas, com a primeira baseando-se nas ideias de Durkheim, apesar de possuir algumas alterações:

Falaremos aqui em anomia em sentido muito amplo, para caracterizar a situação em que o sistema normativo perdeu todo ou parte de seu rigor e de sua eficácia. Os direitos e as obrigações deixam de ser efetivamente sancionados porque as pessoas não sabem mais a que estão obrigadas, não reconhecem mais a legitimidade das obrigações a que estão submetidas ou porque não sabem a quem recorrer para fazer valer seus próprios direitos quando estes são violados. A violência-anomia resulta da proliferação das relações agressivas nos setores desregrados da sociedade. (p. 607)

Porém, os próprios autores apontam ambiguidades na violência anômica, enfatizando a questão referente à legitimidade das normas referenciais desejáveis ou de base de representações, ou seja, quem seria o responsável pelo povo. Neste sentido, esclarecem que o totalitarismo seria: a “forma mais complexa de violência exercida pela sociedade contra os seus membros ou por representantes da norma.” (Bourdon & Bourricaud, 1993, p. 607).

Já a violência estratégica, na análise dos autores supracitados, pode ser considerada como aquela que mantém a norma e sua rigidez, independente do consentimento consciente da população, que se torna conformada e passiva, conforme objetiva tal violência.

Esse é o tipo de violência a ser analisada no presente trabalho, a violência coletiva contra a massa da sociedade, menos favorecida, que quando não é praticada pelo próprio Estado, cujo papel precípua é combatê-la, realiza-se com sua conivência quando não fiscaliza, não pune quem contraria as normas de direito público.

Outro ponto bastante discutido na atualidade refere-se à violência individualizada, praticada principalmente por psicopatas, afetando uma única pessoa ou várias, causando aos mesmos dor, sofrimento e morte, ressaltando-se o fato dos agressores nunca se sentirem responsáveis ou culpados pelos seus atos violentos, acreditando que assim se tornam por conta das suas relações sociais.

A esse respeito Arblaster (como citado em Outhwaite & Bottomore, 1996, p. 803) defende que:

Se a violência não envolve necessariamente uma agressão física no confronto direto de algumas pessoas com outras, então a distinção entre violência e outras formas coercitivas de infligir danos, dor e morte fica enevoadada. Uma política que deliberada ou conscientemente conduza à morte de pessoas pela fome ou doença pode ser qualificada de violenta. Essa é uma razão por que slogans como 'pobreza é violência' ou 'exploração é violência' não constituem meras hipérboles.

Percebe-se então que a violência é um fenômeno multifacetado, atingindo a integridade física, psíquica, emocional e simbólica de pessoas, individualmente ou de forma grupal, abrangendo não somente espaços privados como públicos, tendo na atualidade uma concepção bem mais abrangente, como versa Porto (1997 como citado em Waiselfisz, 1998, p. 146):

[...] de modo a incluir e a nomear como violência acontecimentos que passavam anteriormente por práticas costumeiras de regulamentação das relações sociais, como a violência intra-familiar, contra a mulher ou as crianças e a violência simbólica contra grupos, categorias sociais ou etnias.

Tal complexidade da violência é de grande importância para diferenciar suas diversas formas e buscar investigar suas causas, visando solucioná-la ou combatê-la. Neste sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -

UNESCO (como citado em Castro, Abramovay, Rúa & Andrade, 2001) caracteriza várias formas de violência: direta, indireta e simbólica para identificar as várias expressões do fenômeno.

Exemplificando, pode-se dizer que a violência direta é praticada através de atos físicos que resultam em sequelas para a integridade das vítimas; a indireta são todos os tipos de ações agressivas ou coercitivas que acabam por ferir psicológica e emocionalmente as pessoas agredidas; e a simbólica é pautada nas relações de poder entre as pessoas ou instituições, cerceando a liberdade de pensamento, ação e consciência da população.

Não obstante a divisão na identificação dos tipos de violência, as mesmas apresentam algo em comum, do ponto de vista da vítima, qualquer que seja o tipo de violência contra ela praticada lhe causará danos que, se não forem irreparáveis, ao menos lhe causarão dor e sofrimento em algum momento de sua vida e, portanto, merecem todo o cuidado para que não sejam inseminadas na sociedade.

1.2 Fatores da Violência

Na atualidade, a violência pode ser vista como uma epidemia social, espalhando-se por todas as partes e setores, independente da classe social, sexo, raça, idade e qualquer outro fator que diferencie as pessoas.

Waiselfisz (2004), demonstrando pesquisa feita pela Secretaria Especial de Direitos Humanos e Instituto Ayrton Senna no Brasil, versa que em 2002 existiam 35 milhões de jovens, sendo que 7 milhões destes não trabalhavam nem estudavam, apontando a falta de perspectiva desses jovens como um dos fatores da violência no país.

Segundo Arpini (1999), “a leitura que se faz socialmente da violência é a que a vincula como característica das populações mais pobres, ligadas à vadiagem, à marginalidade e às drogas.” (p. 38)

Zaluar (1994) afirma que, “a maior parte dos crimes mais violentos não é cometida por sujeitos pobres. É fácil atribuir o rótulo de violentos àqueles, que por sua própria condição, não são considerados cidadãos em nossa sociedade.”

Para Magagnin (1999, como citado em Paixão & Almeida, 2009, p. 1): “a violência cometida por meninos e meninas que vivem em situação de pobreza, nas ruas, é antes de tudo, uma forma de confronto e resistência a uma sociedade que os marginaliza.”

Pinheiro e Adorno (1993), em trabalho acerca da violação dos direitos humanos, destacam, entre os fatores que causam a violência na sociedade brasileira, “a acentuada concentração de renda que tem, como consequência, profundas desigualdades socioeconômicas.” (p. 110) Áries (1981) também associa a violência à pobreza.

Como afirma Sposito (2001), alguns estudos atestam que:

[...] o tema da violência, sobretudo aquela que ocorre nos grandes centros urbanos na sociedade brasileira, é parceiro do processo de democratização, à medida que, a partir do início dos anos 1980, essa questão eclode com força no debate público. Isso acontece, de um lado, por que demandas latentes adquiriram visibilidade nos espaços possibilitados pela distensão política, propiciando maior abertura para as questões que afetavam a qualidade de vida da população das periferias das grandes cidades, onde a segurança constituía problema importante e até hoje não resolvido. De outro, tratava-se, naquele momento, de lutar por uma maior democratização das instituições oficiais - sobretudo do aparelho de segurança - resistentes aos novos rumos trilhados pelo país. Mas é preciso reconhecer que a elevação da violência à condição de problema nacional no debate público decorre também de sua disseminação e diversificação no âmbito da sociedade civil. (p. 90)

Neste mesmo sentido Adorno (como citado em Alves, 2002, p. 108) relacionando violência e pobreza explana: “[...] desde os primórdios da República, trabalhadores urbanos pauperizados eram vistos como pertencentes às classes perigosas e passíveis de estreito controle social.”

Na visão de Minayo e Assis (1994), a violência pode ser conceituada como estrutural ou fundamental, visto estar ligada as desigualdades socioeconômicas. No entanto, existem estudos que demonstram que o maior índice de violência não se encontra nas regiões mais pobres do Brasil.

Sposito (1998) defende a concepção de que a violência pode partir de qualquer um, independente de sua condição social, como também acredita que não se pode determinar a classe social que é mais atingida pela violência, não havendo assim uma ligação estreita entre violência e pobreza.

Silva (2004) explana que os jovens, independente de sua classe social, vivem em uma sociedade violenta, colocando-os como atores e vítimas da violência que finda por invadir todos os espaços sociais. Exemplo disso são as constantes reportagens exibidas

nos noticiários envolvendo jovens de classe média, bem nascidos, criados nas camadas sociais mais abastadas, com várias oportunidades de desenvolvimento bom e sadio.

O trabalho de Assis e Souza (1999), sobre fatores de risco relacionados a jovens infratores, mostra que um desses principais fatores é o consumo de drogas, enfatizando a rede de interligação entre uso de drogas, tipo de amigos, tipo de lazer e relação familiar conflituosa que facilita o envolvimento do adolescente com drogas e com o mundo das infrações.

Assim, conclui-se que, os autores defendem a ideia de que o ser humano é influenciado pelo meio em que vive, ideia inclusive defendida pela maioria das correntes doutrinárias e comprovada através da realidade dos fatos.

Maldonado e Williams (2005) estudaram a relação entre o comportamento agressivo em crianças do sexo masculino e a violência doméstica. As autoras constituíram dois grupos de 14 crianças de baixa renda, um que demonstrava comportamentos agressivos na escola e outro comportamento inverso. Os resultados assinalaram a ocorrência de violência doméstica em ambos os grupos, contudo, com maior grau e incidência no grupo das crianças agressivas.

Diante do exposto, verifica-se o papel fundamental da família na formação do indivíduo, uma vez que ela é o seu primeiro contato com o mundo externo, nela o ser humano aprende os princípios básicos de socialização, conhece as primeiras noções de afeto, e a partir do que vive em casa, leva para o meio externo, isto é, a sociedade, os princípios que lhe foram passados em família, sejam eles bons ou ruins.

Wilheim (como citado em Levisky, 2001) analisa o grande incremento da violência nas metrópoles como:

Resultante da instabilidade econômica e concentração da riqueza, exclusão dos jovens do contexto social determinado pelo seu anonimato, comércio ilegal de armas, expansão da comercialização de drogas, fatores esses associados à criminalidade e corrupção, amplamente divulgados e banalizados pelas diferentes mídias, resultando em violência urbana.

Este tipo de violência, muitas vezes mascarada pela violência psicológica que é mais difícil de ser identificada, está presente nas ações cotidianas, quer seja no ambiente de trabalho, quer seja no contexto escolar.

Existe uma corrente que advoga a violência com raízes na aprendizagem, a exemplo da posição de Bandura (como citado em Ristum & Bastos, 2004, p. 227), que

propõe, na perspectiva da teoria da aprendizagem social, que “o comportamento agressivo é adquirido por modelação (aprendizagem por observação de modelos) ou por experiência direta e sob influência de fatores biológicos estruturais.”

As teorias de Bandura, Azzi e Polydoro (2008) originam-se do comportamentalismo, isto é, as consequências de um comportamento acabam por influenciar a repetição do mesmo. Em outras palavras, os resultados verificados ou observados por um determinado comportamento de outra pessoa podem alterar o comportamento do observador.

Dentre os fatores envolvidos na teoria da aprendizagem observacional, destacam-se, segundo Bandura *et al.* (2008, pp. 97-101) que:

As consequências do comportamento sejam consideradas muito positivas. Mesmo comportamentos considerados negativos podem ser imitados se as consequências forem consideradas positivas.

As características do observador: A maioria dos fatores que influenciam a avaliação das consequências de uma ação observada dependem do observador: idade, sexo, posição social, valores. Deverá haver uma certa adequação entre quem imita e quem é imitado.

As características do modelo: O prestígio do modelo é crucial. Pode ser por ser competente numa determinada atividade ou por ser uma pessoa significativa para o observador. Muitas vezes, os efeitos do prestígio alargam-se a outras áreas que não aquelas em que este é competente. Nota-se na publicidade em que somos induzidos a adotar comportamentos de atletas que nada têm a ver com aquilo que admiramos neles. Há posições sociais que encerram prestígio por si só, independentemente das pessoas em causa, como o professor. Tendem a ser modelos para muitas crianças.

Na perspectiva dessa teoria que enseja o processo agressivo no homem, cita-se também a influência da família e da religião, que como instituições sociais têm o dever de exercer o controle do processo de socialização, além de garantir a aplicação das normas sociais.

Esta teoria coaduna com a ideia de que o “homem é produto do meio”, ou seja, o ser humano é influenciado pelo meio em que vive.

A família possui papel fundamental na formação do indivíduo. Conforme Assis e Souza (1999), o francês Chesnais ao estudar a violência no Brasil afirma que “um dos fatores desencadeantes da delinquência é o fraco controle sobre os jovens, exercido por instituições como a família, a igreja e a escola.” (p. 133)

Estas três Instituições formam a base do desenvolvimento em qualquer sociedade do mundo, variando seus princípios, suas ideias, mas sempre exercendo papel fundamental no desenvolvimento social, por isso merecem a proteção do Estado.

A Igreja inclusive exerce grande influência na formação e no desenvolvimento da família, através de suas ideias e princípios difundidos, exercendo também forte influência na formação e aprovação de leis, como o divórcio, inseminação artificial, casamentos homossexuais, entre outras leis nos mais diversos ramos do direito.

Para Osório (como citado em Grolli *et. al.*, 2000), as relações pessoais familiares são desenvolvidas de três formas distintas: aliança, composta pelo casal; filiação, entre pais e filhos; e consanguinidade, relacionamento entre irmãos. Ferrari (como citado em Ferrari & Vecina, 2002) explana que a família é uma unidade grupal e social, responsável pela emissão e recepção de influências culturais e históricas.

Pode-se assim afiançar que a família possui a função, dentre outras, de ser a socializadora de seus membros, transmitindo e apreendendo dos mesmos valores culturais, éticos, estéticos e religiosos, mediando com as noções do certo e errado sem a interferência direta de agentes da sociedade. No entanto, cabe salientar o fato de que tais imposições somente são realizadas durante um pequeno espaço de tempo.

Segundo Levisky (1998), a família somente atua na formação social do indivíduo durante um determinado tempo com os fatores sociais ocasionados pela convivência destes com outros grupos e instituições, desempenhando papel também relevante na constituição do sujeito, nas suas escolhas e projetos de identificação.

Neste sentido, percebe-se que a constituição e formação do indivíduo se dão através da família e de instituições socioculturais que são capazes de colaborarem entre si mutuamente, completando-se ou, em alguns casos, acabando por chocarem-se, possuindo padrões e culturas diferenciadas, ocasionando assim uma formação deficitária.

Por intermédio de um minucioso estudo sobre a evolução e comportamento das famílias, principal instituição para aquisição dos princípios de socialização tanto primária como secundária, chega-se às causas principais que contribuem para as mudanças de valores sociais e novos comportamentos dos jovens, que em muitos casos culminam em uma maneira desviada de atitudes, contrárias aos padrões sociais estabelecidos.

A inversão de valores – muitas vezes causada por este mundo consumista e capitalista – aliada aos impropérios e a correria da vida contemporânea causam o afastamento dos pais, que geralmente sobrecarregados de atividades sequer possuem tempo de acompanhar os filhos, podendo também ser um fator contributivo para esse processo de agressividade nos jovens contemporâneos.

Conforme Skinner (1976), o comportamento violento do homem é modelado na sua história ontogenética e mantido pelas consequências reforçadoras que produz.

Briceño-León (como citado em Ristum & Bastos, 2004, p. 237) considera que, “a explicação que associa os traços biológicos dos indivíduos à sua agressividade é inadequada para um fenômeno social do porte da violência e propõe a perspectiva da multi-causalidade, em que as causas sociais atuam com mais intensidade.” Tal posição é defendida por muitos outros autores para os quais o ponto de vista da violência é eminentemente social.

Arendt (1994) discute, principalmente com Nietzsche e Bergson, sobre o que ela chama de “justificação biológica da violência.” (p. 54) Para a autora, esses pensadores conferem ao poder uma dimensão expansionista natural com uma necessidade interna de crescer, sendo a ação violenta, desta forma, explicada como uma estratégia para conferir ao poder nova força e permanência. A autora (1994) contraria tal posição afirmando que, “nada poderia ser teoricamente mais perigoso do que a tradição do pensamento organicista em assuntos políticos, por meio da qual poder e violência são interpretados em termos biológicos”, (pp. 55-60) sustentando que:

Nem a violência nem o poder são fenômenos naturais, isto é, uma manifestação do processo vital, eles pertencem ao âmbito político dos negócios humanos, cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem para agir, a habilidade para começar algo novo.

Pensando sobre a relação entre violência e poder, conclui-se que, para Arendt (1994), a violência não gera o poder, aparecendo somente quando este se encontra ameaçado: “poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente.” (p. 44) Distinguindo poder de violência, a autora diz: “uma das mais óbvias distinções entre poder e violência é a de que o poder sempre depende dos números, enquanto a violência, até certo ponto, pode operar sem eles, porque se assenta em implementos”, (p. 35) complementando “A forma extrema do poder é o Todos contra Um, a forma extrema de violência é o Um contra Todos.” (p. 35)

Foucault (1996) concentra-se na formação do poder como consequência de uma hierarquia que se estabelece por conta da troca entre saberes disciplinares das mais variadas instituições – podendo estas ser repressivas, econômicas ou pedagógicas –, expandindo-se por toda a sociedade, estabelecendo-se como dominação, controlando todos os comportamentos dos indivíduos.

Foucault (1996) não busca explicar o poder como ele é de fato, mas sim suas consequências, demonstrando que ele não tem essência por ser operatório, não sendo atribuído, mas conquistado pela relação de força.

No Brasil, segundo estudo de Da Matta (como citado em Da Matta, 1982), a organização política é formada pelo agrupamento e organização política, constituindo um poder que acaba controlando os conflitos sociais de todo e qualquer grupo.

Conforme Paixão e Almeida (2009):

Há grupos dominantes e grupos dominados que se localizam em setores mais próximos ou mais distantes das esferas de decisão, o que pode gerar interesses antagônicos na coletividade. Mas, o fato dos indivíduos transitarem em diferentes espaços da vida social, concede-lhes certa fluidez nesse antagonismo. Eles podem assumir posições diferenciadas, o que os coloca ora como dominados, ora como dominantes. Há, entre esses grupos socialmente construídos um autoritarismo que se refere, segundo Magagnin (1999), às violações dos direitos civis praticados pelos grupos dominantes e interiorizados pela população que não os respeita nas suas relações interpessoais. (p. 3)

Joffe (como citado em Guareschi & Jovchelovith, 1995, pp. 315-316), ao versar acerca das relações sociais, demonstra que cada grupo é formado por outros “grupos indefesos”, sendo os problemas e tensões vivenciados pelo grupo principal, projetados ao secundário.

Ainda que diferentes grupos, em uma sociedade, tenham diferentes ‘depositários’ para acusar, a ideologia dominante da sociedade tende a propagar imagens de alguns grupos específicos como o seu ‘outro’ total. Os homossexuais tendem a ser um dos grupos que ocupa essa posição nas sociedades ocidentais.

Neste contexto, a violência é uma forma de sociabilidade na qual se afirmam poderes legitimados através de uma determinada norma social que controla a sociedade, como explana Santos (2001):

Força, coerção e dano em relação ao outro, enquanto atos de excesso, presentes nas relações de poder – seja no nível macro, do Estado, seja no nível micro, entre os grupos sociais –, vêm a configurar a violência social contemporânea. A violência seria 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. (pp. 107-108)

Não se pode também deixar de salientar o papel da religião, outra instituição social que influencia diretamente na personalidade do indivíduo e também responsável pelo processo de socialização, que atualmente também sofre alteração em seus valores refletindo no seu papel institucional em relação aos jovens.

Todas essas mudanças sociais, novos valores, novos paradigmas e entidades familiares modernas são fatores que inevitavelmente acabam influenciando novos comportamentos, novos padrões sociais e culminam nesse alto índice de violência que assola as instituições de ensino.

1.3 Consequências da Violência no Mundo Globalizado

A sociedade na contemporaneidade passou a conviver com a violência, na qual se faz presente uma forma de concretização de poder, legitimado mediante uma determinada norma social, que vem a lhe atribuir uma forma de controle contínuo e aberto sobre a sociedade.

Há algumas décadas, a violência vem se demonstrando foco de investigação devido ao elevado índice de ocorrências de modo geral em diferentes regiões e comunidades. Assim, conforme Benetti, Gama, Vitolo, Silva, D'Ávila e Zavaschi (2006):

Já em 1993, a Organização Pan-Americana de Saúde - OPAS, declarou que a violência, pelo número de vítimas e pelas seqüelas emocionais que produz, adquirira um caráter endêmico e havia se convertido num problema prioritário de saúde. A cada ano, estima-se que 1,6 milhão de pessoas no mundo perde sua vida violentamente, sendo que crianças, adolescentes e mulheres são as maiores vítimas de atos violentos. Dentre estes grupos vulneráveis, tem merecido destaque o aumento da violência entre os jovens. (pp. 279-280)

Pesquisas efetuadas sobre mortalidade e violência demonstram que adolescentes oriundos de camadas socioeconômicas menos favorecidas e de minorias raciais são os mais afetados por atos de violência, vindo a se constituírem em um grupo de risco para testemunhar, sofrer e perpetuar atos violentos.

Assis (1994) esclarece que:

A mortalidade por causas violentas entre crianças e adolescentes brasileiros vem crescendo nas últimas décadas, devido à ação dos acidentes de trânsito e aos homicídios. Yunes (1993) afirma que, para o ano de 1986, de cada 100 mortes por causas violentas, 35,9% ocorreram até a faixa dos 24 anos. No

período compreendido entre 1979 e 1986, as taxas de mortalidade por essas causas cresceram 14% na faixa etária dos 10-14 anos e 46% entre adolescentes dos 15-19 anos. (p. 127)

Enfatiza-se, porém, que além desses indicadores existem outras situações tão graves como as mencionadas, associadas a criança e ao adolescente, a exemplo: a vitimização por exposição à violência comunitária – como agressão, esturpos, assaltos, roubos, presença de armas de fogo e tráfico de drogas.

Através de estudos efetuados por Souza (1994), percebe-se que o índice de violência contra a criança e o adolescente aumenta gradativamente. Segundo ele:

No Brasil, de 1980 a 1989, o percentual de causas violentas cresceu 65,2% entre crianças de 0-4 anos; 20,8% dos 5-9 anos; 16,9% dos 10-14 anos; e 19% nos adolescentes entre 15-19 anos. Esses dados indicam, portanto, a elevação do proporcional dos óbitos por estas causas em toda a infância e adolescência, especialmente na faixa etária mais jovem, o que, no entanto, perfazia, em 1989, apenas 3,8% de óbitos por causas violentas no total das mortes infantis até 4 anos. Nas crianças de 5-9 anos, as mortes violentas respondem por 47% do total; 54,6% dos 10-14 anos; e a elevada percentagem de 70,8% entre adolescentes de 15-19 anos. (p. 38)

Mello Jorge (como citado em Assis, 1994, p. 128), em pesquisa realizada no Estado de São Paulo, com foco em crianças e adolescentes, observou que:

Os homicídios de recém-nascidos caracterizaram-se, sobretudo, pelo encontro de bebês nos depósitos de lixo. As crianças foram sufocadas ou estranguladas, espancadas ou esfaqueadas. Foram também encontrados casos de crianças mortas por maus tratos dos pais, principalmente espancamento e esganadura. A autora aponta, entretanto, o perfil distinto dos adolescentes vítimas de homicídios, onde predominam o atraso e a evasão escolar, o trabalho infanto-juvenil e o uso de fumo, álcool e drogas. Este perfil indica a violência fundamental em que estes adolescentes estão submetidos: a da exclusão social.

Perante dados apresentados pelo Centro de Articulação de Populações Marginalizadas - CEAP referente ao ano de 1993, os vitimados de violência em sua maioria eram estudantes ou possuíam ocupações marginais, como avião/traficante e assaltante. Porém, 60% das vítimas fatais de violência da capital não tinham indicações de envolvimento com a criminalidade (como citado em Assis, 1994, p. 128).

Vale enfatizar que, além dos casos apresentados, sabe-se que muitos outros existem em outras regiões do país que não são declarados.

Apreende-se que a sociedade, de maneira geral, está bastante preocupada com a violência no ambiente escolar, pois se trata de um problema que afeta o dia a dia de alunos, professores, diretores e demais membros da equipe técnico-pedagógica da escola, prejudicando o relacionamento entre os membros da comunidade escolar, a qualidade do ensino, o desempenho dos estudantes e o interesse deles pelo estudo (Abramovay & Rua, 2004).

