

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

SANDRA LENARA NUNES DE CARVALHO

**A AÇÃO PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA
DO GESTOR (DIRETOR) PERANTE A
VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR**

CURITIBA

2013

SANDRA LENARA NUNES DE CARVALHO

**A AÇÃO PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA
DO GESTOR (DIRETOR) PERANTE A
VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas – Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antônia de Souza

CURITIBA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

SANDRA LENARA NUNES DE CARVALHO

A AÇÃO PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA DO GESTOR (DIRETOR) PERANTE A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação stricto sensu – Mestrado em Educação, na linha de Práticas Pedagógicas – Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Curitiba, 4 de julho de 2013.

Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa (UTP)

Maria Antônia de Souza
Orientadora (Universidade Tuiuti do Paraná)

Lindomar Wessler Boneti
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Maria Arlete Rossa
Universidade Tuiuti do Paraná

Ao meu pai Álvaro (in memoriam), que me ensinou o valor do estudo, do conhecimento e da leitura e que, tenho certeza, se estivesse entre nós, estaria muito orgulhoso desta sua filha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus amigos, colegas de profissão e de vida pessoal que me apoiaram, incentivaram, ouviram minhas queixas, dividiram comigo os momentos de dúvidas, desânimo e felicidade, fortalecendo-me e incentivando-me em todas as horas.

À Adriana, Cibele e Sueli, parceiras de trabalho que me permitiram adentrar o caminho do Mestrado, suportando meus momentos difíceis.

Aos professores e funcionários da Escola M. Papa João XXIII que estiveram comigo em grande parte da minha vida, auxiliando-me na busca de ser uma profissional melhor e, conseqüentemente uma pesquisadora.

À Zeneida, que ao ler meu projeto, quando ainda intentava o Mestrado, pacientemente deu-me dicas valiosas.

À Christina, amiga querida, que torce por mim diariamente e incondicionalmente.

Aos meus irmãos Álvaro Junior (in memoriam), José Telmo e Sônia Lenira que se orgulharam quando me tornei mestranda, vibraram comigo e me ajudaram, cada um do seu jeito, na minha trajetória.

Aos meus filhos Daniel e Gabriel, que com sua autonomia e independência não exigiram de mim mais do que podia dar quando estava atarefada com os estudos e que me envolveram em energias e palavras positivas para levar este projeto adiante.

À minha mãe Josete, a quem recorri muitas vezes, por telefone (devido à distância) e que sempre teve uma palavra de conforto, de ânimo.

Ao meu pai Álvaro (in memoriam) que me mostrou o quanto é importante o conhecimento.

À minha orientadora Professora Dra. Maria Antônia de Souza, que com sua sapiência, atitudes e rigor conduziu-me durante toda a pesquisa, apontando-me o caminho a seguir.

Aos professores de Mestrado que contribuíram na minha formação acadêmica.

Aos meus colegas de Mestrado e do Observatório da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, com os quais partilhei ansiedade, nervosismo, risadas, histórias e conhecimento.

Aos diretores e vice-diretores das escolas investigadas, aos coordenadores das Secretarias de Educação que cederam seu tempo para as entrevistas e preenchimento dos questionários, tornando possível o meu trabalho.

Ao professor Dr. Lindomar Wessler Boneti, à professora Dra. Maria Arlete Rosa e à professora Dra. Esméria de Lourdes Saveli, por aceitarem compor a banca de avaliação na qualificação e defesa do trabalho, cujas orientações tiveram grande importância na construção do trabalho.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa realizada em oito escolas públicas de município da Região Metropolitana de Curitiba. Traz um mapeamento das manifestações de violência no espaço escolar e caracteriza as ações do gestor no enfrentamento das mesmas. Por meio da abordagem qualitativa de pesquisa, foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados: entrevistas, observação, questionários e análise documental, em especial a legislação existente na escola, e a legislação em âmbito estadual e federal. As manifestações de violência relacionadas estão, neste trabalho, classificadas de acordo com sua incidência e, para cada uma delas, foram indicadas as ações empreendidas nas escolas. Estuda-se a violência no espaço escolar mediante as relações com desigualdade, exclusão e tipos de dominação. Para compreender o fenômeno “violência escolar” foi necessária a leitura de obras que discutem a violência sob óticas diferentes, inclusive no que diz respeito à produção da mesma. Diante das teorias e do trabalho de campo, foi possível concluir que a violência é produzida dentro e fora da escola, que as ações dos gestores ao enfrentamento à violência são pontuais, ocorrendo prioritariamente de forma intuitiva, estando a escola isolada para estas ações. Finalmente, constata-se que há necessidade de ação conjunta de diferentes segmentos da sociedade, em uma perspectiva intersetorial, para o enfrentamento à violência, com um olhar atento para as diferenças, a diversidade e a exclusão.

Palavras-chave: Educação. Práticas pedagógicas. Violência. Violência escolar. Intersetorialidade.

ABSTRACT

This thesis presents the results of a research conducted in eight public schools in cities of the metropolitan area of Curitiba. Provides a mapping of the manifestations of violence at the school space and characterize the actions of the manager in addressing them. Through qualitative research approach, was used the following techniques of data collection: interviews, observation, questionnaires and documental analysis, in particular the legislation existent at the school, and legislation at the state and federal levels. The manifestations of violence related are, in this work, classified according to their incidence and, for each one of them were given the actions undertaken in schools. The violence in the scholar space was studied through relations with inequality, exclusion, and types of domination. To understand the "scholar violence" phenomenon was required reading paper works that discuss violence in different optics, including what regard to the production of it. Given the theories and field work, it was concluded that violence is produced inside and outside the school, that the actions of managers to address violence are punctual, occurring primarily intuitively, being the school isolated for these actions. Finally, it appears that there is need for joint action by different segments of society, in an intersectoral perspective, to face violence, with a closer look at the differences, diversity and exclusion.

Keywords: Education. Pedagogical practices. Violence. Scholar violence. Intersectionality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIA ESCOLAR: REFLEXÕES TEÓRICAS	17
2.1 EM BUSCA DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA	17
2.2 O MÉTODO WEBERIANO NA ANÁLISE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	25
3 A CHEGADA ÀS ESCOLAS: INTERROGANDO SOBRE A MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA.....	32
3.1 A ABORDAGEM DE PESQUISA	32
3.2 A ESCOLHA DAS ESCOLAS.....	34
3.2.1 Campo Magro.....	37
3.2.2 Colombo	38
3.2.3 Araucária	39
3.3 CONHECENDO A REALIDADE DAS ESCOLAS.....	41
3.3.1 Escola A	43
3.3.2 Escola B	47
3.3.3 Escola C	49
3.3.4 Escola D	50
3.3.5 Escola E	54
3.3.6 Escola F	56
3.3.7 Uma síntese do que vimos e ouvimos.....	58
3.4 ESTUDO EXPLORATÓRIO JUNTO À COMISSÃO ESTADUAL INTERINSTITUCIONAL DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES	60
3.5 ESTUDO EXPLORATÓRIO JUNTO À PATRULHA ESCOLAR DO PARANÁ....	62
3.6 A REALIDADE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	62
4 ANÁLISE DA MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR	65
4.1 INTERFERÊNCIA DAS NORMATIVAS E LEGISLAÇÃO NA AÇÃO DO GESTOR NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICE A – Adaptação do Mapa da Violência.....	96
APÊNDICE B – Entrevista com SEED – Grupo de Enfrentamento à Violência ..	97
APÊNDICE C – Entrevista com a Patrulha Escolar	98
APÊNDICE D – Formas de manifestação da violência na sua escola	99
APÊNDICE E – Ações para as manifestações da violência na sua escola	100

APÊNDICE F – Entrevista para os diretores	103
APÊNDICE G – Quadro de leis	104
APÊNDICE H – Quadro resumo dos atendimentos das escolas pesquisadas	106
APÊNDICE I – Quadro de diretores.....	107
ANEXO A – Atendimentos da Patrulha Escolar em cinco municípios da Região Metropolitana de Curitiba	108
ANEXO B – Matrículas no ensino regular segundo a dependência administrativa – Campo Magro	112
ANEXO C – Matrículas no ensino regular segundo a dependência administrativa – Colombo.....	113
ANEXO D – Matrículas no ensino regular segundo a dependência administrativa – Araucária.....	114

1 INTRODUÇÃO

Durante anos de trabalho em escolas, temos visto acentuar-se um fenômeno que vem preocupando a comunidade escolar em geral (pais, professores, funcionários, gestores e alunos): a violência.

Tendo atuado como professora regente em sala de aula e como diretora de escola pública, além de trabalhar com Sistemas de Ensino e Editora, ministrando palestras, cursos e oficinas, em diferentes municípios do Brasil, junto a professores e gestores de instituições, tanto públicas, como privadas, temos percebido a realidade de grande parte das escolas brasileiras. Em conversa com gestores, professores, funcionários, alunos, e por meio da mídia, verificamos, no seu interior, situações que indicam violência, a que chamaremos no presente trabalho de **violência escolar**.

Há relatos de professores nos quais estudantes se envolvem em agressões físicas ou verbais, cujos motivos podem ser banais, tais como terem sido “encarados” por outros, devido ao modo como se vestem ou agem, ou por serem novos na instituição. Tomamos conhecimento ainda, de escolas que sofrem com pichações ocasionadas pelos estudantes, além de outros atos de vandalismo, tais como carteiras e cadeiras quebradas, ocorrendo também furtos e roubos.

Além disso, há casos em que alunos, por vezes, apresentando sintomas de uso de álcool ou outra droga, ameaçam os professores, intimidando-os. Segundo alguns diretores, as medidas tomadas pelo corpo docente e pela equipe pedagógico-administrativa das escolas e mesmo por outros órgãos, quando são procurados, têm sido insatisfatórias, enquanto resultados.

Mudanças têm ocorrido no ambiente escolar, em especial, no que diz respeito à disciplina e à violência e temos percebido que pais, professores e equipe administrativa e pedagógica estão surpresos diante do comportamento dos alunos, sem saberem que medidas tomar, o que é referendado pelas queixas de diretores com os quais convivemos e do grupo do qual fazemos parte.

O que constatamos no dia a dia é que as atitudes e fatos que são rotulados como “violência escolar” são: agressões, pichações, uso de drogas, ameaça a professores, depredação do patrimônio público escolar, entre outras. Sabemos que a violência escolar engloba outros processos, tais como o preconceito e a intolerância que muitas vezes, ficam camuflados nessa violência que se apresenta nas relações cotidianas.

O nosso desafio nessa pesquisa é compreender o alcance da violência escolar, ou seja, revelar quais outros processos sociais, direta ou indiretamente, fomentam a violência. Feito isso, daremos atenção ao objeto da pesquisa que diz respeito ao tipo de ação pedagógica que tem sido efetivada pelos gestores das escolas públicas, da cidade e do campo diante da violência.

Por ação pedagógica não nos referimos apenas às ações empreitadas no interior da escola, mas às práticas que envolvem todo o processo educativo, nas diferentes relações sociais que direta e indiretamente influenciam o fazer pedagógico.

Assim como Souza (2005, p. 2), entendemos a prática pedagógica “como parte de um processo social e de uma prática social maior”. Por conseguinte, procuramos investigar se há ocorrência de ações de diferentes setores no enfrentamento à violência escolar, além das ações que possam acontecer por iniciativa da própria escola.

Diante de tantas inquietações, verificamos a necessidade de pesquisar o conceito de violência sob o ponto de vista da teoria e do entendimento que a comunidade escolar tem deste tema. Posteriormente, listamos as diferentes manifestações de violência que ocorrem nas escolas, assim como indagarmo-nos acerca de diferentes experiências, tanto de fracasso como de sucesso.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a relação da gestão da escola com a violência escolar, desde a tomada do conhecimento às ações do gerenciamento do Fenômeno.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: caracterizar o sujeito da pesquisa; identificar como os gestores caracterizam a violência; construir uma tipologia a partir do gestor; caracterizar quais são as práticas ou manifestações consideradas “violentas” no espaço escolar; e identificar e descrever o tipo de ação desenvolvida pelo gestor, no enfrentamento à violência, na instituição escolar.

Para tal, procedemos à escolha das escolas, partindo de um estudo exploratório junto à Comissão Estadual Interinstitucional de Enfrentamento às Violências Contra Crianças e Adolescentes,¹ constatando que não dispõem de dados acerca da violência, e à Patrulha Escolar do Paraná.

¹ A Comissão foi criada em 2002, através da Resolução nº 01/10, e está vinculada à Câmara de Garantias de Direitos do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – PR. Dentre

Dando continuidade à escolha das escolas, tomamos como primeira referência o Mapa da Violência, apresentado pelo Instituto Sangari,² conforme Anexo I, identificando neste mapa, os municípios mais violentos da Região Metropolitana de Curitiba, cuja lista foi apresentada à Patrulha Escolar, para que a mesma nos fornecesse dados acerca dos atendimentos a atos violentos em escolas desta Região. O passo seguinte foi conversar com os secretários municipais de Educação e Secretaria Estadual de Educação para verificar as escolas mais violentas, tanto urbanas, quanto rurais. Após os relatos, levantamento de dados e possibilidade de pesquisa nos locais, elegemos três municípios da referida Região e, de cada um, duas escolas, sendo uma rural e uma urbana, conforme indicações que recebemos de profissionais e do Observatório da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná.

Concomitantemente a estas ações, procedemos à pesquisa sobre a quantidade de escolas urbanas e rurais nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba.

Para compreender as práticas dos gestores em relação à violência no espaço escolar fazemos uso da abordagem qualitativa de pesquisa, com anotações de campo, análise de documentos, questionário, entrevistas, observação.

Utilizamos o questionário como um dos instrumentos da pesquisa, pois esse possibilitou aos respondentes o anonimato, vantagem desse instrumento, apontada por Moreira e Caleffe (2008). A opção por identificar ou não o questionário ficou a critério de cada gestor, sendo que, no nosso entendimento, o anonimato permitiu que as respostas fossem dadas com autenticidade.

Encaminhamos aos diretores dois quadros a serem preenchidos, conforme apêndice, nos quais os gestores assinalaram quais as manifestações de violência ocorrem em suas escolas e quais as ações sobre elas. Esses quadros foram acompanhados de uma carta de apresentação, explicando o propósito de nossa pesquisa, a importância de serem respondidos e como preenchê-los.

Foram entregues oito questionários para oito escolas por nós escolhidas, localizadas na Região Metropolitana de Curitiba.

suas competências, esta Comissão visa propor políticas públicas para o enfrentamento de todos os tipos de violência contra as crianças e os adolescentes.

² O Instituto Sangari foi fundado em dezembro de 2003, pela Sangari Brasil, tendo por objetivo mobilizar a opinião pública para a importância de democratizar o acesso ao conhecimento científico (INSTITUTO SANGARI, 2012).

Como referência teórico-metodológica tomou-se a sociologia compreensiva de Weber (1982, p. 74), na qual “[...] o homem pode ‘compreender’ suas próprias intenções pela introspecção, ou pelo interpretar os motivos da conduta de outros homens em termos de suas intenções professadas ou atribuídas”.

Em seu método, Weber (1982) apresenta o tipo ideal, que é utilizado por este sociólogo para explicar a realidade social e, assim, é tratado no corpo deste trabalho, buscando entendermos e caracterizarmos a violência, numa perspectiva de dominação. A relação entre o objeto desta dissertação e Weber ocorre por compreendermos a escola como uma organização cujo sistema é burocrático, o que determina um espaço de poder e de dominação.

Diante do quadro apresentado e para que entendamos a realidade acima descrita, procuramos esclarecer conceitos, tais como o de violência e violência escolar, à luz de diversos autores, tais como Odália, Charlot, Bourdeu e Passeron. Nesta dissertação, estes conceitos são apresentados em uma relação com as abordagens de desigualdade, exclusão, desfiliação, conforme Castel (1998), e organização escolar.

Ao aprofundarmos nossos estudos acerca da teoria sobre a violência escolar, procurando relacioná-la com o cotidiano das escolas, observamos que os profissionais da educação têm diferentes compreensões sobre o tema violência e avaliam o comportamento dos alunos de forma subjetiva, com atitudes ora permissivas, ora autoritárias, sem que haja uma linha de ação comum e sem reflexão acerca do tema.

Por exemplo, para alguns, mascar chicletes é uma afronta, enquanto que para outros não incomoda, nem interfere no processo ensino-aprendizagem. Porém, percebemos que atitudes como as citadas são tema de discussão e de desacordo entre profissionais e profissionais e entre profissionais e alunos, gerando aí um clima de tensão no ambiente escolar.

Assim como o uso de bonés, proibido em algumas instituições (inclusive constando no Regimento Escolar), finge não ser percebido por alguns profissionais, enquanto é motivo de retirada do aluno da sala de aula por outros.

Vemos também ocorrer em nossas escolas, diariamente, o uso de palavrões (palavras de baixo calão) pelos nossos alunos, de forma corriqueira e natural. Vocábulos e expressões que muitas vezes são utilizados rotineiramente em suas

casas, inclusive por seus familiares e que, para os professores, é inadmissível, gerando momentos de tensão.

Em nossa vida profissional, verificamos que grande parte dos educadores intenciona fazer do ambiente escolar um espaço ético, de democracia, de socialização, de respeito e de trocas interpessoais, auxiliando assim, na formação de indivíduos inquisidores, investigativos e autônomos. Porém, os mesmos se deparam com a dificuldade de aliar este discurso à prática, assustados e impotentes para lidar com alunos que frequentam as salas de aula, diferentes daqueles que esperariam que fossem ou que esses foram, enquanto frequentaram os bancos escolares. Estudantes que se comportam de forma agressiva e desrespeitosa, e que, conforme Teixeira e Porto (1998, p. 52),

[...] além de gangues, de traficantes, de ladrões e agressores que se postam fora dos muros escolares, a violência interna, provocada pelos próprios alunos, consubstancia-se em atos de indisciplina, quebra-quebra, brigas, depredações, que a escola não está conseguindo conter.

Frente à postura de alguns alunos e por entenderem aí desrespeito, indisciplina e situações de violência, professores encaminham tais educandos ao setor pedagógico da escola, à direção ou aos próprios pais para que tomem medidas, resolvendo assim, situações de conflito que ocorrem na sala de aula. Mas, percebemos que tais medidas são, muitas vezes, inadequadas ou inócuas, pois são autoritárias, sem reflexão acerca do que desencadeou o conflito, sobretudo acerca da postura do professor. Tais atitudes, além de não trazerem resultados positivos, reproduzem ainda uma situação de violência, mesmo que simbólica e de autoritarismo, precisando nas escolas, segundo Guimarães (1996, p. 81), “[...] construir práticas organizacionais e pedagógicas que levem em conta as características das crianças e jovens que hoje frequentam as escolas”.

Os gestores (diretores) de várias escolas, com os quais dialogamos por força da profissão, de um modo geral, têm se mostrado estarecidos e estáticos diante do quadro de violência que veem dentro de seus muros. Violência que é analisada de forma distinta pelos diferentes atores da instituição de ensino: pais, professores, funcionários, diretores, coordenadores pedagógicos, estudantes. Os alunos não dão às suas atitudes o mesmo peso que os professores, alegando aqueles tratar-se de “bobagens” sem relevância, enquanto que os educadores, por vezes, estabelecem

um grau de importância bastante grande àquilo que poderia ser resolvido no contexto de sala de aula, sem estabelecer com o aluno um diálogo para esclarecer a situação.

Embora haja discrepância entre os olhares dos gestores acerca da violência, não podemos fechar os olhos diante de atos como: depredações, agressões físicas e verbais, pichações, furtos e arrombamentos. Como afirmam Abramovay e Rua (2002, p. 93), “a escola não seria mais representada como um lugar seguro de integração social, de socialização, não é mais um espaço resguardado; ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas”.

Há, entre os educadores, pais e alunos, uma preocupação em relação à violência existente nas escolas, nas suas diferentes manifestações. Para grande parte dos professores com os quais temos conversado, durante nossa vida profissional, a violência tem dificultado o trabalho pedagógico e atrapalhado a relação professor/aluno e o corpo docente vê-se, muitas vezes, impotente diante de atitudes dos estudantes e indeciso sobre o que fazer, sem que infrinja as legislações que dizem respeito à criança e ao adolescente, tal como o Estatuto da Criança e do Adolescente. Como destacam Abramovay e Rua (2002, p. 300),

as situações de violências comprometem o que deveria ser a identidade da escola – lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, no reconhecimento da diversidade e na herança civilizatória do conhecimento acumulado. Estas mesmas situações repercutem sobre a aprendizagem e a qualidade de ensino tanto para alunos como para professores.

Em nossa pesquisa, trazemos diferentes visões de violência para que, à luz dos teóricos, possamos investigar o que os gestores consideram violência e, conseqüentemente, que práticas e soluções empreendem frente a este problema tão presente e atual nas escolas brasileiras.

No interior de nossas escolas, tem sido enfatizada a importância de o aluno manifestar-se de forma crítica em um processo democrático, porém vemos que gestores e professores têm dificuldade quando estão diante desses educandos, pois há ainda um modelo tradicional de imposição de autoridade que permeia o universo escolar. Conforme Arendt (2009, p. 243), “a crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado”.

Ao estudarmos a violência escolar, observarmos o contexto na qual ela ocorre, procurando compreendê-la, deparamo-nos com as desigualdades que acontecem na sociedade, que excluem: pelas diferenças, pelas diversidades, sejam étnicas, raciais, culturais, econômicas e excluem ainda pelo poder/submissão, cuja complexidade social adentra os muros da escola, nas relações diárias, entre alunos e alunos e entre alunos e professores, sendo a escola reprodutora de comportamentos, de relações de poder, além de escamotear as diferenças, apregoando a inclusão, o convívio entre os desiguais, mas na prática, procurando homogeneizar o *habitus*, “por meio de um trabalho pedagógico”, conforme Bourdieu e Passeron (1992, p. 29).

Acrescentamos ainda que o aluno, muitas vezes é excluído, enquanto sujeito, enquanto um ser histórico e cultural. Excluído, aqui entendido, segundo Nascimento (apud MARTINS, 2003, p. 16), como “não é apenas aquele que se encontra em situação de carência material, mas aquele que não é reconhecido como sujeito, que é estigmatizado, considerado nefasto ou perigoso à sociedade”.

Para expor e aprofundar o tema de investigação foram organizados três capítulos: O primeiro traz uma discussão teórica sobre o conceito de violência e violência escolar. O segundo apresenta a descrição do trabalho de campo, as ações desenvolvidas nas escolas escolhidas para a investigação. O terceiro capítulo indica o tipo de ação desenvolvida nas escolas públicas diante do que os professores e gestores denominam de violência escolar. Neste capítulo, na análise da manifestação da violência no espaço escolar, apresentamos quadros com os tipos de ação empreendidos pelos gestores, visando à superação da violência escolar.

Este quadro permitirá compreender como se dá o binômio dominação (autoridade) e obediência em nossas escolas sem que, com isso, necessariamente, apresentemos propostas de encaminhamentos como nos mostra Oliveira (2009), em sua dissertação acerca de escolas de Ribeirão Preto (SP) e Silva (2004) em pesquisa realizada em Presidente Prudente (SP), embora concordemos com este quando afirma que “[...] encontrar respostas para o fenômeno continua sendo um desafio para a comunidade escolar, para os pesquisadores interessados pelo tema e para a sociedade de maneira geral”. (p. 262).

Por fim, nas considerações finais, apresentamos nossas conclusões diante da pesquisa efetuada.