Nesse particular, a violência escolar acaba gerando diversos traumas no psiquismo das vítimas e envolvidos, ocasionando dor, sofrimento e angústia, através de diversas formas de atitudes agressivas intencionalmente e de maneira repetitiva, quer seja por meio de apelidos que ridicularizam ou depreciam, constrangimentos, intimidações, hostilização, dentre outros procedimentos que se tornam corriqueiros no ambiente escolar. Este conjunto de ações recebe a denominação mundial de *bullying* e vem sendo estudo frequente na contemporaneidade por diversos especialistas do comportamento.

Segundo Fante (2009):

Estudiosos do comportamento *bullying* entre escolares identificam e classificam assim os tipos de papéis sociais desempenhados pelos seus protagonistas: 'vítima típica', como aquele que serve de bode expiatório para um grupo; 'vítima provocadora', como aquele que provoca determinadas reações contra as quais não possui habilidades para lidar; 'vítima agressora', como aquele que reproduz os maus-tratos sofridos; 'agressor', aquele que vitimiza os mais fracos; 'espectador', aquele que presencia os maus-tratos, porém não o sofre diretamente e nem o pratica, mas que se expõe e reage inconscientemente a sua estimulação psicossocial. (p. 1)

Este tipo de violência gera várias consequências tanto para a vítima como para os agressores e espectadores, dentre eles pode-se destacar:

Vítimas: desinteresse pela escola, dificuldade de concentração e aprendizagem, diminuição do rendimento, absentismo, abandono e, conseqüentemente, fracasso escolar. No âmbito psicológico, a vítima passa a ter baixa autoestima, estresse, depressão, ansiedade, dentre outros, podendo até mesmo chegar ao suicídio. Afetando ainda o aspecto físico através de insônia, dores de cabeça, náuseas, dor de estômago, choro compulsivo e constante, etc.

Agressores: distanciamento e não adaptação aos objetivos da escola, valorização da violência, acreditando que através dela poderá obter tudo o que deseja, tornando-se propício a permanecer sempre em condutas delituosas.

Espectador: tornam-se inseguros, ansiosos e vivem em uma constante de medo e apreensão, fazendo com que seu processo socioeducacional comprometa-se.

Desta forma, é possível pensar a violência em múltiplas manifestações, sendo admissível conjecturar que estas tenham lugar em vários estabelecimentos escolares, onde podem variar em magnitude, intensidade, gravidade e permanência. De qualquer maneira, as diversas modalidades de violência que atingem a escola criam um aflitivo sentimento de vulnerabilidade, que segundo Debarbieux (como citado em Abramovay & Avancini, 2003, p. 10), “expressa a existência de uma tensão social desencadeadora de insegurança no cotidiano das pessoas - mesmo que elas não sejam vítimas diretas de crimes e delitos.”

No âmbito estatal, a violência gera um alto custo, pois traz a necessidade de implantação de programas sociais que visem a amenizar tal problemática. Além disso, existem os custos do sistema de saúde para o tratamento das vítimas, bem como as despesas do sistema de seguridade social, pois muitas vezes a violência gera pensões, aposentadorias por invalidez, além dos gastos com as respostas à violência como maior e melhor policiamento.

Cerqueira, Carvalho, Lobão e Rodrigues (2007), citando Bourguignon e Morrison informam que estes:

consideraram que os custos da violência e crimes poderiam ser divididos em três grandes grupos: 1) os custos dos fatores pertencentes à função de produção do crime (onde constam os custos para os criminosos dos recursos utilizados e decorrentes das ações criminais, além dos recursos públicos e privados para a prevenção ao crime, incluindo custos judiciais e do sistema penitenciário); 2) os custos das vítimas; e 3) os custos das externalidades sociais, associados à diminuição das taxas de investimento, poupança e acumulação de capital e ao aumento das taxas de desemprego. (p. 8)

Ainda sobre o tema Cerqueira, Carvalho, Lobão e Rodrigues (2007), versam que Glaeser, Levitt e Scheinkman,

[...] por sua vez, propuseram analisar os custos dos crimes sob a seguinte taxonomia: 1) custos da auto-proteção; 2) custos da polícia e do sistema prisional; 3) perdas de vidas, de propriedade e associadas a sofrimentos e morbidade; 4) perdas de receitas do turismo; 5) desestímulo aos investimentos; e 6) custos de oportunidades dos tempos dos criminosos. Já Cohen, segundo os autores, considera que a classificação mais interessante consideraria em um primeiro nível os custos sociais e custos externos. (p. 8)

O papel do Estado é salutar, tanto para manter e garantir a ordem através do papel coercitivo de suas normas como para fiscalizar e estabelecer propostas de melhoria dessa situação.

Foucault (1996) esboça o poder diferente daquele desempenhado pelo Estado, exigindo deste uma nova forma de pensar no âmbito institucional, sempre buscando novas propostas para as problemáticas vivenciadas e analisando os preceitos internos.

As leis têm um papel primordial na manutenção da ordem na sociedade e impedem que vigore a “lei da selva”.

Com as normas positivadas, o indivíduo obtém os padrões de comportamento a serem seguidos por meio de uma pena estabelecida quando este comportamento é desviado. Desta forma, o indivíduo coercitivamente aprende a viver em sociedade, daí a responsabilidade do Estado em impedir ou ao menos diminuir a violência na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas.

Muitas normas dão amparo legal a fim de evitar o crescente índice de violência que assola as instituições de ensino. Dentre elas, a Constituição Federal, que ampara os direitos e princípios individuais do cidadão; o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que dá respaldo aos direitos da criança e do adolescente, bem como prevê punição para os que se tornam “menores infratores”; e ainda os pais que por descaso ou abandono não dão a necessária educação aos filhos.

Não se pode deixar de citar também a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que disciplina o comportamento dos professores e estrutura das escolas, o Código Civil Brasileiro e o Código Penal.

Além da legislação federal acima citada, destacam-se ainda leis estaduais que criam programas de prevenção de acidentes escolares, através da instalação de Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar - CIPAVE, como a exemplo da Lei nº 16.665/2001 do Estado de Pernambuco, havendo em outros Estados projetos de lei que visam a autorizar ao Poder Executivo destes a criação dessas Comissões.

Em ambos os projetos, assim como na lei acima citada, a CIPAVE pretende observar as condições e situações de risco de acidentes e violência no ambiente escolar e arredores da escola, solicitando, quando necessário, medidas para reduzir e até eliminar os riscos existentes, discutindo os acidentes e violências ocorridas, e solicitando, ainda, medidas que previnam a repetição de eventos semelhantes.

A CIPAVE desenvolve trabalho de prevenção de acidentes e violência não só na escola, mas também no lar, no trânsito, na comunidade em geral, com o objetivo de estimular a mentalidade de prevenção. Na comunidade escolar, para tanto, esta Comissão, conforme o Artigo 3º da Lei 16.665/01 de Pernambuco, tem as seguintes funções:

- I.** Identificar os locais de risco no âmbito escolar e arredores, fazendo mapeamento dos mesmos;
- II.** Definir a frequência e gravidade dos acidentes e violência na comunidade escolar;
- III.** Averiguar circunstâncias e causas de acidentes e violência na escola;
- IV.** Planejar e recomendar medidas de prevenção e acompanhar a sua execução;
- V.** Estimular o interesse em segurança na comunidade escolar;
- VI.** Colaborar com a fiscalização e observância dos regulamentos e instruções relativas à limpeza e conservação do prédio, das instalações e equipamentos;
- VII.** Promover programas de prevenção de acidentes e violência;
- VIII.** Promover treinamento e atualização para os componentes da CIPAVE;
- IX.** Realizar, semestralmente, estudo estatístico dos acidentes e violência, divulgando na comunidade e comunicando as autoridades competentes.

A sua estrutura organizacional conta com Presidente, Vice-Presidente, primeiro e segundo Secretários e membros efetivos, representantes dos alunos, pais, professores, direção de escola e funcionários respeitada a paridade, prevendo um suplente para cada um dos titulares, sendo o número de representantes e funcionamento regulamentado pelo Executivo Municipal, que tem seu funcionamento regulamentado pela Secretaria de Educação de cada Estado em todas as Escolas, sem distinção.

Portanto, a violência, seja qual for o tipo ou classificação, é um problema de ordem pública e vem crescendo de modo assustador entre jovens, independente da classe social, meio em que vivem ou formação familiar. Não obstante várias conceituações e estudos acerca da matéria, é necessário buscar medidas para combatê-la, a exemplo da CIPAVE, projeto que merece respeito e acolhimento pelos outros Estados da Federação, mas que não pode ficar somente no projeto, deve ser levado à prática de forma efetiva para combater a violência.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO

O ensino católico, praticado pelos jesuítas com o objetivo de catequizar os nativos, foi a primeira forma de educação brasileira. Porém, a partir da reforma estabelecida por Marques de Pombal em meados do século XVIII, que expulsou os jesuítas do Brasil, esse modelo de ensino é praticamente destruído (Schwartzman, 2005). Em 1759, cerca de quinhentos padres jesuítas deixam o Brasil, sendo fechadas 17 escolas, 36 missões e vários seminários para jovens e escolas elementares, no entanto, outras ordens religiosas e sacerdotes seculares aqui permaneceram. Tempos depois, os jesuítas regressaram ao nosso país e voltaram a exercer com a Igreja um papel relevante na sociedade, retornando a educação católica, mesmo frente aos diversos e constantes conflitos com a elite política brasileira (Bello, 2001).

No século XVIII, portanto, devido à reforma implantada por Marques de Pombal, surge uma nova forma de educação no Brasil, denominada pública estatal, com forte influência iluminista, apresentando uma nova forma de conhecimento que não é mais de visão laica do mundo, tendo seu ápice no período da Revolução Francesa que propaga uma escola pública universal, gratuita e leiga, apontando a educação como um dever do Estado (Luzuriaga, como citado em Saviani, 2002).

Contudo, o ideário de uma educação estatal pública não é efetivado por conta da carência de mestres que possuíssem condições de exibir uma nova orientação pedagógica que não a jesuíta, visto que os mesmos não possuíam tal formação. Além disso, havia a problemática da carência de recursos para a obtenção de subsídios literários visando a financiar as aulas, e o medo da difusão de ideias emancipatórias através da educação, fazendo com que a Colônia se mantivesse afastada do ensino cultural (Saviani, 2002).

A educação brasileira torna-se livre somente após a independência do Brasil, como bem coloca Paiva (1973): “[...] um ano após o Brasil ter se tornado independente e conseqüentemente Estado Nacional é criada uma lei declarando livre a instrução escolar.” (p. 61)

O primeiro projeto de regulação da educação no Brasil foi elaborado por Januário da Cunha Barbosa, em 1826, e distribuía o ensino em quatro graus: o primeiro grau atendia aos conhecimentos elementares indispensáveis a todos indistintamente, denominado “Pedagogias”; o segundo direcionava-se para a formação profissional, com

conhecimentos voltados para a agricultura, arte e comércio, chamava-se “Liceus”; o terceiro proporcionava os conhecimentos científicos gerais, dedicando-se ao estudo das ciências e todo o gênero de educação, sendo designado de “Ginásios”; e o quarto voltava-se para as ciências abstratas e de observação, levando em conta o estudo das relações com a ordem social, das ciências morais e políticas, denominando-se de “Academias” (Saviani, 2002).

Tal proposta nem mesmo entrou em discussão, pois a Câmara dos Deputados ateu-se a um projeto mais modesto limitando-se a escola elementar, resultando na Lei de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de “escolas de primeiras letras”, estabelecendo ainda que os professores deviam ensinar, conforme Saviani (2002):

[...] a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos. (p. 189)

Em 1834, o governo central desobriga-se de cuidar das escolas primárias e secundárias, através da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, passando tal incumbência para os governos provinciais (Saviani, 2002). Em 1854, retoma-se a ideia de um ensino público nacional por meio da Reforma de Couto Ferraz, que em seu artigo 64 tornava obrigatório o ensino, determinando, segundo Almeida (1989):

[...] uma multa de 20.000 a 100.000 réis aos pais ou responsáveis por crianças de mais de sete anos que a elas não garantissem o ensino elementar, dobrando-se a multa em caso de reincidência, à vista de verificação feita a cada seis meses. Considerando a vigência do Ato Adicional, esse Regulamento vigorava para o Município da Capital do Império. Entretanto, ele atribuía ao Inspetor Geral a tarefa de coordenar, de cotejar os quadros e as informações que os presidentes das províncias enviam cada ano ao governo central e de fazer sobre isto um relatório detalhado dos progressos realizados em cada província, comparando-os com o município da capital. (p. 90)

O Diretor Geral dos Estudos da Província da Bahia, Abílio César Borges, em 1856, repudia o caráter provincial da instrução pública por meio de um relatório que defendia um “[...] só um sistema geral de Instrução Pública, sabiamente formulado e estabelecido, poderá, permita-me a expressão, nacionalizar a Nação Brasileira.” (Saviani, 2002, p. 190).

Em discurso proferido por João Alfredo Correia de Oliveira para o Ministro do Império, datado de 1875, demonstra-se a necessidade eminente da organização nacional

para articulação e coordenação das atividades de ensino no Brasil, passando a mesma a tornar-se um sistema nacional, conclamando o Ministro para a criação do Ministério da Instrução (Saviani, 2002).

Esta necessidade apontada em 1875 torna-se alvo de vários debates ao final do período Imperial. Machado (1999) assevera que:

Na direção da ampla reorganização do ensino vão surgir as propostas de Paulino de Souza em 1869, de João Alfredo em 1871 e, fechando a década de 70, a Reforma Leôncio de Carvalho, decretada em 1879, a qual ensejou o famoso parecer-projeto de Rui Barbosa, uma obra monumental abrangendo todos os aspectos da educação, desde o jardim de infância ao ensino superior. Também de 1882 é o projeto de Almeida Oliveira para quem a questão do ensino deveria ser considerada a primeira entre as primeiras. Um outro projeto que, a exemplo dos de Rui Barbosa e Almeida Oliveira, não teve andamento, foi o do Barão de Mamoré apresentado em 1886. (p. 99)

A educação popular e nacional, mesmo após a proclamação da República, em 1889, não se torna uma questão de Estado por conta do regime político descentralizado adotado, continuando o ensino primário sobre a responsabilidade das províncias agora transformadas em Estados Federados (Saviani, 2002).

Consoante Souza (1998 como citado em Schwartzman, 2005, p. 13), em 1890 a educação pública passa a ter um novo conceito, através do Estado de São Paulo:

[...] como parte de um notável esforço de modernização do estado, unidades de ensino dispersas foram reunidas em ‘grupos escolares’ construídos segundo os projetos arquitetônicos mais avançados da época. Os alunos eram organizados conforme a idade e proficiência e organizou-se, pela primeira vez, um programa seqüencial de estudos, dividido em séries anuais. Foram criadas novas escolas normais, que passaram por transformações no sentido de introduzir melhores métodos de ensino e um conteúdo moderno. Depois, surgiram tentativas de reformas semelhantes na Bahia, em Minas Gerais e no Distrito Federal.

Nestes grupos escolares, buscava-se preencher dois requisitos básicos da organização educacional: a administrativa e a pedagógica, com a criação de órgãos centrais e intermediários que formulavam as diretrizes e normas pedagógicas, inspecionando, controlando e coordenando as atividades educativas; e os grupos escolares, suplantando as cadeiras e classes isoladas, resultando na dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores, encarregados do ensino de grande número de alunos, surgindo

assim à questão da coordenação dessas atividades também no âmbito das unidades escolares (Saviani, 2002).

Reis Filho (1995) declara que essa reforma, proposta pelo Estado de São Paulo e posta em prática entre 1892 e 1896, “Tratava-se de uma reforma geral que instituiu o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria Geral e os Inspetores de Distrito, abrangendo os ensinos primário, normal, secundário e superior.” (p. 90)

Esta reforma, porém, não é consolidada, extinguindo-se o cargo de diretor geral da Instrução Pública em 1896 e o Conselho Superior de Instrução Pública em 1897, quando também é eliminada a inspetoria distrital tornando a inspeção do ensino função de um único inspetor geral em todo o Estado com o auxílio de dez inspetores escolares, retomando-se à prática anterior de cada município fiscalizar as escolas estaduais através de delegados ou representantes da municipalidade (Reis Filho, 1995).

Em 1906, segundo Schwartzmen (2005):

[...] o governo federal aprovou uma lei para o ensino primário, reorganizando as escolas e proclamando as virtudes da caligrafia vertical, considerada muito mais eficiente, racional e adequada para se ensinar em larga escala a escrita. Entretanto, durante toda a Primeira República (1889-1930), a educação primária e média continuaram sendo responsabilidade dos governos local e estadual, e somente cerca de 25% da população, no máximo, era alfabetizada. Os imigrantes alemães, italianos e japoneses criaram suas próprias escolas, às vezes com o apoio dos governos de seus países, ou de padres estrangeiros. Em 1924, foi fundada no Rio de Janeiro a Associação Brasileira de Educação, com participantes de vários estados, e essa associação foi muito importante no processo de trazer a educação para a ordem do dia no país. (pp. 14-15)

Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, consequência da Revolução de 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde -MES, tornando a educação um plano institucional de questão nacional (Saviani, 2002).

Entre 1931 a 1946, existem várias medidas relacionadas à educação nacional, como bem apontado por Saviani (2002):

[...] em 1931, as reformas do Ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a Constituição de 1934 que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; as leis orgânicas do ensino, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo. Mas foi somente em 1946 que viemos a ter uma lei nacional referente ao ensino primário. (p. 194)

Intelectuais e educadores do período governamental de Getúlio Vargas divergem em suas orientações ideológicas e doutrinárias. Dentre eles existiam desde fascistas autoritários a marxistas. Enfatizando, conforme Schwartzmen (2005), que tais conflitos relacionavam-se “[...] ao pacto assinado entre Getúlio Vargas e a Igreja Católica conservadora, segundo o qual a educação brasileira seria reorganizada sob a supervisão e direção da Igreja ao qual se opunham ferrenhamente os reformistas mais liberais e à esquerda.” (p. 16)

Por fim, a instituição burocrática e administrativa prevalece carregada dos valores conservadores e nacionalistas da época, centralizando-se no ensino superior e somente controlando o ensino básico e secundário sem assumir a responsabilidade na gerência e administração das escolas que permanecem sobre o poder municipal e estadual, sendo criado ainda no mesmo período o primeiro centro brasileiro de estudos e pesquisa sobre a educação – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP e reformada e atualizada a antiga escola normal, que se transforma no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (Schwartzmen, 2005).

Desta forma, o governo Estatal tinha como base a elaboração dos conteúdos do ensino secundário, pautando-se nos modelos europeus, que visavam a formação humanística e científica dos jovens que ingressavam nas universidades. Todavia, na realidade, a maioria dos alunos obtinha formação nas atividades agrícolas, industriais e comerciais, sem ingressar no ensino superior. Devido à escassez de professores que não tinham onde se formar para esses cursos, os empresários criam programas de treinamento que se moldavam as suas necessidades e sem controle das autoridades educacionais, as denominadas escolas de comércio, que se espalham como opção para aqueles que não conseguem ingressar nos ginásios públicos com mais prestígio nem arcar com as mensalidades dos colégios católicos, ficando o ensino agrícola sem desenvolvimento (Schwartzmen, 2005).

Este formato e prática institucional perduram por quinze anos, período do regime Vargas, que molda o ensino brasileiro por décadas.

Em 1950, Juscelino Kubitschek institui seu programa de metas, visando a modernizar o Brasil, mas esquecendo-se da área educacional que tinha como única meta o ensino técnico com menos de 4% do orçamento de investimentos (Bomeny, 2002).

Com o apoio da Unesco e outras fontes internacionais, surge nesse período o Centro Nacional de Pesquisas Educacionais - CBPE, vinculado ao Inep no Rio de Janeiro (Xavier como citado em Schwartzmen, 2005).

A educação no Brasil passa por reformas interessantes no período de 1960 e 1970. Ao final de 1960 modifica-se o ensino superior, introduzindo o sistema de créditos, os departamentos acadêmicos e os programas de pós-graduação. Em 1971, levando-se em conta as experiências internacionais, a educação obrigatória passa a ter oito anos e não mais quatro, acrescentando-se então o período do antigo ginásio. O ensino médio que objetiva substituir o antigo colegial busca conciliar a educação acadêmica e a formação para o trabalho (Schwartzmen, 2005).

Assim, conforme Saviani (2002), reconhece-se uma democratização limitadora de acesso ao ensino fundamental, sem adequar este acesso.

[...] não é revertida com a política educacional de que é expressão a Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, que ‘fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus’. Ao justificar a profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau, o Relatório do Grupo de Trabalho que elaborou o texto dessa lei critica o dualismo anterior do ensino médio aludindo ao slogan ‘ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros’. Com esse slogan o Relatório estava sugerindo que as elites reservavam para si o ensino preparatório para ingresso no nível superior, relegando a população ao ensino profissional destinado ao exercício das funções subalternas. Para corrigir essa distorção converteu-se a formação profissional em regra geral do ensino de segundo grau devendo, pois, ser seguida por todos indistintamente. (p. 125)

Tal reversão não ocorre, como explica Saviani (2002), pois,

[...] a referida lei introduziu a distinção entre terminalidade ideal ou legal, que corresponde à escolaridade completa de primeiro e segundo graus com a duração de onze anos, e terminalidade real, preconizando-se a antecipação da formação profissional de modo a garantir que todos, mesmo aqueles que não cheguem ao segundo grau ou não completem o primeiro grau, saiam da escola com algum preparo profissional para ingressar no mercado de trabalho. Em outros termos, admitiu-se previamente que nas regiões menos desenvolvidas, nas escolas mais carentes, portanto, para a população de um modo geral, a terminalidade real resultaria abaixo da legal, isto é, chegaria até os dez anos de escolaridade ou oito, sete, seis ou mesmo quatro anos correspondentes ao antigo curso primário; ainda assim, também nesses casos o aluno deveria receber algum preparo profissional para daí passar diretamente ao mercado de trabalho. (p. 195)

Persiste então a diferenciação na educação brasileira, alterando-se somente o slogan anterior: “[...] terminalidade legal para os nossos filhos e terminalidade real para os filhos dos outros.” (Saviani, 2002, p. 196).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação básica passa a ser prevista como um direito subjetivo de toda população, declarando-se autonomia para as universidades, que devem propiciar o ensino, a pesquisa e a extensão, com o ensino público do básico ao superior ofertado gratuitamente a todos indistintamente, havendo então a democratização da educação brasileira.

A educação no Brasil, portanto, sempre buscou oferecer à população mais carente uma educação básica na qual os mesmos somente aprendessem a ler e escrever, tendo ainda algum conhecimento profissionalizante, ficando o ensino superior como direito de poucos afortunados que ascendiam profissionalmente. Esta realidade somente foi minimizada após o advento da Constituição Federal de 1988, que assegurou ao ser humano o direito a uma educação eficaz, por ser percebida como um instrumento indispensável para a formação plena do indivíduo, tornando-a democratizada.

2.1 Princípios Constitucionais da Educação como Direito

A educação, conforme previsão na Carta Magna de 1988, em seu Artigo 205, é um direito social inafastável, sendo um instrumento indispensável para a formação plena do indivíduo. Consoante o estabelecido na Constituição Federal, Monteiro (2004) enfatiza: “[...] sem educação, a personalidade não se mostra plena em seu conteúdo, ficando prejudicada no campo físico, como também no campo jurídico.” (p. 1)

A Carta Política autoriza que a lei estabeleça qualificações necessárias a serem preenchidas para o exercício profissional (Artigo 5º, inciso XIII). Assim, como condição de sua personalidade, o gozo de certos direitos subjetivos por aqueles que a ela não têm acesso, como também para que os mesmos possam desenvolver o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No entender de Rocha (1997, pp. 116-117), cidadania é:

[...] a liberdade expressa na vida política, na participação política: liberdade de escolher as formas de convivência política afinadas com objetivos que se elegem pelo grupo social; liberdade de participar dos governos e de

manifestar-se sobre o desempenho dos governantes; liberdade de participar da escolha dos meios de condução dos negócios da cidade; liberdade de determinar-se segundo os seus interesses e aspirações, em benefício de sua própria realização e do benefício de todos e de, assim participando, decidir o seu presente e o seu futuro.

Percebe-se, então, que sem educação o indivíduo pode não se alfabetizar, perdendo direitos cidadãos, pois fica privado juridicamente de tornar-se elegível, como previsto no Artigo 14, § 4º da Constituição Federal vigente, que versa: “São inelegíveis os inalistáveis e os analfabetos.”

A Carta Magna normatiza dentre os direitos sociais – mais especificamente no Capítulo II do Título II, que se refere aos direitos e garantias fundamentais – a educação. Apontando a importância da mesma, percebendo sua dimensão e das consequências jurídicas no seu tratamento, entendendo-a como um direito fundamental do ser humano que ao ser assimilado pelo coletivo social passa a ocupar posição de destaque na hierarquia jurídica e no ordenamento jurídico pátrio (Monteiro, 2004).

Acerca da diferença entre direito fundamental e direito humano, versa Guerra Filho (como citado em Guerra Filho, 1997, p. 12):

[...] para estudar sincronicamente os direitos fundamentais, devemos distingui-los, enquanto manifestações positivas do direito, com aptidão para a produção de efeitos no plano jurídico, dos chamados direitos humanos, enquanto pautas ético-políticas, situadas em uma dimensão supra-positiva, deonticamente diversa daquela em que se situam as normas jurídicas – especialmente aquelas de direito interno.

Bonavides (2007), por sua vez, posiciona-se mencionando que a distinção isolada entre direitos humanos e direitos fundamentais não é importante, pois, “[...] os direitos fundamentais possuem qualidade superlativa na hierarquia jurídica.” (p. 349)

Sem depreciar o entendimento de outros autores, Miranda (1998), assevera que os direitos fundamentais não podem ficar resumidos aos *status*, mas devem ser entendidos como condições juridicamente relevantes do indivíduo frente ao Estado. Segundo os seus ensinamentos o campo dos direitos fundamentais:

[...] abrange não só situações jurídicas ativas das pessoas frente ao Estado como situações funcionais inerentes à titularidade de cargos públicos; abrange situações que cabem no Direito administrativo, no tributário ou no processual (direitos dos funcionários e dos administrados, direitos das partes em processo); e incluiu ainda direitos de entidades públicas, enquanto sujeitos de relações jurídico administrativas, de relações jurídico-financeiras ou de outras relações de Direito público interno. (pp. 85-86)

Conforme Canotilho (1998):

[...] aos direitos fundamentais não poderá hoje assinalar-se uma única dimensão (subjéctiva) e apenas uma função (protecção da esfera livre e individual do cidadão). Atribui-se aos direitos fundamentais uma multifuncionalidade, para acentuar todas e cada uma das funções que as teorias dos direitos fundamentais captavam unilateralmente. (p. 522)

Frente ao exposto, torna-se salutar a opinião de Monteiro (2004) ao explicar que o direito à educação é identificado como um direito que possui valor jurídico de igualdade real, encontrando subsídio em situações jurídicas ao cobrar do Estado a educação como uma prestação positiva, por ser estabelecido pela Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental do cidadão, conforme os Artigos 205 e 208, que tratam:

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

[...]

Artigo 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjéctivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

O Artigo 206 da Carta Magna versa sobre os princípios da educação:

Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Uma breve análise destes princípios serve para nortear o ensino, por serem percebidos como basilares de toda a seara jurídica direcionada às atividades relacionadas com a educação, objetivando proporcionar uma igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, não estabelecendo nenhuma espécie de privilégio ou prerrogativa para aquele que a procura, estabelecendo-se assim o princípio da igualdade de condições e permanência na escola.

Dentre estes princípios destaca-se a liberdade a aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber estabelecido no Artigo 5º, incisos IV, VI e IX da Constituição Federal vigente:

Artigo 5º [...]:

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

[...]

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

[...]

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

Outro princípio basilador da educação estabelecido pela Lei Maior é o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, que para Monteiro (2004):

[...] revela que, não obstante o Estado esteja obrigado a prestar a educação a todos, tal serviço não é seu monopólio, podendo ser prestado por particulares, inclusive aqueles que façam dessa atividade meio de obtenção de lucro, respeitadas, porém, as diretrizes constitucionais e legais, conforme determina o Artigo 209 ('O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público'). (p. 5)

Silva (2001) esclarece acerca da necessidade de oferta gratuita do ensino público, entendida como um princípio estabelecido pela Constituição Federal:

[...] onde o ensino oficial, em qualquer nível, já é gratuito não poderá passar a ser pago. Onde é pago, se for fundamental, deverá passar imediatamente a ser oferecido gratuitamente, e se for médio, a entidade pública mantenedora deverá tomar providência no sentido de que, progressivamente, se transforme em gratuito. (pp. 812-813)

Outro princípio que funciona como pilar educacional é a valorização dos profissionais do ensino, garantindo na forma da lei planos de carreira para o magistério público, piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, que como explana Medauar (2006):

Os cargos isolados não são suscetíveis de progressão; hoje são em número pequeno, pois se tende a organizar planos de carreira para os servidores, como determina o § 1º do Artigo 39 da CF. Os cargos de carreira são aqueles que admitem progressão funcional vertical; para tanto, os cargos são agrupados e escalonados em classes. Classe é o agrupamento de cargos da mesma denominação e idênticas referências de vencimento; assim, por exemplo, uma carreira de Procurador escalonada nas classes de Procurador I, ref. 21; Procurador II, ref. 22; e Procurador III, ref. 24; cada uma dessas classes reúne um grupo de cargos; o Procurador inicialmente é nomeado para o cargo inicial da carreira, Procurador I; no exemplo; no decorrer da vida funcional, ascenderá aos cargos das classes superiores, o que importará em acréscimo de remuneração e às vezes no exercício de atribuições mais complexas, mas da mesma natureza de trabalho. Por isso, carreira é o conjunto de classes da mesma natureza de trabalho, escalonadas segundo a responsabilidade e a complexidade das atribuições. A passagem para cargos de classes superiores por vezes recebe a denominação de acesso, por vezes, de promoção (este é o termo usado na Lei 8.112/90 – Estatuto Federal, Artigo 10, parágrafo único, e Artigo 17, com a redação dada pela Lei 9.527/97); essa passagem não significa investidura inicial, a demandar concurso público; havendo concurso de acesso ou promoção, dele só poderão participar integrantes da carreira, titulares de cargos da classe imediatamente inferior aos cargos objeto e disputa, pois tal processo é inerente à existência da carreira. (pp. 316-317)

Observa-se ainda o princípio da gestão democrática do ensino público, na forma da lei, por ser fundamental do sistema educativo atual ao desenvolver especialidades concernentes aos princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito, conforme estabelecido no Artigo 1º da Carta Magna, sobre a soberania popular, a cidadania e o pluralismo político.

Artigo 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

É importante mencionar que, para que o princípio da garantia de padrão de qualidade seja cumprido, é primordial que a educação seja compreendida como um direito fundamental de todos e um dever do Estado, para que assim o ser humano possa assegurar não só o seu pleno desenvolvimento como também exercer o exercício da sua cidadania, qualificando-se para o trabalho.

2.2 Negação ao Direito de Educação e Sua Qualidade Como Fator Gerador da Violência

Como estabelece o texto da Carta Constitucional de 1988, em seu Artigo 6º, Educação é um direito social de todos. Quando esse direito é negado está sendo negligenciado o texto Constitucional.

A escola é compreendida como um espaço propenso para a garantia e defesa desses direitos e não apenas uma instituição destinada à instrução e formação cultural da criança e do adolescente. Destarte, é de suma importância que a mesma reflita sobre o seu papel e a sua função na atualidade, aspectos a serem abordados em tópico específico.

Conforme Juliatto (2007), o potencial formativo escolar somente alcançará êxito através da eficaz e essencial implantação do conceito de comunidade, tanto no seu todo quanto nas salas de aula, denominadas pelo autor de células educativas.

Nesta seara, Juliatto (2007,) ressalta que,

[...] a nova forma de se gerenciar a escola tem de partir da sua compreensão como comunidade de aprendizagem porque, assim, os propósitos sociais e de aprendizagem avançam juntos com todos os participantes envolvidos no processo. [...], a moderna visão de escola como agência social especializada na formação integral das pessoas é mais apropriada à sociedade do que a visão mecanicista, segundo a qual a escola seria uma mera agência de instrução. (pp. 128-129)

Sendo assim, é salutar que essas instituições criem novos paradigmas com o objetivo de encontrar soluções para os conflitos da modernidade, apresentados através dos elevados números de ocorrências de violência relacionadas à criança e ao adolescente. Neste sentido, aqueles que compõem essas instituições de ensino devem estar capacitados para lidarem com as problemáticas contemporâneas que são uma realidade no âmbito educacional, destacando-se aqui a violência em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e primordialmente institucionais.

Esclarece-se também que a Escola, mediante uma participação eficaz, é visualizada, como já mencionado, como o espaço de defesa de direitos do público infante-juvenil e que a mesma, na ocorrência de violação dos direitos desses aprendizes, cometerá infração administrativa, infringindo o estabelecido no Artigo 245 do ECA e podendo ser penalizada legalmente.

Artigo 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

A violação do direito à educação, ao que parece, pode ser considerada como um dos fatores que geram a violência. Quando a escola deixa de oferecer ao educando um ambiente adequado não apenas para o desenvolvimento das aulas, mas também uma estrutura física eficaz para o desenvolvimento de suas atividades educacionais, ela contribui com a vitimização do educando, por lhe estar negando o seu direito à educação.

Contudo, é correto versar que práticas apontadas como geradoras de violência podem revelar o modo em que estão baseadas as escolas na atualidade, onde os componentes que a integram não reconhecem e exercem com clareza os seus papéis. Para amenizar este quadro, torna-se necessário que esses componentes no total, e não apenas em partes isoladas, unam-se em uma proposta, buscando assumir um compromisso em prol do efetivo desenvolvimento de suas atividades.

Além disso, deve-se ressaltar também a compreensão desses profissionais em relação ao convívio dos discentes na sua vida cotidiana, como bem esclarece Bazílio e Kramer (2003):

Será que nós, pesquisadores da área educacional, ao tratar, por exemplo de ensino/aprendizado ou de leitura/escrita, da prática pedagógica e dos saberes docentes, temos nos perguntado sobre as condições das crianças que estão na escola, do ponto de vista de seu cotidiano fora da escola ? Ou olhamos apenas como alunos? (p. 74)

Neste sentido, destaca-se a necessidade de uma participação mais efetiva dos Conselhos Tutelares que, articulados de maneira eficaz, contribuiriam dentro das instituições escolares para efetivar e defender os direitos dos alunos, transmitindo ainda para os profissionais da educação um conhecimento mais preciso acerca destes direitos. Conforme Lopes (2009):

Dentre os atores do Sistema de Garantia de Direitos, destaca-se, justamente, o Conselho Tutelar pela sua natureza: estar mais próximo da comunidade na qual reside a criança ou o adolescente e, portanto, da própria escola e, se bem articulado, poderia estar contribuindo muito para a efetivação e defesa dos direitos infanto-juvenis no que diz respeito a colocá-los a salvo das circunstâncias vitimizadoras. São eles os responsáveis por zelar por qualquer ameaça ou violação de direitos, como previsto no Artigo 131 do ECA. Assim, muitos casos detectados a partir da escola, lugar onde crianças e adolescentes passam boa (ou maior) parte do seu cotidiano, desponta como o lugar mais revelador e de maior chance de serem descobertos os sinais de violações sofridas pelos alunos no ambiente doméstico a serem notificados como prevê o Estatuto. (p. 53)

Institucionalmente, a ação escolar, como bem leciona Aquino (1998)

[...] seria marcada por uma espécie de 'reprodução' difusa de efeitos oriundos de outros contextos institucionais molares (a política, a economia, a família, a mídia etc.), que se fariam refletir no interior das relações escolares. De um modo ou de outro, contudo, a escola e seus atores constitutivos, principalmente o professor, parecem tornar-se reféns de sobre determinações que em muito lhes ultrapassam, restando-lhes apenas um misto de resignação, desconforto e, inevitavelmente, desincumbência perante os efeitos de violência no cotidiano prático, posto que a gênese do fenômeno e, por extensão, seu manejo teórico-metodológico residiriam fora, ou para além, dos muros escolares. (p. 8)

Fica explícito assim que, os professores normalmente não conseguem lidar com as situações que ocorrem nesses espaços, originadas de fatores externos à instituição, e que inúmeras vezes se apresentam como violadores dos direitos dos educandos.

Versa Guimarães (como citado em Aquino, 1996, pp. 78-79):

A escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: quanto mais igual, mais fácil de dirigir. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de

atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser. Compreender essa situação implica aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas. [...]. O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência nesse lugar. Ao mesmo tempo que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida

Segundo entendimento de Whitaker (como citado em Silva, 2002, pp. 2-3), um comportamento é compreendido como violência simbólica e

[...] ajuda não só a obscurecer a violência que está no dia-a-dia, no cotidiano, como também a esconder suas verdadeiras causas. É a violência sutil que, em geral, não aparece de forma tão explícita e serve para escamotear e dissimular os conflitos. [...] muitas vezes os professores não se dão conta de que o que torna as crianças apáticas, não são propriamente os conteúdos ministrados, mas sim o ponto de partida da ação pedagógica que se apresenta carregado de autoritarismo e, portanto, de violência simbólica.

A violência na escola para estes professores, nas palavras de Silva (2002), “[...] aparece, basicamente, na relação entre os alunos e destes para com o professor. Era como se o professor pudesse ficar isento de tais práticas, mas, na verdade, todos nós somos produtos do conjunto das relações sociais de uma determinada sociedade da qual fazemos parte.” (p. 3)

Com essa visão, o educador se abstém de qualquer prática que venha a violar os direitos constitucionais do educando que o levam à construção dos direitos do cidadão, como demonstrado anteriormente.

Concluí-se que, desde os tempos do Império, a educação é preocupação do Estado, principalmente a básica destinada às crianças de sete anos em diante, época na qual o Estado previa uma multa aos pais ou responsáveis que não as matriculassem no ensino fundamental. Atualmente, existe uma mesma preocupação com o fato em questão, só que ao invés de prever multa, como sanção aos pais ou responsáveis pela criança, prevê o pagamento de uma ajuda de custo chamada de bolsa-escola, com forma de incentivo a matrícula dos filhos no ensino fundamental.

Essa medida tem se tornado mais eficaz, uma vez que com a previsão de multa se os pais não tivessem condições financeiras de pagar, ficariam impunes, mas o incentivo do governo interessa a todas as famílias de baixa renda, que acabam por matricular seus filhos como forma de aumentar a renda familiar e, conseqüentemente, garantindo o ensino fundamental aos menores, conforme determinado pela Constituição Federal.

Hoje o Estado, além do incentivo, cada vez mais eficaz, também prevê sanção aos pais que não matriculem seus filhos no ensino fundamental, conforme verificado no Código Penal Brasileiro, no crime de abandono material.

CAPÍTULO 3 – CONTEXTUALIZANDO ESCOLA

3.1 Conceituando Escola

A origem da escola remonta das civilizações mesopotâmicas e egípcias, sendo instituições direcionadas exclusivamente para atender as elites. Porém, essa realidade sofre algumas alterações no século XVIII em decorrência do movimento da Ilustração ou Iluminismo. Assim, a escola passa a não ser vista como um estabelecimento restrito às elites e assume a tese do pensamento iluminista que defendia o ideal de escolarização para todos.

Na antiguidade, a aprendizagem da criança era realizada em sua residência, onde as aulas eram ministradas por um pedagogo que passava os ensinamentos de forma mais ampla, direcionados a ensinamentos de valores e condutas sociais básicas.

Na perspectiva de Rocha (2004):

Na sociedade primitiva, a educação acontecia de modo espontâneo e integral, ou seja, não existiam instituições educacionais. Portanto, o processo educativo tinha como instrumento a transmissão entre os membros do grupo, por isso, se dava integralmente. Conforme afirma Ponce (1986), na sociedade primitiva, sem a divisão de classes, os objetivos da educação são resultados da estrutura homogênea do ambiente social, identificando-se com os interesses comuns do grupo, acontecendo de forma igualitária para todos os membros. O modelo de sociedade primitiva é superado a partir do momento em que se estabeleceu a divisão de classes, onde acontece a substituição da propriedade comum pela propriedade privada, o processo educativo, também, sofre tais influências, pois [...] com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os “organizadores” – cada vez mais exploradores – e os “executores” – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas. (p. 1)

Pires (como citado em Rocha, 2004, pp. 1-2) esclarece que, em uma sociedade dividida em classes a educação destina-se a formar

o homem limitado e cerceado em suas possibilidades de enriquecimento: para o fortalecimento do homem unilateral. [Este direcionamento, segundo o autor, perpassa a escola, pois] Tanto na escola como na vida, a educação burguesa é um instrumento de dominação de classe, tendo seu poder localizado sobretudo na capacidade de reprodução adequadas à reprodução dos interesses e do poder burguês.

A escola surge como instrumento para a manutenção dos desníveis sociais cuja função foi a de manter privilégios, visto que a própria instituição se apresenta como privilégio da classe dominante ao se utilizar de mecanismos seletivos e de conteúdo cultural não proporcionando uma preparação eficaz para o trabalho às camadas sociais. Assim, educação para exploradores e explorados acontece de forma diferenciada, propiciando a manutenção de tal divisão.

Considera-se, frente aos estudos realizados, a aplicação do termo “Escola” como retrógrado se aplicado a épocas antigas, pois adquire novos significados quando aplicado a instituições de períodos históricos posteriores. Segundo o autor, quando a escola se desloca para a Grécia e Roma a mesma parte de instituições de educação no interior das famílias.

Historicamente, segundo Manacorda (2002):

é exatamente da educação, confiada no interior da “família” à educadores especialistas, aos filhos dos poderosos (do faraó, dos “minos”, do *anax*, do *basileu*, do *pater*) e, em torno dos quais se agregam os filhos de várias famílias eminentes, que surgem as primeiras “escolas públicas”, ou seja, abertas aos jovens de várias famílias que se interessavam, cada vez mais, pela vida pública e se caracterizam por esse conteúdo específico. Essas escolas, com o apoio da divisão do trabalho existente no próprio interior das classes dominantes, aparecem, por um lado, como escola de cultura para os “pensadores de classe”, seus “ideólogos ativos”. [...] e, por outro, como ginásios ou tribunais onde os cidadãos guerreiros se educavam para o exercício do poder político e da arte militar. Mas, fossem escolas de sacerdotes ou de cidadãos-guerreiros, permaneciam como estruturas específicas e exclusivas para a formação das classes dominantes. (p. 117)

Percebe-se, então, que na antiguidade a escola já tinha como objetivo manter as classes dominantes no poder. Complementando o seu pensamento, a autora (1991), versa:

no mundo clássico greco-romano, tinha-se produzido a crescente junção – no interior do sistema de formação das classes dominantes – da escola do escriba com a escola do cidadão-guerreiro, o que, em parte, significou, a respeito das civilizações orientais, a subtração à casa sacerdotal do monopólio das ciências teóricas, da cultura e, em suma, o primeiro exemplo de uma cultura laica, ou melhor, a superação da rígida divisão do trabalho *no interior das classes dominantes*. A Idade Média produziu uma clara divisão, no interior das classes dominantes, entre *clerici e milites* e entre os respectivos currículos educativos; enquanto a massa dos produtores permaneceu confinada com rigor em seus estatutos corporativos, usufruindo apenas daquelas migalhas da ciência ou doutrina que lhe chegava como doação dos elaboradores exclusivos da cultura. (p. 120)

Nas palavras de Luzuriaga (1959), com a Reforma Religiosa a educação medieval passa por transformações. A educação pública conduzida por autoridades oficiais cede lugar a Educação Pública Religiosa, prevalecendo o objetivo da educação medieval que é a formação do fiel, do cristão. Porém, no final do século XVII, o Estado passa por um processo de secularização alcançando o seu ápice no século XVIII, período em que a Educação Pública Estadual passa a ser obrigatória na maioria dos países. Para o autor (1959), “Politicamente, é o século do chamado ‘despotismo esclarecido’, da instrução do povo, mas sem o povo, imposta de cima para baixo; da secularização da educação e de sua subordinação ao Estado.” (p. 23)

Manacorda (2002) declara que nesse período, denominado pelo mesmo por Setecentos, é que se

faz da escola, sem mais rodeios, um *politikum*, um interesse geral que o próprio poder não somente controla mas já organiza e renova como algo de sua própria competência. E à iniciativa do despotismo esclarecido se acrescenta logo a duas revoluções do novo e do velho mundo: nas palavras dos jacobinos, a instrução torna-se ‘uma necessidade universal’. (p. 358)

Mencionando ainda o autor supracitado, a educação moderna fundamenta-se na necessidade de educar todos os homens. Os primeiros planos de instituições escolares, conforme o autor, foram elaborados em 1763, baseando-se na formação da inteligência através do ensino de história e das ciências naturais, mas não sendo oferecida a toda população.

No entender de Luzuriaga (1959), a Educação Pública Nacional firma-se nesse período tomando como objetivos valores burgueses que se refletem na formação do cidadão por intermédio de uma educação cívica e patriótica, possuindo um caráter popular, elementar e primário. Enfatiza-se, também, que é com a Revolução Industrial ocorrida no final do século XVIII que a educação se modifica.

Versa Manacorda (2002) que a Revolução Industrial lesionou a vida dos homens, pois além de modificar o modo de produção trouxe mudanças no âmbito das ideias e da moral.

abrindo espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas. É uma maturação de consciência que não se compreende levar em conta o desenvolvimento do real com a revolução industrial, que não somente efetua o encontro entre artes liberais e mecânicas, entre geometria intelectual e experimental, mas subtrai o homem em crescimento, o adolescente, da angústia familiar e corporativa e joga-o no mais

vasto mundo social . O nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos. (p. 248)

Enfatiza-se, portanto, que é dentro de vasto e contraditório contexto político que se origina uma nova estrutura escolar. Segundo Saviani (1997), a escola emerge como solução à ignorância, sendo percebida como mecanismo de propagação para a instrução, transmissão de conhecimento adquirido pela humanidade e sistematizados dentro de uma lógica, para então equacionar a marginalidade existente.

Nas palavras de Saviani (1997):

A constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino” data de meados do século passado. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduo livres porque esclarecidos, ilustrados. A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos. (pp. 17-19)

Convém também ressaltar no século XIX a relação educação/sociedade. No lecionado por Manacorda (2002), observa-se dois aspectos importantes na pedagogia moderna: a transferência do processo técnico-profissional, na qual as crianças passam a desenvolver sua aprendizagem não mais com os adultos, e a descoberta da psicologia infantil.

Nas palavras de Manacorda (2002):

O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais (em suma, da revolução industrial), o segundo é a moderna “descoberta da criança”. Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelo Estado e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente. (pp. 304-305)

Compreende-se, assim, que para ao autor supracitado é no século XIX que se efetiva a aliança do saber com a indústria, considera-se o papel do trabalho, ocorrendo ainda diversas alterações no sistema educativo. Neste período são desenvolvidas várias

discussões e reivindicações buscando a estatização, democratização e laicização da educação. Segundo Manacorda (2002), “verifica-se a ‘aliança do saber com a indústria’: a instituição escola recebe do trabalho produtivo conteúdos culturais antes excluídos; as novas disciplinas científicas técnicas são o aspecto moderno dos inerentes às antigas artes mecânicas.” (p. 358)

Luzuriaga (1959) afirma que, “O século XIX foi, o século da educação pública nacional; mas também nele se levantaram vozes em favor da educação pública democrática como parte integrante do movimento pedagógico democrático geral do século XX.” (p. 98)

Porém, observa-se que na educação, mesmo na atualidade, continuam a existir diferenças entre o ensino direcionado à classe que possui um poder aquisitivo melhor e à classe trabalhadora, deixando claro que na historiografia da institucionalização da escola pública, a mesma sempre foi compreendida como um mecanismo para manter a dominação (Manacorda, 2002), e como afirma Frigotto (1996) “A escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros.” (p. 44)

Mesmo acumulando várias funções sociais, imputou-se a escola a responsabilidade de socializar e de sujeitar o ser humano a outras obrigações. Contudo, o neoliberalismo atribuiu-lhe mais uma atividade que é olhar pela criança enquanto os seus pais adentram no mercado de trabalho.