2 VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIA ESCOLAR: REFLEXÕES TEÓRICAS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o entendimento que diversos autores (assim como o léxico e a Organização Mundial da Saúde), dentre eles Charlot, têm sobre violência, com ênfase na violência escolar, com vista a subsidiar nossa investigação diante dos conceitos exibidos pelos estudiosos e pelos sujeitos da escola e, assim levantarmos quais as manifestações de violência que mais ocorrem nestas instituições e de que forma o gestor as enfrenta.

Conceito este que articulamos com a desigualdade social e com a exclusão por que passa parte da sociedade. Exclusão no sentido dado por Martins (2003, p. 14), para quem “não existe exclusão: existe contradição. Existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes [...]”. E por Castel (1998, p. 566), quando afirma que “[...] a exclusão não é uma ausência de relação social, mas um conjunto de relações sociais particulares da sociedade tomada como um todo [...]”.

Adiante será feita breve reflexão sobre processos sociais excludentes frente à igualdade formal disposta na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Para melhor entendimento do tema, um dos autores aqui citados é Charlot (2002), pois com sua teoria de que a violência pode ser na escola, à escola ou da escola, permite-nos ampliar nosso olhar para fora dos muros escolares.

Neste capítulo também será discutido o que Weber (1994) denomina de tipos ideais, na tentativa de uma compreensão melhor da ação social, a partir do indivíduo, buscando uma relação entre as ações do gestor e a violência escolar, na perspectiva da tipologia weberiana.

2.1 EM BUSCA DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA

Ao refletirmos sobre a escola do século XXI, seus sujeitos e espaços, muitas vezes estabelecemos uma comparação com a instituição que nos formou e, passamos a cogitar acerca das mudanças ocorridas no seu interior.

Dentre as transformações, uma que tem chamado a nossa atenção é em relação a um componente que tem adentrado e se realizado na escola: a violência,

presente em um número significativo de estabelecimentos escolares e com a qual temos que lidar rotineiramente.

Inicialmente, procuramos esclarecer o conceito de violência, para depois compreender como os diferentes sujeitos (professores, gestores, funcionários, pais e alunos) da escola veem-na e como agem quando ela é produzida e se manifesta na instituição escolar.

São muitos os significados encontrados na literatura, como o apresentado pela Organização Mundial de Saúde, para quem, segundo Pereira e Williams (2010, p. 47-48), a violência é o

[...] uso intencional de força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada, contra si mesmo, ou contra um grupo ou comunidade que resultou em uma grande possibilidade de ocasionar ferimentos, morte, consequências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação.

No léxico, conforme Houaiss, Villar e Franco (2009, p. 1948), violência é “ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo) ou intimidação moral contra (alguém); ato violento, crueldade, força”. No aspecto jurídico, o mesmo dicionário define o termo como “constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem; coação”. (p. 1948).

Analisando os dois conceitos acima, podemos pensar a violência como sinônimo único de agressão, sem que nos reportemos às possíveis causas de tal fato, o que seria irresponsável por nossa parte, já que não possibilitaria o aprofundamento sobre a questão, dando a mesma como respondida por si só.

Entendemos que a violência não pode ser analisada como um fato ou ação isolada, mas no contexto onde ocorre, em um mundo de relações sociais, de submissão, poder e autoritarismo, de troca, de disputa. Ferreira, Bona e Queiroz (2002, p. 348), ao tratarem da indisciplina e violência, afirmam que “ambas constituem-se em uma atribuição de sentidos nas relações das pessoas, em todos os espaços sociais. Por isso, necessitam ser compreendidas no contexto que as geram e que lhes dão sentido”.

Na busca de um conceito de violência de forma a responder à parte do que vem ocorrendo nas escolas, numa relação social, temos, em Odália (1991), o ato de violência considerado “sob a forma de privação” (p. 86), para quem “a violência nos

impede não apenas de ser, mas fundamentalmente de nos realizar como homens”. (p. 86).

Diante do exposto, esclarecemos que, a priori, partimos do conceito de violência indicado pelo professor e filósofo Nilo Odália (1991), que apresenta violência como privação, falta, em uma relação social, na qual a necessidade seria a detonadora de manifestações violentas, tais como ameaças, agressões, pichações, dentre outras.

Ao associarmos privação com violência, não estamos entendendo que a violência ocorre apenas em situações de desigualdade social, pois se o fizéssemos, correríamos o risco de defender que a mesma só acontece em regiões economicamente menos privilegiadas, o que, acompanhando os noticiários, vemos que não corresponde à realidade.

Destacamos ainda, no conceito apresentado por Odália (1991), a palavra ‘necessidade’, que, para nós, se manifesta à medida que as diferenças surgem e convivem nos mesmos espaços, algumas das vezes de forma conflituosa.

Embora não acreditemos na violência apenas como consequência da desigualdade social e econômica e pensemos nela como atributo de desigualdades, de diferenças, de quaisquer ordens, não desconsideramos que a mesma também “se estabelece no confronto entre as diferenças, no choque entre vontade e necessidade”, conforme apontado por Marra (2004, p. 36), em seus estudos de Maffesoli.

Diferenças que se estabelecem na relação antagônica entre o dever-ser, ou seja, as regras, as normas, na lógica do social (MAFFESOLI, 1985 apud AQUINO, 1996) e o querer-viver, “uma lógica que organiza as minúsculas atitudes cotidianas dos pequenos grupos”. (p. 75).

E aqui vale esclarecermos que, ao falarmos em diferenças como pressuposto da violência, nossa opção não é pelo conceito de violência no sentido antropológico, de que a violência é inerente ao ser humano, de que faz parte de sua natureza, mas numa visão sociológica, pois acreditamos, conforme afirmado anteriormente, que essa se dá nas relações humanas e que é socialmente produzida. Conforme Velho e Alvito (1996, p. 10),

a própria noção de *outro* ressalta que a diferença constitui a vida social, à medida que esta efetiva-se através da dinâmica das relações sociais. Assim

sendo, a diferença é, simultaneamente, a base da vida social e fonte permanente de tensão e conflito.

Creemos que em nossas escolas, a busca por fazer parte do grupo, por estar junto, transforma as diferenças em elementos de conflito, à medida que as pessoas, conforme Maffesoli (1996), buscam a identificação, na tentativa de fazer perdurar o corpo social como um todo.

Diante dessa afirmação, analisando a violência sob uma ótica sociológica, relacional, cabe aqui refletirmos sobre a categoria exclusão, no sentido de Nascimento (1994 apud MARTINS, 2003, p. 16), para quem “o excluído não é apenas aquele que se encontra em situação de carência material, mas aquele que não é reconhecido como sujeito, que é estigmatizado, considerado nefasto ou perigoso à sociedade”.

Tal assertiva leva-nos a Castel (1998, p. 8) que, ao referir-se aos excluídos, denomina-os como “inúteis para o mundo” e “desfiliados”, termo que prefere em substituição ao termo exclusão, já que, segundo o autor, estes indivíduos “foram des-ligados, mas continuam dependentes do centro que, talvez, nunca foi tão onipresente para o conjunto da sociedade”.

Excluídos estes que percebermos nas famílias de nossos alunos, ao percebermos a existência de indivíduos que não são exclusivamente rejeitados pela sociedade, mas que, pertencentes a ela, ocupam diferentes posições de utilidade na sociedade ou de reconhecimento público que os tornam des-filiados à medida que, numa sociedade salarial há, conforme Castel (1998, p. 536), “ausência de inscrição do sujeito em estruturas portadoras de um sentido”, ocorrendo a perda de sua identidade e de ligação com outros setores na estrutura social.

Além de vermos em nossa sociedade e em nossas escolas, segundo a perspectiva de Castel (1998), indivíduos que são “inúteis para o mundo” ou inválidos socialmente, verificamos que o sujeito, muitas vezes, vê necessidade de abrir mão de sua identidade, ou ainda, adquirir bens, tais como tênis que falsamente seriam de marca, para serem aceitos pelo grupo, ou seja, incluídos, criando assim uma nova desigualdade, que, no dizer de Martins (2003, p. 21), “separa materialmente, mas unifica ideologicamente”, podendo aí ter um indivíduo que não vê sentido em estudar, não vê perspectivas de melhoria, que não luta ideologicamente ou revolucionariamente pelos seus direitos, pelo respeito às diferenças e à sua

identidade, mas que, talvez de forma inconsciente, busca a igualdade, mesmo que com atitudes anticivilizadas, violentas.

Na busca de uma reflexão acerca da exclusão, reportamo-nos também a Dubet (2003), para quem o sistema é excludente, o que leva o sujeito a sofrer enquanto procura construir-se como sujeito, sobretudo ao pensarmos que a escola pode acentuar a exclusão e as desigualdades.

Desigualdades, exclusão, tratamento homogêneo aos desiguais fazem parte do cotidiano de nossa sociedade e ao refletirmos sobre estas questões citamos Gisi (2011, p. 42), para quem “a escola se constitui em um espaço que não é imune às questões que permeiam a sociedade. Nela se refletem os problemas com os quais nos deparamos na atualidade e entre estes se encontra a violência”.

E, ao analisarmos a violência, em especial a que se manifesta nas escolas, há de se mencionar também a *simbólica*, a qual é apontada por Bourdieu e Passeron (1992), em *A reprodução*. Segundo estes autores,

todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base da sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 19).

Violência que se efetiva também na ação pedagógica, de forma arbitrária, enquanto imposição de regras, normas, formas de organização do tempo e do espaço, dos métodos, da tentativa de homogeneização, do próprio currículo escolar.

Na investigação acerca da violência escolar, procurando conceituá-la, trazemos ainda os estudos de Charlot (2002), para quem a violência se dá em três dimensões: na escola, à escola e da escola.

Segundo Charlot (2002), a violência na escola ocorre quando esta é utilizada como cenário e não como estopim para a sua existência, enquanto que a violência à escola vem a ser uma violência à instituição escolar e suas atividades, e a violência da escola é uma violência gerada pela instituição, de forma simbólica aos alunos.

Tal distinção se faz necessária que possamos categorizar a violência trazida pelos sujeitos da instituição escolar, e assim refletirmos sobre as ações empregadas perante ela.

Para o desenvolvimento deste trabalho e posterior análise dos dados encontrados, é importante que se torne pública a distinção apresentada pelos

sociólogos franceses entre violência, agressão e agressividade. Segundo Charlot (2002, p. 435),

a agressividade é uma disposição biopsíquica reacional: a frustração (inevitável quando não podemos viver sob o princípio único do prazer) leva à angústia e à agressividade. A agressão é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal (*agredire* é aproximar-se, abordar alguém, atacá-lo). A violência remete a uma característica desse ato, enfatiza o uso da força, do poder, da dominação.

Quando assistimos aos noticiários, quando tomamos conhecimento de casos ditos violentos na escola, perguntamo-nos do que se está falando. Indagamo-nos ainda de que forma esta violência se manifesta, sendo que, via de regra, tomamos como violência toda a desordem, conflito, transgressão. Porém, nem sempre o que entendemos por violência, na realidade o é.

Segundo pesquisadores franceses, há uma distinção entre os termos violência, agressividade e incivilidade e discernir este termos, acreditamos, nos possibilita um olhar mais criterioso acerca do fenômeno que ora estudamos. Distinção que, segundo Charlot (2002, p. 437), é “[...] particularmente útil do ponto de vista teórico e prático [...]”, sendo

o termo violência, pensam eles, deve ser reservado ao que ataca a lei com uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, insultos graves. A transgressão é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absenteísmo, não-realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc. Enfim, a incivilidade não contradiz, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano – e com frequência repetido – ao direito de cada um (professor, funcionários, aluno) ver respeitada sua pessoa. (p. 435-436).

Diante do exposto, podemos afirmar que na escola coexistem diferentes modalidades de violência: simbólica, física, psicológica, social e que, por levarmos em consideração o fato de a mesma ser produzida no interior da escola e fora dela, acreditamos ser necessária a análise dos fatores que dizem respeito ao contexto social como um todo, de forma crítica, com as transformações sociais pelas quais temos passado, para que se procurem soluções para este problema. No nosso entendimento, as ações/soluções não devem ser apenas da escola, mas de outras instituições da sociedade.

Tais afirmações são referendadas em Ferreira e Ferreira (2002), que apresentam alguns postulados acerca da violência. Dentre estes, destacamos, segundo as autoras:

[...]

4. os comportamentos, as atitudes discriminatórias e violentas decorrem e são aprendidos em diversos contextos sociais. A escola é um dos contextos em que se reproduzem e se reforçam estes comportamentos e atitudes;
5. a violência discriminatória e a exclusão toma muitas formas na escola, uma delas e, talvez a mais recorrente seja a intimidação e a ameaça autoritária por falta de competência e ausência de uma sólida concepção de mundo solidário;
6. a relação que existe entre a discriminação e a intimidação é forte e muito íntima. (FERREIRA; FERREIRA, 2002, p. 359).

Em nossas escolas, presenciamos cenas de violência, de transgressão e de incivilidade, e os professores e gestores muitas vezes equivocam-se ante tais atitudes, optando por encaminhamentos inadequados, nem sempre aproveitando o que ocorre para o desenvolvimento de ações pedagógicas que permitam uma relação mais democrática com os alunos, mais ética e mais responsável, carecendo ainda de uma ação mais ampla, de toda a sociedade.

Ação esta que, em alguns casos, acontece apenas como repressão, com o uso de força policial e encaminhamento do estudante a órgãos competentes, tal como a Delegacia da Criança e do Adolescente, o que, efetivamente, na maioria das vezes não resolve o problema.

Diante do exposto até aqui, temos um posicionamento de que parte da dificuldade de professores, gestores e dos próprios alunos em lidarem com as violências e incivildades que perpassam o ambiente escolar, se dá pelo fato dos professores e gestores não estarem preparados para a diversidade que ocupa nossas escolas, a partir do momento em que estas passaram a ser o espaço de e para todos, independentemente de cultura, raça, classe econômica e outras diversidades.

Conforme a Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, inciso I, com base, dentre outros princípios, no princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, na construção de uma sociedade livre, justa e solidária, tendo como objetivos da República, conforme art. 3º, incisos I, III e IV,

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - [...];

- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

O mesmo acontece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que em seu art. 3º dispõe que

- 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 a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- [...]
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996).

O ordenamento jurídico vem ao encontro das mudanças sociais que ampliam o perfil dos alunos que adentram as salas de aula, passando a ter direito e acesso não só as crianças e jovens da classe dominante, mas também os oriundos da classe popular, numa perspectiva de respeito às diferenças, dando a todos o direito à educação, embora a exclusão ainda se faça presente, seja na prática escolar, por meio de um currículo tradicional, excludente, a partir de seus pressupostos, seja, conforme Abramovay (2005, p. 70), quando cita obra anterior sua de 2004:

Observa-se, hoje em dia, um forte descompasso entre a escola e as expectativas sociais existentes em relação à mesma. Na prática, observa-se que a instituição escolar tem funcionado como um centro de reprodução de desigualdades, contradizendo a expectativa de que ela atue no sentido ser mais democrática e inclusiva. Ao mesmo tempo, a escola deixa de cumprir a missão central atribuída a ela neste início de século XXI, que é a de atuar como promotora dos indivíduos e das sociedades.

Frente ao nosso objeto de pesquisa, procurando aprofundar o tema proposto, investigamos acerca das ações que existem no Brasil e, especificamente, no Paraná, sobre violência escolar e, assim, tomamos conhecimento do Observatório de Violências nas Escolas – Brasil /PUCPR – Paraná.

Segundo o Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente (2012), tal Observatório tem como metodologia, antes de “ser um método de pesquisa, é um método de intervenção” e “representa um espaço de articulação entre os principais atores sociais da educação a fim de potencializar as

ações existentes, assim como elaborar novos projetos coletivos baseados em diagnósticos regulares da situação nas escolas”.

O estudo dos pesquisadores mencionados neste capítulo leva-nos a afirmar que o pressuposto teórico/conceitual de nossa investigação é: Violência escolar é uma expressão utilizada para indicar múltiplas atitudes, dentre elas ameaças, agressão verbal, física, furtos, vandalismo, uso de drogas, incivildades, negação às regras institucionais, exacerbação no uso destas regras como forma de autoridade.

Atitudes que não podem ser vistas de forma descontextualizada, ocorrendo em uma escola que, conforme Eyng, Gisi e Ens (2011, p. 166), “se configura [...], num espaço que reproduz as violências advindas do macro-contexto, exteriores a ela, e por outro lado no seu interior são produzidas outras formas”.

Essas atitudes são praticadas por um conjunto de sujeitos, sendo que o destaque maior nos estabelecimentos de ensino é dado ao aluno, que aparece quase sempre, como o provocador da violência. Entretanto, o que se propõe na investigação é buscar outros olhares para a violência escolar, para os seus diversos sujeitos e, especialmente, para os tipos de ações que têm sido desencadeados no contexto escolar, a partir dele ou fora dele.

Investigamos como se legitima a autoridade do gestor, em uma escola que deve atender todos, independentemente da classe social, cultura e outras diversidades. São alunos que a frequentam com diferentes objetivos, tais como: a qualificação, o certificado, o conhecimento, a esperança de uma mudança de padrão social, a obrigatoriedade legal da matrícula e da permanência na instituição e a busca por auxílios sociais à família, advindos de sua frequência à escola.

Neste contexto, temos uma escola de desiguais, de diversidade, voltada a todos os alunos, quer os mesmos acreditando ou não nesta instituição e, para os quais devem se voltar os olhares e ações dos gestores, na construção de sua prática pedagógica diária.

2.2 O MÉTODO WEBERIANO NA ANÁLISE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Investigar a violência escolar requer cuidado atento, sobretudo ao nos debruçarmos sobre os diversos sujeitos presentes neste processo, suas relações e a forma de organização na qual estão inseridos.

Diante disso, optamos por uma análise baseada em Max Weber, o qual, em sua Sociologia Compreensiva, tem a ação humana como objeto de estudo, o qual, segundo Moraes, Maestro Filho e Dias (2003, p. 59), “busca a interpretação do sentido da ação social sintetizada no método de interpretação, no qual estão unidas a compreensão e a explicação dos fenômenos sociais”, decifrando daí o sentido da ação.

Neste trabalho, a perspectiva weberiana interessa-nos, tendo em vista nossa investigação versar sobre a ação dos gestores perante a violência, e para Weber, a ação social significativa ter, como ponto de partida, o indivíduo, conforme Moraes, Maestro Filho e Dias (2003, p. 59), “sendo estendido este conceito às instituições como Estado, empresa ou sociedade anônima, que se transformam em palcos onde a ação é desenvolvida”. E não nos furtamos ao entendimento de que a escola é uma instituição organizada, logo, um palco onde a ação é desenvolvida.

Ação social que, por sua vez, conforme Weber (1994, p. 3), “significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de *outros*, orientando-se por este em seu curso”.

Ao investigarmos a ação do gestor, dirigimos nosso olhar também para os demais sujeitos que compõem a instituição escolar e assim procuramos observá-los e analisá-los como ponto de partida e de chegada da violência, na busca de um entendimento acerca de suas atitudes e dos motivos que levam a tais, procurando uma explicação sociológica.

Explicação sociológica que, segundo Moraes, Maestro Filho e Dias (2003, p. 62), “busca compreender o sentido, o desenvolvimento e os efeitos da conduta de um ou mais indivíduos referida à do outro, não se propondo a julgar a validade de tais atos, nem a compreender o sujeito enquanto pessoa”.

Atos que ocorrem em relações sociais e que se manifestam sob a forma de dominação por parte de um dos sujeitos sobre os outros, na busca pela obediência a uma ordem.

Dominação que, segundo Weber (1999, p. 57) se justifica pela existência de três razões internas, “existindo, conseqüentemente, três fundamentos da *legitimidade*”, que justificam a violência legítima.

Estas razões, segundo Weber (1994, p. 141), determinam que

há três tipos *puros* de dominação legítima. A vigência de sua legitimidade pode ser, primordialmente:

1. de caráter *racional*: baseada na crença na legitimidade das ordens estatuídas e do caráter de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação (dominação legal), ou
2. de caráter *tradicional*: baseada na crença cotidiana na santidade das tradições vigentes desde sempre e na legitimidade daqueles que, em virtude dessas tradições representam a autoridade (dominação tradicional), ou, por fim,
3. de caráter *carismático*: baseada na veneração extraordinária da santidade, do poder heroico ou do caráter exemplar de uma pessoa e das ordens por esta reveladas ou criadas (dominação carismática).

Dentre os tipos de dominação defendidos por Weber, na compreensão da realidade, destacamos a dominação legal, baseada na figura de um superior, instituído de um poder, determinado por uma competência que lhe foi atribuída, em uma administração burocrática, na qual o conhecimento tem maior importância e quem o possui, detém o poder.

Nosso destaque se faz por pressupormos e acreditarmos que, via de regra, assim se dá a autoridade em nossas escolas.

Embora vejamos, conforme nossa experiência, ocorrer muitas vezes, o modelo de autoridade apresentado por Durkheim (1978, p. 41), centrado na ideia de ordem moral, para quem

a educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.

Percebemos, na análise da postura epistemológica de Durkheim (1978), uma educação pautada na imposição de maneiras de ver, de sentir e de agir, necessitando do adulto para que este leve a criança a resultados previamente estabelecidos, desconsiderando o indivíduo como um ser livre para a tomada de decisões morais, entendendo que o certo e o errado ocorrem, conforme determinado pelo adulto.

Tal postura faz com que optemos pelo método weberiano de análise de autoridade, pois acreditamos que se tomássemos o modelo durkheimiano, teríamos uma escola muito mais segregadora, excludente, não dando conta da realidade posta, cuja única solução seria a medida punitiva de retirar o aluno da escola, mediante o não cumprimento da ordem social. Enquanto Durkheim analisa a

instituição escola e sua função socializadora secundária, Weber dá atenção à ação social e às formas de dominação desenvolvidas na instituição escola.

E é na busca da compreensão da realidade de nossas escolas e do fenômeno “violência escolar”, que procuramos observar e pesquisar se as relações de autoridade que existem nas escolas se dão por uma das formas de dominação apresentadas por Weber, se há incidência maior de um dos tipos e, conseqüentemente, se as ações determinadas pelos gestores pautam-se em algum tipo de autoridade aqui apontado e que resultados trazem para o ambiente escolar.

Tomando Max Weber como referencial de análise, buscamos material teórico que apresente relações entre este sociólogo e o universo escolar, procurando verificar que conexões os autores fazem do pensamento weberiano e as práticas na instituição escolar.

Para tal, efetuamos pesquisa nas bibliotecas digitais e destacamos, neste trabalho, a dissertação de Meneghel (2008)³ e a tese de Tezani (2008)⁴.

Ambas versam sobre a Gestão Escolar, sendo que Meneghel (2008), ao tratar das eleições de diretores no Estado de Minas Gerais, busca identificar os elementos que legitimam os diretores de escola reeleitos pela comunidade escolar enquanto que Tezani (2008), em sua tese, que aborda a gestão escolar e a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva, tem como tema: a análise dos saberes que envolvem a prática pedagógica e administrativa cotidiana de gestores escolares que atuam com a proposta de construção de um sistema municipal de educação inclusiva, enquanto política pública educacional.

Ao analisar a legitimidade dos diretores eleitos, Meneghel (2008) apresenta as concepções de Max Weber, explicitando-as, à luz de diferentes autores e relacionando seu pensamento com o que observou nas escolas investigadas.

Segundo o pesquisador, no contexto estudado a legitimação pela tradição não está presente, embora as diretoras digam que se inspiram em antigas diretoras extremamente rígidas e controladoras, isto não é visto desta forma pela comunidade (MENEGHEL, 2008).

Conforme Meneghel (2008, p. 179), “a autoridade do ‘ontem eterno’, fundada no respeito a uma tradição parece descartada de estar presente nas escolas pesquisadas”. Tal justificativa ocorre por não haver a percepção, por parte do

³ Pesquisa realizada em escolas públicas de Andradas (MG), sobre as eleições dos diretores.

⁴ Tese desenvolvida a partir de pesquisa em escolas do Município de Bauru (SP).

pesquisador, de vínculo entre os diretores estudados com a posse de terras, riqueza, domínio ou autoridade tradicionalista que justificasse sua permanência no cargo. Além disso, há uma avaliação informal por parte da comunidade acerca do trabalho do diretor (no caso de reeleição).

A legitimidade pelo carisma também foi rejeitada, tendo em vista a conclusão por parte de Meneghel (2008, p. 180-181) de que

não se trata aqui de uma aparente competência decorrente da 'graça divina', mas sim de uma competência medida em dados concretos como a aprovação na certificação, que depende do estudo dessas pessoas e é um pré-requisito para o candidato participar das eleições, e bons resultados no ensino da escola que dirige, que são medidos oficialmente e divulgados.

O pesquisador conclui, enfim, que a legitimidade dos diretores em Minas Gerais “estaria dentro da legitimidade racional-legal formulada por Weber, dentro de uma racionalidade que se concretiza no espaço escolar”. (MENEGBEL, 2008, p. 183). Meneghel (2008) afirma ainda que o carisma pode ser um elemento de legitimidade, mas o carisma pessoal, não o que apresenta característica demagógica, conforme atribuída por Weber.

Frente a sua pesquisa, Meneghel (2008) assevera que o papel desempenhado pelo diretor vai além de ser um elemento burocrático, sendo também um líder junto à comunidade.

Ampliando nossa discussão acerca do arcabouço intelectual de Weber e a prática escolar, trazemos aqui, conforme já mencionado, a tese de Thaís Tezani (2008), na qual, ao investigar a gestão e a inclusão, apresenta esclarecimentos sobre o poder político, Estado e autoridade. Partindo das elucidações acerca destes tópicos, a pesquisadora aborda a legitimidade que, segundo ela, é “uma premissa que os governos buscam, ou seja, as diferentes maneiras possíveis de conceber a relação entre o mando e a obediência”. (p. 109).

Tezani (2008, p. 256), ao mencionar Rezende (1995), sobre seu estudo acerca das relações de poder no cotidiano escolar relacionado à prática do gestor escolar, afirma que,

como na maioria das estruturas sociais, a escola apresenta, no cotidiano, relações de poder estreitamente ligadas às dinâmicas de conservação e transformação do *status quo* de seus partícipes. Para a autora, há um lugar chamado escola, onde os alunos agonizam silenciosamente por melhores condições e vivem o jogo do poder.

Ao estudar a obra de Tezani (2008), constatamos que a legitimidade do diretor é do tipo burocrática, com nuances do tipo tradicional, lembrando que, segundo Weber, não existe tipo puro de dominação.

Conforme Tezani (2008, p. 263-264),

ao analisarmos a situação do diretor de escola na estrutura piramidal da Secretaria Municipal de Educação, este aparece como o responsável último pelo funcionamento da escola e, diante dos seus usuários e do pessoal escolar, como autoridade máxima. Ao considerar a referida instituição como órgão máximo em que deve prestar obediência, o diretor acaba servindo de preposto desta diante da escola e da comunidade.

Segundo a referida autora, os afazeres burocráticos administrativos entravam o trabalho pedagógico do gestor escolar e o fato dos diretores passarem por concurso, para serem detentores deste cargo, com mandato vitalício, faz com que o processo de gestão seja menos democrático, tendo em vista o fato de não haver participação da comunidade desde o processo de escolha do dirigente escolar (TEZANI, 2008).

Os trabalhos apresentados neste texto buscam elucidar, de forma prática, as ações dos gestores, utilizando o método de Weber, na análise da ação social. Porém, ressaltamos que, embora direcionando nosso olhar para a ação do gestor, não estamos fechando nossos olhos ante as condicionantes extramuro que possam vir a influenciar na violência intramuro e nas ações sobre ela.

Diante do exposto até então, pensando acerca do tema violência escolar, algumas questões já consideradas por nós no início da pesquisa e outras advindas da reflexão surgem e passam a nos inquietar.

Uma delas sobre a qual nos debruçamos, diz respeito à violência que ocorre nas nossas escolas, seja incivilidade, transgressão ou violência propriamente dita. O que percebemos até então é que esta instituição busca lidar com as violências, procurando soluções para as mesmas, muitas vezes sendo tomadas medidas paliativas e emergenciais, considerando os alunos como um grupo homogêneo, desconsiderando assim a diversidade cultural, étnica, social e de gênero.

Indagamo-nos se a análise e reflexão acerca destas diversidades por parte dos gestores e professores não auxiliariam no convívio entre os indivíduos, minimizando as situações conflituosas, inclusive desencadeando uma ação coletiva,

global, envolvendo a sociedade civil e não apenas a instituição escola, considerando a premissa apresentada por Boneti (2000, p. 224) de que “a escola está inserida num contexto maior, global, financiada com a perspectiva de atender um projeto político e econômico global”.

Diante das leituras por nós realizadas e diante da realidade que conhecemos, perguntamo-nos ainda se o diretor age de forma planejada, qual a sua visão de administração e de mundo, se ao tomar atitudes, tem por base o Projeto Político Pedagógico da escola, se tem clareza do seu papel enquanto gestor e a sua forma de liderar, se age sob alguma ótica de legitimidade, após processo de reflexão e estudo, ou age intuitivamente frente aos desafios diários apresentados a ele no exercício de sua função.

O que nos parece, até então, é que o gestor age de forma intuitiva, tendo por arcabouço de sua ação muito mais a experiência profissional e as tentativas de acerto, do que estudos preliminares e contínuos acerca das questões e situações de violência.

3 A CHEGADA ÀS ESCOLAS: INTERROGANDO SOBRE A MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA

Neste capítulo apresentamos os procedimentos adotados para a coleta, produção e análise dos dados. O capítulo está organizado em cinco partes, a saber: a abordagem da pesquisa; escolha das escolas; conhecendo a realidade das escolas; estudo exploratório junto à Comissão Estadual Interinstitucional de Enfrentamento às Violências Contra Crianças e Adolescentes; estudo Exploratório junto à Patrulha Escolar.

3.1 A ABORDAGEM DE PESQUISA

Tendo em vista nossa experiência profissional, o contato com gestores, o convívio com questões referentes à violência escolar, conforme indicamos na introdução deste trabalho, buscamos a ação do gestor no enfrentamento à violência escolar, procurando identificar qual a metodologia e instrumentos seriam mais adequados ao nosso objetivo.

Diante dos estudos realizados, concluímos que no processo investigativo acerca do tema por nós escolhido, a mais adequada seria a pesquisa qualitativa, por meio da qual, partindo da realidade das escolas estudadas, temos a possibilidade de descrever e analisar as ações dos sujeitos que estão dentro e fora dos muros da escola e que possam vir a interferir e agir na violência escolar e nas ações acerca dela.

Por se tratar de um estudo nas ciências humanas e sociais, vemos, enquanto investigadores, na pesquisa qualitativa a oportunidade de coletarmos materiais que nos auxiliem na descrição do tema analisado e, conseqüentemente, na compreensão do mesmo, não permanecendo com uma atividade cujo objetivo é estatístico.

Tal abordagem permite-nos, por exigência, conforme Bodgan e Biklen (1994, p. 49), “[...] que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Ao realizarmos esta pesquisa educacional demos atenção a alguns questionamentos apresentados por Gamboa (2007, p. 23), procurando respondê-los:

Há uma preocupação, entre outros aspectos, pelo grau de eficácia da investigação em educação, sua utilidade, sua correspondência com as necessidades reais, a conveniência ou não de determinar prioridades de estudo, a importância de se detectar se as investigações estão orientadas na direção da conservação do *status quo* ou em direção da mudança das atuais estruturas da sociedade.

Compreendemos ser nossa pesquisa de grande relevância, por tratar-se de um tema que adentrou o cenário educacional brasileiro e mundial e que tem preocupado professores, funcionários, gestores e pais.

Entendemos, porém, que apenas constatar a presença de tal fenômeno seria insuficiente. Precisamos ir além, conhecendo a realidade, os elementos que fazem parte da mesma, de que forma os diferentes sujeitos agem frente a este fenômeno, para então, à luz da teoria, expor alternativas usadas pelos gestores, na procura de soluções para a situação posta em nossas instituições educacionais.

Por concordarmos com Bodgan e Biklen (1994, p. 48) que “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre”, pensamos ser necessária a nossa presença no ambiente de pesquisa: a escola.

E, na busca de respostas ao problema colocado neste trabalho, optamos pela compreensão da ação social e das ações empreendidas pelos gestores. E, para tal, utilizamos Max Weber, já que defende uma sociologia, conforme Oliveira (2008, p. 1),

capaz de compreender os sentidos e conexões presentes nas ações sociais, Weber propõe uma concepção específica de método e de objeto na sociologia, que se assenta na explicação de ações sociais individuais, sob condições determinadas, e busca, ao mesmo tempo, explicitar as significações das instituições sociais, nas quais os indivíduos agem, como resultantes também da ação humana.

Servimo-nos de Weber em nossa investigação, fazendo uso dos tipos ideais por ele explicitados que nos possibilitam explicar as relações de dominação postas em nossas escolas.

Neste trabalho, ao empregarmos a pesquisa qualitativa, temos em vista a preocupação que possuímos com o contexto social no qual a violência acontece e, para tal, usamos como procedimentos: entrevistas semiestruturadas, questionários, observação e análise documental.

3.2 A ESCOLHA DAS ESCOLAS

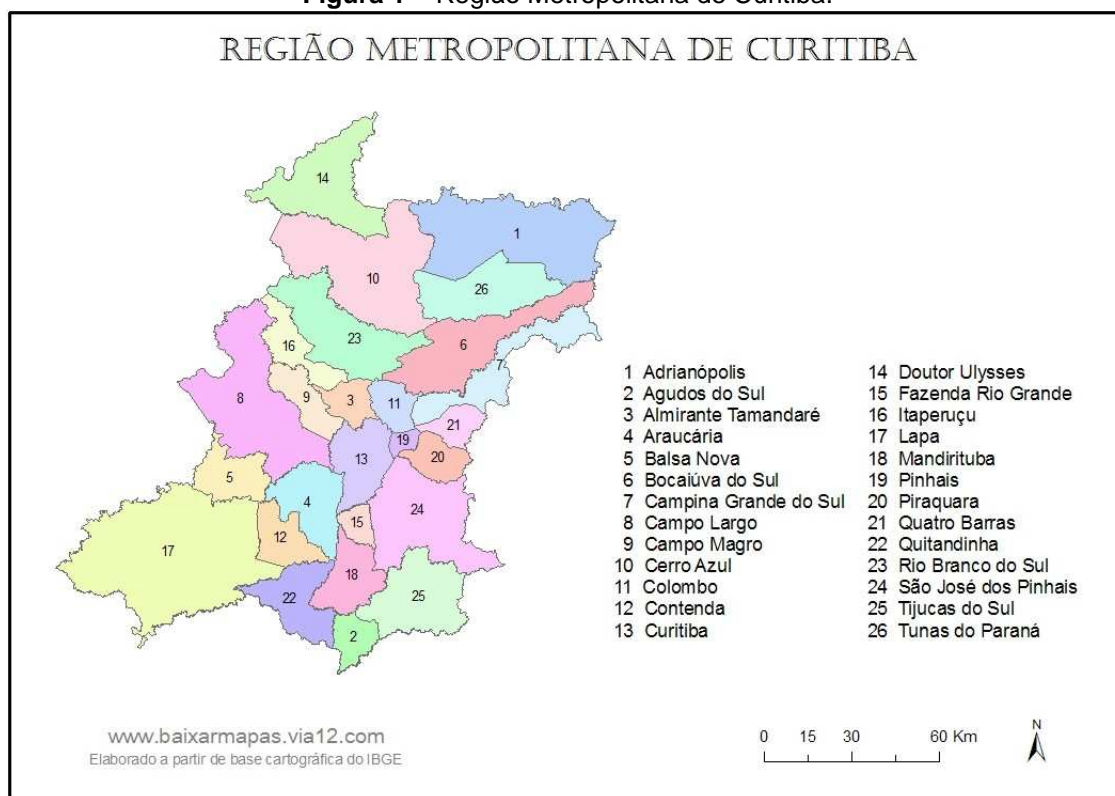
Desde o início de nossa pesquisa, mesmo na fase de projeto, não tínhamos dúvida de que a mesma teria como lócus a escola, tendo em vista buscarmos investigar a violência escolar, já que este assunto nos interessava devido aos fatores já explicitados na introdução deste trabalho.

Diante desta certeza, pensamos em pesquisar escolas de dois núcleos de Curitiba, capital paranaense, na qual somos moradoras e onde atuamos profissionalmente.

Porém, à medida que refletíamos sobre o tema, acreditávamos que seria mais interessante, com mais valor acadêmico e social, ampliarmos este universo, envolvendo escolas tanto da área urbana, quanto rural. Embora não intencionemos com isto, estabelecer um paralelo entre as duas realidades, nem averiguarmos se há maior incidência de violência escolar em uma ou em outra ou, descobrirmos se as ações acerca da mesma divergem, pode ocorrer que venhamos a obter respostas acerca destes elementos, ao término de nossa pesquisa.

Nossa intenção, na verdade, é obter um leque maior de espaço de investigação, com realidades de diferentes características.

Após estas reflexões, optamos por municípios da Região Metropolitana de Curitiba, também conhecida como Grande Curitiba, que reúne 26 municípios, compreende a capital e municípios próximos e que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) conta com 3.168.980 habitantes, em uma área de 15.419 km², sendo que esses municípios concentram 64% do total da população urbana do Estado.

Figura 1 – Região Metropolitana de Curitiba.

Fonte: Baixar Mapas (2012).

Diante da escolha da região a ser pesquisada, precisávamos decidir em quais municípios faríamos nossa pesquisa. Tendo em vista termos como tema a violência escolar, entendemos ser necessário averiguar os municípios da Região Metropolitana de Curitiba tidos como mais violentos.

Para tal, buscamos dados acerca do tema em sites da internet e encontramos o Mapa da Violência, apresentado pelo Instituto Sangari (2011) que tem por foco a juventude e, cujo estudo, segundo o referido site, “oferece-nos um amplo panorama que permite identificar e localizar as cidades e regiões brasileiras com maior vulnerabilidade à violência [...]”.

Destacamos que, conforme esse Instituto, Curitiba é a quinta capital de maior incidência de violência no país, tendo a Região Metropolitana um índice, em 2008, de 50,9 homicídios em 100 mil habitantes. Dentre as Regiões Metropolitanas apontadas no estudo do referido Instituto, a Região Metropolitana de Curitiba encontra-se em terceiro lugar no número de homicídios na faixa de 15 a 24 anos.

Segundo Minayo e Souza (1993, p. 74), o número de homicídios ocorre mais nas Regiões Metropolitanas, demonstrando que “este tipo de violência é mais intenso em áreas periféricas da Capital”.

Cabe esclarecer que a violência mencionada por Minayo e Souza (1993) e a apontada pelo Instituto e, conseqüentemente no seu Mapa, é a violência letal que, conforme o Instituto Sangari (2011), “violência em seu grau extremo, mas que representa a ponta visível do *iceberg* da modernidade de nossas relações sociais”. Violência que, embora não seja o objeto de nossa busca, serviu-nos como ponto de partida.

Tendo em vista o fato dos dados apresentados pelo Instituto Sangari (2011) tratarem de óbitos, sendo as causas: acidentes de transporte, homicídios e suicídios e não ser esta a violência da qual tratamos, precisávamos, para efeitos de nossa pesquisa, voltar nosso olhar para a violência e suas manifestações na escola, tais como o uso de força física ou verbal, danos ao indivíduo e ao patrimônio, dentre outras já mencionadas no corpo deste trabalho.

Sendo assim, a princípio, com base nos dados coletados, identificamos os municípios mais violentos da Região Metropolitana de Curitiba, segundo o Mapa da Violência e apresentamos a lista à Patrulha Escolar⁵ para que a mesma nos fornecesse informações acerca dos atendimentos a atos violentos em escolas desta Região.

Agregamos aos municípios elencados como mais violentos, Campo Magro que, embora não constasse em nossa lista, quer fosse do Instituto Sangari (2011) ou da Patrulha Escolar, interessou-nos por também fazer parte da Região Metropolitana de Curitiba, possuir escolas urbanas e rurais e ter sido indicado por um dos membros do Observatório da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Para conhecer um pouco sobre os municípios nos quais estão localizadas as escolas investigadas, apresentamos a seguir o IDH, o PIB, a população e dados referentes à educação nesses municípios.

⁵ “O Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária (BPEC) é uma Organização Policial Militar do Paraná (PMPR), especializada na aplicação do policiamento comunitário escolar para todo o Estado do Paraná”. (PARANÁ, 2012).

3.2.1 Campo Magro

O município de Campo Magro teve sua primeira povoação datada de há mais de três séculos. Embora tenha sido região de exploração do ouro, sua marca é o tropeirismo⁶, e sua instalação como município deu-se em 1º de janeiro de 1997, após ter sido desmembrado de Almirante Tamandaré, em 11 de dezembro de 1995, segundo informações contidas no blog da Prefeitura Municipal de Campo Magro (CAMPO MAGRO, 2012).

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M)

Tabela 1 – IDH-M de Campo Magro – 2000.

INFORMAÇÃO	ÍNDICE	UNIDADE
Esperança de vida ao nascer	67,47	Anos
Taxa de alfabetização de adultos	90,30	%
Taxa bruta de frequência escolar	70,55	%
Renda <i>per capita</i>	223,68	R\$ 1,00
Longevidade (IDHM-L)	0,708	
Educação (IDHM-E)	0,837	
Renda (IDHM-R)	0,676	
IDH-M	0,740	
Classificação na unidade da federação	201	
Classificação nacional	2.152	

Fonte: PNUD (2003).

Produto e Renda – Produto Interno Bruto (PIB)

Tabela 2 – PIB *per capita* e a preços correntes – 2009.

PIB	VALOR	UNIDADE
<i>Per Capita</i>	7.483	R\$ 1,00
A Preços Correntes	176.645	R\$ 1000,00

Fonte: IBGE (2010).

População e Educação

Segundo Censo realizado pelo IBGE no ano de 2010, Campo Magro conta com uma população de 24.839 habitantes, sendo que, conforme o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2012a), há um total de 3.796 alunos, da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Anexo B).

⁶ O termo ‘tropeirismo’ deriva de tropa e foi uma atividade desenvolvida por grupos de homens (tropeiros) que conduziam gado por regiões do Brasil, assim como bens essenciais (INFOPÉDIA, 2012).

3.2.2 Colombo

Colombo é um município de colonização italiana e, segundo dados do Guia Histórico-Cultural (COLOMBO, 2011), foi o que teve maior taxa de crescimento nas décadas de 70 e 80 na Região Metropolitana de Curitiba, quando recebeu habitantes vindos do interior de todo o território brasileiro, sobretudo do interior do Paraná.

Segundo informações do mesmo Guia (COLOMBO, 2011), atualmente a maioria da população mora em áreas loteadas contínuas a Curitiba.

IDH-M

Tabela 3 – IDH-M de Colombo – 2000.

INFORMAÇÃO	INDICE	UNIDADE
Esperança de vida ao nascer	69,25	Anos
Taxa de alfabetização de adultos	92,78	%
Taxa bruta de frequência escolar	75,52	%
Renda <i>per capita</i>	236,16	R\$ 1,00
Longevidade (IDHM-L)	0,738	
Educação (IDHM-E)	0,870	
Renda (IDHM-R)	0,685	
IDH-M	0,764	
Classificação na unidade da federação	109	
Classificação nacional	1.483	

Fonte: PNUD (2003).

Produto e Renda – PIB

Segundo dados do IBGE (2010), mais da metade do PIB de Colombo provém da agropecuária, fato interessante, já que inserido na Região Metropolitana espera-se um PIB com pauta no mínimo equilibrada se levarmos em conta a proximidade com a capital e a (i)lógica tendência Urbanização x Industrialização, (apesar da desconcentração industrial ocorrida nos últimos anos).

Tabela 4 – PIB *per capita* e a preços correntes – 2009.

PIB	VALOR	UNIDADE
<i>Per Capita</i>	7.547	R\$ 1,00
A Preços Correntes	1.866.143	R\$ 1000,00

Fonte: IBGE (2010).

População

Segundo Censo realizado pelo IBGE no ano de 2010, Colombo conta com uma população de 212.967 habitantes, dividida em:

Tabela 5 – População censitária segundo faixa etária e sexo – 2010.

FAIXA ETÁRIA (anos)	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Menores de 1 ano	1.781	1.693	3.474
De 1 a 4	6.738	6.687	13.425
De 5 a 9	9.160	8.775	17.935
De 10 a 14	10.715	10.295	21.010
De 15 a 19	10.023	10.025	20.048
De 20 a 24	9.714	9.719	19.433
De 25 a 29	9.621	9.852	19.473
De 30 a 34	9.106	9.428	18.534
De 35 a 39	8.503	8.624	17.127
De 40 a 44	7.417	7.865	15.282
De 45 a 49	6.186	6.755	12.941
De 50 a 54	5.109	5.526	10.635
De 55 a 59	3.900	4.246	8.146
De 60 a 64	2.710	3.066	5.776
De 65 a 69	1.856	2.092	3.948
De 70 a 74	1.217	1.429	2.646
De 75 a 79	645	973	1.618
De 80 anos e mais	609	907	1.516
TOTAL	105.010	107.957	212.967

Fonte: IBGE (2010).

Educação

Segundo dados levantados junto ao site do IPARDES (2012b), Colombo conta 50.620 alunos, distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Profissional (Anexo C).

3.2.3 Araucária

O município de Araucária já era conhecido, por ocasião do descobrimento do Brasil, sob o nome de Tindiquera, sendo na época uma das aldeias indígenas aqui existentes.

Através do tempo, recebeu o nome de Freguesia do Iguaçu, como anexo a São José dos Pinhais e depois administrada novamente por Curitiba. Apenas em 11 de fevereiro de 1890, o município foi criado.

Segundo dados do *site* da Prefeitura de Araucária (ARAUCÁRIA, 2012), a partir de 1876, o município recebeu migrações polonesa, alemã, italiana e ucraniana e só na década de 1950, migração japonesa.

Araucária, que outrora era um município agrícola, exportador de erva-mate e de exploração da madeira, sofre grandes alterações com a chegada da Refinaria Presidente Getúlio Vargas, em 1972 e com a criação do Centro Industrial de Araucária (CIAR), em 1973, tendo, segundo informações contidas no *site* da Prefeitura, ocorrido

[...] um crescimento bastante acentuado e uma inversão no quadro populacional, econômico e social do Município, em que a população urbana passou a superar a rural com a vinda de um contingente populacional de vários pontos do país e a economia que se baseava na agricultura e pecuária passou a ser predominantemente industrial/urbana. (ARAUCÁRIA, 2012).

IDH-M

Tabela 6 – IDH-M de Araucária – 2000.

INFORMAÇÃO	INDICE	UNIDADE
Esperança de vida ao nascer	73,76	ANOS
Taxa de alfabetização de adultos	94,22	%
Taxa bruta de frequência escolar	81,84	%
Renda <i>per capita</i>	242,06	R\$1,00
Longevidade (IDHM-L)	0,813	
Educação (IDHM-E)	0,901	
Renda (IDHM-R)	0,689	
IDH-M	0,801	
Classificação na unidade da federação	23	
Classificação nacional	548	

Fonte: PNUD (2003).