Portanto, a Escola deve ser visualizada como uma instituição capacitada para orientar e auxiliar a formação do ser humano, devendo basear-se em políticas pedagógicas eficientes, nas quais exista uma ação conjunta entre o corpo docente para proporcionar aos discentes conhecimentos que venham a torná-los mentores da sua própria história e, assim, tornarem-se cidadãos em toda plenitude da palavra.

3.2 Função da Escola

O parâmetro basilar da escola pública é tornar-se uma instituição que objetiva formar seres humanos, capacitando-os para o mercado de trabalho, como também orientá-

los para a vida, tornando-os conhecedores de saberes que ao serem elaborados os tornem capazes de construir sua própria história.

Como bem versa Freire (como citado em Mendes & Mendes, 2008, p. 1), “o ser cidadão, é o ser político, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, contribuindo para a transformação de uma ordem social injusta e excludente.”

Na concepção do autor, a escola tem como premissa formar cidadãos críticos, éticos e participativos.

Conforme Moran (como citado em Mendes & Mendes, 2008, p. 1), a escola tem como função social “organizar os processos de aprendizagem dos alunos, de forma que eles desenvolvam as competências necessárias para serem cidadãos plenos e contribuam para melhorar nossa sociedade.”

Torres (2006), compartilhando com o lecionado por Moran, enfatiza: “uma das funções sociais da escola é preparar o cidadão para o exercício pleno da cidadania vivendo como profissional e cidadão.” (p. 1)

Nota-se, assim, a preocupação em não levar aos alunos apenas conteúdos que compõem os currículos escolares, mas sim anexar aos mesmos conteúdos com os quais o aprendiz deverá interagir com o meio em que vive. Mas, como bem esclarece Moretto (2001), “a função social da escola é ajudar a formar gerentes de informação e não meros acumuladores de dados.” (p. 28) Em outras palavras, a escola deve ser percebida como uma instituição que busca inserir o cidadão na sociedade, mediante inter-relação pessoal e como agente atuante no grupo que convive.

Na concepção de Torres (2006):

A ajuda que o professor pode dar é planejar sua intervenção pedagógica visando a facilitar a aprendizagem. Esse planejamento deve levar em conta quatro fatores principais: suas qualidades pessoais, as características de seus alunos, as especificidades de sua disciplina e os recursos disponíveis na escola. (p. 1)

Cortella (2008) ao relacionar escola e sociedade atribui à primeira

uma missão salvífica, ou seja, ela teria um caráter messiânico; nessa concepção, o educador se assemelharia a um sacerdote, teria uma tarefa quase religiosa e, por isso, seria portador de uma vocação. Na relação com a Sociedade, a compreensão é a de que a Educação seria a *alavanca* do desenvolvimento e do progresso. (p. 131)

Destarte, segundo Paro (2007), em uma sociedade onde a maior parte das pessoas se encontra submissa ao que se refere ao social, político e econômico, a educação, entendida como formação de conhecimentos, passa a ser direito das elites e dos grupos a ela associados. Porém, para as camadas trabalhadoras a educação escolar recai no básico, tradicional e conservador, buscando apenas a simples passagem de conhecimentos.

Agindo assim, a escola transforma o seu alunado em mero acumulador de dados e não gerentes de informações, não os transformando em seres pensantes, produtores de sua própria concepção sobre o mundo.

Marx (como citado em Fromm, 1979, p. 122) demonstra esse entendimento ao esclarecer que:

os sentidos do homem social são diferentes dos do homem não-social. É só por intermédio da riqueza objetivamente desdobrada do ser humano que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva (um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, em suma, sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades humanas) é cultivada ou criada. Pois não são apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (desejar, amar etc.), em suma a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que só podem vingar através da existência de seu objeto, através da natureza humanizada. O cultivo dos cinco sentidos é a obra de toda a história anterior.

No entender de Paro (2007), no que se refere à sociedade a escola tem a função “de reprodutora da desigualdade social, com um caráter dominador; nela, o educador é um agente da ideologia dominante, ou seja, um mero funcionário das elites.” (p. 46)

Conforme o exposto, compreende-se que na contemporaneidade a função da escola sofre constante influência das elites sociais, que passaram a controlá-la, de acordo com seus interesses, fazendo assim com que a escola perca sua função principal, qual seja, formadora de cidadãos plenos.

Vale mencionar que, para vencer esses desafios, a escola deve agregar as suas funções, não apenas instruir, mas tornar esses aprendizes conhecedores dos seus direitos, adequando-os aos direitos que afloraram com a reforma constitucional de 1988.

3.3 Contextualizando violência escolar

A violência na escola é um fenômeno internacional que abrange não somente os países periféricos, mas também aqueles considerados centrais do sistema capitalista. Esta realidade acaba gerando ciclos de debates acerca do tema em diversos países, que oferecem experiências internacionais das diversas problemáticas sociais existentes por trás da violência escolar.

Debarbieux (como citado em Santos, 2001, p. 108), estudioso francês, afirma: “Nossa hipótese de base é que o crescimento atual do sentimento de insegurança no meio escolar está ligado a uma mutação global da relação com a criança e os jovens e a uma crise do sentido do ofício do educador.”

Desta forma, a problemática em estudo na França aborda a relação entre violência e exclusão, apontando a violência como uma consequência das novas problemáticas enfrentadas pelo mundo capitalista que provocam conflitos interiores nos indivíduos, externando-os através de atos violentos e chegando ao entendimento de que quanto maior a exclusão social maior o nível de violência.

O Canadá, país possuidor de uma extensa variedade étnica e cultural, aponta em seus estudos o reconhecimento da grande influência das relações sociais, pautadas pela desigualdade social, na formação da violência escolar, com os alunos levando para as escolas os modelos culturais nos quais se encontram inseridos e reproduzindo nessas instituições os atos violentos que estão acostumados a vivenciar (Santos, 2001).

Nos Estados Unidos, onde se possui um fácil acesso às armas e às drogas, a violência nas escolas é visualizada como normal e aceitável, pois os indivíduos sentem-se habilitados e tolerados para realização de atos violentos (Santos, 2001).

Assim, observa-se que a violência, apesar de tratada de forma diferenciada nos países apontados, possui como pano de fundo as problemáticas sociais oriundas das grandes desigualdades impostas pelo sistema capitalista, desencadeando novas concepções culturais que levam a aceitação da violência escolar, tornando-a algo trivial e corriqueiro.

Em nosso país, o debate acerca da violência nas escolas teve início nos anos 80, através dos estudos de caso sobre a problemática. A partir de então, alguns autores

brasileiros vêm buscando depurar o conceito de violência, tendo como população-alvo os jovens e como lugar social a instituição-objeto escola.

As primeiras pesquisas realizadas nos anos 80 possuíam um levantamento parcial, apontando as depredações das instituições escolares e as invasões das mesmas para a realização de furtos nos períodos ociosos, principalmente durante o fim de semana (Sposito, 2001).

Ao realizar uma investigação nas escolas públicas do município de Campinas/SP, Guimarães evidencia uma realidade diversa da hipótese sugerida na época de que a violência escolar seria uma consequência do efetivo controle e vigilância por parte dos professores para os seus alunos, apontando que este fenômeno fazia-se presente não somente nas escolas mais rígidas, mas também em escolas permissivas, verificando ainda em outro estudo ao final da década de 80 a diminuição das depredações por conta da intensificação do policiamento, mas o aumento das brigas físicas entre os alunos (Sposito, 2001).

Na década de 90, segundo Sposito (2001), as pesquisas envolvendo a violência na escola são escassas, no entanto,

Embora os resultados sejam bastante fragmentários, é possível considerar que os anos 1990 apontam mudanças no padrão da violência observada nas escolas públicas, atingindo não só os atos de vandalismo, que continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. Dentre estas últimas, as agressões verbais e ameaças são as mais frequentes. O fenômeno alcança as cidades médias e regiões menos industrializadas e não é evitado a partir de medidas de segurança interna aos estabelecimentos. (p. 94)

Ainda na década de 90, Guimarães (como citado em Sposito, 2001, p. 95) realiza estudo investigativo acerca da ação das galeras *funk* e do narcotráfico nas escolas públicas do Rio de Janeiro.

A autora apresenta relato, de cunho etnográfico, que descreve a instituição escolar como refém do crime organizado, mas, ao mesmo tempo, como espaço de disputa entre grupos de jovens pertencentes a galeras rivais. A lógica do tráfico, que busca a ampliação do seu domínio territorial, e a lógica das galeras, que buscam expandir o raio de suas ações a fim de se consolidar enquanto grupo, invadem a unidade escolar, impedindo a sua ação educativa.

Com efeito, o tráfico de drogas passa a fazer parte da realidade escolar, trazendo juntamente um aumento da violência escolar, sendo esta um reflexo da violência social vivenciada no dia a dia dos alunos, que convivem nos seus bairros com práticas comuns

de incivildade, a exemplo de brigas, agressões físicas e verbais. Neste contexto, passa a existir um clima tenso entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos, afetando as práticas e atividades escolares.

Cabe salientar que, os resultados apontados não se restringem somente ao Estado do Rio de Janeiro, mas também Porto Alegre, Belo Horizonte e Florianópolis. Tais estudos indicam que a violência escolar é uma consequência da violência social vivenciada pelos alunos (Sposito, 2001).

Almeida (como citado em Santana, 2007) ao realizar estudo acerca do vandalismo, associando-o as inadequadas práticas pedagógicas ao final dos anos 90 em Brasília, conclui que o mesmo se faz presente nas classes médias e baixas.

No ano de 2000, Camacho (como citado em Sposito, 2001, p. 98) realiza investigação inovadora sobre o tema, buscando averiguar a violência escolar em uma escola pública, frequentada especialmente pela classe média e outra particular, que possuía como clientela a elite, ambas do Espírito Santo, evidenciando que:

modalidades diversas de relação entre os pares e destes com os adultos nas duas escolas investigadas. Descontentes com a interação mantida com os professores, os alunos da escola de elite optam por práticas de agressão, sobretudo verbais, na sala de aula, de maneira dissimulada aos olhos dos professores que, de modo geral, conduzem a aula sem grandes problemas com a disciplina. Os adolescentes da escola pública, que vivem um clima de indisciplina na sala de aula, encontram no recreio e nas demais horas ociosas os momentos de expressão das práticas de agressões não só verbais como físicas. Se na escola particular o foco das práticas de violência incide sobre aqueles que são portadores de diferenças sensíveis diante dos grupamentos espontâneos formados - os negros, os suspeitos de homossexualidade, os mais gordos e feios -, na escola pública os diferentes (reconhecidos a partir dos diferentes estilos de seus grupos e condutas que os definem como membros de gangues) agrupam-se e se firmam nessa situação ao praticarem agressões verbais e físicas contra seus pares.

Guimarães (como citado em Aquino, 1996, p. 1) destaca que, “os alunos são psicologicamente agredidos no contexto educacional, mas, na maioria das vezes, esse tipo de violência não está manifesta diretamente nas relações professor-aluno.”

Rúdio (como citado em Koehler, 2003, p. 1) afirma que:

Na interação entre as pessoas, dizemos que há influência quando, uma delas, por aquilo que diz ou faz, afeta a outra, modificando seu modo de proceder, suscitando sentimentos, sendo que essas modificações e sentimentos são fatores determinantes do que a pessoa disse e/ou fez. É como se uma força emanasse de uma pessoa para outra, condicionando seu modo de se comportar.

Em 2001, Silva, pesquisando as influências do contexto nas significações das relações entre professores e alunos em ambiente escolar de exclusão, conclui que a dificuldade na relação entre professor e aluno pode produzir exclusão, gerando como uma de suas consequências as violências físicas e/ou verbais no âmbito da escola.

Segundo Oliveira (como citado em Santana, 2007, p. 3):

o preconceito dos professores aos presos, prostitutas e viciados em drogas e, todos concordaram que a violência está aumentando nos últimos anos, admitindo a presença de alguns tipos de violência na escola nas mais variadas representações não escolhendo classe social.

Desta forma, fica patente que a violência na escola é uma problemática que envolve não somente a escola pública como também a particular, no entanto, é mais evidente na primeira por ser composta de indivíduos sociais de grupos mais excludentes.

Ao finalizar seu estudo acerca do levantamento das investigações científicas sobre a violência escolar, Santana (2007) apresenta um resumo das dissertações sobre o tema de 1999 até 2006, evidenciando que os tipos de violência sofridos nas escolas perpassam por transformações de acordo com os períodos estudados, apontando inicialmente o vandalismo e chegando finalmente às violências físicas, verbais, simbólicas e *bullying*.

A violência escolar é uma das modalidades da violência institucional, definida por Tomkiewicz (como citado em Koehler, 2003, p. 2) como “toda e qualquer ação cometida dentro de uma instituição, ou toda ausência de ação que cause à criança um sofrimento físico ou psicológico inútil e/ou bloqueie seu desenvolvimento posterior.” Conforme o autor, tal definição engloba todas as instituições, sejam elas familiares, delegacias de polícia, centros destinados a proteger e recuperar crianças, hospitais e escolas ou qualquer tipo de instituição educativa.

Charlot (como citado em Abramovay & Avancini, 2003, p. 8) refere-se à dificuldade em definir violência escolar não somente porque esta remete aos “fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar”, mas também porque desestrutura “as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade (pacificada no regime democrático).”

Além disso, segundo Abramovay e Avancini (2003), existe uma inconveniência em delimitar as fronteiras devido ao fato de que “o significado de violência não é

consensual. O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala (professor, diretor, aluno etc.), da idade e, provavelmente, do sexo.” (p. 8)

Segundo Guimarães (1998), a violência nas escolas pode ser associada a três dimensões sócio-organizacionais distintas.

Em primeiro lugar, à degradação no ambiente escolar, isto é, à grande dificuldade de gestão das escolas, resultando em estruturas deficientes. Em segundo, a uma violência que se origina de fora para dentro das escolas, que as torna “sitiadas” e se manifesta por intermédio da atuação de gangues, do tráfico de drogas e da crescente visibilidade da exclusão social na comunidade escolar. Em terceiro, relaciona-se a um componente interno das escolas, específico de cada estabelecimento. Há escolas que historicamente têm-se mostrado violentas, e outras que passam por situações de violência. É possível observar a presença de escolas seguras em bairros ou áreas reconhecidamente violentos e vice-versa, sugerindo que não há determinismos nem fatalidades, mesmo em períodos e em áreas caracterizadas por exclusões (p. 68).

No entender de Sposito (1998), a violência escolar “expressa aspectos epidêmicos de processos de natureza mais ampla, ainda insuficientemente conhecidos, que requerem investigação.” (p. 59)

A violência na escola não se limita aos incidentes que acontecem dentro de seus limites. O bairro, a rua onde ela se localiza e a infraestrutura existente no seu entorno podem dificultar ou facilitar, piorar ou melhorar suas condições de segurança. Alterando as relações internas e as interações entre os indivíduos que participam da comunidade escolar com o ambiente social externo.

Abramovay e Rua (2004) consideram que, alunos e integrantes do corpo técnico-pedagógico apontam as cercanias dos colégios como o espaço onde mais ocorrem casos de violência. É feita assim uma associação entre as características do entorno e o grau de vulnerabilidade a que a comunidade escolar está submetida, sendo apontados pelos alunos os pontos de ônibus e o caminho entre o local de moradia e a escola como os locais em que ocorrem mais problemas.

É mister que se faça também uma análise sobre o comportamento dos professores, que devido a necessidade e a busca de um melhor padrão de vida muitas vezes desenvolvem suas atividades em diversas instituições de ensino, não despendendo a necessária atenção aos alunos.

Muitas escolas absorvidas pelo capitalismo e pela concorrência na ânsia de conquistar um lugar de destaque na sociedade e aumentar cada vez mais o número de

alunos (clientes, como muitas vezes são vistos) possuem um Corpo Docente dotado da mais alta capacidade técnica, mas sem nenhum tempo ou interesse de observar os problemas e as necessidades dos alunos embevecidos pela correria e indiferença das sociedades contemporâneas.

Atualmente, grande parte dos professores trabalha em várias escolas não mais por “amor à arte”, mas por necessidade, causando muitas vezes contradições com os interesses dos alunos. Os pais, por sua vez, depositam toda a responsabilidade da educação e do processo de socialização de seus filhos nas escolas, transferindo uma responsabilidade até então deles.

É preciso que os professores, muitas vezes as maiores vítimas desse processo degenerador de violência, busquem também capacitação no sentido de saber lidar com os alunos, compreender que cada um é um ser humano individual e que embora faça parte da sociedade e, portanto, influenciado por ela, possui sua porção individual formadora de personalidade tão estudada e analisada pela psicologia, concluindo-se que cada um deve ser tratado diferentemente de acordo com suas necessidades e não como uma grande massa consumista de aprendizado, tratados com indiferença e descaso.

Observa-se que nos casos em que o professor reserva um tempo para analisar e conhecer seus alunos, além de desenvolver metodologias diferenciadas dirigidas às necessidades de cada um, os resultados são muito satisfatórios, na maioria das vezes revertendo uma situação e formando cidadãos de bem e cumpridores de seus deveres.

Por intermédio da Sociologia da Educação infere-se que, vários fatores podem influenciar na maneira de ensinar de um professor, são eles:

- I.** As regras sociais vigentes, as normas, as leis e regulamentos que definem os critérios da educação formal, orientações de currículos e formação de professores, além de exercerem controle e meio eficaz para definir comportamento dos alunos e professores nas escolas.
- II.** Métodos de ensino pedagógico, as técnicas, métodos de ensino e avaliação que podem ser tradicionais, construtivistas ou uma combinação de um e outro.
- III.** Valores que dizem respeito à formação cotidiana dos professores, suas crenças, religiões, valores familiares, referência de aprovação e reprovação que refletem na ação pedagógica do professor.

Todos estes fatores aliados à influência da família e do meio onde o jovem se desenvolve podem dar início ao comportamento desviado e muitas vezes agressivo e violento que desemboca na escola. Ao contrário, se o referencial for positivo pode ao invés de causa tornar-se um referencial a ser seguido.

É preciso que se resgate o respeito dos alunos aos professores como existiam em épocas passadas e os segundos, por sua vez, resgatem o amor que possuíam também nessas épocas.

Abramovay e Rua (2004) deixam claro que, ao analisar as escolas não basta evidenciar os atos criminosos extremos, como roubos, vandalismos, brigas entre alunos, desrespeito a professores, extorsão, depredações, mas também as violências simbólicas, morais, verbais, psicológicas dos funcionários contra os alunos.

Sposito (1998) destaca que, “a violência expressa pelos alunos nas escolas ocorre, em geral, quando esses estão ociosos ou na ausência do professor. É importante considerar que os fatores geradores de violência não estão isolados, destacando-se também a influência do contexto social e familiar.” (p. 64)

Em uma ampla perspectiva pode-se perceber que, a ação escolar reproduz efeitos procedentes de outros contextos institucionais, como a economia, a política, a mídia, a família, os quais se refletem no contexto das relações escolares.

A família também tem uma grande parcela de influência na conduta violenta dos alunos, que costumam levar para a escola e para a sala de aula os costumes que vivenciam em casa. Muitos presenciam agressões entre os pais, entre a mãe e o padrasto e acabam absorvendo este comportamento agressivo, até mesmo como meio de defesa, e quando sofrem a mínima agressão, revidam de forma desproporcional.

CAPÍTULO 4 - PROBLEMÁTICA

A violência vem adquirindo diferenciadas e contextualizadas dimensões, devido ao fato de ser um fenômeno difícil, resultante de múltiplas determinações. A escola como um local complexo, campo de diversas culturas sociais, perplexa acerca de seu papel, sofre os reflexos dos fatores de violência que geram conflitos manifestados, muitas vezes, dentro da própria sala de aula, afetando o aprendizado e as relações interpessoais, surgindo como um problema ligado à educação, abrangendo tanto à escola quanto à cultura.

Atualmente vivemos em um mundo e em uma época onde mudaram os valores sobre as principais instituições universais, entre elas, a escola. Os novos paradigmas influenciam e mudam a maneira de pensar das crianças, jovens e até mesmo dos adultos, crescendo, em muitas das vezes, um sentimento de insatisfação, aliado a uma frustração geralmente causada pela imposição do processo socializador dos dias atuais.

Esse sentimento de insatisfação e frustração pode desencadear um processo de violência e agressividade no ser humano que ao ser coagido pela imposição de normas, de leis, não desprende de uma liberdade de agir que colide com a liberdade de querer, fazendo com que estes acabem por tornar-se agressivos e violentos, sendo, portanto, nocivos à sociedade.

Há um expressivo conjunto de questões, ainda não averiguadas, que afetam os processos educativos, nomeadamente a escola na nossa sociedade. Dentre esse extenso espectro, com certeza a violência escolar é um tema presente, sendo ainda escassamente estudado no Brasil.

No nosso país, o debate acerca da violência nas escolas teve início nos anos 80, através dos estudos de caso sobre a problemática. A partir de então, alguns autores brasileiros vêm buscando depurar o conceito de violência, tendo como população-alvo os jovens, e como lugar social, a instituição-objeto escola.

Apesar destes estudos ainda serem elementares, visto enfocarem, em sua grande maioria, circunstâncias localizadas ou regionais, os resultados alcançados fazem um inventário das principais modalidades de violência, que pode ser bem delimitada da seguinte forma: na década de 1980, imperavam as ações contra o patrimônio, tais como

as pichações e depredações; já na década seguinte, destacam-se as formas de agressão inter-pessoal, especialmente entre os alunos.

Apreende-se que a sociedade, de maneira geral, está bastante preocupada com a violência no ambiente escolar, pois se trata de um problema que afeta o dia-a-dia de alunos, professores, diretores e demais membros da equipe técnico-pedagógica da escola, prejudicando o relacionamento entre os membros da comunidade escolar, a qualidade do ensino, o desempenho dos estudantes e o interesse deles pelo estudo (ABRAMOVAY e RUA, 2004).

A grosso modo podemos entender a violência como aquilo que “constitui-se na intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo...” (ALVES, 1998, p. 247).

A origem da problemática violência nas escolas pode ser atribuída a várias questões, como bem nos demonstra Gomes e Cruz (2004, p. 85):

[...] a origem do problema não pode ser atribuída somente às questões econômicas. Na verdade, há muitos vilões causadores dos distúrbios disciplinares: a desagregação familiar, que atinge todas as classes sociais, a crise econômica, o desemprego, a competição feroz no mercado de trabalho, a indução ao consumismo, a crise de valores, a falta de diálogo na escola, etc.

Além das várias teorias que ensejam o processo agressivo no homem, podemos também citar a influência da família, da religião que como instituições sociais têm o dever de exercer o controle do processo de socialização além de garantir a aplicação das normas sociais.

Através de um minucioso estudo sobre a evolução e comportamento das famílias, principal instituição para aquisição dos princípios de socialização tanto primária como secundária, chegaremos às causas principais que contribuem para as mudanças de valores sociais, novos comportamentos dos jovens que muitas vezes culminam em uma maneira desviada de atitudes, contrárias aos padrões sociais estabelecidos.

A inversão de valores, muitas vezes causada por este mundo consumista e capitalista, aliada aos impropérios e a correria da vida contemporânea, causando um afastamento dos pais em relação aos filhos, que geralmente sobrecarregam de atividades os mesmos e sequer possuem tempo de acompanhar suas atividades, também pode ser um fator contributivo para este processo de agressividade nos jovens contemporâneos.

Não podemos deixar de salientar o papel da religião, outra instituição social que influencia diretamente na personalidade do indivíduo e também responsável pelo

processo de socialização, que atualmente também sofre alteração em seus valores refletindo no seu papel institucionalizador em relação aos jovens.

Todas estas mudanças sociais, novos valores, novos paradigmas, entidades familiares modernas são fatores que inevitavelmente acabam influenciando novos comportamentos, novos padrões sociais e culminam neste alto índice de violência que assola as instituições de ensino.

A violência escolar é uma das modalidades da violência institucional que Tomkiewicz (Apud KOEHLER, 2003, p. 2) define como “toda e qualquer ação cometida dentro de uma instituição, ou toda ausência de ação que cause à criança um sofrimento físico ou psicológico inútil e/ou bloqueie seu desenvolvimento posterior”. Tal definição, conforme o autor, engloba todas as instituições, sejam elas familiar, delegacias de polícia, centros destinados a proteger e recuperar crianças, hospitais e escolas ou qualquer tipo de instituição educativa.

Pinheiro e Adorno (1993, p. 110), em trabalho acerca da violação dos direitos humanos, destacam, entre os fatores que causam a violência na sociedade brasileira, “a acentuada concentração de renda que tem, como conseqüência, profundas desigualdades socioeconômicas”. Áries (1981) também associa a violência à pobreza.

Segundo Arpini (1999, p. 38), “a leitura que se faz socialmente da violência é a que a vincula como característica das populações mais pobres, ligadas à vadiagem, à marginalidade e às drogas”.

Zaluar (1994) afirma que “a maior parte dos crimes mais violentos não é cometida por sujeitos pobres. É fácil atribuir o rótulo de violentos àqueles, que por sua própria condição, não são considerados cidadãos em nossa sociedade”.

A violência na escola não se limita aos incidentes que acontecem dentro de seus limites, o bairro, a rua onde ela se localiza e a infra-estrutura existente no seu entorno podem dificultar ou facilitar, piorar ou melhorar suas condições de segurança. Alterando as relações internas e as interações entre os indivíduos que participam da comunidade escolar com o ambiente social externo.

Maldonado e Williams (2005) estudaram a relação entre o comportamento agressivo em crianças do sexo masculino e a violência doméstica. As autoras constituíram dois grupos de 14 crianças de baixa renda, sendo um que demonstrava comportamentos agressivos na escola e outro comportamento inverso. Os resultados

assinalaram a ocorrência de violência doméstica em ambos os grupos, contudo, com maior grau e incidência no grupo das crianças agressivas.

É mister que se faça também uma análise sobre o comportamento dos professores que devido à necessidade e à busca de um maior padrão de vida, muitas vezes desenvolvem suas atividades em diversas instituições de ensino, não desprendendo a necessária atenção aos alunos.

Atualmente, grande parte dos professores trabalham em várias escolas não mais por “amor à arte”, mas por necessidade, causando muitas vezes contradições com os interesses dos alunos, enquanto que os pais por sua vez, depositam toda a responsabilidade da educação e do processo socializador de seus filhos nas escolas, transferindo uma responsabilidade até então deles.

É preciso que os professores que muitas das vezes são as maiores vítimas desse processo degenerador de violência busquem também capacitação no sentido de saber lidar com os alunos, compreender que cada um é um ser humano individual e que embora faça parte da sociedade e portanto influenciado por ela, possui sua porção individual formadora de personalidade e tão estudada e analisada pela psicologia, concluindo-se que cada um deve ser tratado diferentemente de acordo com suas necessidades e não como uma grande massa consumista de aprendizado, tratados com indiferença e descaso.

Vários fatores sociais aliados à influência da família e ao meio onde o jovem se desenvolva podem dar início ao comportamento desviado e muitas vezes agressivo e violento que desembocam na escola ou se for, ao contrário, um referencial positivo podem ao invés de causa tornar-se um referencial a ser seguido.

É preciso que se resgate o respeito dos alunos aos professores como existiam em épocas passadas e estes segundos, por sua vez resgatem o amor que possuíam também nestas épocas.

Merece destaque a questão da diferença entre violência e agressividade, que muitas vezes são utilizados um pelo outro com alterações de sentido e significados, visto que cada um destes possuem peculiares implicações peculiares.

Segundo Costa (1986, p. 27) Freud não pode deixar de notar: “não existe um instinto de violência. O que existe é um instinto agressivo que pode coexistir perfeitamente com a possibilidade do homem desejar a paz e com a possibilidade do homem empregar a violência”.

Sposito (1998, p. 64) destaca que “a violência expressa pelos alunos nas escolas ocorre, em geral, quando esses estão ociosos ou na ausência do professor. É importante considerar que os fatores geradores de violência não estão isolados, destacando-se também a influência do contexto social e familiar”.

Em uma ampla perspectiva, pode-se perceber que a ação escolar reproduz, efeitos procedentes de outros contextos institucionais, como a economia, a política, a mídia, a família, os quais se refletem no contexto das relações escolares.

O papel do Estado é salutar, tanto para manter e garantir a ordem através do papel coercitivo de suas normas como para fiscalizar e estabelecer propostas de melhoria desta situação.

Muitas normas dão amparo legal a fim de evitar o crescente índice de violência que assola as instituições de ensino, podemos citar dentre muitas, a Constituição Federal que ampara os direitos e princípios individuais do cidadão, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente que dá respaldo aos direitos da criança e do adolescente, bem como prevê punição para os que tornam-se “menores infratores” e ainda aos pais que por descaso ou abandono não dão a necessária educação aos filhos.

Não podemos deixar de citar também a LDB, Leis de Diretrizes e Bases que disciplina o comportamento dos professores e estrutura das escolas, além do Código Civil Brasileiro e Código Penal.

Diante de tudo o que aqui foi explanado, podemos perceber que a grande maioria dos estudiosos recorre ao conjunto de determinações sociais, para explicar a violência relacionando-a com a pobreza. Aparentemente impecável, este raciocínio afirma ser a pobreza responsável pela violência social e, em consequência, os atos de violência que atingem a unidade escolar ou que nela ocorrem, seriam mais uma das expressões diretas da situação de miséria.

No entanto, ao se realizar uma análise do processo histórico das sociedades, percebe-se que a pobreza sempre esteve presente nos diferentes momentos como consequência das desigualdades sociais e das diferenças entre classes, não como determinante de violência.

Por outro lado, no âmbito do binômio, pobreza e violência, alguns estudos indicam que não são as regiões mais miseráveis do país aquelas que suscitam maior índice de violência. Mais do que a pobreza em termos absolutos acredita-se que, seria certo estímulo da desigualdade social, com a extrema distribuição desigual da renda, bem

como a convivência em um mesmo espaço de dois mundos (excluídos e incluídos) uma das facetas favoráveis às relações de violência e suas conseqüências sobre a escola.

Em geral, a violência não tem um caráter destrutivo, e sim corretivo, que tenta restaurar o que o diálogo não foi capaz de resolver. Desta forma, sempre que houver violência, significa dizer que alguma coisa anteriormente já estava errada, sendo essa coisa errada a causa real que necessita ser corrigida para diminuição dos diversos tipos de violência (COSTA, 1986).

O educador deve ter como principal objetivo a capacidade de desenvolver a auto-estima, a solidariedade, o envolvimento emocional com seus alunos, a fim de que haja uma modificação na formação moral e social destes. Havendo assim a necessidade constante de o professor analisar a sua relação com o aluno de um modo mais complexo, considerando as outras variáveis psicológicas que participam dessa relação.

4.1 QUESTÃO DE PARTIDA

Frente a todo este contexto, onde a violência, como demonstrado, possui diversas causas e conseqüências, necessitando ser estudada em cada caso concreto, o presente estudo busca responder às seguintes questões de partida: Qual a idade mais freqüente dos alunos praticantes de violência? Qual o gênero do infrator e em que turno são praticadas a violência na escola? Existe ocorrência de registro sobre a violência?

4.2 OBJETIVOS

4.2.1 Objetivo Geral

Investigar a violência nas escolas públicas de ensino fundamental de Aracaju/Sergipe, através de documentos, entrevistas e observação dos fatos.

4.2.2 Objetivos Específicos

A pesquisa tem como objetivos específicos:

1. Analisar os livros de ocorrências nas escolas públicas de ensino fundamental de Aracaju/Sergipe, a fim de apurar o tipo de violência mais praticado, turno em que ocorre com mais frequência, idade e gênero dos infratores;
2. Verificar através de entrevistas realizadas com os diretores das escolas a participação e influência das famílias no processo educacional e a sua responsabilidade no processo de violência, bem como ações que possam diminuir o índice de violência nas escolas;
3. Observar o ambiente escolar, bem como o comportamento das crianças e adolescentes do ensino fundamental das escolas públicas de Aracaju/Sergipe e as suas relações com diretores, professores e funcionários da equipe técnico-pedagógica.

CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA

5.1 Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa descritiva com recurso à observação, análise documental e entrevistas. Segundo Trivinos (2009) o essencial deste estudo reside na descrição de determinada realidade. Neste caso específico a pesquisa é limitada a escolas públicas do Município de Aracaju, e estuda a violência em escolas públicas do ensino fundamental, definidas como mais violentas do Município e localizadas em áreas consideradas como violentas e presentes em noticiários policiais.

A pesquisa descritiva é normalmente sujeita à análise qualitativa, podendo ser apoiada em dados quantitativos com tratamento simples (Trivinos, 2009).

5.2 População, sujeitos

O universo da pesquisa será o Ensino Fundamental das Escolas da rede Pública do Município de Aracaju (SE). Conforme Vergara (2004, p. 50) quando se fala em universo da pesquisa, “trata-se de definir toda a população e a população amostral. Entendendo-se aqui por população não o número de habitantes de um local, como é largamente conhecido o termo, mas um conjunto de elementos que possuem as características que serão objeto de estudo”.

Dentro deste universo teremos como sujeitos da pesquisa os diretores e alunos das escolas, visto os mesmos vivenciarem no seu dia a dia a tematica aqui apresentada. De acordo com Vergara (2004, p. 53) os sujeitos da pesquisa “são as pessoas que fornecerão os dados necessários para o bom andamento da pesquisa”.

Segundo dados da Seretaria de Educação do Município de Aracaju (SE), na área de Ensino Fundamental, a mesma é composta por 36 (trinta e seis) escolas próprias, 05 (cinco) escola de convênio total e mais 05 (cinco) escolas de convênio parcial. Aqui serão priorizadas as escolas próprias sendo a amostra composta de 19,4% destas, o que

equivale a 07 (sete) escolas, consideradas as mais violentas pela Secretária de Educação do Município de Aracaju (SE).

Sendo objeto da pesquisa a violência em escolas públicas municipais de ensino fundamental, determinam-se como universo escolar definido pela Secretaria Municipal da Educação de Aracaju – SEMED, estas sete consideradas mais violentas das quais apenas três tiveram casos registrados de violência e constituíram o campo desta pesquisa:

A escola Deputado Jaime Araújo, localizada na Av. Carlos Marques, nº 499, bairro Soledade, local próximo ao mangue, onde os moradores são caracterizados na maior parte como pescadores de caranguejo, morando em palafitas de um só cômodo. A escola fica em uma avenida bastante deserta que acaba no mangue, não tem nada ao redor, casa ou comércio, tem um coordenador geral, um coordenador pedagógico e um administrativo, além de 48 professores e 22 servidores.

A referida escola tem 377 alunos matriculados no turno da manhã, de 1ª a 4ª série, sendo que 05 abandonaram, 09 foram transferidos, 48 reprovaram e 315 obtiveram aprovação. No turno da tarde, dos 490 alunos matriculados do 5º ao 9º ano, 15 abandonaram, 21 transferiram, 130 reprovaram e 324 obtiveram aprovação. No turno da noite, dos 332 alunos matriculados - (Educação de Jovens e Adultos - EJA, Programa de Aceleração da Educação de Jovens e Adultos - PAEJA) -, 150 abandonaram, nenhum transferiu, 52 reprovaram e 130 foram aprovados.

A segunda escola visitada foi a Laonte Gama da Silva, localizada na Rua 08, s/nº, Conjunto Padre Pedro, Bairro Santa Maria – um dos bairros mais violentos do Município – é caracterizada por uma população carente na qual a maioria das pessoas trabalha na economia informal como catadores de lixo, uma vez que o “Lixão da Terra Dura” está localizado em um bairro vizinho, ligado apenas por uma avenida.

Esta escola encontra-se próxima a principal avenida do bairro, quase na esquina com um grande supermercado do Município, ao redor possui várias lojas comerciais, tem uma grande praça, que inclusive é utilizada para o consumo de drogas e bem à frente da escola, praticamente vizinho, existe uma “boca de fumo” que abastece o bairro e a referida escola, onde a droga é comercializada abertamente, inclusive a qualquer hora do dia ou da noite.

A escola tem um coordenador geral, um coordenador pedagógico e um coordenador administrativo, além de 38 professores e 06 servidores. Funciona nos três

turnos, sendo que no da manhã registra-se 323 alunos matriculados entre a 1ª e 4ª séries, destes 20 transferiram, 13 abandonaram, 111 reprovaram e 179 obtiveram aprovação. No turno da tarde – 5º e 9º ano – dos 440 alunos matriculados, 26 transferiram, 31 abandonaram, 145 reprovaram e 238 obtiveram aprovação e, por fim, no turno da noite EJA e PAEJA, dos 140 matriculados, 08 transferiram, 51 abandonaram, 42 reprovaram e 39 obtiveram aprovação.

A terceira escola analisada é a presidente Vargas, localizada na Rua Neópolis, s/nº, Bairro Siqueira Campos, caracterizado igualmente aos outros como um bairro carente onde a maior parte dos moradores trabalha no comércio existente na própria região, uma vez que está próximo ao centro da cidade, possui muitas lojas, bancos, além de residências. A Praça “Dom José Tomaz”, com vários quiosques de lanches e bebidas, está localizada bem à frente da escola e também possui uma “boca de fumo” com venda de drogas a qualquer hora do dia e da noite, o que facilita e influencia muito o consumo de drogas dentro da escola.

A referida escola tem um coordenador geral, um coordenador pedagógico e um coordenador administrativo, além de 77 professores e 39 servidores. Funciona nos três turnos, possuindo no turno da manhã – 1ª a 4ª séries – 360 alunos matriculados, com 21 transferências, 04 abandonos, 113 reprovações e 272 aprovações. No turno da tarde – 5º ao 9º ano – dos 325 alunos matriculados, 16 transferiram, 40 abandonaram, 36 reprovaram e 233 obtiveram aprovação. No turno da noite EJA e PAEJA, 309 foram matriculados, destes 05 transferiram, 26 abandonaram, 36 reprovaram e 242 obtiveram aprovação.

5.3 Instrumentos

Constituíram instrumento de pesquisa livros de registro de ocorrência das escolas e entrevistas semiestruturadas a seus gestores.

Os livros de ocorrência foram escolhidos por possuírem registros de violências cometidas no âmbito escolar, permitindo informações importantes sobre tais ocorrências documentadas.

A análise documental, que segundo Trivinos (2009) forma grande quantidade de informações sobre fatos, processos, medidas, é o caso específico desta pesquisa. O

livro de registro de ocorrência constitui um valioso documento e assim instrumento por ser de fato a oficialização da violência no âmbito da escola, permitindo a qualificação da violência, o agente, como também o comportamento.

A escolha da entrevista se deu por possibilitar por meio da fala do entrevistado informações complementares e teve como sujeitos da pesquisa os diretores visto que vivenciam no seu dia a dia a temática aqui apresentada. Os diretores serão entrevistados nas próprias instituições de ensino em dias e horários a serem definidos pelos diretores.

De acordo com Lima (2004, p. 50), “os instrumentos de pesquisa são os meios utilizados para obter as informações necessárias para a realização do estudo” sendo a entrevista, ainda conforme a autora (2004, p. 91), caracterizado por ser

Um encontro entre duas ou mais pessoas a fim de que uma ou mais delas obtenha dados, informações, opiniões, impressões, interpretações, posicionamentos, depoimentos, avaliações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza acadêmica e/ou profissional.

CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

6.1 Análise documental

Segundo dados da SEMED, na área de Ensino Fundamental existem em Aracaju 36 (trinta e seis) escolas municipais, 05 (cinco) escolas de convênio total e mais 05 (cinco) escolas de convênio parcial. Aqui foram priorizadas as escolas municipais, com amostra composta por 19,4% destas, o que equivale a 07 (sete) escolas, consideradas as mais violentas pela SEMED.

Tabela 1: Distribuição de Escolas por Bairros

Nº da Escola	Nome da Escola	Bairro da Escola
1	Alencar Cardoso	José Conrado de Araújo
2	Deputado Jaime Araújo	Soledade
3	Juscelino Kubitschek	Coroa do Meio
4	Laonte Gama da Silva	Santa Maria
5	Marechal Henrique Teixeira Lott	Bairro América
6	Oviedo Teixeira –	Olaria
7	Presidente Vargas	Siqueira Campos

Nota: Fonte Primária – 2011

As escolas pesquisadas atendem a alunos de faixas etárias diferenciadas, como pode-se observar na Tabela 2:

Tabela 2: Distribuição de Alunos por: Escola, Turno, Ano Cursado e Faixa Etária
Distribuição de Alunos por: Escola, Turno, Ano Cursado e Faixa Etária

Escolas	Turno								
	Manhã			Tarde			Noite		
	Quant. Alunos	Série	Idade	Quant. Alunos	Série	Idade	Quant. Alunos	Série	Idade
Escola 2	377	1ª a 4ª	6 a 15	490	5ª a 9ª	11 a 17	332	EJA e PAEJA	15 a mais
Escola 4	323	1ª a 4ª	6 a 11	440	5ª a 9ª	11 a 16	140	EJA e Aceleração	16 a mais
Escola 7	360	1ª a 4ª	7 a 16	325	5ª a 9ª	11 a 16	309	EJA e PAEJA	15 a mais

Nota: Fonte Primária - 2011

Foram colhidos os dados de três escolas: 2, 4 e 7, salientando-se o fato de que a análise documental tornou-se inviável nas demais escolas. Destas, três não possuem livro de ocorrências – escola 3, 5 e 6 -, e a escola 1 sofreu uma enchente em 2009 que atingiu os registros, não havendo nenhum livro de ocorrência do ano em estudo. Assim, somente torna-se possível demonstrar dados documentais das três escolas escolhidas.

No que concerne ao perfil dos alunos envolvidos em atos violentos e as consequências para os mesmos, os dados demonstram que:

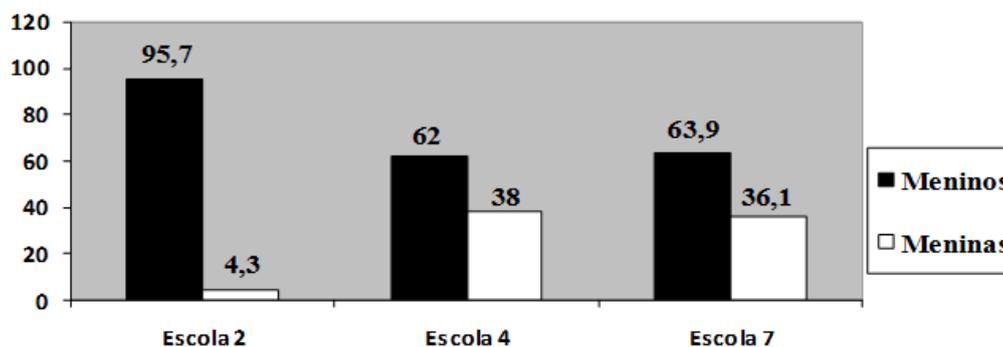
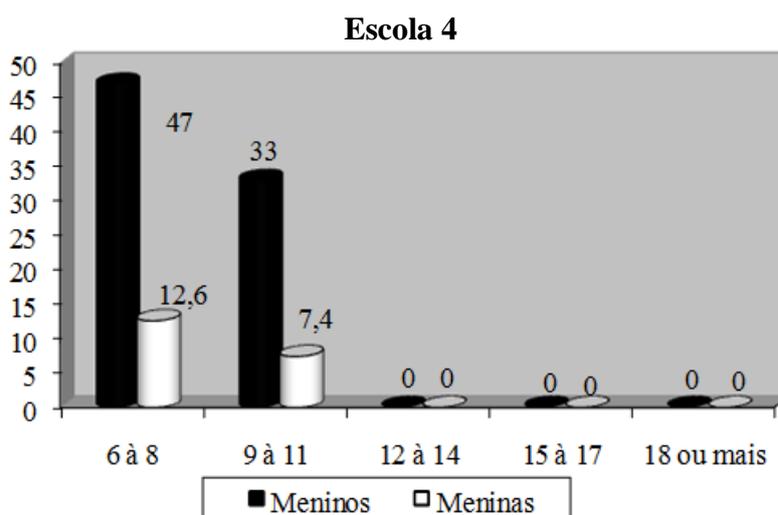
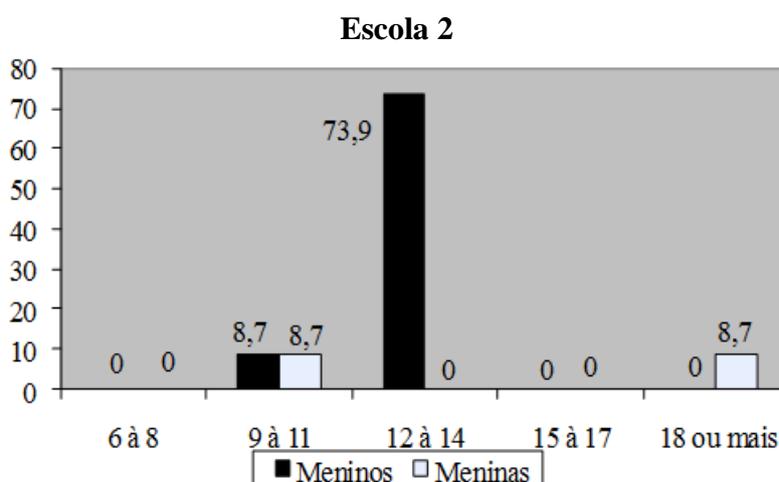


Figura 1. Quantitativo de sujeitos envolvidos nos atos de violência por sexo

Fonte: Primária - 2011

Percebe-se, portanto, que em todas as escolas que possuem registro de ocorrência os agressores são na sua maioria do sexo masculino. Este fato pode ser entendido numa visão histórica, pois culturalmente o homem é aquele que possui a força e utiliza-se dela para manter ou demonstrar o seu poder. Quando instigado ou ameaçado através de atos violentos tem que se utilizar de outro ato mais violento ainda para

demonstrar força, poder ou ainda justificar sua posição social perante os outros homens. Arendt verificou este posicionamento (1994, p. 54), discutindo principalmente com Nietzsche e Bérghson sobre o que ele chama de “justificação biológica da violência”, uma vez que esses pensadores dão ao poder uma visão expansionista natural com necessidade de crescer internamente, sendo a ação violenta uma estratégia para conferir ao poder nova força e permanência.