Produto e Renda – PIB

Tabela 7 – PIB *per capita* e a preços correntes – 2009.

PIB	VALOR	UNIDADE
<i>Per Capita</i>	101.411	R\$ 1,00
A Preços Correntes	11.962.877	R\$ 1000,00

Fonte: IBGE (2010).

População

Segundo Censo realizado pelo IBGE no ano de 2010, Araucária conta com uma população de 109.943 habitantes, dividida em:

Tabela 8 – Contagem da população segundo faixa etária e sexo – 2007.

FAIXA ETÁRIA (anos)	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Menores de 1 ano	908	829	1.737
De 1 a 4 anos	3.674	3.481	7.155
De 5 a 9	5.384	5.077	10.461
De 10 a 14	5.559	5.257	10.816
De 15 a 19	5.131	5.100	10.231
De 20 a 24	5.044	5.113	10.157
De 25 a 29	5.124	5.119	10.243
De 30 a 34	4.795	4.714	9.509
De 35 a 39	4.296	4.414	8.710
De 40 a 44	3.812	3.985	7.797
De 45 a 49	3.083	3.262	6.345
De 50 a 54	2.611	2.628	5.239
De 55 a 59	1.810	1.802	3.612
De 60 a 64	1.215	1.301	2.516
De 65 a 69	841	918	1.759
De 70 a 74	613	705	1.318
De 75 a 79	364	498	862
De 80 anos e mais	273	408	681
Idade ignorada	55	36	91
TOTAL	54.592	54.647	109.943

Fonte: IBGE (2010).

Nota: A soma das parcelas não corresponde ao total porque está incluído no mesmo, a população estimada nos domicílios fechados. Incluído a estimativa do IPARDES para os que não tiveram contagem (Cascavel, Colombo, Curitiba, Foz do Iguaçu, Londrina, Maringá, Ponta Grossa e São José dos Pinhais).

Educação

Da população de 109.943 habitantes, Araucária conta com 32.579 alunos segundo o IPARDES (2012c), distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Profissional (Anexo D).

Os dados e informações acerca dos municípios onde estão localizadas as escolas possibilita-nos conhecer a realidade na qual as mesmas estão inseridas, destacando a formação e o contingente populacional, a produção de cada região e, posteriormente percebermos se há relação entre as características dos municípios e as escolas.

3.3 CONHECENDO A REALIDADE DAS ESCOLAS

Após termos listado os municípios mais violentos da Região Metropolitana de Curitiba e apresentado esta relação à Patrulha Escolar, selecionamos os estabelecimentos e conversamos com os gestores das mesmas, procurando

conhecer o que entendem por violência, se a mesma ocorre no interior das escolas ou nas imediações, por que motivos e que ações têm em relação a ela.

Violência que se manifesta de forma explícita e camuflada, nas relações sociais que acontecem entre os diversos atores, não só os alunos.

Procuramos também manter contato com as secretarias responsáveis pelas escolas destes municípios, sendo que, em dois deles, embora tenhamos realizado vários contatos telefônicos para marcarmos reunião com pessoa responsável que pudesse nos esclarecer acerca do tema que pesquisamos, incluindo o entendimento que têm de violência, se a mesma ocorre em suas escolas e de que forma a enfrentam, não conseguimos efetivar o encontro.

As respostas que obtínhamos é que não estavam disponíveis no momento, por questões de agenda e que marcariam nova data, sendo que, em alguns momentos foi repassado novo contato, mas mesmo assim, a conversa não ocorreu.

Eliminamos um dos municípios que se encontrava em nossa lista por este não possuir escolas municipais rurais.

Apesar das dificuldades, conseguimos contato com o responsável por um Núcleo Regional de Educação da Secretaria de Educação do Paraná (SEED), Sérgio Ferraz, Chefe da Região Norte, por indicação de um ex-secretário de Educação de Curitiba, que hoje atua na SEED. O referido Núcleo atende um dos municípios considerados violentos, Colombo, segundo os critérios por nós pesquisados.

Foi nos informado pelo senhor Sérgio que este município possui escolas estaduais que atendem do 6º ano ao Ensino Médio, não havendo escolas rurais dentre elas. Sendo as escolas do 1º ao 5º ano, as rurais, com atendimento pela Prefeitura.

Segundo o mesmo, a SEED possui ideia de política de paz, na qual “*todos somos responsáveis pela criança na escola*”. Completa o Chefe da Região Norte que a SEED possui como ações contra Violência: *Ciranda de Paz* – ação conjunta com Conselho Tutelar, CREAS⁷, CRAS⁸, Ministério Público, sendo que tal atividade tem

⁷ “O Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas) configura-se como uma unidade pública e estatal, que oferta serviços especializados e continuados a famílias e indivíduos em situação de ameaça ou violação de direitos (violência física, psicológica, sexual, tráfico de pessoas, cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, etc.)”. (BRASIL, 2012a).

⁸ “O Cras atua como a principal porta de entrada do Sistema Único de Assistência Social (Suas), dada sua capilaridade nos territórios e é responsável pela organização e oferta de serviços da Proteção Social Básica nas áreas de vulnerabilidade e risco social. Além de ofertar serviços e ações

por objetivo deixar o pai ou responsável mais próximo da escola; *Patrulha Escolar Comunitária* – ação da Polícia Militar do Paraná, que objetiva “separar o pedagógico da polícia”. Com tal atendimento, segundo o senhor Sérgio Ferraz, diretores admitem que onde ocorre, auxilia no trabalho da escola, sendo que a Patrulha, se necessário, faz um trabalho com os pais, de palestras; *Reuniões com Diretores de Colombo e Promotoria Pública (2011)*; *envolvimento dos Grêmios Estudantis* para o desenvolvimento da paz.

Em nossa conversa, o senhor Sérgio destacou o trabalho da Direção de uma escola estadual, aqui nominada como Escola A, situada no município de Colombo cuja gestão tem obtido, segundo ele, resultados positivos no enfrentamento à violência, apesar da escola estar situada em uma região violenta, que aqui denominaremos como Escola A.

Esclarecemos que, conforme dito anteriormente, nossa opção por investigarmos escolas rurais assim como urbanas se dá por procurarmos escolas com características, a priori, diversas e com estudantes advindos de meios diferentes.

Verificamos ainda que as escolas pesquisadas atendem diferentes modalidades níveis e modalidades de ensino (Apêndice H).

3.3.1 Escola A

A informação dada pelo senhor Sérgio levou-nos a procurar a Direção da Escola, cuja equipe diretiva é composta por uma Direção Geral e dois Diretores Auxiliares.

Essa escola conta com 1.300 alunos do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio e Educação Profissionalizante, funcionando em três turnos.

Fomos atendidos pela Diretora Auxiliar, C.P.R.S, cuja formação é em Pedagogia, sendo que a mesma disse gostar da função de pedagoga, já a atividade de Direção relatou-nos ser muito burocrática.

Para melhor organizar as atividades diárias, a Direção Geral e a Direção Auxiliar dividiram o trabalho, destinando a parte burocrática a cargo da Direção Geral

de proteção básica, o Cras possui a função de gestão territorial da rede de assistência social básica, promovendo a organização e a articulação das unidades a ele referenciadas e o gerenciamento dos processos nele envolvidos. O principal serviço ofertado pelo Cras é o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família”. (BRASIL, 2012b).

e a pedagógica à Direção Auxiliar, para assim, segundo a mesma, dar suporte à equipe pedagógica.

C.P.R.S informou-nos que a escola possui regras, dentre elas o uso obrigatório de uniforme pelos alunos, o que foi por nós observado nas duas visitas que fizemos ao estabelecimento de ensino.

Ao ser arguida sobre o que ocorre caso esses compareçam sem uniforme, foi-nos dito que os pais justificam o porquê do estudante estar nesta condição e, quando não há bilhetes, ligam para suas casas, efetuando registro em pastas. Os pais são convocados a comparecerem à escola e tomarem conhecimento dos registros, sendo que, segundo a Diretora, a ida dos pais à escola não se dá por livre vontade, mas mediante convocação.

O acesso às dependências da escola se dá mediante o uso de carteirinha, pela qual os alunos pagam três reais. Enquanto aguardávamos para sermos atendidas, vimos um episódio que denotou o cuidado com a entrada dos alunos, quando uma estudante chegou atrasada e teve que justificar o porquê para que pudesse entrar. Segundo a mesma, sua mãe chegou atrasada em casa e ela precisou ficar com sua irmã. Tal resposta leva-nos a concluir que há alunos, como é o caso da citada, que têm responsabilidade em suas moradias, inclusive sobre seus irmãos.

Quando perguntamos à Diretora Auxiliar acerca da violência, se a mesma ocorre na escola, esta disse que “*violências existem*”, tendo se referido à violência no plural, porque segundo a mesma, “*existem várias faces da violência, várias violências*”. Completa afirmando que “*a violência externa acaba por refletir na escola*”.

No interior da escola ocorre a agressão verbal (entre colegas) que, às vezes chega à agressão física, “*coisas da idade*”, alega a Diretora. A violência verbal se dá também do aluno contra o professor. A Diretora diz que, diante destas violências, “*a gente acaba se acostumando com isto, são tantas coisas fora que a gente não liga tanto*”.

Em outro trabalho de campo à escola, ao ser questionada acerca da violência no interior da escola, a Diretora Auxiliar diz que “*a gente peita, não recua, vai*”, o que, segundo ela, justifica para que a escola funcione sem violência, sendo as medidas tomadas pela Equipe de Direção e Pedagogas e, às vezes, os professores

nem sabem o que acontece. Completa dizendo que no interior da escola conseguem dominar bem fazem aconselhamento e atendimento.

Em relação à drogadição, foi dito que não ocorria na escola. Porém, em 2011 houve um caso e em 2012 tomaram conhecimento de três situações (porte de drogas e não tráfico). Neste último, a ação foi chamar a Patrulha Escolar e os pais, registrando o ocorrido. Neste episódio, um dos pais, indignado, quebrou o celular do filho. Porém, há boatos de que este pai tem envolvimento com drogas.

Uma ação empreendida pela escola para minimizar problemas de relacionamento durante o recreio é o uso de jogos, que são disponibilizados pelos alunos do Grêmio Estudantil, sendo que neste período de intervalo fica a inspetora (a escola dispõe de uma), pedagogas e Direção Auxiliar.

Uma dificuldade enfrentada pela escola é em relação às turmas dos 6º anos (total de 5) que, segundo a C.P.R.S, *“são muito complicadas, sem limite”, “parecem bichinhos a serem domesticados”*. Esclarece-nos que são alunos de 13, 14, 15 anos, retidos, oriundos de Classe Especial que, por determinação do Município foram todos aprovados, independente de terem ou não condições, já que acabou a seriação há anos. Com isto, conforme a profissional, há alunos copistas, que não reconhecem letras.

Na busca de uma solução, a ação encontrada foi chamar o Núcleo (Educação Especial) para que possa verificar que alunos têm *“problemas”*, e assim seja possível discernir as diferenças e encaminhamentos necessários, tendo ficado em sala, para observação, uma pessoa do Núcleo.

Foi relatado a nós que, em 2011, ocorreu ameaça de entrarem na escola para matar o Diretor Auxiliar (também professor de filosofia). Tal fato se deu, pois policiais entraram na Vila e acharam que era o irmão do professor, que é policial (em Santa Catarina). Diante disso, o Diretor foi afastado por três dias, para preservar sua segurança, e foi pedido auxílio para Ministério Público, SEED e Patrulha Escolar.

Em outra ocasião, houve denúncia de três alunos armados na escola, porém diante de revista feita, nada foi encontrado.

Já em 2012, no primeiro semestre, embora o portão fique trancado, um ex-aluno entrou na escola uniformizado, alegando precisar falar com um professor sobre um livro didático. A Diretora Auxiliar não se deu conta tratar-se de um ex-aluno e permitiu o acesso. Ao transpor o portão da escola, roubou uma bicicleta de um aluno que se encontrava no pátio (as bicicletas ficam no pátio, sem trancar).

Diretora e Diretora Auxiliar foram à Vila buscar a bicicleta, falaram com o garoto, que ficou de entrega-la, em um horário definido (o objeto não estava mais com ele). Porém, no horário combinado, estava uma viatura da polícia frente à escola e o menino não apareceu ou, foi até a escola e não entrou, não sendo a bicicleta recuperada.

Embora a Diretora Auxiliar diga que “os *professores estão sempre na corda bamba*”, os mesmos, segundo ela, enfrentam com tranquilidade os episódios de violência, sendo que um ou outro tem medo de ir trabalhar na escola e saem de lá. Dentre os professores, somente um mora na Vila.

Recebemos também a informação de que a violência externa acaba por refletir na escola e que ocorrem a psicológica, emocional, abuso sexual, drogas, estando as crianças em situação vulnerável.

Ao falar acerca do bairro, fomos informados pela Diretora Auxiliar que na Vila, há uns anos atrás, os adultos comandavam, agora os adolescentes estão começando a dominar, está fugindo ao controle, o que vem gerando evasão, além das famílias não quererem mandar o filho para a escola.

Ocorre rivalidade entre gangues do tráfico. A Vila divide-se ao meio (lideranças), “às vezes os *alunos de baixo não podem subir*”.

No ano de 2011, foi divulgado pela mídia que estava sendo cobrado pedágio sexual para a travessia em uma das passarelas que une a Vila Liberdade à Vila Zumbi dos Palmares, o que, segundo a Diretora Auxiliar, não era verdade. Tal fato fez com que a comunidade se revoltasse e a escola fez uma reunião para esclarecer, inclusive com a presença da mídia, tendo comparecido 700 pessoas, incluindo alunos.

A relação com a comunidade é boa, preservam o ambiente escolar, os pais confiam na escola, embora só compareçam quando convocados, não por livre vontade.

Fomos informados de que no governo anterior, havia ações sociais no bairro, mas no atual, as mesmas diminuíram.

A escola promove ações em relação à paz, trabalhando a parte conceitual sobre um tema, quando sentem necessidade, com conscientização em sala de aula. Além disso, chamam a Patrulha Escolar para palestras, porém evitam, pois a comunidade vê a Polícia como repressora; também não trazem muito os temas drogas e violência – “*é complicado ficar dando visibilidade*”.

Já ocorreram ações sociais para a comunidade (Projetos), porém “*acostumaram-se com assistencialismo, não valorizam*”. Dentre as atividades, havia parceria com Bom Jesus, na qual havia ônibus para levar os alunos a eventos, teatro, porém como faziam bagunça, e não valorizavam, isto não ocorre mais, tendo os alunos, atualmente que pagar quando há algum passeio. A escola faz questão de cobrar, pois “*tudo o que é de graça não tem o devido valor*”.

Para 2012, teve início discussão com os professores, com o objetivo de trazer o aluno através da afetividade, “*de gritos, de violências estão cheios*”, disse a Diretora Auxiliar. Além desta alternativa, a escola desenvolverá o Projeto Ciranda de Pais⁹, que ocorrerá com a participação de estagiários, buscando envolvimento de pais.

Em nossas idas à escola, pudemos observar que a escola não tem pichações e há grades nas portas das salas.

3.3.2 Escola B

A escolha da Escola B como um dos locais de investigação se deu por indicação do Observatório da Educação¹⁰, da Universidade Tuiuti do Paraná, tendo em vista a mesma fazer parte de Projeto desenvolvido por este Observatório.

Esta escola é uma das rurais de Araucária, outro município da Região Metropolitana de Curitiba, contando com 441 alunos, tendo turmas das séries iniciais e finais, dentre elas, uma classe especial, uma multifuncional¹¹, uma sala de serviço de apoio ao conhecimento (SAC)¹², em contraturno e uma de EAD¹³, com alunos que foram incluídos com avaliação (alunos oriundos de classe especial).

Uma parte significativa dos alunos é filha de chacareiros, o que faz com que mudem muito de escola.

⁹ “Ciranda de Pais” tem como finalidade promover e enriquecer as relações entre os contextos escolar e familiar, numa perspectiva de desenvolvimento social e educativo das crianças (PINHAIS, 2011).

¹⁰ “Observatório da Educação”, instituído pela CAPES/ INEP, como política para o fomento de pesquisas e intervenção pedagógica, na área da alfabetização e letramento em escolas com baixo IDEB (FONTANA, 2011).

¹¹ A sala multifuncional destina-se a alunos incluídos no sistema regular, contando com apoio no contraturno, com atividades diferenciadas, inclusive com o uso da informática.

¹² Este serviço objetiva o reforço escolar aos alunos com dificuldades.

¹³ Esta modalidade objetiva atender alunos que foram incluídos com avaliação (alunos oriundos de classe especial).

Ao perguntarmos sobre a ocorrência de violência na escola, a Diretora Geral M. J., que atua há três anos no cargo, tendo sido Diretora Auxiliar por quinze anos, disse-nos que *“há vários leques: verbal, física, psicológica”*.

Ao referir-se à violência física, a Diretora M.J. relatou-nos que já houve muitos problemas, embora tenha melhorado muito e que a ocorrência é maior envolvendo as meninas, tendo o *bullying* como o maior problema.

Na tentativa de soluções para as questões de violência, no ano de 2011, ocorreu um Projeto da Guarda Municipal sobre *bullying*, para as séries finais. Segundo a Diretora, *“muita coisa vem de casa”, sendo “a escola sempre a ponte, chamando a família”*.

Afirma, ainda, que a Secretaria Municipal de Educação não oferece atividades que visem auxiliar na questão da violência escolar, com exceção do PROERD¹⁴, que por sua vez, não atende a todas as escolas.

Já foi feito contato, para que a Guarda Municipal realize atividades na escola, tendo em vista o fato de a mesma possuir nove temas sobre os quais desenvolve junto a alunos,

Em 2011, a escola fez reuniões com pais, nas próprias comunidades, em horário de aula, deslocando-se professores, direção, pedagogas e alunos. Tal fato deu-se na busca de maior participação dos pais, tendo em vista que todos moram longe da escola, o que, conforme M. J., dificulta a comunicação com os pais. Como resultados obtiveram grande presença de pais em algumas comunidades, o que não ocorreu em outras.

Segundo a Diretora, *“já que os pais não comparecem às reuniões, a escola foi às casas e, por vezes, encontrou-os, no horário marcado para a reunião, vendo TV ou em outra atividade”*. Completa, *“quando o pai quer, participa. Carro, hoje em dia, todo mundo tem”*.

Afirmou ainda que as reuniões, quando realizadas aos sábados, atingem mais os pais, porém os professores não querem, porque não constam do calendário, logo, não são dias de expediente.

¹⁴ “Programa Educacional de Resistência às Drogas - PROERD, no Paraná, é o Programa Educacional desenvolvido, no seio de algumas das ESCOLAS PARANAENSES, com a parceria ESCOLA + POLÍCIA MILITAR + FAMÍLIA, onde professores, alunos, policiais e pais interagem, pedagogicamente, no processo ensino + aprendizagem, buscando, em trabalho extracurricular, a formação de **uma rede protetiva**, que viabilize a potencialização de grupos sociais sadios, buscando a perspectiva de um amanhã digno de ser vivido”. (PROERD, 2012).

Em relação ao enfrentamento da violência, na escola, pelos professores, M. J., disse-nos que há professores com mais facilidade em lidar com os episódios, alguns têm mais experiência, mas que tudo depende de cada professor.

3.3.3 Escola C

A escolha por irmos à Escola C ocorreu pelo fato da mesma ser uma escola rural de Araucária, município da Região Metropolitana de Curitiba, sobre a qual fomos informados de que nela não ocorrem manifestações de violência.

Nesta escola, tomamos conhecimento de que a organização administrativa conta com Direção Geral, L. C. (há dois anos na função) e Direção Auxiliar.

Atende 486 alunos, do Ensino Fundamental I e II e conta com o mesmo quadro de professores o que, segundo o Diretor, *“facilita, pois os professores se identificam mais com a escola, permitindo trabalho mais a longo prazo”*.

Em relação aos alunos, L. C. diz ser uma *“clientela boa”*, não ocorrendo brigas, completa alegando que *“a escola construiu um histórico bem definido de forma de Regimento bem claro. Quando os alunos entram, já tomam conhecimento do Regimento, das regras”*. Diz ainda que os problemas ocorrem só com as meninas, porque estão *“se maturando sexualmente e concorrem entre elas, mas é muito pouco”*.

Outro atenuante apresentado pelo Diretor para o clima de paz que ocorre na escola é o fato dos alunos serem da região, havendo pouca migração, contando com *“70% de famílias bem estruturadas; alunos com herança polonesa, educação mais rígida, vistoriada pela família”*.

Quanto aos alunos novos, estes são integrados à escola, por meio de atividades específicas, tendo ocorrido inclusive caso de aluno que, sendo encaminhado pelo Conselho Tutelar por dar *“trabalho”* em outra instituição não apresentou nenhum problema na escola atual.

Há um trabalho efetivo realizado pelas pedagogas, que realizam reunião com professores e estes com os alunos para repassarem o Regimento Escolar. Além disso, tendo em vista que o *“aluno que entra na escola, traz uma história e ela é repassada pelas pedagogas aos professores”*, por entenderem que isto é importante na relação com o aluno.

A relação entre família e escola é boa, ocorrendo bom contato com as famílias, com “*boa infiltração com a escola*”. Para facilitar, as reuniões de pais são condicionadas ao clima (devido à safra).

Ao conversar com dois professores que atuam na escola (na presença do Diretor Geral), ambos mostraram-se satisfeitos com a mesma. Segundo um dos professores, L. C. L., de Educação Física, a escolha por trabalhar nesta escola se deu por ser uma escola pequena, com menos crianças, conseqüentemente, segundo ele, com menos problemas, além do fato, de, conforme o professor, por estar localizada em área rural, os pais estarem mais presentes.

L.C.L. disse ainda ter ficado surpreso com o comportamento dos alunos que não gritam durante o recreio, não correm, não chutam e retornam tranquilamente às salas de aula. Segundo ele, os professores são mais compromissados, tendo destacado ainda o trabalho da Direção.

Em nossa ida à escola, durante o horário de recreio, observamos que o portão não se encontrava trancado, mas apenas encostado, sem funcionário tomando conta e os alunos estavam no pátio, distantes do portão, sem que se aproximassem do mesmo.

3.3.4 Escola D

Em Araucária, mantivemos contato com a Escola D, situada na região central, a qual foi objeto de nosso interesse para investigação, tendo em vista a sua localização, o tamanho, o fato de atender desde as séries iniciais até as finais e termos sido informados por professores que trabalham neste município, que nesta escola havia grande incidência de manifestações de violência.

A referida escola atende cerca de 1200 alunos, nas modalidades de Ensino Fundamental I e II, com turma de Classe Especial e uma Sala de Recursos (para alunos de Altas Habilidades), tendo na administração Direção Geral e 2 Diretores Auxiliares.

Tendo em vista a Diretora Geral estar licenciada, devido à doença do marido, fomos atendidos pela Diretora Auxiliar, D. L., cuja formação é Pedagogia e que disse não ter interesse em nova gestão como Diretora.

Quanto ao quadro de professores, tomamos conhecimento de que alguns estão na escola há mais tempo, porém estão se aposentando, sendo que dois deles

estão fora de sala de aula. Pode haver mudança no quadro, no início do ano, por não serem fixos.

Em relação aos alunos, há rotatividade, sendo oriundos de várias regiões, inclusive de outros estados, o que ocorre sobretudo devido à Petrobrás, empresa estatal situada no município.