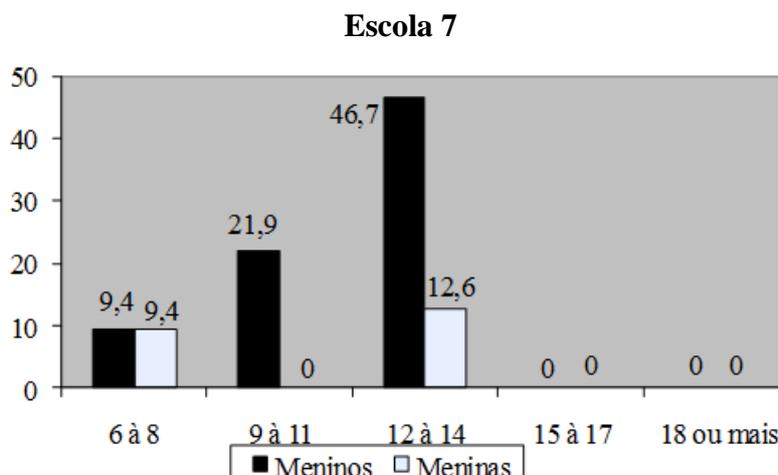


Figura 2. Faixa etária dos alunos que possuem registro de ocorrência de violência nas escolas por Escola e Sexo

Fonte: Primária - 2011

A faixa etária dos alunos que possuem registro de ocorrência de violência nas escolas é diferenciada entre as três escolas, pois na escola 2 a maioria destes possuem entre 12 a 14 anos, assim como na escola 7, enquanto na escola 4 o maior percentual é entre alunos de 6 a 8 anos, fato este não só incomum como muito grave, podendo ser explicado pelo excesso de direitos conferidos às estas crianças pelo Estado, através do Estatuto da Criança e do Adolescente, que pune severamente quem pratica algum ato contra o menor, seja para corrigi-lo ou educá-lo, bem como o estímulo dos maiores a praticar a violência, já que os adolescentes e crianças maiores servem de “espelho” para que os menores definam o tipo de comportamento dentro da escola, que muitas vezes tornam-se violentos para se defenderem das agressões dos maiores ou para imitá-los.

Levando-se em conta a Tabela 1, pode-se verificar que a violência em todas as escolas atinge do 1º ao 9º ano, apontando-se ainda o fato dessa violência ser mais comum entre crianças, pois, como previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Artigo 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”, estando os mesmos em busca de uma autoafirmação frente a sociedade, bem como mais suscetíveis aos problemas sociais que vivenciam.

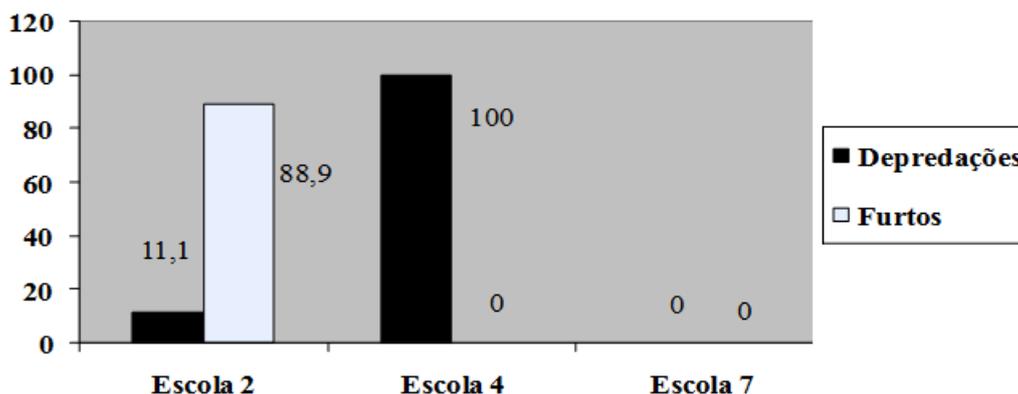


Figura 3. Tipos de violência aos bens materiais

Fonte: Primária - 2011

Os tipos de violência infringidos aos bens físicos, como pichações de muros, paredes e destruição de carteiras das escolas possuem diferenciação. Na escola 2 são mais comum os furtos, enquanto na escola 4 as depredações. Ressalta-se o fato de que a escola 7 não apresentou nenhum registro de ocorrência de bens materiais.

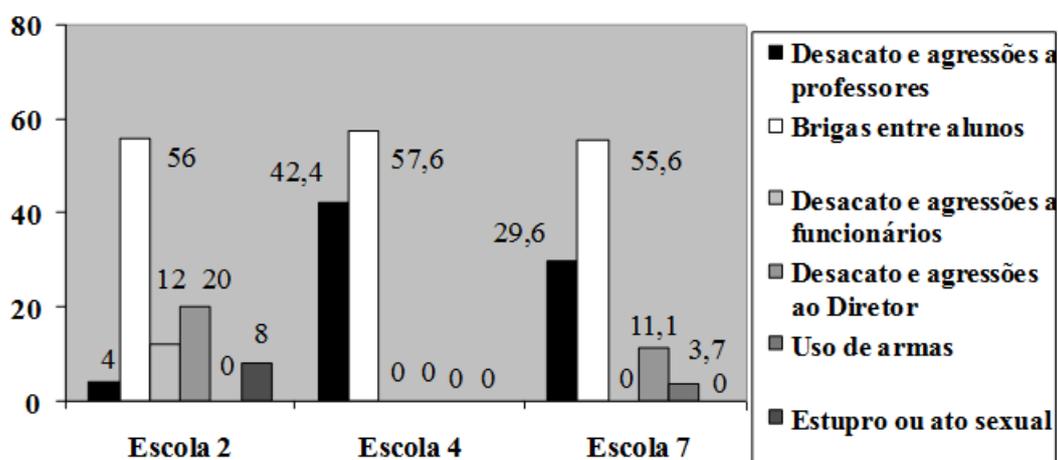


Figura 4. Tipos de violência às pessoas

Fonte: Primária - 2011

Dentre as violências direcionadas às pessoas destacam-se as brigas entre os próprios alunos, e o desacato e as agressões realizados aos professores, sobressaindo-se a violência sexual nas escolas mensurada na entrevista do diretor da escola 4, onde um aluno ficou despido das vestes em sala de aula e mostrou sua genitália aos colegas, havendo ainda a dupla ocorrência de uma aluna que costuma convidar os meninos para

Ihe fazer carícias íntimas no fundo da escola, bem como a ocorrência de gestos obscenos feitos pelos alunos. Isto se deve ao fato dessas escolas estarem localizadas em bairros onde a maior parte das casas tem apenas um cômodo e as crianças dormem junto aos pais, presenciando cenas de sexo, despertando-os precocemente para isso, como também acham a referida prática de forma aleatória e sem escrúpulo totalmente normal. Estas crianças e adolescentes em decorrência da criação que têm dentro de casa não têm o menor pudor. Para agravar ainda mais a situação, muitas vezes os pais incentivam ou até mesmo obrigam as filhas menores a se prostituírem ainda em tenra idade.

Há, ainda, escolas nas quais os desacatos e agressões são dirigidos não somente aos professores como também ao Diretor da escola, tendo o registro de um caso de porte de arma de fogo nas dependências da escola. Frente a estes dados e aos apontados no Gráfico 8 (Consequências para os alunos envolvidos nos atos de violência), chama a atenção o fato de tais violências não terem suscitados nenhum tipo de punição mais eficaz, principalmente no que concerne a violência sexual, não sendo oferecido(a) ao infrator(a) nenhum tipo de ajuda psicossocial.

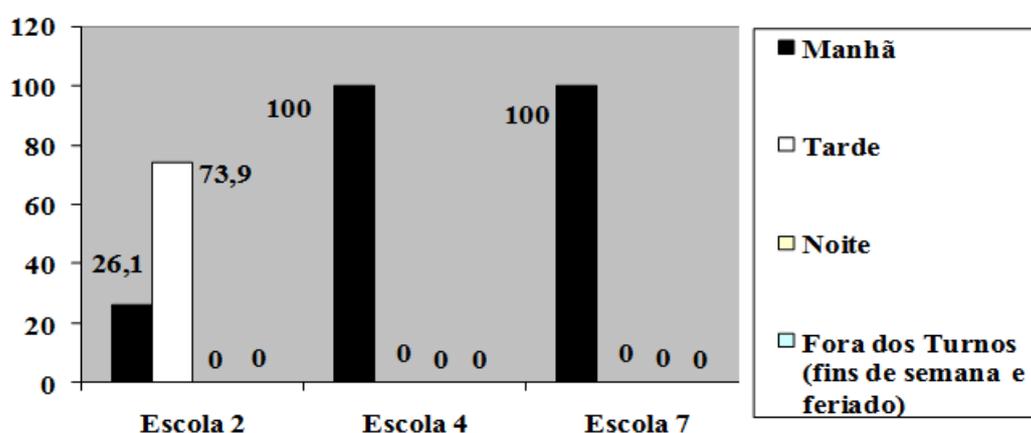


Figura 5. Turno que ocorreu a violência por Escola

Fonte: Primária - 2011

Existe ainda diferenciação nos turnos em que a violência é mais constante, sendo este no período vespertino na escola 2 e matutino nas escolas 4 e 7. A ocorrência no turno matutino é surpreendente por acontecer entre alunos de menor faixa etária e no período em que as crianças devem vir de uma situação de repouso, ou seja, espera-se que estejam mais tranquilas, calmas, relaxadas. Outro ponto observado é o de não haver

registro de ocorrência da violência no período noturno, composto principalmente por pessoas adultas que não possuem uma proteção legal mais específica no caso de punição para a prática de atos violentos, sendo punidos conforme estabelece o Código Penal, sofrendo todas as consequências dos seus atos. Além de serem adultos, são mais responsáveis e frequentam a escola não por imposição, mas pelo desejo de realmente adquirirem conhecimento e conseguirem melhores oportunidades de trabalho através do estudo, razões que podem explicar a não violência.

É preciso destacar que, conforme dados colhidos nas escolas, observa-se um grande número de evasão no turno da noite devido à dificuldade de dedicação ao estudo, ou ainda devido ao acúmulo de responsabilidades (família, emprego, etc.), ficando somente em sala de aula quem realmente quer estudar. Os alunos efetuam a matrícula no início do ano somente com o intuito de receberem a carteira que dá acesso ao transporte coletivo, depois de recebê-la, desaparecem da escola, dando causa ao grande índice de evasão escolar.

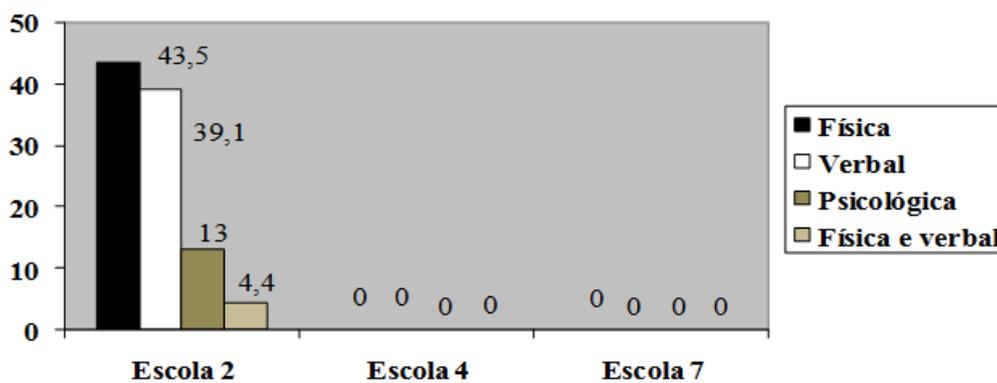


Figura 6. Mensurando os tipos de violência

Fonte: Primária – 2011

Verifica-se, assim, que os tipos de violência mais frequentes são aquelas infringidas às pessoas, destacando-se as violências físicas provenientes, principalmente, das brigas internas entre os próprios alunos. No entanto, não se podem descartar as impostas aos bens físicos das próprias escolas, que como se percebe sofrem constantes depredações.

Estes fatos coadunam-se com o referencial estudado, pois segundo Chesnais (1981), a violência física, incluindo a sexual, é o núcleo central da violência seguido da

violência econômica, isto porque provoca danos às vítimas exigindo uma reparação social, ocasionando prejuízos ao patrimônio e a propriedade daqueles considerados “donos do poder”.

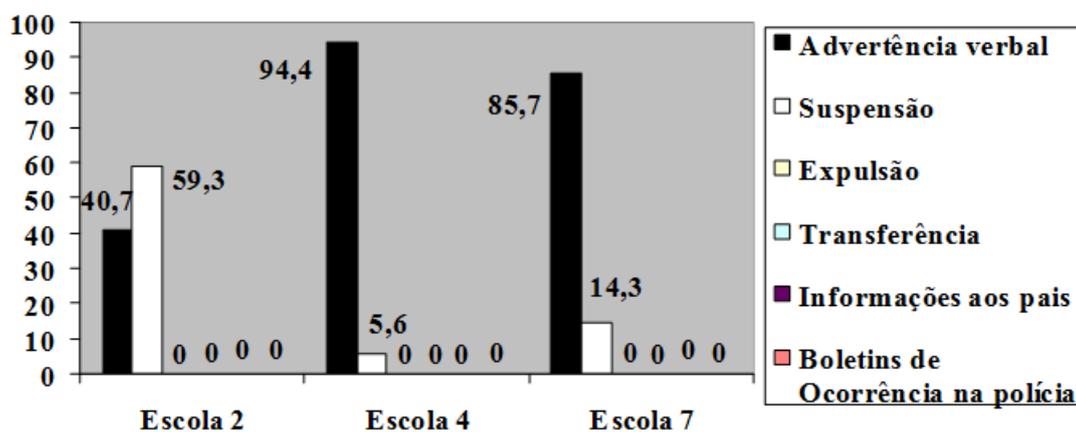


Figura 7. Consequências para os alunos envolvidos nos casos de violência

Fonte: Primária – 2011

Dentre as consequências para tais alunos, destaca-se a suspensão e a advertência verbal, não havendo o registro de nenhuma punição mais severa a estes alunos como expulsão, transferência de escola, informações aos pais e boletins de ocorrência, fazendo com que os mesmos sintam-se incentivados a praticar novos atos violentos, pois não sofrem maiores consequências. Em entrevista aos funcionários das referidas escolas ficou evidente que, as mesmas não tomam uma posição mais severa em relação aos agressores por medo de uma represália destes ou ainda pelo excesso de direitos que lhes dão respaldo, principalmente entre aqueles de faixa etária menor.

A pesquisa é baseada em teorias que fundamentam a influência do meio social sobre o homem, isto é, a sociedade em que vive a família tem uma influência e um papel fundamental na formação da personalidade do indivíduo, seja ele bom ou ruim.

6.2 Análise das entrevistas realizadas aos diretores das escolas

Nas entrevistas realizadas com os diretores das escolas foram feitas 10 perguntas a cada um e colhidas as seguintes informações:

A questão número 01 é “ Qual sua opinião em relação a violência no ano de 2008?”

O diretor da escola 2 (D2) explana que do ano de 2008 (ano em que foram divulgados os dados da SEMED, nomeando a lista das sete escolas mais violentas) para cá “ a violência aumentou no turno da tarde”, situação esta que se deve ao fato de que neste turno os alunos terem um perfil diferenciado, uma vez que à noite os alunos são adultos que trabalham durante o dia e só vão à escola à noite porque realmente querem estudar, enquanto que os alunos da manhã são de uma faixa etária menor, os alunos do turno da tarde, nem trabalham e nem se interessam pelo estudo como os demais. No entanto, a opinião do outro diretor é que os índices de violência mostraram-se menores de 2008 para 2010. “No ano de 2010 em relação a 2009 e 2008 a violência diminuiu, devido à mudança de coordenação, com suas medidas para controle, referente à logística, medidas disciplinares, diálogo com a família” (D4). De acordo com o diretor de outra escola o D7, o índice de violência continua o mesmo, pois “ embora não estivesse presente, sabe que o índice de violência continua o mesmo nestes dois anos”, isso na escola Presidente Vargas.

Cabe aqui salientar que, ao pesquisar a violência no ano de 2010 na escola Laonte Gama, verificou-se a suspensão das aulas pelo período de sete dias devido a um assalto realizado por membros da própria comunidade a três professores no itinerário do ponto de ônibus até a escola. Após este fato a SEMED cedeu uma Topic¹ para o transporte dos professores nos três turnos, saindo da Praça da Bandeira – centro da capital sergipana – para a escola, garantindo o retorno dos mesmos. Ainda convém mencionar que, nas visitas realizadas à referida escola, observou-se a presença de uma ‘boca de fumo’ na frente da mesma, com a venda de drogas realizadas abertamente a todos os pedestres que por ali circulam, incluindo alunos.

No referencial estudado constatou-se que, a violência é um fenômeno que possui incremento e anual substancial, como consequência natural das mazelas sociais. Portanto, uma educação centrada em valores, o acompanhamento com programas psicossociais, o apoio às famílias – fazendo em alguns casos que ocorram resultados positivos – constituem-se em medidas mais severas, além da busca constante de alternativas para minimizar o problema.

¹ Veículo automotor utilizado para transporte escolar

Questionados acerca do registro de violência na polícia em 2008, uma vez que esta era a pergunta número 02 do questionário, os diretores D4 e D7 informaram não haver sido realizado, estes casos foram resolvidos dentro da própria escola, havendo denúncia somente ao Conselho Tutelar. Um dos entrevistados, o D4 informa de maneira precisa tal aspecto:

Hoje, a escola pública vem sendo monitorada, fiscalizada e cobrada pelas secretarias de educação e principalmente pelo Ministério Público no que tange a sua atividade-fim, inclusive tendo que obedecer a alguns parâmetros legais e/ou regulamentares antes de denunciar um aluno à autoridade policial, bem como expulsá-lo. É preciso seguir criteriosamente as vias internas administrativas com as punições pedagógicas e disciplinares, esgotando-as, para só depois chegar à polícia, salvo situações graves que requeiram uma posição mais rápida e enérgica a fim de coibir tal violência, como atentado contra a vida e/ou a integridade física de alunos/pais/funcionários da escola, bem como violência, agressão comprovada contra o patrimônio material da escola [...].

Neste sentido cabe ressaltar que, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulam o sistema educacional, são inócuas no tratamento dos atos violentos pelos alunos, devendo-se então seguir as normas legais do ECA e do Código Penal que acabam, apesar de preverem punições para os infratores, demonstrando-se ineficazes para o trato da violência escolar. Já o D2 registrou furtos de ventiladores e alimentos que foram roubados em fins-de-semana ou no período da madrugada, mas estes furtos não foram realizados pelos alunos, e sim marginais da própria região da escola. A violência envolvendo os alunos da escola, assim como os demais diretores “ foram resolvidas dentro da própria escola sem interferência da polícia”.

A terceira questão: “ Quais os aparatos de segurança existentes na escola?”, foram respondidos de forma diferenciada pelos diretores entrevistados. A escola 2 possui vigias somente aos finais de semana; a escola 4 tem 02 vigias por turno; e a escola 7 “*Tem um vigia pelo dia e dois a noite, tem o PAC – Posto de Atendimento ao Cidadão, a mais ou menos 100 metros da escola, mas só aparecem depois do fato ocorrido.*” Além desta segurança, as escolas possuem a colaboração da guarda municipal que fazem visitas esporádicas em todas elas, sendo que estes dados também foram colhidos em entrevistas realizadas no local, conforme afirmação dos três diretores entrevistados.

A quarta questão “ Como você vê a indisciplina na escola em relação ao nível e tipos?” foi visualizada pelos mesmos diretores da seguinte forma: o D2, afirma

que, o turno mais tranquilo é o da noite, enquanto pela manhã ocorrem brigas entre os alunos com casos esporádicos de porte de arma branca e de fogo, sendo à tarde considerado o período mais violento com o uso de facas e ameaças que chegam ‘as vias de fato’.

Já o D4 destaca o período vespertino com o uso de palavrões e *bullying*, sendo que o uso de drogas diminuiu muito. O D7 chama a atenção para o fato de que “O principal problema é o uso de drogas, dentro e ao redor da escola e a falta de compromisso dos familiares que não querem ter a responsabilidade pela educação e empurram para as escolas.” O uso de drogas em maior índice nesta escola deve-se ao fato de que a mesma está localizada em uma praça com vários pontos de venda de “drogas”.

O turno da tarde é o mais violento, pois é frequentado por alunos que não trabalham, dormem a manhã toda e à noite se dedicam à prática de atos ilícitos, como roubo, uso de drogas entre outros, sendo que à noite só ficam os alunos que realmente querem estudar. Apesar de o diretor entrevistado haver declarado este fato, não há qualquer registro conforme gráficos apresentados.

Ressalta-se aqui o estudo de Santana (2007), que informa as transformações ocorridas durante o tempo na violência escolar, configurando-se na atualidade as violências físicas, verbais, simbólicas e o *bullying* como os tipos mais comuns.

Na quinta questão os diretores foram questionados acerca da participação dos pais e da comunidade na vida escolar de seus filhos. Percebe-se que segundo informações do D2, não são feitas reuniões com os pais, apenas reuniões com o conselho escolar, não fazem palestras, somente comemorações em dias festivos. O D4 faz reuniões bimestrais com os pais e eles participam tanto das reuniões como das festas com o mesmo incentivo, além disso oficinas culturais com os alunos em fins-de-semana, com atividades relacionadas a artes, música, informática, que também se estende aos pais e à comunidade. A escola 7, segundo informações de seu diretor, conta com uma boa participação dos pais ou responsáveis, já que os mesmos se fazem presentes sempre que são chamados para resolução de algum problema, embora não sejam feitas palestras, mas já há um projeto que prevê esta medida, afim de aproximar a família da escola.

O impedimento de comparecer às aulas funciona como um meio coercitivo para que os pais compareçam à escola quando solicitados, só que a preocupação destes não é, na maioria das vezes, com a diminuição no rendimento escolar dos filhos, mas tão

somente com a perda da “bolsa-escola”, ajuda de custo que é dada pelo Governo Federal aos pais de baixo poder aquisitivo que matriculam seus filhos na escola pública. Entretanto, para o recebimento deste benefício que é R\$ 95,00 (noventa e cinco reais), por criança matriculada, mister se faz apresentar o comprovante de comparecimento às aulas.

Em relação à sexta questão “ Qual a participação dos pais e da comunidade em relação a violência escolar?”, os pais parecem se omitir e, conforme o D2, contribuem para tais atos, “[...] concordando com a violência do filho, muitos pais são drogados, violentos. Costumam retribuir a violência sofrida, têm uma cultura violenta.” Além disso, na escola 7, o diretor afirma (D7) “ ... os pais se omitem em relação a violência, não acompanham e acabam contribuindo para a existência da violência”. Destaca-se que o D4 afirma que a escola vem trabalhando mais próxima aos pais, a comunidade está em desenvolvimento e a violência local tem diminuído, uma vez que a polícia intimida a ação violenta. A maioria das escolas aponta a comunidade como violenta refletindo na vida estudantil dos alunos. realmente Chega-se à conclusão que o ambiente em que vive o homem exerce forte influência sobre seus atos.

A sétima questão visa saber “ com qual frequência as famílias participam na vida da escola”. Os três diretores foram unânimes em afirmar que a maioria dos pais só comparece à escola, fora dos eventos festivos quando são solicitados pela direção. Quanto aos menores ainda há uma pequena participação, porque os pais os levam até a escola e os buscam quando acaba a aula. A escola 04 entrega os boletins com as notas através de reuniões com os pais, como forma de aproximá-los do ambiente escolar, além de procurar manter os alunos ocupados com oficinas e realizam um projeto onde os mesmos cantam músicas religiosas e rezam antes de irem para a sala de aula.

A oitava questão “ como a violência interfere no processo educacional e de ensino na escola?”, também teve como resposta unânime dos diretores que a mesma influencia de forma negativa e causa sérios prejuízos aos alunos e à comunidade escolar, pois segundo o D2 “ a violência desconcentra, amedronta, prejudicando o processo de educação”, enquanto que o D4 afirma que “ a violência atua de forma negativa, e prejudica o rendimento das atividades, uma vez que tanto os alunos como os funcionários param o serviço para resolverem as questões” e por fim o D7 afirma que “ os alunos perdem a vontade de estudar e participar das atividades da escola, ficam apáticos, pelo uso das drogas”

A pesquisa realizada no referencial teórico do presente trabalho deixa claro que a exposição de crianças e adolescentes em locais violentos acaba por constituir grupos de risco que geram e perpetuam atos violentos vivenciados, a exemplo de agressões, estupros, assaltos, roubos, tráfico de drogas e utilização de armas.

Outro aspecto que merece destaque é o papel fundamental da família na formação do indivíduo, como apontado por Assis e Souza (1999), Osório (1996) e Ferrari (2002), dentre outros, que chamam a atenção para o fato do fraco controle dessa instituição perante seus filhos, sendo a principal responsável pela transmissão de valores culturais, éticos, estéticos e religiosos no processo inicial de formação das crianças, formando a base de desenvolvimento das mesmas.

Se os pais são violentos, criam seus filhos em um ambiente hostil e degradante, ensinam esta violência aos mesmos, que copiam o exemplo dado pelos pais tornando-se indivíduos violentos e com conduta social desviada, mas se o exemplo for bom as crianças tendem a apresentar um comportamento dentro dos padrões exigidos pela sociedade.

A influência da violência na vida da escola está bem consciencializada pelos diretores das escolas entrevistadas, pois os mesmos entendem que esta afeta o dia a dia de alunos, professores, diretores e de todos os membros que compõem o processo educacional e técnico-pedagógico, interferindo na qualidade de ensino, no desempenho e no interesse dos alunos, tornando-os traumatizados psicologicamente, principalmente através do *bullying* como aponta Abramovay e Rua (2004).

A nona questão pede para que fossem apontadas as principais causas da violência, sendo que *para os responsáveis pela escola, as principais causas da violência são: D2 “desestrutura familiar, comunidade violenta, uma vez que até o ano de 2000 o local era uma lixeira e a maioria das pessoas moravam em palafitas, de lá para cá foi feita a melhora no bairro, que ainda é muito miserável e violento”. O D4 afirma ser “famílias desestruturadas, agregadas na mesma casa, com problemas, comunidade com muito homicídio e drogas, excesso de direitos dos alunos”. O D7 afirma que “a índole da pessoa também conta, mais o que mais influencia é a sociedade, a família que exerce grande influência, os professores que dizem que não são assistentes sociais para consertar os alunos.”*

A escola empurra a responsabilidade da educação para a família e a família para a escola, ou seja, os professores, diretores, funcionários, descontentes com o baixo

salário que recebem, acham que não devem fazer mais do que a obrigação, ou melhor, passam o mínimo de conteúdo escolar, assim mesmo apenas para os que querem aprender, porque os que não querem têm a liberdade de ficar passeando pelos corredores e pátio da escola até terminar o horário das aulas.

Assim, percebe-se que as causas da violência escolar apontada pelos diretores, bem como pelo referencial estudado é diversificada, não podendo apontar um fator isolado, mas sim um conjunto amplo destes, a exemplo da comunidade onde os alunos vivem, o consumo de drogas, entre outros.

No entanto, enfatizam-se dois fatores distintos e coligados ao mesmo tempo, que podem servir de base para o desencadeamento da violência escolar: o exercício do poder legitimado de maneira autoritária por parte dos professores, gerando exclusão e conseqüentemente respostas violentas por parte dos alunos, bem como a falta de estímulo e ambiente familiar sadio, ou seja, a degradação do ambiente escolar e familiar, ambos reconhecidos socialmente como alicerces fundamentais do desenvolvimento e vinculação de culturas pessoais e sociais.

Por fim a décima questão indaga quais as soluções para minimizar ou solucionar a problemática da violência nas escolas, sendo que os diretores todos preocupados em minimizar o problema apontam algumas soluções. Segundo o D2 “trabalhos como palestras, vídeos de conscientização dos alunos e da família, além de maior vigilância e segurança”. O D4 aponta como soluções “criar uma estrutura que ampare a presença da família na vida do aluno” e o D7 requer “um psicólogo na escola, porque quando se conversa com os alunos estes confessam a violência que sofrem em casa com a família”. Analisando as respostas dos diretores entrevistados verificamos que suas idéias são pautadas basicamente na dedicação dos pais e participação dos pais no seio das famílias. A religião também ajudaria na conscientização dos alunos e da família; em Políticas Públicas efetivas de combate ao tráfico e uso de drogas, disseminação de valores nobres, maior sensibilidade docente, aproximar a família da escola, a equipe diretiva e os professores passarem a acreditar mais na potencialidade de seus alunos; em condições mais favoráveis dadas pelo governo; em um psicólogo na escola, porque quando se conversa com os alunos estes confessam a violência que sofrem em casa, com a família. As soluções apresentadas coadunam-se com as apontadas pelos autores estudados, sendo a base das mesmas a retomada de valores familiares e escolares.

6.3 Análise das observações realizadas

Embora não estivesse previsto, não se pode deixar de discorrer sobre vários fatos observados durante as visitas nas três escolas – ainda que não citados pelos entrevistados e nem tampouco registrados nos livros de ocorrência –, mas que não escaparam à observação. Constatam-se a insatisfação por parte dos professores, diretores e funcionários com baixos salários; a falta de compromisso com a educação e transmissão de conhecimento; a ausência de registro da maior parte das ocorrências por medo, uma vez que a falta de segurança nestas instituições é muito grande.

Na escola Laonte Gama, em uma das visitas realizadas, observou-se no horário do lanche uma reprodução crítica da realidade cruel em que vivem estes menores, enfrentando uma fila infindável para pegar o lanche do dia, um ovo cozido, sendo que muitos deles sequer comiam para guardar e levar para a casa, pois sem dúvida serviria de almoço para a família. Tal cena de tão degradante chega a sensibilizar o mais duro dos seres humanos, mas principalmente nos remete à reflexão de que tais crianças além de subnutridas em sua maioria, o que implica no desenvolvimento escolar, sofrem de violência classificada como desrespeito aos princípios fundamentais de direitos humanos, em resposta pode ser expresso um descontentamento com o sistema social desigual que com certeza acaba desencadeando um comportamento hostil e violento.

Por outro lado, na mesma escola, foi observada uma maior preocupação do diretor em realizar projetos junto aos alunos, para aproximar as famílias da escola, através de palestras, oficinas e introdução da religião junto aos alunos, permitindo uma maior aproximação da escola com a família. A avaliação deste trabalho pôde ser observado como positivo, pois segundo o diretor, após 2008 o índice de violência diminuiu na escola.

CONCLUSÃO

Diante do estudo empreendido restou patente que a problemática da violência, um fenômeno social que deixa vulnerável todos os indivíduos que fazem parte destas instituições, independente de idade ou sexo, deve ser olhada com maior cuidado.

Nas escolas pesquisadas, por serem consideradas pela SEMED como as mais violentas do Município, é observada a existência de violência física, moral e contra o patrimônio, isso decorrente do excesso de direitos que são conferidos aos alunos pelo ECA e pela Constituição Federal.

Concluí-se um fato agravante e perigoso à sociedade, que a violência já se inicia entre crianças de 06 a 08 anos, ainda em tenra idade, sendo que esta violência precoce é ocasionada pela fome, pela influência negativa das famílias desestruturadas em que vivem, e pela influência de outros alunos mais velhos, também violentos, que frequentam a escola.

Não pode deixar de ser mencionado o medo por parte dos professores e diretores das escolas em denunciar e punir os atos violentos, isto porque as escolas não têm um aparato de segurança suficiente para proteger tais profissionais, como também os mesmos se veem vulneráveis diante de tanta violência e impunidade por parte do Estado. Resultado disto é que, dentre as sete escolas pesquisadas, quatro não possuem sequer livros de ocorrência para registrar os atos violentos ocorridos e das três pesquisadas nenhuma levou algum caso ao conhecimento da polícia ou outras autoridades competentes, para as providências cabíveis.

Há de forma geral uma falta de compromisso por parte dos profissionais, não só em inibir diretamente a violência na escola como a prática de ações efetivas para combatê-la, pois não existem projetos ou ações em conjunto com os pais responsáveis pelos menores infratores.

Essa violência apresenta-se com tipos variados, mas possui, ao mesmo tempo, tipificação igualitária no nosso país – como se pode verificar frente ao levantamento bibliográfico de pesquisas realizadas em Estados diversos –, caracterizando-se na sua grande maioria aquelas infringidas às pessoas, ou violência física e aos bens materiais das instituições pesquisadas em Aracaju/SE.

As consequências para todos estes indivíduos apontaram-se de maneira bastante ampla, gerando falta de comprometimento do corpo docente das escolas e, em contrapartida, a ausência de compromisso por parte do corpo discente que acaba tendo uma educação completamente precária, ou seja, os professores ‘fingem’ que ensinam e os alunos ‘fingem’ que aprendem, não possuindo assim perspectivas de futuro.

Os fatores desta problemática demonstraram-se principalmente relacionados à atual falta de estrutura familiar e de ensino, podendo-se perceber que nos últimos anos tais instituições sociais vêm perdendo seus valores e princípios basilares para a formação de novos cidadãos éticos e com padrões culturais que cultivem o respeito e a moral a si mesmo e aos demais, consequência natural de gerações que já não possuíram este alicerce.

A escola, seja ela privada ou pública, direito previsto constitucionalmente, possui a função basilar de formar cidadãos capacitados para o mercado de trabalho, mas tem também o papel de orientar esses alunos para a vida de maneira mais ampla, abrangendo nos seus ensinamentos o conhecimento não somente dos direitos que lhe são dados, mas também e, principalmente, suas responsabilidades e deveres para com si mesmo, sua família, comunidade e sociedade onde se encontram inseridos, tornando-os cidadãos em toda sua plenitude. No entanto, nota-se que tais funções não vêm sendo realizadas pela escola pública – não se pode afirmar o mesmo da escola privada, visto o trabalho de pesquisa ter sido realizado somente na esfera pública –, que geram na realidade indivíduos “marginalizados” por acreditarem que nada lhes pertence e que a educação ali fornecida é somente basilar, sem poder ser aprofundada para o recolhimento de frutos futuros, tornando-os sabedores e defensores somente de seus direitos, sentindo-se assim impunes, acreditando que seus atos não gerarão nenhuma consequência educativa, penal ou administrativa.

Além disso, não se pode perder de vista a família, primeiro e principal alicerce da formação de qualquer cidadão, apresentando-se também completamente descomprometida com suas funções basilares, o que vem gerando por parte das crianças e adolescentes um total desrespeito pelas condutas éticas, pois reproduzem situações vivenciadas no seu dia a dia.

Conforme verificado nas entrevistas realizadas com diretores e funcionários, a maioria das escolas ao não registrar as ocorrências de violência acaba não demonstrando de forma precisa sua realidade, seja por medo ou falta de

comprometimento educacional, desrespeitando assim ao direito das crianças e adolescentes de possuírem proteção, gerando um acréscimo destes direitos já amplamente estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, um amparo legal que vem apontando-se na atualidade como bastante amplo, considerando o fato de que esta lei foi promulgada em 1990, ou seja, vinte anos atrás, não retratando assim uma realidade atual, mas baseada principalmente na sociedade daquela época, com as alterações realizadas nesta legislação tornando-se incipientes para tal problemática.

Na realidade o ECA ao ser criado no ano de 1990, teve como foco a criança e o adolescente vulneráveis, indefesos que sofriam violência doméstica, na escola e na sociedade, tentando proporcionar-lhes uma maior segurança, mas acabou por “ protegê-los” demais, conferindo-os um excesso de direitos e superproteção, que na realidade prejudicou a imposição de deveres e a correção destas crianças e adolescentes quando apresentam uma conduta errada e ilegal.

Esta ausência ou excesso de direitos geram maiores índices de violência. Tal afirmação corrobora com o fato de que a violência é realizada principalmente por crianças e adolescentes na faixa etária de nove a quinze anos, não existindo nos períodos noturnos índices alarmantes de tais práticas, visto o mesmo ser composto, na sua grande maioria, por adultos que não possuem as mesmas prerrogativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo de Castro; LIMA, Fabiano de Sousa & MARTINELLI, Cláudia da Costa (2002). *Histoire de la violence. Paris: Éditions Robert Laffont, 1981. Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO, BID. Recuperado em 01 de dezembro de 2009, de <http://www.observatoriodeseguranca.org/files/JUVENTUDE%20E%20VULNERABILIDADE%20SOCIAL.pdf>.
- ABRAMOVAY, Miriam & AVANCINI, M. M. P. (2003). *A Violência e a Escola: o Caso Brasil*. Segunda Conferência Internacional de Violência na Escola. Québec/Canadá. I International Conference of Violence in School. Québec/Canadá: I. Recuperado em 23 março 2007, de <http://www.ucb.br/observatorio/pdf/A%20Viol%20E%20Ancia%20e%20a%20Escola.pdf>.
- ABRAMOVAY, Miriam & RUA, Maria das Graças. (2004). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de (1989). *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Brasília/São Paulo: INEP/PUC-SP, 1989.
- ALVES, M. L. (org) (2002). *A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola*. São Paulo: FDE, 2002.
- AMORETTI, R. (org.) (1992). *Psicanálise e Violência*. Petrópolis: Vozes.
- ANSER, Maria Aparecida Carmona Lanhes; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo & VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros (2003). *Avaliação do conceito de violência no ambiente escolar: visão do professor*. Revista - Psicologia: Teoria e Prática. v. 5, n. 2, p. 67-81, Julho-Dezembro.
- AQUINO, Júlio Groppa. (org.). (1996). *Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola*. São Paulo: Summus.
- AQUINO, Júlio Groppa. (1998). *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 47, dezembro/98. Recuperado em 10 outubro 2009, de www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n47/v1947a02.pdf.
- ARENDT, Hannah. (1994). *Sobre a Violência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- ARENDT, Hannah. (1997). *A Condição Humana*. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- ÁRIES, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.

Rita de Cássia Barros de Menezes - A Violência no Âmbito de Escolas Públicas do Ensino Fundamental do Município de Aracaju / SE.

- ARPINI, M. D. (1999). *Adolescência e violência: reflexos a partir da história*. Curitiba: Argumento Ed. Universitária – PUC-PR.
- ASBLASTER, Anthony. (2009). *Violência*. Recuperado em 23 março 2007, de <http://www.serasa.com.br/guiacontraviolencia/index.htm>.
- ASSIS, Simone G. de. (1994). *Crianças e Adolescentes Violentados: Passado, Presente e Perspectivas para o Futuro*. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 10 (supl. 1): 126-134. Recuperado em 01 dezembro 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/csp/v10s1/v10sup11a08.pdf>.
- ASSIS, Simone Gonçalves de Assis & SOUZA, Edinilsa Ramos de Souza. (1999). *Criando Caim e Abel – Pensando a prevenção da infração juvenil*. Ciência & Saúde Coletiva, 4(1):131-144. Recuperado em 10 julho 2010, de http://www.scielo.br/scielo.php?pi=81231999000100011&script=sci_arttext.
- AZEVEDO M. Amélia & GUERRA, Viviane. (2001). *Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Iglu.
- BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel & POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. (2008). *Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & KRAMER, Sônia. (2003). *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez.
- BELLO, José Luiz de Paiva (2001). *Educação no Brasil: a História das rupturas*. Recuperado em 01 junho 2010, de <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>.
- BENETTI, Silvía Pereira da Cruz; GAMA, Cíntia; VITOLO, Márcia; SILVA, Marina Bohnen da; D'ÁVILA, Aline & ZAVASCHI, Maria Lucrecia. (2006). *Violência comunitária, exposição às drogas ilícitas e envolvimento com a lei na adolescência*. PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 3, pp. 279-286, set./dez. Recuperado em 01 dezembro 2009, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1449/1137>.
- BOMENY, Helena Maria Bousquet (2001). *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BONAVIDES, Paulo. (2007). *Teoria do Estado*. 6. ed., rev. e ampl. São Paulo: Forense.
- BOURDIEU, P. (2001). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDON, R. & BARRICAUD, F. (1993). *Dicionário crítico de sociologia*. São Paulo: Atica, p. 505-614.

Rita de Cássia Barros de Menezes - A Violência no Âmbito de Escolas Públicas do Ensino Fundamental do Município de Aracaju / SE.

BRASIL. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal.

BRASIL. (1990). *Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal.

BRASIL. (1996). *Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal.

BRASIL. (2002). *Lei Nº 10.406, de 10 de Janeiro de 2002*. Institui o Código Civil. Brasília: Senado Federal.

BRASIL. (1940). *Decreto-Lei Nº 2.848, de 7 Dezembro de 1940*. Código Penal. Brasília: Senado Federal.

CANOTILHO, J. J. Gomes. (1998). *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 2. ed. Coimbra: Almedina.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. & ANDRADE, E. R. (2001). *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento. Recuperado em 01 dezembro 2009, de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127136_porb.pdf.

CERQUEIRA, Daniel R.C.; CARVALHO, Alexandre Y.X.; LOBÃO, Waldir J.A. & RODRIGUES, Rute I. (2007). *Análise dos Custos e Conseqüências da Violência no Brasil*. Trabalho financiado pelo Projeto de Pesquisa “Análise de Custos Econômicos e Sociais da Violência no Brasil”, com recursos do Ministério da Saúde e do CNPq. Recuperado em 01 dezembro 2009, de <http://ideas.repec.org/p/ipe/ipetds/1284.html>.

CHARLOT, Bernard. (2002). *A Violência Na Escola: Como Os Sociólogos Franceses Abordam Essa Questão*. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Revista Sociologias, Porto Alegre, N.8, Jul./Dez. Recuperado em 01 dezembro 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>.

CHAUÍ, M. (2000). *Convite à Filosofia*. 12ª ed. São Paulo: Ática.

CORTELLA, Mario Sergio. (2008). *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

COSTA, J. F. (1986). *Violência e Psicanálise*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal.

DA MATTA, R. A. (org.) (1982). *As raízes da violência no Brasil. A violência Brasileira*. São Paulo: Brasiliense.

DADOUN, R. (1998). *A violência: ensaio acerca do “homo violens”*. Rio de Janeiro: Difel.

- FANTE, Cleodelice Aparecida Zonato. (2009). *O Fenômeno Bullying e as suas Conseqüências Psicológicas*. Recuperado em 01 dezembro 2009, de <http://www.psicologia.org.br/internacional/pscl84.htm>.
- FERRARI, D. C. A. & VECINA, T. C. C. (orgs.) (2002). Definição de abuso na infância e na adolescência. *O fim do silêncio na violência familiar*. São Paulo: Ágora, pp. 81-94.
- FERREIRA, A. L. & SCHRAMM, F. R. (2000). Implicações éticas da violência doméstica contra a criança para profissionais da saúde. *Revista de Saúde Pública*. São Paulo, v. 34, n. 6, p. 659-665.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda (1986). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FOUCAULT, Michel. (1996). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 14. ed. Petrópolis: Vozes.
- FRIGOTTO, G. (1996). *Educação e a crise do capitalismo real*. 2. Ed. São Paulo: Cortez.
- FROMM, Erich. (1979). Manuscritos econômicos e filosóficos. *Conceito Marxista de Homem*. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- GROLI, D.; ARRIETA, G. A. & POLENZ, T. (2000). Violência na Contemporaneidade: Uma Abordagem Bio-psico-social. *A Violência na Escola*. Canoas: ULBRA.
- GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITH, S. (Orgs.) (1995). “Eu não”, “o meu grupo não”: Representações sociais transculturais da AIDS. *Textos em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Vozes.
- GUERRA FILHO, Willis Santiago. (Coord.) (1997). Direitos fundamentais, processo e princípio da proporcionalidade. *Dos Direitos Humanos aos Direitos Fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- GUIMARÃES, Eloísa. (1998). *Escolas, Galeras e Narcotraficantes*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- HOUAISS (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- ITANI, A. (1996). A violência no imaginário dos agentes educativos. *Caderno Cedes*. São Paulo, v. 47, n.19, p. 36-50.
- JULIATTO, Clemente Ivo. (2007). *Parceiros educadores: estudantes, professores, colaboradores e dirigentes*. Curitiba: Champagnat.

Rita de Cássia Barros de Menezes - A Violência no Âmbito de Escolas Públicas do Ensino Fundamental do Município de Aracaju / SE.

KOEHLER, Sônia Maria Ferreira. (2003) *Violência Psicológica: Um estudo do Fenômeno na Relação Professor-Aluno*. Tese de Doutorado em Psicologia apresentada à Universidade de São Paulo em 2003. Recuperado em 23 março 2007, de <http://www.cesdonbosco.com/revista/congresso/36-Sonia%20Ferreira%20Koehler.pdf>.

LACAN, J. (1998). *Os Escritos: A Agressividade em Psicanálise (1948)*. Rio de Janeiro: Zahar.

LEVISKY, D. L. (Org.) (2001). *Globalização e violência. Adolescência e violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

LEVISKY, D.L. (org.) (1998). *Adolescência e violência: considerações sobre o caso brasileiro*. São Paulo: Casa do Psicólogo. pp. 53-64

LOPES, Ana Christina Brito. (2008). Desafios da proteção integral no âmbito escolar. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. *Enfrentamento à Violência na Escola*. Cadernos Temáticos dos Desafios Educacionais Contemporâneos, 4. Curitiba: SEED – PR. Recuperado em 10 outubro 2009, de <http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec/arquivos/File/cadernos/violencia.pdf>.

LUZURIAGA, L. (1959). *História da educação pública*. Trad. PENNA, Luiz Damasco; PENNA, J. B. Damasco. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. (1999). *O projeto de Rui Barbosa: O papel da educação na modernização da sociedade*. Tese de Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas. Recuperado em 01 outubro 2009, de <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000199172>.

MALDONADO, D. P. A. & WILLIAMS, L.C. de A. (2005). *O comportamento agressivo de crianças do sexo masculino na escola e sua relação com violência doméstica. Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 10, n. 3, p. 353-362, set./dez.

MANACORDA, M. A. (1991). *Marx e a pedagogia moderna*. Trad. OLIVEIRA, Newton Ramos de. São Paulo: Cortez.

MANACORDA, M. A. (2002). *História da Educação: da antigüidade aos novos dias*. 10. ed. São Paulo: Cortez.

MEDAUAR, Odete. (2006). *Direito administrativo moderno*. 10. ed., rev. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais.

MENDES, Marcos & MENDES, Milena. (2008). *A Função Social da Escola*. Recuperado em 01 junho 2010, de <http://www.scribd.com/doc/4517120/A-FUNCAO-SOCIAL-DA-ESCOLA>.

MICHAUD, Y. (1989). *A Violência*. São Paulo: Ática, 1989.

- MINAYO, M. C. S. & ASSIS, S. G. (1994) *Saúde e violência na infância e adolescência*. Rio de Janeiro: Garamond.
- MIRANDA, Jorge. (1998). *Manual de Direito Constitucional*. 2. ed. Lisboa: Coimbra Editora.
- MONTEIRO, Maurício Gentil. (2004). *Regime jurídico-constitucional da educação*. Jus Navigandi, Teresina, ano 9, n. 524, 13. Recuperado em 01 outubro 2009, de <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6039>.
- MORETTO, Vasco Pedro. (2001). *Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A.
- ODÁLIA, N. (1985). *O Que é Violência*. São Paulo: Brasiliense.
- OSÓRIO, L. C. (1996) *Família hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- OUTHWAITE, W. & BOTTOMORE, T. (1996). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, p 803-805.
- PAIVA, Vanilda Pereira. (1973). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola.
- PAIXÃO, Divaneide Lira Lima & ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. (2009). A construção do Significado da Violência pelos Adolescentes de Brasília. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília. *Violência na Escola: Os Processos de Silenciamento e as Dificuldades para uma Convivência Harmônica*. Recuperado em 01 dezembro 2009, de www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000043.pdf.
- PARO, Vitor Henrique. (2007). *Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino*. São Paulo: Ática.
- PERNAMBUCO. (2001). *Lei nº 16.665, de 29 de junho de 2001*. Cria programa de prevenção de acidentes nas Escolas Públicas da Cidade do Recife, através da Instalação de Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar. Recife (PE): Câmara dos Vereadores. Recuperado em 01 outubro, 2009, de http://www.criancasegura.org.br/voluntario_conteudo_corpo.asp?id_artigo=183&nome=Coliga%C3%A7%C3%A3o%20Recife.
- PINHEIRO P.S. & ADORNO, S. (1993). Violência contra crianças e adolescentes, violência social e estado de direito. *São Paulo em Perspectiva*. 7(1):106-117.
- PINHEIRO, P. S. (org.) (1998). *Violência Oculta na Violência Visível: a Erosão da Lei numa Ordem Injusta. São Paulo sem Medo: um Diagnóstico da Violência Urbana*. Rio de Janeiro: Garamond.