Ao nos responder acerca da organização da escola, tomamos conhecimento de que há obrigatoriedade do uso de uniforme, porém os alunos resistem ao uso. Como os pais aceitaram em Assembleia, a regra vem sendo mantida e, para tal, os alunos que comparecem à escola sem o mesmo, têm sua camiseta trocada por outra do uniforme que se encontra no Setor Pedagógico que encaminha bilhete aos pais (após três bilhetes, os pais são convocados para comparecerem à escola). Para os mais carentes há doação de camisetas. Diariamente, a Direção Auxiliar e/ou professores afastados de sala de aula passam nas turmas para verificarem se estão uniformizados (segundo D. L., houve um dia em que isto significou uma tarde de trabalho).

Ao indagar sobre a violência na escola, fomos informados de que a mesma ocorre, tanto nas salas de aula, quanto no recreio e nas proximidades da escola. No turno da manhã ocorre, porém de forma mais infantil, à tarde, turno frequentado pelos alunos do 6º ao 9º ano, a incidência é maior, inclusive a violência verbal.

D. L. afirma que a violência surge mais quando há falta de professor (não é problema de lotação de pessoal, mas de falta ao trabalho), pois os alunos ficam sozinhos, ou o professor tem que atender duas salas ao mesmo tempo.

Segundo a Diretora Auxiliar, os professores estão desanimados, dizem que: *“não tem jeito, vem de fora, vem da família”*. Cita ainda que há envolvimento com drogas.

Com vistas a resolver problemas envolvendo violência física entre alunos, estes são encaminhados à Delegacia, para ser feito Boletim de Ocorrência e, quando necessário, a Patrulha Escolar é acionada.

Nos anos de 2009 e 2010 ocorreu o Projeto Não Violência, envolvendo professores e Tribo da Paz, para alunos da 8ª série (9º ano). Já tiveram o PROERD na escola, porém não há mais.

Outra atividade que ocorreu na escola e que não acontece mais é “Escola que Protege”, em parceria com a UFPR (Universidade Federal do Paraná), num total de

60 horas, sendo 20 delas destinadas à elaboração do Projeto, que contou com sugestões, palestras, orientações e a presença de advogados do Fórum.

Em 2011, como medida preventiva, foi desenvolvido o Projeto Valores, aplicado quinzenalmente, por uma professora que não se encontra mais na escola.

A escola conta ainda com a Rede de Proteção que agiliza o atendimento para proteção à criança e ao adolescente, envolvendo diferentes segmentos, tais como CRAS, Conselho Tutelar, Secretaria de Saúde, Secretaria de Educação, com reuniões mensais.

Para 2012, será desenvolvido o *Recreio Participativo*, para os alunos da manhã (Fundamental I), no qual ficarão professores com auxílio dos alunos do 5º ano. Há a intenção de, mais tarde, ocorrer a participação dos alunos do período da tarde. Segundo nos foi relatado e verificado por nós, a escola possui “*muitos cantinhos*”.

Observamos que o acesso à escola se dá mediante identificação na Secretaria (um balcão, com uma pequena janela), ficando a porta de entrada trancada, sendo destravada por funcionários da secretaria para que se adentre o prédio.

Nesta escola, participamos, no dia 2 de junho de 2012, do III Congresso de Famílias, com o tema “Afetividade e Limite”, contando com a participação de pais, professores, funcionários e, pela primeira vez, com alunos.

Em sua programação houve palestra e oficinas, tendo as atividades iniciado com a apresentação do histórico do Congresso, pela Diretora Geral, que destacou a importância da participação dos pais, afirmando que

a escola acredita na educação pública e os professores e funcionários são responsáveis pelo evento, desde a organização, sendo que em 2012 tem como novidade a participação dos alunos no Congresso, porque professores e direção querem melhoria para os estudantes.

A pedagoga Vera agradeceu a presença de todos, dizendo que “*não fazemos nada sozinhos, sem a dedicação de todos, não fazemos nada*”, destacou a presença de pais que participam desde o I Congresso e completou dizendo que o objetivo deste é debater temas, saber como lidar com os filhos em casa.

O evento teve, a seguir, o Hino Nacional que foi cantado, enquanto eram passadas imagens do II Congresso, seguido pela oração do Pai Nosso, de mãos dadas e em pé.

Na ocasião, houve apresentação de Coral e peça teatral dos alunos. O enfoque da peça foi *honestidade*.

A palestra proferida aos presentes teve início com um vídeo “Crianças veem, crianças repetem” e foi chamada a atenção dos pais para a responsabilidade, exemplo, afetividade, disciplina e limites. A palestrante, Margarete Carlo, diz que “a escola e a família são instituições interdependentes e complementares”.

Após a palestra, houve o café com bolos e salgados, seguido por atividade em grupos, previamente organizados, tendo sido apresentadas algumas problemáticas (impressas) encontradas na escola em relação aos alunos e possíveis soluções; “o que podemos fazer enquanto família e enquanto escola para o mundo melhorar, na afetividade?”; “como os pais estão sentindo seus filhos em casa, quando voltam da escola?”; “o que fazer para que se consiga dar uma aula legal, sem ficar chamando atenção?”.

Estas perguntas foram respondidas e apresentadas pelos grupos, em forma de painel e oralmente.

Durante a conversa em grupo, uma mãe queixou-se que sua filha, que está acima do peso, um dia voltou da escola, dizendo que não queria mais estudar lá, porque zombaram dela. A professora, diante dessa queixa disse que “*infelizmente acontece, mas a escola trabalha isto. O que fazer se traz de casa*”. Completou, dizendo que “a escola tem muitas pessoas de outra região e são todas chamadas de ‘baiano’, e que “os professores tentam com que os alunos são as tratem assim”. Diz ainda que “são situações que temos que absorver, temos que passar por isso para ter amadurecimento. Não é certo, não é justo, mas infelizmente acontece”.

Diante disso, outra mãe diz que “é na educação dos filhos que se revelam as virtudes dos pais. Escola não tem obrigação de dar educação, bullying vem de casa”.

Tal discussão é finalizada com a professora afirmando que “a escola está lidando com problemas que não são dela”. Completa falando que após o recreio há muitas briguinhas, o que gera perda de tempo.

A seguir, ainda no trabalho em grupo, uma mãe relata que seu filho em três recreios sofreu com: chutes de um aluno; portão caiu sobre o filho; um aluno passou a perna e o filho caiu. Mesmo assim, gosta da escola e diz que são seus amigos.

No Congresso, alguns fatos chamaram nossa atenção. Primeiramente, destacamos que durante todo o evento a pedagoga incentivava para que ninguém saísse, alegando que havia um café gostoso que seria servido, assim como mencionava os brindes que seriam sorteados.

Outro destaque que fazemos é em relação ao agradecimento final feito pela pedagoga, aos professores e funcionários, que, segundo a mesma *“estão trabalhando por amor, sem ganhar nenhum dia, nem mesmo como reposição foi aceito”*.

3.3.5 Escola E

Uma das entrevistas por nós realizada foi com a Coordenadora Pedagógica do Município de Campo Magro, I. B., que nos relatou que Campo Magro possui 9 escolas, sendo uma delas rural e uma multisseriada, com atendimento do Pré ao 5º ano.

Segundo I. B., este município tem por característica ser, na sua maior parte, rural e constituir-se como cidade-dormitório, já que a maioria da população ativa desloca-se para trabalhar em Curitiba, capital paranaense da qual o município faz parte, enquanto Região Metropolitana.

A Coordenadora informou-nos que a população cresceu muito nos últimos 5 anos, que há um número mínimo de famílias pioneiras, com *“loteamentos inchando cada vez mais, com as pessoas em busca de emprego em artesanato, móveis em junco e material sintético”*. Com isto, segundo I. B., houve mudança no perfil dos alunos, no comportamento, disciplina e aprendizagem. Completa ainda dizendo que os pais não dão importância aos estudos e que a disciplina e organização dependem do trabalho da diretora.

Ao indagarmos se há violência nas escolas de Campo Magro, a referida coordenadora disse que não há. Porém, mencionou um bairro (Lagoa da Pedra) no qual há muitas mortes, devido às drogas e que ali há uma escola que apresenta bastante dificuldade de aprendizagem e indisciplina

Disse-nos ainda que a única ação para o enfrentamento à violência escolar que a Secretaria Municipal de Educação possui é o PROERD, mas que atende ao chamado das escolas, quando estas solicitam a presença de alguém desta Secretaria para conversar com os pais, sendo que, em alguns casos, os pais é que procuram a intervenção da Secretaria.

Diante do exposto pela Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, tomamos a resolução de conhecer e entrevistar a Diretora da Escola localizada no Bairro Lagoa da Pedra que aqui denominaremos como ESCOLA E.

Fomos atendidos pela Diretora da escola, D.C.V., que está na função há 4 anos, tendo sido eleita para ocupar o cargo. Esta informou-nos que além da Direção, há uma coordenadora pedagógica e não existe vice-direção.

A Escola E conta com turmas do Pré I ao 5º ano, 1 turma de Classe Especial e nas dependências da instituição funciona o Centro de Deficiência Visual do município. Possui um total de 400 alunos matriculados e atende 70 alunos que fazem parte do Programa Mais Educação, sendo estes, estudantes com déficit de aprendizagem, com grande índice de reprovação, ou cujos pais precisam trabalhar fora.

Quando questionada sobre como classificaria a violência escolar na sua escola, a Diretora, para quem *“a violência ocorre a partir do momento que a criança agride outra, além da verbal e moral”*, relatou-nos que houve redução da violência, a partir do trabalho que fazem junto aos professores, buscando respeito, socialização, comportamento e um trabalho em sala de aula, acerca do *bullying*, além de reuniões com Conselho Tutelar e os alunos para que estes entendam as leis e os procedimentos. Este Conselho é acionado pela escola para efetuar reunião com os pais, quando necessário.

Segundo D.C.V., os moradores do bairro Lagoa da Pedra são passivos, embora tenha nos relatado que houve assassinato, devido a drogas. Segundo ela, *“a violência no bairro tem acontecido devido a ter muitos moradores de fora, de outros lugares (RJ e SP), de repente para se esconderem do crime, mas esta violência não tem afetado a escola”*.

A relação da comunidade com a escola é boa, mas os pais participam pouco, somente em festas, entrega de boletim, dia das Mães, dia dos Pais. Acrescenta que o não comparecimento deles se dá devido ao trabalho ou por falta de interesse.

Disse ainda desconhecer se há ações públicas para minimizar as violências no bairro e que na escola só ocorre o PROERD.

Para as manifestações de violências que acontecem na escola, as soluções são procuradas no interior da instituição e quando vê que não consegue sozinha, procura outros órgãos.

Por sentir falta da colaboração dos pais, foi realizado um replanejamento, no qual foram organizadas reuniões mais seguidas com os mesmos. Porém, ao ser indagada se adiantaria ter mais reuniões já que os pais não comparecem, a diretora disse ser uma tentativa, e que *“água mole em pedra dura tanto bate até que fura”*.

Ao final da entrevista, D.C.V. disse ter relação boa com a comunidade, que é uma Direção aberta, sendo procurada até para falarem de questões pessoais e que eles *“pegam confiança”*.

Percebemos que, ao telefone, quando mantivemos o primeiro contato com a diretora de Escola E, e explicamos o motivo de nossa conversa e que gostaríamos de entrevistá-la, a mesma mostrou-se arredia, questionando por que ela e qual o motivo da Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação ter mencionado sua escola. Aceitou nos dar entrevista, após explicarmos que a indicação e escolha se deu devido à escola estar localizada no Bairro Lagoa da Pedra. Apesar da sua postura, ao telefone, fomos recebidos de forma solícita e aos poucos, mais tranquila, respondeu a todas as perguntas feitas.

3.3.6 Escola F

Na entrevista com a Coordenadora Pedagógica de Campo Magro, esta mencionou uma escola do município na qual não há violência e que segundo a mesma, é *“referência pela organização e cobrança”*.

Diante de tal afirmativa entendemos ser necessário investigarmos tal escola, que aqui denominaremos como Escola F.

O prédio desta escola pertence a uma Congregação Católica e a administração de recursos (merenda, corpo docente, funcionários) é de responsabilidade da Prefeitura De Campo Magro, sendo esta uma escola municipal.

A Diretora Geral, I. M. está no cargo há 5 anos, é freira, pertencente à Ordem Católica, não tendo passado por eleição, devido a um acordo, no qual a Prefeitura é a mantenedora, mas a gestão da escola cabe a um membro da Congregação.

A Escola F possui 504 alunos e atende do Pré I ao 5º ano, num total de 18 turmas.

Acerca da sua forma de gestão, I.M. assegura que tenta trabalhar em equipe, sendo que ela, a coordenadora pedagógica e as duas secretárias se reúnem e encaminham junto aos professores, buscando soluções coletivas. Mas, afirma, tem momento que precisa impor. O mesmo acontece com os alunos. É preciso usar de autoridade

Em relação à participação dos pais, relata que a presença desses é regular na escola e, para que compareçam, precisam ter motivos que os atraia: festas, comemorações, entrega de boletins, sendo que nos dois primeiros bimestres é mais fácil leva-los à escola, devido às comemorações do dia das Mães, Páscoa e dia dos Pais.

Uma característica da Escola F é o fato da comunidade querer matricular seus filhos nesta instituição devido a sua disciplina, regras, mas, segundo a Diretora, mesmo procurando a escola por estes motivos, alguns pais questionam as regras da escola. Afirma que *“difícilmente os pais aceitam que os filhos sejam advertidos”*. Completa dizendo que o *“principal motivo de violência é os pais não aceitarem que deem regras aos filhos”*.

Segundo a Diretora, a escola não é violenta, mas há crianças com comportamento inadequado, sem limite, *“trazem de casa a vivência para a escola”*. A medida tomada é chamar os alunos para conversarem, orientarem que precisam respeitar o colega. I.M. apontou como violências que ocorrem *“alguma criança tirar a merenda dos colegas e pichação no muro, lado de fora, mas esta não é feita pelos alunos”*.

Quando há necessidade, o Conselho Tutelar atua, como em casos de faltas dos alunos e a partir do 6º ano (de responsabilidade do Estado) a Patrulha Escolar é acionada. Outra medida tomada, quando já se esgotaram todas as tentativas de solução, é convocar o Conselho Escolar, cuja presidência cabe à Diretora e é solicitada a transferência do aluno. I.M. esclarece que até o 5º ano isto é mais difícil de acontecer, ocorrendo mais do 6º ano em diante.

Uma das ações efetuadas pela escola é em parceria com a Polícia Militar, o PROERD, para os alunos do 5º ano, com alunos e professores. Outra ação é reuniões com os pais acerca do funcionamento da escola, que ocorrem no início e na metade do ano letivo. Além disso, há atendimento individual aos pais (conversas) e palestras proferidas a estes, por psicólogos, profissionais conhecidos de alguém da escola e que são chamados para tal atividade.

A Diretora afirma que nunca se sentiu desamparada e que a Secretaria de Educação sempre deu retorno, sendo que às vezes este órgão atua devido a comportamento do aluno, inclusive chama os pais, Conselho Tutelar e Patrulha Escolar, se necessário.

Apesar deste auxílio, I.M. diz que a *“escola atua sozinha, em geral, cada um apaga o seu fogo e recorre a instâncias maiores quando não há mais saída”*.

3.3.7 Uma síntese do que vimos e ouvimos

Como resultado de nossas idas às escolas, entrevista com gestores (diretores e vices) e entrevista com responsáveis por Secretaria Municipal de Educação e Chefia de Núcleo Regional, obtivemos um panorama das manifestações de violência (Quadro 1) e algumas ações para as mesmas, tanto mencionadas pelos gestores (Quadro 2) quanto pelos responsáveis da Secretaria e do Núcleo (Quadro 3).

Quadro 1 – Manifestações de violência.

Agressão verbal (entre colegas)
 Agressão física
 Violência verbal do aluno contra o professor
 Uso de drogas
 Ensino como desprazer (por não acompanharem o ano em que estão matriculados)
 Ação de gangues
 Suspeita de porte de armas
 Roubo no interior da escola
 Violência externa reflete na escola: psicológica, emocional, abuso sexual e drogas
 Adolescentes estão começando a dominar, está fugindo ao controle
 Rivalidade entre gangues de tráfico no bairro
 Violência psicológica
Bullying

Fonte: A autora (2012).

Quadro 2 – Ações para enfrentamento às violências, segundo os gestores.

Estabelecimento de regras
 Uso obrigatório do uniforme pelos alunos, com comunicado aos pais caso a norma seja desobedecida
 Registro das ocorrências
 Uso de carteirinhas (pelos alunos) para acesso às dependências da escola
 Aconselhamento aos alunos
 Acionamento da Patrulha Escolar e os pais
 Uso de jogos nos recreios, disponibilizados pelos alunos do Grêmio Estudantil
 Presença de inspetora, pedagogas e Direção Auxiliar nos recreios
 Acionamento do Núcleo de Educação
 Palestras em sala de aula sobre tema relacionado à paz
 Ações com professores para intensificar a afetividade entre esses e os alunos
 Desenvolvimento de Projetos específicos
 Palestras realizadas pela Guarda Municipal
 Palestra com pais
 Repasse oral, do Regimento Escolar, aos alunos
 Empréstimo de camiseta do uniforme para o aluno que comparece sem a mesma
 Encaminhamento à Delegacia do Menor
 Congresso envolvendo toda a comunidade escolar
 Acionamento da Secretaria de Educação

Fonte: A autora (2012).

Quadro 3 – Ações para enfrentamento às violências, segundo secretaria e núcleo de educação.

AÇÃO	OBJETIVO
Ciranda de Paz – ação conjunta com Conselho Tutelar, CREAS, CRAS, Ministério Público	Deixar o pai ou responsável mais próximo da escola
Patrulha Escolar Comunitária – ação da Polícia Militar do Paraná: trabalho com os pais e com alunos, de palestras	“Separar o pedagógico da polícia”
Reuniões com Diretores de Colombo e Promotoria Pública	
Envolvimento dos Grêmios Estudantis PROERD	Desenvolvimento da paz

Fonte: A autora (2012).

Após estes contatos, nosso próximo passo foi encaminhar dois quadros às escolas, incluindo alguns estabelecimentos que não visitamos. Em um dos quadros, os gestores tiveram a possibilidade de marcar as violências que ocorrem na sua escola e em outro, registrar as ações desenvolvidas visando à superação da violência escolar. No próximo capítulo serão apresentados os resultados dessa investigação.

3.4 ESTUDO EXPLORATÓRIO JUNTO À COMISSÃO ESTADUAL INTERINSTITUCIONAL DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Ao iniciarmos nossa pesquisa acerca da violência escolar, na busca de elementos que pudessem nos auxiliar a definir nosso lócus de investigação, procuramos diferentes entidades que tratassem do assunto para que pudéssemos descobrir se este tema é objeto de estudo e se há ações sobre o mesmo.

Assim, entramos em contato com a Secretaria Estadual de Educação, especificamente com membros da Equipe de Enfrentamento à Violência Escolar, que faz parte da Coordenadoria de Desenvolvimento Socioeducacional (nome que recebeu desde 2011), já que até 2010, a Coordenadoria chamava-se Desafios Educacionais Contemporâneos.

Tal Coordenadoria, além da Equipe de Enfrentamento à Violência, é responsável por Programas como: Bolsa Família e Distribuição do Leite.

A Equipe de Enfrentamento surgiu para responder aos desafios contemporâneos. Segundo Jefferson Eckellberg e Angela Dorcas de Paula, que fazem parte da Equipe, *“a mídia coloca a escola como espaço violento, mas a sociedade apresenta uma violência macroestrutural, sendo a educação um dos sistemas do Direito da Criança e do Adolescente”*.

O trabalho da Equipe, que existe desde 2007, se faz mediante contato realizado pelos Núcleos Regionais da Educação (num total de 32), que identificam problemas em uma escola ou região e solicitam o trabalho da referida Equipe. Após este contato, a Equipe vai à escola, acompanhada de representante do Núcleo, faz palestras e propõe que a escola elabore um plano de ação, com levantamento de problemática e metas a serem desenvolvidas. É proposto estudo sobre o Regimento Escolar e PPP, para construção coletiva dos mesmos. Às vezes, o trabalho da Equipe se dá com os Núcleos de Educação, sem ir à escola, sendo estes que fazem o repasse às mesmas.

Jefferson e Angela dizem que *“As escolas confundem ato infracional, indisciplina e violência, conceitos que precisam ser explicitados pela Equipe. O trabalho se dá de forma articulada, por meio das Redes de Proteção”*.¹⁵

¹⁵ Rede de Proteção é um conjunto de ações integradas e intersetoriais, cujo objetivo é prevenir a violência e proteger a criança e o adolescente em situação de risco para a violência. Para facilitar o

Ao serem questionados se possuem dados estatísticos acerca das regiões e escolas mais violentas e sobre a manifestação de maior incidência de violência, fomos informados de que não existem esses dados na SEED, mas esperam construí-los nesta gestão.

Outros questionamentos por nós apresentados foram acerca de quais municípios em que as escolas apresentam maior incidência de violência escolar, na Região Metropolitana de Curitiba, e se há diferença entre o índice de violência escolar apresentado em escolas rurais e urbanas. Obtivemos como resposta que a SEED não tem estas informações.

Em nossa entrevista com componentes da Equipe de Enfretamento às Violências, tomamos conhecimento da existência de uma Comissão de Enfrentamento às Violências, que trata de todas as violências no estado do Paraná e, ao sabermos que ocorreria uma reunião da referida Comissão, comparecemos à mesma.

Na reunião, realizada em 13 de julho de 2011, estiveram presentes representantes do Ministério do Turismo, Grupo Marista, Canal Futura, Fórum da Erradicação do Trabalho Infantil, Secretaria Estadual da Saúde, Núcleo de Proteção à Criança e ao Adolescente Víctima de Crimes (NUCRIA – que é uma Delegacia da Polícia Civil), assistente social e psicóloga.

Dentre os assuntos tratados, foi destacado que é necessário que encontrem um meio para que os documentos fiquem disponíveis e não com uma só pessoa, pois faltam dados e não sabem onde os documentos estão. Diante disso, uma solução apresentada foi a criação de um site do Câmara de Direitos (CEDECA) e disponibilização em biblioteca.

Em relação aos dados acerca das violências, foi definido que o IPARDES irá sistematizá-los, mas para tal, é necessário que todos colem dados que possuam, embora saibam que haverá dificuldade em compatibilizar estes dados, tendo em vista as especificidades de cada setor.

Pudemos observar, nesta reunião, que o foco principal da Comissão é a violência sexual.

controle, diferentes órgãos preenchem uma ficha de notificação de suspeita ou confirmação de violência doméstica, sexual e/ou outras violências na qual é marcada se houve violência e qual o tipo: Física; Psicológica/Moral; Tortura; Sexual; Tráfico de seres humanos; Financeira/Patrimonial; Negligência/Abandono; Trabalho infantil; Intervenção legal; Outros.

3.5 ESTUDO EXPLORATÓRIO JUNTO À PATRULHA ESCOLAR DO PARANÁ

Após pesquisa acerca dos municípios de maior incidência de violência, na Região Metropolitana de Curitiba, entramos em contato com a Patrulha Escolar, buscando investigar dentre os municípios mais violentos da Região Metropolitana de Curitiba, segundo o Instituto Sangari (2011), os de maior incidência de atendimento pela referida Patrulha, nas escolas.

A Patrulha Escolar Comunitária é um dos programas do Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária, cuja principal função é a prevenção e visa atender as comunidades escolares que, juntamente com o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência (PROERD), segundo Silva (2012, p. 19),

tem por finalidade o desenvolvimento da ampla rede de proteção à criança e ao adolescente por meio da educação preventiva sobre drogas e violência, seja pela aplicação dos Programas, ou pela realização da atividade especializada de policiamento que prevê a antecipação aos atos delituosos, sempre com o fim de transformar o ambiente escolar pela mudança de atitudes.

Conforme Silva (2012, p. 2), em sua monografia,

o que motivou o desenvolvimento da Patrulha Escolar Comunitária, no Estado do Paraná, foi a própria necessidade que a Secretaria de Educação e a Polícia Militar sentiram em dar uma resposta à crescente onda de violência na escola e no seu entorno.

Para a Patrulha Escolar, o critério para identificar um caso como sendo de violência escolar é os acionamentos das escolas para atendimento de ocorrências como briga entre alunos, ameaça, bullying, depredação, consumo de drogas, roubo, furto, tendo como maior incidência o atendimento à agressão entre alunos e ameaças.

3.6 A REALIDADE DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Na fala dos entrevistados, além dos dados listados nos quadros anteriores, alguns fatos chamaram nossa atenção. Dentre eles o depoimento de que, em uma região, os adolescentes estão começando a dominar, o que gera medo e traz como consequência a evasão e o receio dos pais de mandarem seus filhos à escola.

Outro episódio que nos chama a atenção é o comportamento de um pai de aluno, sobre o qual há suspeita de uso de droga e que se irrita, quebra o celular do filho, embora haja boatos de que o pai tem envolvimento com drogas.

Ainda no relato acerca da violência, um dos gestores afirma que a violência externa tem reflexos na escola e que as crianças estão em situação vulnerável. Agregamos a esta informação, outra fornecida a nós de que, embora chamem a Patrulha Escolar para efetuar palestras, preferem evitar, assim como tratar das temáticas violência e drogas, para não tornar isto tão visível e também porque a comunidade vê a polícia como repressora. Tais decisões, parecem-nos, são tomadas como preservação.

Vários gestores relacionaram a violência com a família, alegando que *“muita coisa vem de casa”*, que *“não tem jeito, vem de fora, vem da família”*, o que é corroborado pelo depoimento de um gestor que alega não ocorrer episódios de violência na sua escola pelo fato dos alunos serem da região, com *“70% de famílias bem estruturadas; alunos com herança polonesa, educação mais rígida, vistoriada pela família”*.

No viés destas últimas afirmativas, temos falas como *“a escola é procurada por ser referência pela organização e cobrança”* e *“a escola construiu um histórico bem definido de forma de Regimento bem claro. Quando os alunos entram, já tomam conhecimento do Regimento, das regras da escola”*. Tais assertivas levam-nos a refletir acerca de qual é o conceito de autoridade que a comunidade escolar tem e o que espera de seu gestor?

Diante de todos os depoimentos que obtivemos, diante da realidade apresentada a nós, diante das manifestações e ações empreitadas pelos gestores, perguntamo-nos: e o professor, o gestor como se encontram neste cenário todo?

O que percebemos em nossas idas às escolas é que as mesmas estão isoladas, na maioria das vezes agindo de forma solitária, enfrentando bravamente a lida diária, procurando resolver as questões educacionais, tendo que procurar solução para os problemas sociais que interferem na escola. Conforme palavras de um gestor, *“a gente peita, não recua, vai, muitas vezes os professores nem sabem o que está acontecendo”*.

Há quem afirme ainda que *“os professores estão sempre na corda bamba”* e que apesar do desânimo de alguns professores, *“a gente acaba se acostumando com isto, são tantas coisas fora que a gente não liga tanto”*.

Diante deste panorama, uma hipótese que formulamos é a de que, esta escola que enfrenta sozinha as contradições sociais postas no cotidiano escolar, ante as violências de nossa sociedade e mais especificamente as que dizem respeito a esta instituição, esta escola cujas relações que nela existem, sejam de poder, ou no trato com os alunos como se não houvesse diversidades, precisa, para a construção de uma sociedade democrática, emancipatória, mais humana, o envolvimento e o compromisso de diferentes setores da sociedade civil na busca de soluções para os conflitos e dificuldades diários.

Constatamos ainda que as ações para o enfrentamento à violência na escola, que ocorrem de forma isolada e intuitiva, são praticadas por gestores que, conforme entrevista realizada com os mesmos, possuem diferentes graduações, sendo que apenas um deles é pós-graduado em Gestão Escolar (Apêndice I), o que pode ser um indicativo para as ações pontuais ante a violência escolar e a falta de planejamento para o seu enfrentamento.

4 ANÁLISE DA MANIFESTAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

O conceito de violência e aspectos da violência no espaço escolar forma objeto de reflexão em capítulos anteriores, assim como a caracterização dos lugares de realização do trabalho de campo. De agora em diante serão expostos os resultados da investigação, com especial destaque para as ações empreendidas pelos gestores na resolução da violência no espaço escolar.

Reiteramos que o trabalho de campo foi composto de entrevistas semiestruturadas e de questionários, conforme exposto na introdução desta dissertação.

Os questionários nos possibilitaram conhecer as manifestações de violência que ocorrem nas escolas e as ações desenvolvidas para cada uma delas. Violência que se dá, conforme disposto no capítulo 1 deste trabalho, de maneira simbólica, física, psicológica, social, podendo ocorrer, segundo Charlot (2002), em três dimensões: na escola, à escola e da escola. E que, considerando os estudos do mesmo autor, pode ser confundida com transgressão e incivilidades, negação às regras institucionais, exacerbação no uso destas regras como forma de autoridade.

O Quadro 4 traz um retrato das formas de manifestação da violência na escola, juntamente com os Quadros 5 a 17 que dispõem as ações dos gestores diante das manifestações de violência. Traz as manifestações conforme cada gestor assinalou como ocorrendo ou não em sua escola e a classificação das mesmas, quanto à sua incidência.¹⁶

¹⁶ Na apresentação das entrevistas realizadas foram usadas letras para denominá-las, enquanto que nos quadros foram atribuídos números às mesmas porque alguns gestores preferiram o anonimato ao preencherem os questionários, o que não nos permitiu fazer relação unívoca entre este instrumento e as entrevistas.

Quadro 4 – Manifestação de violência no espaço escolar.

Manifestação de violência	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Escola 6	Escola 7	Escola 8	Classificação da manifestação
Brincadeiras de mau gosto	X	X	X	X	X	X	X	X	1º
Brigas entre alunos (ameaça; agressão verbal)	X	X	X		X	X	X	X	2º
Brigas entre alunos (agressão física)	X	X	X		X	X	X	X	2º
Agressão verbal do aluno ao professor e/ou funcionários	X	X	X		X	X	X	X	2º
Atos de vandalismo, pichação, depredação	X	X	X		X	X		X	3º
Roubos, furtos no interior da escola	X	X	X		X	X	X		3º
<i>Bullying</i>	X	X	X				X	X	4º
Ensino como desprazer (por parte do aluno)		X	X		X	X	X		4º
Discriminação de cor ou gênero		X	X			X	X		5º
Agressão física do aluno ao professor e/ou funcionários			X					X	6º
Agressão verbal do professor ao aluno	X	X	X						6º
Uso de bebidas alcoólicas no interior da escola			X						7º
Uso de drogas ilícitas no interior da	X								7º

escola		
Invasão de pessoas estranhas	X	7º
Agressão física do professor ao aluno		Escolas disseram não ocorrer
Violência institucional (excesso de regras, normas, autoritarismo)		Escolas disseram não ocorrer
Violência sexual		Escolas disseram não ocorrer
Ação de gangues		Escolas disseram não ocorrer
Porte de armas brancas		Escolas disseram não ocorrer
Porte de armas de fogo		Escolas disseram não ocorrer
Outra manifestação de violência		Escolas disseram não ocorrer

Fonte: A autora (2012).

Conforme registrado no Quadro 4, as “brincadeiras de mau gosto”, segundo os gestores, ocorrem em todas as escolas pesquisadas. Cabe-nos aí refletir acerca do que vem a ser estas brincadeiras? Diante do exposto por Charlot (2002), classificamos tais atitudes na categoria das incivilidades, por termos alunos contradizendo as normas de boa convivência, agindo de forma desrespeitosa entre eles.

Tais “brincadeiras” parecem-nos fazer parte do cotidiano escolar e têm uma conotação negativa entre os professores e gestores, desagradando-os e influenciando no clima da escola, nas relações interpessoais.

Essa manifestação, em sete escolas, é seguida por “brigas entre alunos (ameaças; agressão verbal)”; “brigas entre alunos (agressão física)”; “agressão verbal do aluno ao professor e/ou funcionários”. Manifestações estas que poderiam ser classificadas, ainda conforme Charlot (2002), como violência, tendo em vista tais atitudes serem um ataque à lei, já que temos o uso da força, seja por meio de ameaças ou física.

Refletimos acerca desta forma de violência em um espaço mais amplo do que o da escola, pensando nela como elemento que faz parte da vida social. Para tal, reportamo-nos a Velho e Alvito (1996, p. 8), quando este se refere à violência e à vida social e afirma que

Violência não se limita ao uso da força física, mas a possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza. Vê-se que, de início, associa-se a uma ideia de *poder*, quando se enfatiza a possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projeto de um ator sobre outro.

Entendemos que esta visão, embora tenha um viés antropológico, que não é foco de nossa análise, cuja violência seria inerente ao ser, mostra-nos também que a mesma se dá em uma situação relacional, importante em nossa investigação.

Relação esta que abordamos sob dois aspectos: ao pensarmos no outro, como alguém a ser respeitado, nas suas diferenças e ao pensarmos no outro, nas relações de poder, podendo estas estarem ligadas diretamente à outra pessoa, ou na relação estabelecida entre o Estado e os indivíduos. Conforme Stival (2007, p. 25), “[...] a violência na escola não poder ser analisada de forma isolada, ela é parte de um processo amplo”.

Seguindo a classificação das manifestações de violência apontadas pelos gestores, temos como terceira indicação, em seis escolas, “atos de vandalismo, pichação, depredação” e “roubos, furtos no interior da escola”, apresentando-se aí, uma violência contra o patrimônio e uma violência material. Embora ambas apareçam com o mesmo número de apontamentos pelos gestores das escolas pesquisadas, ressaltamos que, enquanto duas escolas dizem não acontecer, uma delas alega que são apenas pequenos furtos de material escolar e outra afirma que ocorreu uma vez, em horário noturno, E, segundo a gestora, “*não foram os alunos, já que a clientela é do Pré I ao 5º ano*”.

Em relação a “atos de vandalismo, pichação, depredação”, em duas escolas isto não ocorre e em uma delas, segundo a diretora, aconteceu uma única vez e “*foram os moradores e/ou alguém que queria prejudicar a escola. Os alunos não realizam estes atos*”.

Tal afirmação leva-nos a refletir se tal violência foi na escola, ou à escola, conforme distinção apontada por Charlot (2002).

Diante da afirmação da diretora, poderíamos analisar tal violência como sendo na escola, à medida que não tem por origem a escola, mas que ocorre na mesma, sem estar vinculada às atividades da instituição. Porém, o fato da gestora assegurar que alguém queria prejudicar a escola, impõe-nos pensar que tal violência poderia ser contra a instituição em si, embora não cometida por alunos e, tal constatação, se verdadeira, nos conduz a raciocinar acerca da comunidade que cerca a escola, se é ou não violenta e que motivos levariam à depredação, ao vandalismo.

O “*bullying*” e o “ensino como desprazer (por parte do aluno)”, aparecem em cinco das escolas pesquisadas, sendo que duas delas não responderam este item.

Em nossa investigação acerca dos componentes que poderiam fazer com que os alunos tenham desprazer no ensino, procuramos causas para tais atitudes, sendo assim, consideramos primeiramente elementos que constituem a realidade da educação pública. Vemos aí, conforme apresentado em artigo de Marques, Pelicioni e Pereira (2007, p. 9), que:

no caso dos gestores públicos, infelizmente, a educação de qualidade ainda parece longe de fazer parte de suas prioridades, ficando à mercê de um sem-número de problemas, tais como a tradicional descontinuidade das iniciativas educacionais, a superlotação das salas de aula, a deficiência na formação do professor, o descaso com a saúde do aluno e a do professor, entre outros; além da polêmica relacionada ao financiamento da educação básica pública.

Esclarecemos que, ao mencionar os gestores públicos, Marques, Pelicioni e Pereira (2007) referem-se àqueles que pensam e administram a educação pública, na esfera superior às escolas, ou seja, não está se reportando aos diretores escolares.

Agregados a este descaso por ele mencionado, percebido em sua pesquisa em uma escola municipal de São Paulo, temos, segundo o mesmo autor, o fato da sociedade não ter uma educação pública de qualidade por não ser prioridade do poder público e nem da comunidade, já que esta não a exige. Afirma ainda Marques, Pelicioni e Pereira (2007, p. 10) que

É preciso que o Estado evidencie a importância da educação de qualidade como estratégia de combate às problemáticas sociais. Dessa forma, a educação pública torna-se determinante na qualidade que se obtém ou se deseja obter em outros campos da sociedade, tais como o social – no combate à pobreza, à injustiça e à desigualdade; o cultural – na formação

de novos hábitos e valores; o político – na construção da cidadania ativa e crítica; e o ambiental – na sustentabilidade do planeta e de todas as formas de vida.

Pensamos que, com a interferência positiva do Estado em relação à educação, o aluno teria maior prazer no ato de aprender, não sob uma ótica capitalista, mercantilista, como moeda de troca em uma sociedade neoliberal, mas por meio de uma educação de fato significativa em uma sociedade que, a nosso ver, precisa de mais justiça e respeito às diferenças.

Outro elemento importante para análise do “desprazer pelo ensino” é a organização da escola, o currículo, suas relações de poder, por entendermos que as relações de força estabelecidas na escola, de forma mascarada, podem desencadear o desinteresse do aluno em ser o sujeito da aprendizagem e aí consideramos a violência simbólica, apresentada por Bourdieu e Passeron (1992, p. 21), para quem “a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica”.

“Discriminação de cor ou gênero” é uma manifestação apontada por quatro dos gestores das escolas pesquisadas, a qual pode ser classificada como violência psicológica, já que essa, segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2002, p. 20), “é toda ação ou omissão que causa ou visa a causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa”.

A “agressão física do aluno ao professor e/ou funcionários” e a “agressão verbal do professor ao aluno” foram apontadas em três escolas, número que contraria as manchetes dos noticiários que apresentam tais violências como sendo corriqueiras no meio educacional.

Na lista das manifestações que ocorrem nas escolas investigadas, segundo os seus gestores, três delas apontam, “uso de bebidas alcoólicas no interior da escola”, “uso de drogas ilícitas no interior da escola” ou “invasão de pessoas estranhas”, o que sugere que estas não são violências que atingem as escolas em maior número. Apesar da pequena quantidade de incidência das mesmas, cabe esclarecermos que as duas primeiras manifestações contrariam as regras da escola, configurando-se em transgressão, segundo Charlot (2002).

Para cada uma das manifestações apontadas pelos gestores, os mesmos listaram ações desenvolvidas em relação a elas, conforme apresentamos nos quadros a seguir.

Quadro 5 – Ações frente à manifestação de violência no espaço escolar: brincadeiras de mau gosto.

Ação	Nº de escolas em que ocorre a ação	Percentual de escolas que praticam a ação
Conversa com os alunos envolvidos	8	100%
Registro em documentos próprios	2	25%
Convocação dos responsáveis	2	25%
Atendimento pela Patrulha Escolar	1	12,5%
Palestras	1	12,5%
Discussão do Regimento Escolar	1	12,5%
Projetos, histórias, para trabalhar o respeito	1	12,5%

Fonte: A autora (2012).

Verifica-se que as ações frente às brincadeiras de mau gosto, manifestação da violência que se apresenta em todas as escolas pesquisadas, envolve fundamentalmente o diálogo, segundo Quadro 5. Estas brincadeiras podem ser categorizadas como incivilidade, tendo em vista serem atitudes que contradizem as regras de boa convivência, conforme apontado por Charlot (2002) e são, segundo os diretores, resolvidas no interior das instituições.

Quadro 6 – Ações frente à manifestação de violência no espaço escolar: brigas entre alunos (agressão física).

Ação	Nº de escolas em que ocorre a ação	Percentual de escolas que praticam a ação
Convocação dos pais ou responsáveis	5	62,5%
Encaminhamento ao Conselho Tutelar	5	62,5%
Registro pela Patrulha Escolar	2	25%
Orientações pedagógicas	2	25%
Registro em documentos próprios	1	12,5%
Encaminhamento à Delegacia do Menor	1	12,5%
Conversa com os alunos	1	12,5%
Atendimento da Guarda Municipal	1	12,5%

Fonte: A autora (2012).

O Quadro 6 dá visibilidade às ações que envolvem a família e setores de repressão e de aconselhamento da sociedade: Patrulha Escolar e Conselho Tutelar. O encaminhamento a estes órgãos ocorre por se tratar de agressão física que, podemos, conforme Charlot (2002) nominar de violência, pois ataca a lei. Logo, os gestores entendem que sendo assim, a solução não se encontra no interior da escola.

Quadro 7 – Ações frente à manifestação de violência no espaço escolar: agressão verbal do aluno ao professor e/ou funcionários.

Ação	Nº de escolas em que ocorre a ação	Percentual de escolas que praticam a ação
Conversa com os alunos envolvidos	4	50%
Registro em documentos próprios	4	50%
Encaminhamento junto à família	3	37,5%
Convocação dos responsáveis	1	12,5%
Atendimento pela Patrulha Escolar	1	12,5%
Encaminhamento aos órgãos competentes	1	12,5%
Aluno encaminhado à secretaria e tem que se desculpar com o agredido	1	12,5%
Reunião com alunos, família e Conselho Tutelar	1	12,5%

Fonte: A autora (2012).

Observa-se que as ações empreitadas pelo gestor ante a manifestação de violência apontada no Quadro 7 envolvem prioritariamente a conversa com os alunos, o registro em documentos próprios e em grau menor o envolvimento das famílias, o que nos leva à conclusão de que a agressão verbal, embora seja um comportamento transgressor e de incivilidade é visto pela escola como algo que pode ser resolvido por meio do diálogo e no interior da escola.

Quadro 8 – Ações frente à manifestação de violência no espaço escolar: atos de vandalismo, pichação, depredação.

Ação	Nº de escolas em que ocorre a ação	Percentual de escolas que praticam a ação
Convocação dos pais / comunicação	3	37,5%
Reparação dos danos / cobrado o ato	3	37,5%
Encaminhamento junto ao C.T. ou Polícia	2	25%
Registros	1	12,5%
Conversa com autor (es)	1	12,5%
Orientação	1	12,5%
Trabalho de conscientização com os alunos, realizado em todas as turmas	1	12,5%

Fonte: A autora (2012).

Verificamos no Quadro 8 ações que envolvem a família, o Conselho Tutelar, a Polícia e o próprio aluno, tendo por objetivos o aconselhamento, a repressão de atitudes que desrespeitam o patrimônio público e, conseqüentemente, a instituição.

Verificamos que as ações não consideram a prevenção e, conseqüentemente não é levada em consideração a motivação das pichações e depredações, que podem ser, a nosso ver, uma violência à escola, conforme Charlot (2002).

Quadro 9 – Ações frente à manifestação de violência no espaço escolar: roubos, furtos no interior da escola.

Ação	Nº de escolas em que ocorre a ação	Percentual de escolas que praticam a ação
Conversa com pais	3	37,5%
Boletim de Ocorrências	2	25%
Conscientização dos alunos	2	25%
Encaminhamentos com registro	1	12,5%
Conversa com alunos	1	12,5%
Acionamento da Polícia	1	12,5%
Ofício comunicando a SMED	1	12,5%
Advertência oral e escrita	1	12,5%

Fonte: A autora (2012).

Embora roubos e furtos sejam transgressões, conforme Charlot (2002), tendo em vista tratar-se de ataque à lei, há por parte dos gestores uma tentativa de solução por meio de conversa, tanto com os alunos quanto com os pais, evitando dar a esta manifestação de violência uma solução que envolva órgãos de repressão.

Quadro 10 – Ações frente à manifestação de violência no espaço escolar: *bullying*.

Ação	Nº de escolas em que ocorre a ação	Percentual de escolas que praticam a ação
Trabalho pedagógico, pelo professor e equipe pedagógica	4	50%
Conscientização do grupo com pesquisa do tema, apresentação às turmas	1	12,5%
Registros	1	12,5%
Palestras com pais	1	12,5%
Palestras com alunos	1	12,5%
Atividades com ONGS	1	12,5%
Recreio monitorado	1	12,5%
Palestras pela Guarda Municipal	1	12,5%
Convocação dos pais	1	12,5%
Boletim de ocorrências	1	12,5%
Temática presente no planejamento diário do professor	1	12,5%

Fonte: A autora (2012).

Na análise do Quadro 10, verificamos ações que efetivam um trabalho no interior da escola, o que nos remete à reflexão sobre o bullying que, em grande parte, acentua as desigualdades que se manifestam nesta forma de violência, com comportamentos e atitudes discriminatórias. Atitudes estas que, segundo Ferreira e Ferreira (2002, p. 359), “se reproduzem e se reforçam” na escola.

Quadro 11 – Ações frente à manifestação de violência no espaço escolar: ensino como desprazer (por parte do aluno).

Ação	Nº de escolas em que ocorre a ação	Percentual de escolas que praticam a ação
Encaminhamento para psicólogo, neurologista e avaliação psicoeducacional	2	25%
Orientações aos pais para acesso em cursos, escolas, como CEEBJA	1	12,5%
Conversa com alunos / aconselhamento	1	12,5%

Fonte: A autora (2012).

O ensino como desprazer, apontado em cinco das escolas pesquisadas, tem ações para seu enfrentamento pautadas fora da escola, conforme Quadro 11, indicando inclusive encaminhamento psicológico, desconsiderando a dinâmica da escola como propulsora de tal manifestação. Tal fato revela a violência simbólica apontada por Bourdieu e Passeron (1992) e não considerada pelos gestores. Violência que se dá na relação de dominado e dominador estabelecida no interior das escolas, que legitima as relações de poder instauradas pela instituição escolar.

Quadro 12 – Ações frente à manifestação de violência no espaço escolar: discriminação de cor ou gênero.

Ação	Nº de escolas em que ocorre a ação	Percentual de escolas que praticam a ação
Orientação aos alunos	4	50%
Registros	1	12,5%
Professores trabalham o tema	1	12,5%

Fonte: A autora (2012).

As ações dispostas no Quadro 12, em especial a orientação aos alunos e os professores trabalharem o tema discriminação, levam-nos à percepção de que temos uma escola a quem, conforme Gohn (1999, p. 13), “é atribuído o espaço para o exercício da democracia, de conquista de direitos [...]”. Porém, constatamos que as ações são realizadas no interior da escola, sem o envolvimento de outros setores que poderiam demandar em políticas públicas.

Quadro 13 – Ações frente à manifestação de violência no espaço escolar: agressão física do aluno ao professor e/ou funcionários.

Ação	Nº de escolas em que ocorre a ação	Percentual de escolas que praticam a ação
Comunicado aos pais	3	37,5%
Orientações pedagógicas	2	25%
Suspensão aos alunos	1	12,5%
Reunião com o Conselho Tutelar	1	12,5%
Registro	1	12,5%
Encaminhamento à Delegacia	1	12,5%

Fonte: A autora (2012).