Rita de Cássia Barros de Menezes - A Violência no Âmbito de Escolas Públicas do Ensino Fundamental do Município de Aracaju / SE.

REIS FILHO, Casemiro. (1995). *A Educação e a Ilusão Liberal*. Campinas (SP): Autores Associados.

RISTUM, Marilena & BASTOS, Ana Cecília de Sousa. (2004) Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. *Ciência e Saúde Coletiva*. v. 9 n. 1. Rio de Janeiro. Recuperado em 23 março 2007, de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v9n1/19839.pdf>.

ROCHA, Andréa Pires. (2004). *A Instituição Escola na Sociedade Dividida em Classes: Uma construção Histórica*. Serviço Social em Revista. Volume 6 - Número 2 Jan/Jun. Recuperado em 01 junho 2010, de http://www.ssrevista.uel.br/c_v6n2_andrea.htm.

ROCHA, Carmen Lucia Antunes. (1997). *Republica e Federação no Brasil: traços constitucionais da organização política brasileira*. Belo Horizonte: Del Rey.

ROMANELLI, O. de O. (2002). *História da educação no Brasil*. 27ª ed. Petrópolis: Vozes.

SANTANA, Edna Miranda Ugolini. (2007). *Violência Escolar: Investigações Científicas Desenvolvidas na Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Católica de Brasília*. Recuperado em 01 junho 2010, de <http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000044.pdf>.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. (2001). *A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 105-122, jan./jun. Recuperado em 01 dezembro 2009, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-970220010001000008&script=sci_arttext.

SAVIANI, Dermeval. (1997). *Escola e democracia*. 31. ed. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval. (2002). *A História da Escola Pública no Brasil*. Conferência de abertura da Jornada do HISTEDBR sobre o tema História da Escola Pública no Brasil. Salvador, 9-12 de julho de 2002. Revista de Ciências da Educação. Ano 05, nº 08. Lorena (SP): Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Junho/2003 pp.: 185-201. Recuperado em 01 junho 2010, de http://www.am.unisal.br/pos/strictoeducacao/revista_ciencia/EDUCACAO_08.pdf.

SCHWARTZMAN, Simon. (2005). *Os Desafios da Educação no Brasil*. Texto Introdutório. São Paulo: Nova Fronteira, Recuperado em 01 junho 2010, de http://www.oei.es/reformaseducativas/desafios_educacion_brasil_schwartzman.pdf.

Rita de Cássia Barros de Menezes - A Violência no Âmbito de Escolas Públicas do Ensino Fundamental do Município de Aracaju / SE.

SILVA, Aínda Maria Monteiro. (2002). *Educação e violência: Qual o papel da Escola?* Recuperado em 10 outubro 2009, de <http://www.eurooscar.com/Direitos-Humanos/indice.htm>.

SILVA, José Afonso da. (2001). *Curso de direito constitucional positivo*. 19. ed., rev. e atual. São Paulo: Malheiros.

SILVA, L. A. Machado da. (2004). *Sociabilidade violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano*. Sociedade & Estado, Jan./Jun, vol.19, n.º.1, p.53-84. Recuperado em 01 dezembro 2009, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922004000100004.

SOUZA, E. R. (1994). *Impacto da Violência Social na Saúde Pública do Brasil: Década de 80*. São Paulo: Hucitec.

SPOSITO, M. P. A. (1998). *A instituição escolar e a violência*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 104, p. 58-75. Recuperado em 01 dezembro 2009, de <http://www.eliasbitencourt.com/psi/sposito.pdf>.

SPOSITO, M. P. A. (2001). *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. Recuperado em 01 dezembro 2009, de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/643891.html.

TORRES, Sueli. (2007). *Uma Função social da Escola*. Recuperado em 01 junho 2010, de http://www.fundacaoromi.org.br/fundacao/nei/projetos.php?p=enc_educ&id_sub=14.

WASELFISZ, J. (1998). *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São Paulo: Cortez.

WASELFISZ, J. (2004). *Mapa da violência IV*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, SEDH.

ZALUAR, A. (1994). *Cidadãos não vão ao Paraíso*. Campinas: Escuta.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Roteiro de pesquisa

BOLETINS DE OCORRÊNCIA ESCOLAR NO ANO DE 2008

Nome da Escola: _____

Endereço: _____

1 – Número de casos ocorridos em 2008: _____

I Perfil dos alunos envolvidos em atos violentos e consequências para os mesmos:

2 – Quantitativo de sujeitos envolvidos nos atos de violência:

Meninos _____

Meninas _____

Meninos e meninas _____

Alunos e adolescentes da comunidade _____

3 – Faixa etária dos alunos:

Meninos:

6 a 8 anos _____

9 a 11 anos _____

12 a 14 anos _____

15 a 17 anos _____

18 ou mais _____

Meninas:

6 a 8 anos _____

9 a 11 anos _____

12 a 14 anos _____

15 a 17 anos _____

18 ou mais _____

4 – Turno que ocorreu as violências:

Manhã _____

Tarde _____

Noite _____

Fora dos turnos (fins de semana e feriados) _____

5 – Consequências para os alunos envolvidos:

- Apenas advertência verbal _____
- Suspensão _____
- Expulsão _____
- Transferência para outra escola _____
- Informações prestadas aos pais _____
- Registro de Boletim de Ocorrência na polícia _____

II Tipos de Violência

6 – Tipos de violência ocorridos:

a) Bens materiais:

Depredações no prédio (mobiliários, lâmpadas, torneiras, vidros, apedrejamento, alambrados, extintor de incêndios, aparelhos de TV, ventiladores, alarmes, etc.) _____

Arrombamentos (portões, cadeados, vitrôs, etc.) _____

Pichações na parte externa _____

Pichações na parte interna _____

Furtos (TV, videocassete, som, cantina, veículos, material didático, antena parabólica, etc.) _____

Explosão de bombas dentro da escola (em banheiros, telhados) _____

Danificações de veículos _____

Incêndio provocado dentro do prédio escolar (em cortinas, cartazes, murais, etc.) _____

Blecautes provocados por alunos _____

Colocação de explosivos dentro da escola (mas que não explodiram) _____

Disparos contra o prédio escolar _____

b) Às pessoas

Desacato, agressões (físicas ou verbais) a Professores (por parte dos alunos, pais ou responsáveis) _____

Brigas internas (envolvendo apenas alunos) _____

Desacato, agressões (físicas ou verbais) a Funcionários da escola (por parte dos alunos, pais ou responsáveis) _____

Rita de Cássia Barros de Menezes - A Violência no Âmbito de Escolas Públicas do Ensino Fundamental do Município de Aracaju / SE.

Desacato, agressões (físicas ou verbais) a Diretor (por parte dos alunos, pais ou responsáveis)

Tráfico e consumo de drogas nas imediações da escola _____

Brigas internas (envolvendo alunos e estranhos) _____

Porte e consumo de bebidas alcoólicas dentro da escola _____

Conflitos entre pais, no interior da escola, em função dos filhos _____

Tráfico e consumo de drogas dentro da escola _____

Ameaças de morte (a alunos, funcionários, professores, direção) _____

Invasão de estranhos na escola (para agressão, tráfico de drogas, assalto, etc.)

Uso de armas por alunos (qualquer tipo de arma) _____

Tiroteio nas imediações da escola (colocando em risco os alunos) _____

Morte de aluno (homicídio) _____

Tiroteio no portão de entrada da escola (colocando em risco os alunos) _____

Estupro e/ou abuso sexual contra alunos _____

Brigas externas à escola (envolvendo alunos) _____

Tiroteio dentro da escola (colocando em risco os alunos) _____

Estupro e/ou abuso sexual contra professores / funcionários _____

Sequestro relâmpago (Diretor/Professor) _____

Suicídios (alunos, professores ou funcionários) _____

c) Mensurando os tipos de violência:

Física _____

Verbal _____

Psicológica _____

Física e verbal _____

Física e psicológica _____

Apêndice 2 - Roteiro de entrevista realizada com os diretores

Nome da Escola: _____

Endereço: _____

Diretor: _____ (se preferir pode ser somente as iniciais)

- 1 – Qual a sua opinião em relação à violência no ano de 2008?
- 2 – Fale sobre o registro de violência em Boletim de Ocorrência na polícia em 2008.
- 3 – Quais os aparatos de segurança existentes na escola?
- 4 – Como você vê a indisciplina na escola em relação ao nível e aos tipos?
- 5 – Como os pais dos alunos e a comunidade participam da vida escolar de seus filhos?
- 6 – Qual a participação dos pais e comunidade em relação à violência na escola?
- 7 – Com que frequência as famílias participam da vida na escola?
- 8 – Como a violência interfere no processo educacional e de ensino na escola?
- 9 – Aponte as principais causas da violência?
- 10 – O que você sugere para minimizar ou solucionar os problemas da violência?

ANEXO(S)

Anexo 1 – Autorização de realização de pesquisa nº 526/2010



Ofício nº.526 /2010.
Ref. SEMED/DENSI
Aracaju, 14 de outubro de 2010

Senhor (a) Coordenador (a):

Estamos pelo presente autorizando a acadêmica **Rita de Casia Barros de Menezés** matriculados no curso de Pós Graduação “lato sensu” com acesso a mestrado em Ciência da Educação, a realizar uma pesquisa nesta Unidade de Ensino.

Informamos que a aluna **Rita de Casia Barros de Menezes**, representada através da assinatura em Termo de Compromisso, está se comprometendo junto a esta Secretaria a apresentar cópia do Relatório da pesquisa.

Atenciosamente,


Maria José Guimarães Vieira,
Diretora da DENSI

Ilm^ª. Sr^ª.
Núbia Josânia Paes de Lima
Coordenadora Geral da EMEF Laonte Gama da Silva

Rita de Cássia Barros de Menezes - A Violência no Âmbito de Escolas Públicas do Ensino Fundamental do Município de Aracaju / SE.

Anexo 2 – Autorização de realização de pesquisa nº 527/2010



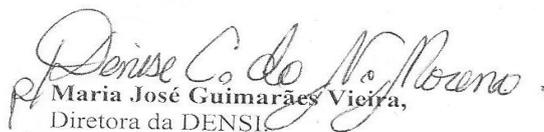
Ofício nº.527/2010.
Ref. SEMED/DENSI
Aracaju, 14 de outubro de 2010

Senhor (a) Coordenador (a):

Estamos pelo presente autorizando a acadêmica **Rita de Casia Barros de Menezes** matriculados no curso de Pós Graduação “lato sensu” com acesso a mestrado em Ciência da Educação, a realizar uma pesquisa nesta Unidade de Ensino.

Informamos que a aluna **Rita de Casia Barros de Menezes**, representada através da assinatura em Termo de Compromisso, está se comprometendo junto a esta Secretaria a apresentar cópia do Relatório da pesquisa.

Atenciosamente,


Maria José Guimarães Vieira,
Diretora da DENSI

Ilm^{as}. Sr^{as}.

Ivanilde Faro de Oliveira

Coordenadora Geral da EMEF Mal Henrique Teixeira Lott

Anexo 3 – Autorização de realização de pesquisa nº 528/2010



Ofício nº.528 /2010.
Ref. SEMED/DENSI
Aracaju, 14 de outubro de 2010

Senhor (a) Coordenador (a):

Estamos pelo presente autorizando a acadêmica **Rita de Casia Barros de Menezes** matriculados no curso de Pós Graduação "lato sensu" com acesso a mestrado em Ciência da Educação, a realizar uma pesquisa nesta Unidade de Ensino.

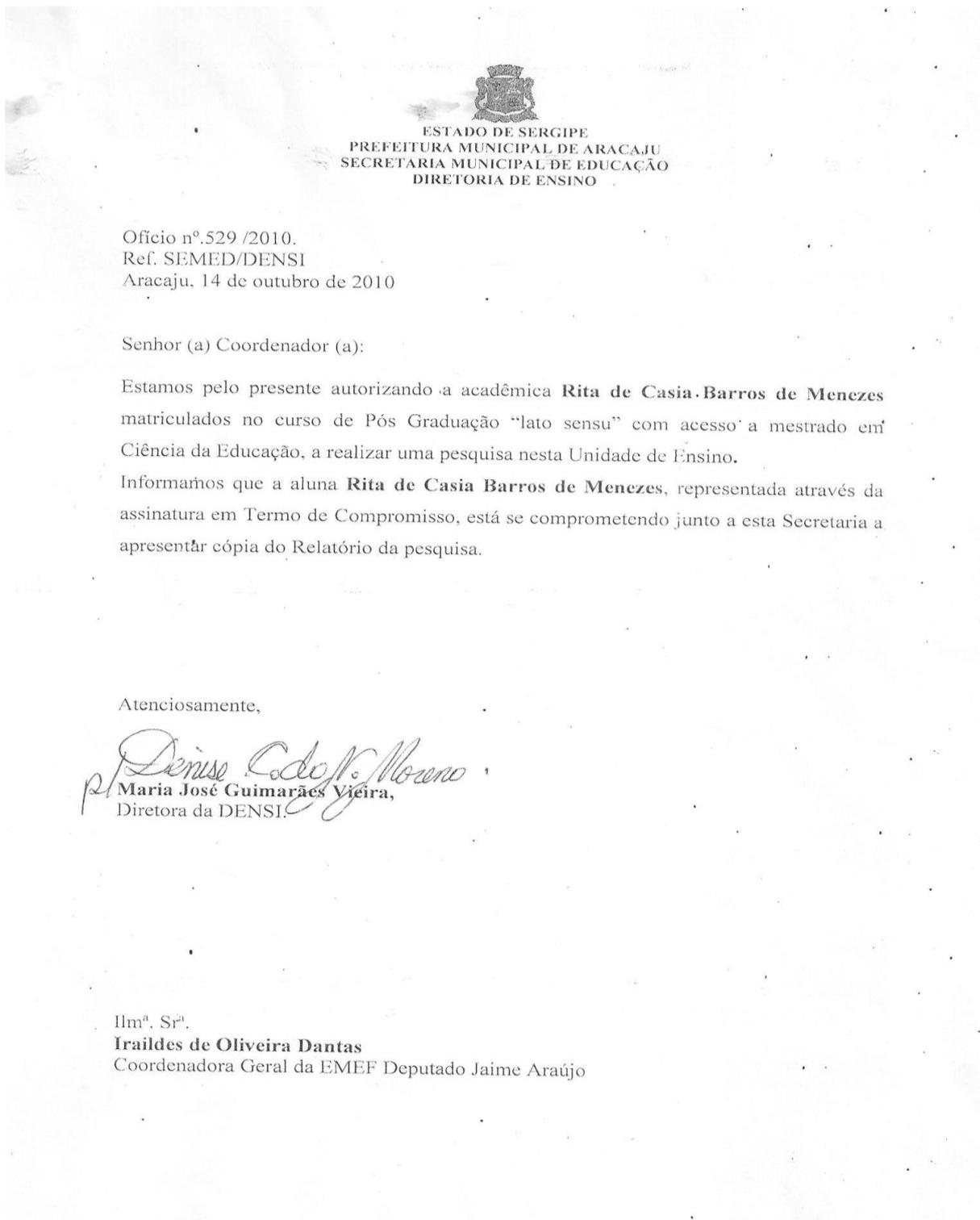
Informamos que a aluna **Rita de Casia Barros de Menezes**, representada através da assinatura em Termo de Compromisso, está se comprometendo junto a esta Secretaria a apresentar cópia do Relatório da pesquisa.

Atenciosamente,


p/ **Maria José Guimarães Vieira,**
Diretora da DENSI.

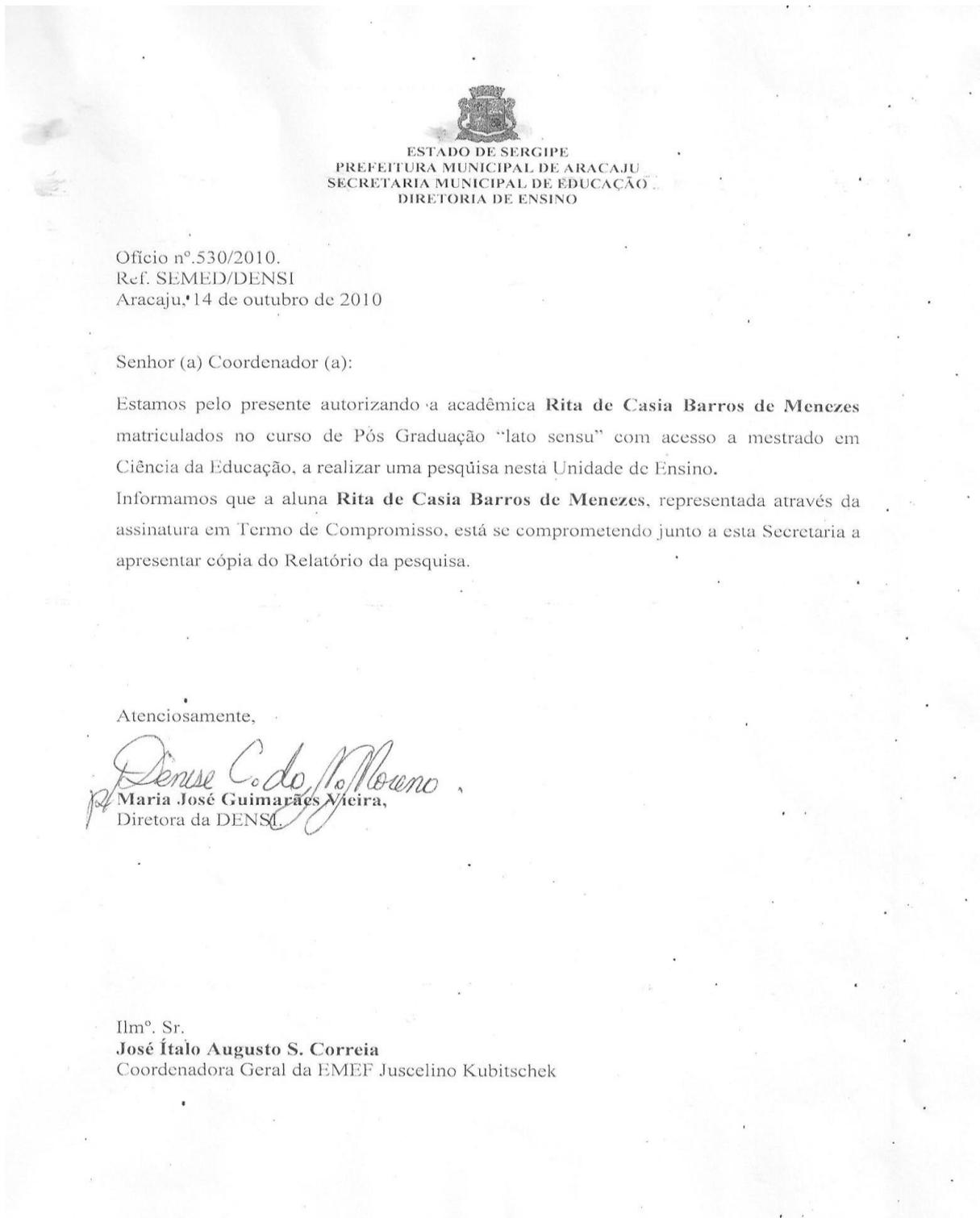
Ilmº. Sr.
Jackson Bruno Passos de Carvalho
Coordenadora Geral da EMEF Alencar Cardoso

Anexo 4 – Autorização de realização de pesquisa nº 529/2010



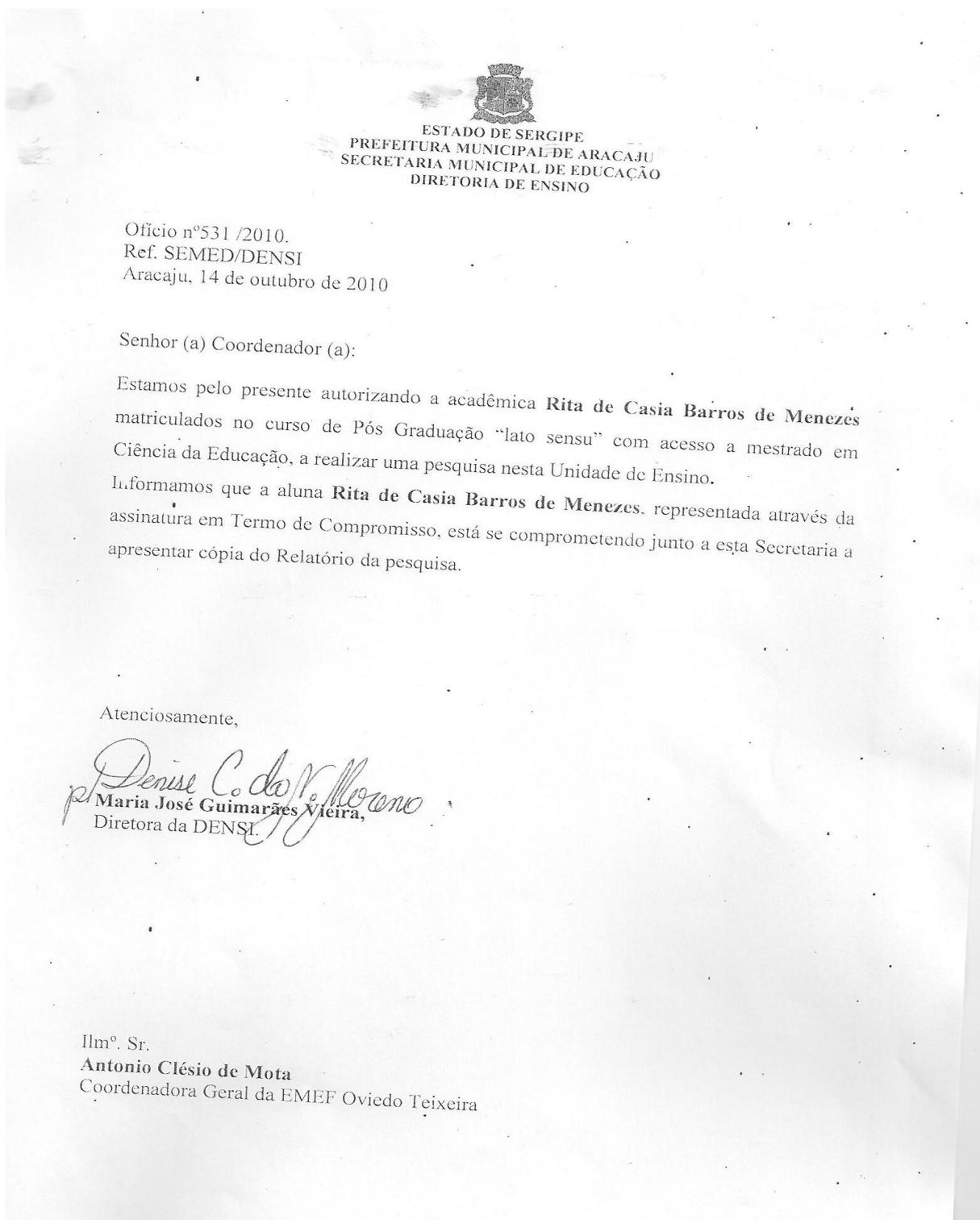
Rita de Cássia Barros de Menezes - A Violência no Âmbito de Escolas Públicas do Ensino Fundamental do Município de Aracaju / SE.

Anexo 5 – Autorização de realização de pesquisa nº 530/2010



Rita de Cássia Barros de Menezes - A Violência no Âmbito de Escolas Públicas do Ensino Fundamental do Município de Aracaju / SE.

Anexo 6 – Autorização de realização de pesquisa nº 531/2010



Rita de Cássia Barros de Menezes - A Violência no Âmbito de Escolas Públicas do Ensino Fundamental do Município de Aracaju / SE.

Anexo 7 – Autorização de realização de pesquisa nº 532/2010