Na análise das ações listadas no Quadro 13 verifica-se a predominância do diálogo e da orientação, considerando que a escola tem como uma das suas funções educar o aluno para uma vida em sociedade, considerando e respeitando o fato de que a violência na escola, conforme Stival (2007, p. 25), “não pode ser analisada de forma isolada, ela é parte de um processo amplo, que vai além da escola, pois implica uma série de fatores que dizem respeito ao contexto social como um todo”.

Quadro 14 – Ações frente à manifestação de violência no espaço escolar: agressão verbal do professor ao aluno.

Ação	Nº de escolas em que ocorre a ação	Percentual de escolas que praticam a ação
Registro em ata	4	50%
Conversa com o prof. com a EPA	4	50%
Não houve necessidade de outras medidas	1	12,5%
Comunicado aos pais	1	12,5%
Medidas administrativas, conforme a lei	1	12,5%
Advertência ao professor	1	12,5%

Fonte: A autora (2012).

As ações mais recorrentes ante a agressão do professor ao aluno apontadas no Quadro 14 assemelham-se às ações efetivadas quanto se trata de agressão verbal do aluno ao professor (Quadro 7), com conversa e registro, o que reitera nossa análise de que há o entendimento por parte dos gestores de que tal manifestação tem sua solução no diálogo e que deve ocorrer no interior da escola.

Quadro 15 – Ações frente à manifestação de violência no espaço escolar: uso de bebidas alcoólicas no interior da escola.

Ação	Nº de escolas em que ocorre a ação	Percentual de escolas que praticam a ação
Registro	1	12,5%
Conversa com os alunos	1	12,5%
Conversa com os pais	1	12,5%
Acionamento do C.T. e Ministério Público para medidas sobre estabelecimentos comerciais	1	12,5%
Projeto Combate às Drogas – PROERD (Polícia Militar)	1	12,5%

Fonte: A autora (2012).

Segundo questionário enviado aos gestores, apenas uma das escolas investigadas apontou a ocorrência de uso de bebidas alcoólicas no interior da escola. E, diante do fato, as ações tomadas, conforme Quadro 15, envolveram a família, o aluno e diferentes setores, indicando que tal manifestação de violência é encarada pelos diretores como uma infração, fugindo à competência da escola.

Quadro 16 – Ações frente à manifestação de violência no espaço escolar: invasão de pessoas estranhas.

Ação	Nº de escolas em que ocorre a ação	Percentual de escolas que praticam a ação
Registros	1	12,5%
Acionamento da Guarda Municipal	1	12,5%

Fonte: A autora (2012).

Nos questionários enviados aos diretores apenas em uma escola houve invasão de pessoas estranhas, o que determinou como ação registros e acionamento da Guarda Municipal (Quadro 16). Com tal atitude percebemos que a escola estabelece que tal manifestação deve ser resolvida por órgão que cuida do patrimônio público.

Quadro 17 – Ações frente à manifestação de violência no espaço escolar: uso de drogas ilícitas no interior da escola.

Ação	Nº de escolas em que ocorre a ação	Percentual de escolas que praticam a ação
Convocação dos pais e Patrulha Escolar	1	12,5%
Registros	1	12,5%
Comunicado ao Conselho Tutelar	1	12,5%

Fonte: A autora (2012).

O Quadro 17 aponta como ações ao uso de drogas ilícitas no interior da escola, o acionamento dos pais com Polícia e Guarda Municipal, na única das escolas pesquisadas que apontou tal manifestação.

Verificamos, nesse caso, que a violência, enquanto o que ataca a lei, é entregue pelo gestor para órgãos que lidam com infrações.

Ao analisarmos os quadros, constatamos que eles demonstram que a maior parte das ações é pautada pela intuição do profissional diante do fato/violência, resultando em ações pontuais, nem sempre planejadas, por vezes ineficazes, tendo em vista as violências apontadas repetirem-se cotidianamente, segundo os entrevistados.

Em síntese, na busca de soluções, nessas escolas, temos a dualidade poder e dominação presente. Poder, segundo Weber (1994), enquanto imposição de vontade que se dá na relação social, mesmo que haja resistências. Resistências que se traduzem, muitas vezes, em atitudes violentas, transgressoras ou que contrapõem as regras da boa convivência.

Apesar das atitudes acima destacadas, percebemos a crença, mesmo que implícita, subjetiva, de que a dominação, enquanto “probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo”, conforme Weber (1994, p. 33), é capaz de minimizar as questões da violência no espaço escolar. Acreditamos que tal crença se dê pelo fato dos professores e gestores verem na disciplina uma “probabilidade de encontrar obediência pronta, automática e esquemática a uma ordem [...]”. (p. 33).

Tal obediência prevê passividade, sem que ocorra resistência e crítica, o que, segundo nossa investigação, nem sempre corresponde à realidade, como é o caso da obrigatoriedade do uso do uniforme escolar, quando alunos comparecem à escola sem o mesmo, desobedecendo, transgredindo regras postas para todo o corpo discente.

Embora tenhamos verificado que há boa intenção por parte dos gestores na resolução dos problemas, temos visto ocorrer um nivelamento nas suas ações, sob as quais os alunos são tratados de forma igual, independente da realidade de cada um, em busca de uma escola uniforme, regrada e disciplinada.

Há o predomínio da dominação racional-legal, apontada por Weber, tendo como forma mais pura a burocracia, cujo fundamento é o cumprimento da lei e, em

nossas escolas, tal cumprimento deve se dar, segundo regras estabelecidas no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico.

Dominação que ocorre, inclusive devido ao processo de escolha de diretores nas instituições escolares investigadas, que se dá mediante eleição, com exceção da Escola F. Este tipo de escolha pode ser uma condicionante para a dominação racional, já que este gestor é nomeado para o cargo, atuando como um gestor de direitos, de regras estatuídas, a serem seguidas, mesmo não sendo a dominação racional-legal que se dá, quando a escolha do gestor ocorre por indicação ou por favores políticos e, no qual o gestor deve cumprir integralmente as ordens determinadas pelo Estado.

Apesar do posto até então, temos visto que ocorre, paralelamente à dominação racional-legal, a dominação carismática, apontada por Weber (1994). Esclarecemos que, embora a escolha do gestor não tenha se dado devido à crença na sua santidade ou de um poder heroico, há, por parte da comunidade, confiança neste líder, baseada na emoção, cuja ação social é afetiva. Isto é corroborado na fala de um dos entrevistados: *“Direção aberta, é procurada até para falarem de questões pessoais. Pegam confiança”*. e na fala de uma avó que cuida sozinha de cinco netos: *“Aqui são todos muito bons, eles cuidam das crianças e querem bem. Até já me ajudaram muito. Por isso que eu acho a escola e a Direção muito boas. Eu sempre procuro ela quando preciso”*.

Constata-se que os gestores procuram resolver os problemas postos no dia-a-dia, com atividades com os alunos para, a partir daí, envolver a comunidade escolar, embora por vezes, os pais sejam chamados apenas para tomarem ciência dos fatos nos quais seus filhos são protagonistas ou para serem advertidos.

Este trabalho diário, esta forma de agir no cargo de direção dá aos gestores legitimidade perante a comunidade para atuarem, sendo vistos como uma referência, como autoridade competente para tomar decisões e colocá-las em prática frente à função que exercem.

No nosso entendimento, diante das diversidades sociais, econômicas, étnicas, de gênero que fazem parte do cotidiano nestas instituições, a escola, conforme Ferreira, Bona e Queiroz (2002, p. 360), “[...] deve assumir uma concepção de gestão que a torne um lugar de respeito dos direitos de todos os cidadãos, de construção da cidadania, dando assim sua contribuição na luta contra a violência através da formação das novas gerações”.

Na construção desta cidadania, cabe ao gestor mais do que administrar recursos destinados à escola, conforme estabelecido pelo Poder Público, preocupar-se e administrar relações humanas e questões pedagógicas, inerentes ao lócus educativo, numa perspectiva de respeito às diferenças, na construção de uma sociedade mais humana, ressignificando a gestão, compreendendo-a, conforme Ferreira (2000, p. 313), “[...] a partir das determinações hodiernas de uma realidade planetária que exige a formação de um novo homem, portanto de uma nova educação pautada na construção democrática de uma sociedade mundial solidária. [...]”.

Para tal, concordamos com Boneti (2000, p. 237-238) quando afirma que o papel da gestão pode ser resumido em três grandes aspectos:

1. A organização da sociedade civil. [...] o efeito da gestão participativa da escola pode repercutir na organização da sociedade fora da escola. [...];
2. A formação do sujeito social. [...] A gestão da escola participa na formação do sujeito social como membro decisório do cotidiano administrativo da escola ou como ator aluno. A experiência do cotidiano social adentra no cotidiano escolar e vice-versa;
3. O fortalecimento do local em contraposição ao global. [...] A escola, na medida em que participa da formação do sujeito social, organiza, fortalece e constrói a identidade social local.

Aspectos estes com as quais concordamos, tendo em vista termos percebido a materialização dos mesmos, nas escolas investigadas. Em relação ao primeiro, acerca da organização da sociedade civil, tomamos como exemplo, a escola A, na qual a Direção convocou a comunidade e a mídia para uma reunião de esclarecimento acerca de uma informação veiculada na mídia, que alegava a cobrança de pedágio sexual para que se passasse de uma Vila à outra, o que, segundo a Diretora, não correspondia à realidade e maculava a imagem daquela população. Tal reunião teve resultados positivos, com grande frequência da comunidade.

Em relação ao segundo aspecto apontado por Boneti (2000), trazemos o Grêmio Estudantil, citado por um dos gestores como responsável por disponibilizar material para o recreio dos alunos, possibilitando assim, um clima mais tranquilo no período de intervalo, com atividades e menos conflituoso. Ainda acerca dessa dimensão, apontamos os Conselhos Escolares, que fazem parte do processo decisório nas escolas.

A iniciativa do Congresso de Famílias, desenvolvido anualmente em uma das escolas pesquisadas, exemplifica o terceiro aspecto apontado por Boneti (2000), pois tal evento possibilita o fortalecimento de uma identidade social local, que adquire mais significados e importância na relação com o outro.

Tais ações e outras listadas pelos gestores frente às manifestações de violência, vemos, conforme já dito neste trabalho, são muitas vezes, isoladas, ficando as soluções sob a responsabilidade da escola. Porém, entendemos que precisamos considerar que esta instituição não é uma ilha desvinculada da sociedade e, como tal, está “integrada a uma política educacional que lhe fornece direções”, conforme Ferreira (2000, p. 296)

Se assim o é, por que a escola, enquanto instituição do Estado, busca outras instituições somente em casos extremos, quando não está mais conseguindo sozinha, ou como dizem os gestores “*quando há necessidade*”? Por que as demais instituições permitem que as escolas ajam sozinhas, dificultando assim que as mesmas possam trabalhar com os conhecimentos e não ficar resolvendo conflitos, cuja origem está em processos contraditórios e excludentes?

Talvez uma resposta para estas perguntas seja a de que, conforme Boneti (2000, p. 232), “[...] quando se trata da definição de uma política pública por exemplo, os interesses em jogo não representam necessariamente uma classe, mas interesses individuais, de partidos políticos, de organizações sociais, de Igrejas, etc. [...]”.

E, diante dessa premissa, temos uma escola cada vez mais isolada, frente aos interesses de um Estado que, nem sempre está efetivamente preocupado com a sociedade, procurando e acreditando em uma homogeneização da mesma, quando, na nossa visão, deveríamos ter uma ação de política pública intersetorial que não mascarasse ou omitisse as relações de poder que ocorrem no interior da escola e desta com o poder público.

Apesar de, como já dito anteriormente, na maior parte das vezes, a escola estar isolada, ela recorre à ajuda em casos extremos, na superação das manifestações de violência, em aparatos do Estado e na sociedade civil. E, para tornarmos mais clara esta afirmação, apresentamos o seguinte esquema, no qual consta a rede de relações que a escola busca para superar as manifestações de violência.

Figura 2 – Rede de relações desejada.



Fonte: A autora (2012).

Analisando o esquema acima, com base nas respostas obtidas tanto nas entrevistas quanto nos questionários, vemos que nossas escolas carecem de políticas públicas para que os gestores consigam junto à comunidade escolar, conforme Ferreira (2008, p. 112), “produzir as condições de sua existência, [...] transformando o meio e criando cultura, criando um mundo humano. Esta é a responsabilidade da escola, da educação, da sua gestão e das políticas educacionais”.

4.1 INTERFERÊNCIA DAS NORMATIVAS E LEGISLAÇÃO NA AÇÃO DO GESTOR NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA

Diante da constatação de necessidade de políticas públicas e de ações intersetoriais, pesquisamos a legislação estadual e federal, e verificamos que, mesmo quando prevista ação em lei, a exemplo da Lei nº 15.075, de 04/05/2006, do Estado do Paraná, nem sempre a mesma se efetiva. Segundo a citada lei:

Art. 1º. Fica autorizado ao Governo do Estado a implantação do Programa de Atendimento Psicopedagógico e social em todas as unidades escolares que integram a Rede de Ensino Público, do ensino fundamental e médio, no Estado do Paraná.

Art. 2º. Cada Unidade de Ensino Fundamental e Médio que integra a Rede Pública Estadual deverá contar com equipe interprofissional habilitada a prestar atendimento psicopedagógico e social ao estudante matriculado, e dar suporte técnico à direção e aos professores.

§ 1º. A equipe interprofissional referida no "caput" deverá estar composta por, no mínimo, um(a) psicólogo(a), um(a) pedagogo(a) e um(a) assistente social.

§ 2º. A equipe interprofissional prestará atendimento preventivo ou terapêutico ao estudante, conforme a situação ou caso detectado no dia-a-dia da Unidade de Ensino.

§ 3º. A equipe interprofissional dará orientação aos pais, familiares ou responsáveis pelos estudantes, sempre que necessário ou sempre que solicitado a fazê-lo. (PARANÁ, 2006).

Apuramos que na legislação federal temos aportes à legislação interna das escolas, além de grande parte das leis federais tratarem de questões relacionadas à discriminação (Apêndice G).

Preocupação constatada, conforme explicitado no Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação 2010, que ao tratar da formação docente, preconiza:

u) Implementar programas de formação inicial e continuada que contemplem a discussão sobre gênero e diversidade étnico-racial, de orientação sexual e geracional, de pessoas com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e transtornos funcionais especiais, com destaque para as lutas contra as variadas formas de discriminação sexual, racial e para a superação da violência contra a mulher e outras formas de violências que influem negativamente no processo ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2010a, p. 74).

No levantamento da legislação que rege e organiza as escolas pesquisadas, tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico,¹⁷ ao Regimento Escolar ao Estatuto da Associação de Pais, Mestres e Funcionários e ao Estatuto do Conselho de Escola, com exceção da Escola F, que não possui Conselho de Escola.

Verificamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente servem como aporte à legislação interna das escolas e que parte

¹⁷ O Projeto Político Pedagógico da escola é uma ferramenta de planejamento e avaliação que, com base nos dados acerca da clientela escolar e de suas famílias, apresenta propostas a serem concretizadas pela escola.

Tal legislação, além de apresentar a caracterização da comunidade escolar, as regras de convivência, direitos, deveres, proibições e sanções dos segmentos que compõem a escola, traz ainda projetos desenvolvidos pela escola e, no Projeto Político Pedagógico de algumas das instituições, temos marcos conceituais que subsidiam o trabalho escolar.

Dentre estes marcos, destacamos: a inclusão, a cultura afro-brasileira e indígena, a indisciplina, além de verificarmos que parte dos documentos apresenta a articulação família-comunidade, que se dá em reuniões, para as quais os pais são chamados e em atividades extraclasse como eventos comemorativos, tais como a comemoração do Dia dos Pais e Dia das Mães, Festa Junina e entrega de boletins, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da **Escola E** (s.d.a)¹⁸ e em PPP de outras unidades.

Para a **Escola A** (s.d.a, p. 81), conforme PPP, a participação efetiva da família na vida da escola dependerá de um convite “motivador” e a mudança é necessária, sendo que

cabem aos diretores e aos demais gestores educacionais, adotar esta filosofia e estimular relações de parceria, implantar transformações de forma gradual, segura e contínua, acompanhando e avaliando os resultados, e quando necessário, redirecionando as ações, para alcançar satisfatoriamente os objetivos pedagógicos.

Embora os documentos das escolas tratem sobre a inclusão, gestão democrática, educação como direito de todos, superação de preconceitos temos, no PPP da **Escola B** (s.d.a, p. 14), no que diz respeito à caracterização socioeconômica da comunidade escolar, que “felizmente pelo que mostra a pesquisa, os alunos da escola, na sua grande maioria, moram com os pais [...]”. A palavra ‘felizmente’ denota um pré-conceito quanto às diferentes formas de organização de família, de onde caracterizamos uma violência simbólica em relação àqueles que advêm de diferentes organizações familiares, cuja estrutura foge do padrão aceito pela instituição.

Cabe-nos ressaltar que a mesma escola, contraditoriamente, afirma que,

¹⁸ Visando a não identificação das escolas, os documentos por nós utilizados são referenciados sem os dados de local, editora e ano. Assim, as siglas ‘s.d.a’ e ‘s.d.b’ significam: sem data (primeiro documento) e sem data (segundo documento), respectivamente.

ao relacionar-se com os pais e/ou responsáveis, a escola deve superar as idealizações ou os preconceitos ainda existentes, reconhecendo a diversidade de formas de organização familiar e, sobretudo, tratando pedagogicamente essa realidade. (ESCOLA B, s.d.a, p. 13).

Dentre os documentos que organizam e regem as escolas, a **Escola A** apresenta, no subcapítulo acerca dos desafios educacionais contemporâneos, a violência, cujo conceito utilizado é o conceito apresentado pela Organização Mundial da Saúde. A referida escola, no PPP, afirma que

É necessário considerar o fenômeno da Violência a partir de uma perspectiva histórica, social e política. (...) A violência na escola vem tornando-se um fator preocupante, pelo fato de que enquanto espaço institucionalizado de desenvolvimento do indivíduo pela educação. (ESCOLA A, s.d.a, p. 57).

Sendo que o enfrentamento à violência na Escola, conforme a mesma escola,

requer formação continuada dos profissionais da educação, reflexões e discussões em grupos de estudos, seminários e oficinas sobre as causas da violência e suas manifestações práticas pedagógicas voltadas para a humanização da cidadania, bem como a produção de material de apoio pedagógico. (ESCOLA A, s.d.a, p. 57).

E, diante da manifestação da violência no ambiente escolar, a instituição prevê procedimentos que estão explicitados em todos regimentos escolares das escolas investigadas, a exemplo da Escola C (s.d.b, p. 86-87), em seus artigos que tratam das medidas educativas do educando:

Art. 168 – O educando que deixar de cumprir ou transgredir de alguma forma as disposições contidas no Regimento Escolar ficará sujeito às seguintes ações e medidas educativas:

Orientação disciplinar com ações pedagógicas dos professores, equipe pedagógica e direção;

Registro dos fatos ocorridos envolvendo o educando, com assinatura dos pais ou responsáveis, quando menor;

Comunicado por escrito, com ciência e assinatura dos pais ou responsáveis, quando criança ou adolescente;

Convocação dos pais ou responsáveis, quando criança ou adolescente, com registro e assinatura, e/ou termo de compromisso;

Esgotadas as possibilidades no âmbito do Estabelecimento de Ensino, inclusive do Conselho Escolar, será encaminhado ao Conselho Tutelar ou à Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude, quando criança ou adolescente, para a tomada de providências cabíveis.

Art. 169 – Todas as ações pedagógicas educativas previstas no Regimento Escolar serão devidamente registradas em Ata e apresentadas aos responsáveis e demais órgãos competentes para ciência das ações tomadas.

Art. 170 - O Ato Infracional praticado pelo educando será comunicado imediatamente ao Conselho Tutelar ou à Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude.

Parágrafo Único – A comunicação da prática do Ato Infracional à autoridade policial, Conselho Tutelar ou à Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude não implica em prejuízo à frequência do educando acusado no estabelecimento de ensino, salvo decreto de internação provisória

Diante do exposto, enfim, ao final do capítulo é importante salientar que as manifestações de violência e as ações para as mesmas independem da localização da escola, se é do campo ou urbana. O que se verifica é que diferentes fatores como a relação da escola com a comunidade, o valor que os pais dão à escola e como ocorre a gestão escolar, contribuem para essas manifestações.

O que constatamos é que, em especial, o que difere nas manifestações, diz respeito ao nível de atendimento, ocorrendo mais queixas nas escolas que atendem do 6º ao 9º ano o que, segundo alguns gestores se dá pelo fato de que a partir do Fundamental II, os pais não acompanham a vida escolar de seus filhos como o faziam antes e que os alunos menores, de um modo geral, são mais afetivos

Porém, independentemente da localização da instituição ou da faixa etária que atendem, os documentos pesquisados no interior da escola (PPP, Regimento Escolar, dentre outros), determinam que há a necessidade de uma gestão integrada com a comunidade (pais, professores, alunos, funcionários, direção), sendo que tal integração possibilita uma escola mais humanizadora e socializadora, segundo os mesmos documentos.

Concluimos ainda que as ações desenvolvidas pelas escolas, no enfrentamento à violência ocorrem de forma pontual, intuitiva e, de modo geral, isoladas, sem o envolvimento de outras instituições afora a unidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve o intuito de identificar o entendimento de violência dos agentes da instituição escolar, caracterizar quais são as práticas consideradas como “violentas” no espaço escolar e identificar o tipo de ação desenvolvida pelo gestor no enfrentamento à violência, nessa instituição.

Na resposta a estas questões, buscamos voltar o olhar e atenção para a escola, a violência que nela habita, com o foco nas ações do gestor no enfrentamento a ela.

Para tal, escolhemos, a partir da análise de dados do Instituto Sangari e dos atendimentos da Patrulha Escolar na Região Metropolitana de Curitiba, escolas de três municípios desta Região, em um total de oito escolas, dentre elas urbanas e rurais.

Nessas escolas, verificamos que o conceito que os teóricos têm de violência, assim como o de violência escolar possui diferentes sentidos. O mesmo foi constatado nas idas às instituições, nas entrevistas e observações, quando percebemos que, assim como os teóricos, os gestores também atribuem significados diferentes à violência. Apuramos que os diretores associam a violência prioritariamente a atos de vandalismo e agressão.

Na nossa investigação, constatamos que as brincadeiras de mau gosto aparecem em 1º lugar dentre as manifestações de violência e o “bullying”, em 4º lugar.

Embora exista preocupação no meio educacional quanto à discriminação, conforme explicitado em documentos oficiais, tal como o Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação 2010, ocorrem as brincadeiras de mau gosto e o “bullying”, manifestações com grande incidência e que estão relacionados ao preconceito, ao desrespeito ao diferente.

Na análise do material coletado em nossa pesquisa, verificamos desconhecimento teórico por parte dos gestores, o que é um dos determinantes para as ações pontuais e sem planejamento das ações adotadas pelos gestores. Ressaltamos, porém, que não podemos omitir o fato da rotina escolar pedir respostas imediatas, não havendo, muitas vezes, tempo para reflexão por parte dos gestores acerca das manifestações de violência que ocorrem na escola, diante da necessidade de ação momentânea.

Nossa pesquisa aponta contradições que ocorrem nas escolas quanto às ações do gestor no enfrentamento à violência, para quem a violência pode ocorrer devido à organização da escola, assim como devido às famílias das quais advêm os alunos (etnia, valorização ou não da escola).

Contradições estas que têm relação com a organização da escola, com o entendimento de autoridade que nela existe e a forma de exercê-la, demandando diferentes ações no enfrentamento à violência na instituição escolar.

Quanto à influência da etnia das famílias em relação às manifestações de violência, não constatamos ligação direta entre ambas.

A análise dos questionários preenchidos pelos gestores confirmaram os estudos de Charlot (2002) que aponta para uma violência à escola, materializada em manifestações como a depredação e as pichações. A violência *na* escola mencionada pelo mesmo teórico é percebida no “bullying”.

Embora os diretores, ao abordarem a violência, não indiquem a violência *da* escola, verificamos que ela acontece à medida que as práticas escolares se dão em uma relação de poder que não leva em consideração o aluno, pré-determinando o que julga ser melhor para ele, tanto no currículo, quanto na relação hierárquica instaurada nas escolas.

Nas entrevistas realizadas e no preenchimento dos questionários, os gestores não mencionaram a escola como produtora de violência, sendo constatado por nós que não há, por parte dos mesmos, a percepção de que ocorre na escola a violência simbólica, conforme Bourdieu e Passeron (1992). Violência que se materializa na ação pedagógica enquanto poder arbitrário, que se dá sob a forma de uma autoridade hierárquica e à medida que a cultura do aluno não é considerada nas relações que se estabelecem e no currículo do estabelecimento,

Tendo em vista o gestor não se aperceber da violência simbólica que ocorre no interior da escola, ele não planeja ações em relação a essa violência que, de forma invisível, continua acontecendo na instituição.

Dentre as ações desenvolvidas pelo gestor no enfrentamento à violência escolar predomina a conversa com os alunos e com os pais, seguido do registro.

Embora as ações desenvolvidas na escola, em geral, pautem-se na conversa e aconselhamento, com função corretiva, ocorrendo após a violência ter se manifestado, vimos que algumas unidades escolares desenvolvem ações preventivas, como a Escola D, que anualmente promove o Congresso das Famílias.

Para tal, a autoridade é uma das estratégias usadas pelo gestor, sendo que, via de regra, a legitimidade da autoridade dá-se de forma legal, burocrática, conforme Weber (1994).

Acreditamos ainda que a escola trata da diversidade, das diferenças, apresenta no seu Projeto Político Pedagógico preocupação com as mesmas, mas não tem clareza do que vêm a ser estas diferenças, procurando tornar, mesmo que involuntariamente, todos os alunos iguais, uniformizando-os, não refletindo sobre a relação entre violência e desigualdade e sobre, conforme Maffesoli (1996), a relação entre o dever-ser e o querer-viver presente nas atitudes dos alunos.

Obstante à afirmação de que a escola é produtora de violência, não poderíamos deixar de nos questionar se a escola também não é vítima desta violência.

Consideramos que, estando a escola inserida na sociedade, ela é um instrumento de reprodução desta, com suas relações de poder, de dominação, de exclusão, consolidando valores desta sociedade, com suas violências visíveis e invisíveis.

Diante disso, concluímos que as ações para o enfrentamento à violência devem ocorrer de forma comprometida, planejada e responsável no interior da escola, porém não é suficiente, independentemente da localização das escolas, se rural ou urbana e do entorno ao qual pertence.

A pesquisa constata a ausência de políticas públicas que, ao se voltar para o aluno, enxergue um cidadão de direitos, um cidadão pertencente a uma sociedade excludente e que o exclui à medida que não vê nele e na sua família, o desfiliado, conforme Castel (1998), mascarando a condição em que se encontra.

Esta investigação indica ainda como resultado, a necessidade de ações intersetoriais.

Embora tenhamos constatado ações de diferentes setores, verificamos ser necessário que todos os envolvidos percebam, discutam e reflitam sobre a exclusão social, sobre os fatores que interferem na violência escolar, estabelecendo uma rede de ações, tornando visível as diferenças, mas sem segregar ou excluir.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília, DF: UNESCO, 2005.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

AQUINO, J. G. **Indisciplina escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARAUCÁRIA. Prefeitura de Araucária. **Prefeitura de Araucária**, História. Disponível em: <<http://www.araucaria.pr.gov.br/araucaria/turismo/historia>>. Acesso em: 11 set. 2012.

ARENDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 221-247.

BAIXAR MAPAS. Mapa da Região Metropolitana de Curitiba. **Baixar Mapas**, Região Metropolitana, RM Curitiba. Disponível em: <<http://www.baixarmapas.com.br/mapa-da-regiao-metropolitana-de-curitiba/>>. Acesso em: 18 ago. 2012.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BONETI, L. W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 213-241.

BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Saúde. **Violência intrafamiliar: orientações para a prática em serviço**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002. (Cadernos de atenção básica n. 8).

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2008. (Série E – Legislação de Saúde).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. **CONAE 2010** – construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em: jan. 2013.

_____. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional da Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**, Projetos de Lei e Outras Proposições, 2010b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: jan. 2013.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Centro de Referência Especializado de Assistência Social. **MDS.gov.br**, Assistência Social, Proteção Especial. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaoespecial/creas>>. Acesso em: 7 set. 2012a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Centro de Referência de Assistência Social. **MDS.gov.br**, Assistência Social, Proteção Especial. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/cras/>>. Acesso em: 7 set. 2012b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 8, de 6 de março de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 2012c. Disponível em: <<http://www.sedh.gov.br/promocaodh/edh/Parecer%20homologado%20-%20Diretrizes%20Nacionais%20EDH.pdf>>. Acesso em: jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. **O papel do MEC na política educacional brasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/papelmec_politicaeducacional.pdf>. Acesso em: jan. 2013.

CAMPO MAGRO. **Prefeitura de Campo Magro**. Disponível em: <<http://prefeituradecampomagro.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 11 set. 2012.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CENTRO DE APOIO OPERACIONAL DAS PROMOTORIAS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Observatório de Violências nas Escolas – Brasil /PUCPR – Paraná**. Disponível em: <http://www2.mp.pr.gov.br/cpca/telas/ca_igualdade_38_7_4.php>. Acesso em: fev. 2012.

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

COLOMBO. Prefeitura de Colombo. **Guia Histórico-Cultural**. Colombo, 2011. Prefeitura de Colombo. Disponível em: <<http://www.colombo.pr.gov.br/downloads/Guia-Historico-Cultural-Colombo-Pr-2011.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2012.

DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Unijuí, 2003.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar, 1978.

ESCOLA A. **Projeto político e pedagógico**. [S.l.: s.n., s.d.a].

_____. **Regimento escolar**. [S.l.: s.n., s.d.b].

ESCOLA B. **Projeto político e pedagógico**. [S.l.: s.n., s.d.a].

_____. **Regimento escolar**. [S.l.: s.n., s.d.b].

ESCOLA C. **Projeto político e pedagógico**. [S.l.: s.n., s.d.a].

_____. **Regimento escolar**. [S.l.: s.n., s.d.b].

ESCOLA D. **Projeto político e pedagógico**. [S.l.: s.n., s.d.a].

_____. **Regimento escolar**. [S.l.: s.n., s.d.b].

ESCOLA E. **Projeto político e pedagógico**. [S.l.: s.n., s.d.a].

_____. **Regimento escolar**. [S.l.: s.n., s.d.b].

ESCOLA F. **Projeto político e pedagógico**. [S.l.: s.n., s.d.a].

_____. **Regimento escolar**. [S.l.: s.n., s.d.b].

EYNG, A. M.; GISI, M. L.; ENS, R. T. Violências nas escolas. In: EYNG, A. M. (Org.). **Violências nas escolas**. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 161-176.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 295-317.

_____. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2008. p. 97-119.

FERREIRA, N. S. C.; BONA, C. E. C.; QUEIROZ, J. C. C. Indisciplina e violência: palavras de ordem superáveis ou não na contemporaneidade? In: ESTRELA, A.;

FERREIRA, J. (Orgs.). **Indiscipline et violence à l'école**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2002. p. 348-357.

FERREIRA, P. C.; FERREIRA, N. S. C. A violência e a escola: explicando responsabilidades e direitos. In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (Orgs.). **Indiscipline et violence à l'école**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2002. p. 358-366.

FONTANA, M. I. Formação continuada de professores da educação do campo: teoria e atitude investigativa em discussão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5606_3679.pdf>. Acesso em: 11 set. 2012.

GAMBOA, S. A. **Epistemologia da pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GISI, M. I. As políticas educacionais e as violências nas escolas. In: EYNG, A. M. (Org.). **Violências nas escolas**. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 40-65.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-81.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INFOPÉDIA. Tropeirismo do Brasil. **Infopédia**, História, 2012. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$tropeirismo-do-brasil](http://www.infopedia.pt/$tropeirismo-do-brasil)>. Acesso em: 7 set. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 19 ago. 2012.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **Caderno estatístico**: município de Campo Magro. Curitiba, 2012a. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=83535>>. Acesso em: 2 jan. 2013.

_____. **Caderno estatístico**: município de Colombo. Curitiba, 2012b. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=83400>>. Acesso em: 2 jan. 2013.

_____. **Caderno estatístico**: município de Araucária. Curitiba, 2012c. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=83700>>. Acesso em: 2 jan. 2013.

INSTITUTO SANGARI. **Mapa da violência**. Disponível em: <<http://www.institutosangari.org.br/instituto/>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

_____. **História**. Disponível em: <<http://www.institutosangari.org.br/instituto/>>. Acesso em: fev. 2012.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARQUES, E. P.; PELICIONI, M. C. F.; PEREIRA, I. M. T. B. Educação pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade? **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v.17, n. 3, p. 8-20, 2007.

MARRA, C. A. S. **Violência escolar**: um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola. 2004. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

MENEGHEL, W. A. **As eleições dos diretores no estado de Minas Gerais**: o colegiado escolar e a legitimidade dos diretores reeleitos nas escolas públicas de Andradas. 2008. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2008.

MINAYO, M. C.; SOUZA, E. R. Violência para todos. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 65-78, jan./mar. 1993.

MORAES, L. F. R.; MAESTRO FILHO, A. D. M.; DIAS, D. V. O paradigma weberiano da ação social: um ensaio sobre a compreensão do sentido. A criação de tipos ideais e suas aplicações na teoria organizacional. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 57-71, abr./jun. 2003. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac/vol_07/dwn/rac-v7-n2-lfm.pdf>. Acesso em: fev. 2012.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ODÁLIA, N. **O que é violência**. 6. ed. São Paulo: Nova Cultural; Brasiliense, 1991.

OLIVEIRA, C. M. Método e sociologia em Weber: alguns conceitos fundamentais. **Revista Inter-Legere** [on-line], Natal, n. 3, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://cchla.ufrn.br/interlegere/revista/pdf/3/es02.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

OLIVEIRA, J. E. **As ações das escolas, através de seus gestores, no processo de enfrentamento à violência escolar**. 2009. 244 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

PARANÁ. Lei nº 15.075, de 4 de maio de 2006. Autoriza a implantação do Programa de Atendimento Psicopedagógico e social em todas as unidades escolares que

integram a Rede de Ensino Público, conforme especifica. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, 5 maio 2006.

_____. Polícia Militar do Estado do Paraná. Histórico Batalhão de Patrulha Escolar. **Polícia Militar do Paraná**, Batalhão de Patrulha Escolar. Disponível em: <<http://www.policiamilitar.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=587>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

PEREIRA, A. C. S.; WILLIAMS, L. C. A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, São Carlos, v. 18, n. 1, p. 45-55, 2010.

PINHAIS. Prefeitura de Pinhais. Encontro de pais e mestres estuda educação como fator de desenvolvimento. **Prefeitura de Pinhais**, Notícias, 22 fev. 2011. Disponível em: <<http://www.pinhais.pr.gov.br/News7content2584.shtml>>. Acesso em: 7 set. 2012.

PROERD NO BRASIL. Apresentação. **PROERD no Brasil**. Disponível em: <<http://www.proerdbrasil.com.br/oproerd/oprograma.htm>>. Acesso em: 2 set. 2012.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Atlas de desenvolvimento humano**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/Atlas2003.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Atlas2003>. Acesso em: 7 set. 2012.

SILVA, J. B. **A escola enfrenta a violência**: dos projetos às representações docentes. 2004. 271 f. Monografia (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

SILVA, L. C. M. **As concepções dos gestores escolares sobre o trabalho de preservação e segurança na escola realizado pelo programa patrulha escolar comunitária na escola estadual Dom Pedro II, em Curitiba, PR**. 2012. Monografia (Especialização em Planejamento em Segurança Pública) – Academia Policial Militar do Guatupê, São José dos Pinhais, 2012.

SOUZA, M. A. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. **Ebah**, Artigo, Práticas Pedagógicas, 2005. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAe29QAL/artigo-praticas-pedagogicas>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

STIVAL, M. C. E. E. **Políticas públicas do estado do Paraná**: a violência nas escolas e a ação da patrulha escolar comunitária. Curitiba: UTP, 2007. (Série Dissertações n. 16).

TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. R. S. Violência, insegurança e imaginário do medo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 51-66, 1998.

TEZANI, T. C. R. **Gestão escolar**: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. 2008. 291 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

VELHO, G.; ALVITO, M. **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 1996.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

_____. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 3. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1994.

_____. **Ciência e política**: duas vocações. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

APÊNDICE A – Adaptação do Mapa da Violência

MUNICÍPIO ¹	2006	2007	2008	TAXA
CAMPINA GRANDE DO SUL 1	27	39	46	125,5
PIRAQUARA 4	46	60	67	77,9
ALMIRANTE TAMANDARÉ 6	46	51	70	72,4
PINHAIS 12	40	56	58	49,6
S. J. DOS PINHAIS 19	101	88	98	40,6
COLOMBO 22	69	81	98	40,6
QUATRO BARRAS 25	7	8	8	40,3
ARAUCÁRIA 28	37	28	43	37,1
FAZENDA RIO GRANDE 30	38	22	29	36,6
MANDIRITUBA 45	5	7	7	29,5

Fonte: Adaptado de Instituto Sangari (2011).

Nota: ¹ O número que acompanha o nome do município refere-se à colocação deste, dentre os demais municípios do Paraná, no quesito violência. A violência é medida, no presente Mapa pelo número de homicídios e a taxa referente aos mesmos.

APÊNDICE B – Entrevista com SEED – Grupo de Enfrentamento à Violência

- 1) Gostaria de saber o que vem a ser o trabalho da Equipe de Enfrentamento à Violência Escolar.
- 2) Como atua essa Equipe?
- 3) Há quanto tempo existe essa Equipe?
- 4) Qual conceito essa Equipe tem de violência?
- 5) Vocês fazem distinção entre indisciplina e violência?
- 6) Os professores e gestores das escolas têm conhecimento da Equipe e recorrem a ela, quando necessário? De que forma?
- 7) Quais os casos de violência são comunicados a essa Equipe?
- 8) Vocês possuem dados estatísticos sobre as regiões, escolas mais e violentas e sobre maior incidência de casos de violência?
- 9) (Em resposta positiva à anterior). Eu posso ter acesso a estes dados?
- 10) Na RMC quais as cidades em que as escolas apresentam maior incidência de violência escolar?
- 11) Há diferença entre o índice de violência escolar apresentado em escolas urbanas e rurais?

APÊNDICE C – Entrevista com a Patrulha Escolar

Os municípios da Região Metropolitana de Curitiba, com maior incidência de violência, segundo dados são, na sequência:

1. Campina Grande do Sul;
2. Piraquara;
3. Almirante Tamandaré;
4. Pinhais;
5. São José dos Pinhais;
6. Colombo;
7. Quatro Barras;
8. Araucária;
9. Fazenda Rio Grande;
10. Mandirituba.

As informações de que preciso são:

- 1) Dos municípios citados acima, quais os cinco que apresentam maior índice de violência escolar?
- 2) A violência escolar apontada nos municípios acima ocorre tanto nas escolas urbanas, quanto rurais?
- 3) Se a violência escolar ocorre tanto nas escolas urbanas, quanto rurais, é na mesma proporção?
- 4) Qual o critério da Patrulha Escolar para identificar um caso como sendo de violência escolar?
- 5) Quais os casos de maior incidência de violência escolar?
- 6) Qual seu nome?
- 7) Qual sua função junto à Patrulha Escolar?

APÊNDICE D – Formas de manifestação da violência na sua escola

	SIM	NÃO
1. Brigas entre alunos (ameaças; agressão verbal)		
2. Brigas entre alunos (agressão física)		
3. Atos de vandalismo, pichação, depredação		
4. Agressão verbal do aluno ao professor e/ou funcionários		
5. Agressão física do aluno ao professor e/ou funcionários		
6. Agressão verbal do professor ao aluno		
7. Agressão física do professor ao aluno		
8. Roubos, furtos no interior da escola		
9. Violência institucional (excesso de regras, normas, autoritarismo)		
10. Violência sexual		
11. Uso de bebidas alcoólicas no interior da escola		
12. Uso de drogas ilícitas no interior da escola		
13. <i>Bullying</i>		
14. Ensino como desprazer (por parte do aluno)		
15. Brincadeiras de mau gosto		
16. Discriminação de cor ou gênero		
17. Invasão de pessoas estranhas		
18. Ação de gangues		
19. Porte de armas brancas		
20. Porte de armas de fogo		
21. Outra manifestação de violência (caso ocorra, especificar qual)		

APÊNDICE E – Ações para as manifestações da violência na sua escola

1. Brigas entre alunos (ameaças; agressão verbal)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
2. Brigas entre alunos (agressão física)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
3. Atos de vandalismo, pichação, depredação	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
4. Agressão verbal do aluno ao professor e/ou funcionários	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
5. Agressão física do aluno ao professor e/ou funcionários	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
6. Agressão verbal do professor ao aluno	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
7. Agressão física do professor ao aluno	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
8. Roubos, furtos no interior da escola	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

9. Violência institucional (excesso de regras, normas, autoritarismo)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
10. Violência sexual	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
11. Uso de bebidas alcoólicas no interior da escola	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
12. Uso de drogas ilícitas no interior da escola	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
13. <i>Bullying</i>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
14. Ensino como desprazer (por parte do aluno)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
15. Brincadeiras de mau gosto	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
16. Discriminação de cor ou gênero	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
17. Invasão de pessoas estranhas	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

	<hr/> <hr/> <hr/>
18. Ação de gangues	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
19. Porte de armas brancas	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
20. Porte de armas de fogo	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
21. Outra manifestação de violência (caso ocorra, especificar qual)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

APÊNDICE F – Entrevista para os diretores

- 1) Como você caracteriza a violência escolar?
- 2) Que consequências a violência escolar tem trazido para esta instituição de ensino?
- 3) A violência escolar interfere no processo ensino-aprendizagem, neste estabelecimento?
- 4) De que forma a comunidade vê esta instituição, diante do tema violência escolar?
- 5) Como os profissionais da escola agem diante de casos de violência escolar?
- 6) Como você age perante a ocorrência de violência na sua escola?
- 7) Há, nesta escola, algum projeto preventivo em relação à violência escolar?
- 8) Como você classificaria esta escola em relação à violência?
- 9) Como você classificaria a sua atuação no enfrentamento à violência escolar?

APÊNDICE G – Quadro de leis

PARECER CNE/CP Nº 8/2012	<p>Art. 10. Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos.</p> <p>Art. 11. Os sistemas de ensino deverão criar políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos, e por extensão, a Educação em Direitos Humanos</p>
Lei nº 15.075/2006	<p>Art. 1º. Fica autorizado ao Governo do Estado a implantação do Programa de Atendimento Psicopedagógico e social em todas as unidades escolares que integram a Rede de Ensino Público, do ensino fundamental e médio, no Estado do Paraná.</p> <p>Art. 2º. Cada Unidade de Ensino Fundamental e Médio que integra a Rede Pública Estadual deverá contar com equipe interprofissional habilitada a prestar atendimento psicopedagógico e social ao estudante matriculado, e dar suporte técnico à direção e aos professores.</p> <p>§ 1º. A equipe interprofissional referida no "caput" deverá estar composta por, no mínimo, um(a) psicólogo(a), um(a) pedagogo(a) e um(a) assistente social.</p> <p>§ 2º. A equipe interprofissional prestará atendimento preventivo ou terapêutico ao estudante, conforme a situação ou caso detectado no dia-a-dia da Unidade de Ensino.</p> <p>§ 3º. A equipe interprofissional dará orientação aos pais, familiares ou responsáveis pelos estudantes, sempre que necessário ou sempre que solicitado a fazê-lo.</p>
RESOLUÇÃO Nº 4/2009	<p>Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:</p> <p>I – Alunos com deficiência: [...]</p> <p>II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: [...]</p> <p>III – Alunos com altas habilidades/superdotação: [...]</p> <p>[...]</p> <p>Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:</p> <p>I – sala de recursos multifuncionais: [...]</p> <p>II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;</p> <p>III – cronograma de atendimento aos alunos;</p> <p>IV – plano do AEE: [...]</p> <p>V – professores para o exercício da docência do AEE;</p> <p>VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, [...]</p> <p>VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, [...].</p>
PDE_MEC	<p>XXVI - Transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar.</p>
PROJETO DE LEI Nº 8.035/2010	<p>Art. 2º São diretrizes do PNE - 2011/2020: [...]</p> <p>III - superação das desigualdades educacionais;</p> <p>[...]</p> <p>X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.</p> <p>Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em Lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE - 2011/2020, no prazo de um ano contado da publicação desta Lei.</p>

	<p>§ 1º Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos, garantindo equidade educacional.</p> <p>§ 2º Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que garantam o atendimento às necessidades educacionais específicas da educação especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.</p> <p>Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas disciplinando a gestão democrática da educação em seus respectivos âmbitos de atuação no prazo de um ano contado da publicação desta Lei.</p> <p>[...]</p> <p>Meta 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:</p> <p>Estratégias:</p> <p>7.14) Garantir políticas de combate à violência na escola e construção de uma cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade escolar</p>
CONAE 2010	<p>u) Implementar programas de formação inicial e continuada que contemplem a discussão sobre gênero e diversidade étnico-racial, de orientação sexual e geracional, de pessoas com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e transtornos funcionais especiais, com destaque para as lutas contra as variadas formas de discriminação sexual, racial e para a superação da violência contra a mulher e outras formas de violências que influem negativamente no processo ensino-aprendizagem.</p>
ECA	<p>Art. 98 As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:</p> <p>I. por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;</p> <p>II. por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;</p> <p>III. em razão da sua conduta.</p>

Fonte: A autora (2013).

APÊNDICE H – Quadro resumo dos atendimentos das escolas pesquisadas

ESCOLA	MUNICÍPIO		NÍVEL DE ATENDIMENTO	ATENDIMENTO POR TURNO			NÚMERO DE ALUNOS
				MANHÃ	TARDE	NOITE	
A	Colombo	Estadual	Ensino fundamental II Ensino médio Educação profissionalizante	Ensino fundamental 11 Ensino médio	Ensino fundamental II	Ensino médio Educação profissionalizante 1 Turma de CEEBJA	1300
B	Araucária	Municipal	Ensino fundamental I e II	Fundamental I 1 Classe especial 1 Sala de serviço de apoio do conhecimento	Fundamental II 1 Sala multifuncional	—	441
C	Araucária	Municipal	Ensino fundamental I e II	Fundamental II	Fundamental I	—	486
D	Araucária	Municipal	Ensino fundamental I e II	Fundamental I 1 Classe especial 1 Sala de recursos (altas habilidades)	Fundamental II	—	1200
E	Campo magro	Municipal	Educação infantil Fundamental I	Ensino fundamental I 1 Classe especial	Pré I Fundamental I	—	400
F	Campo magro	Municipal	Educação infantil Ensino fundamental I	Pré II ao 5º ano	Pré I ao 5º ano	—	504

Fonte: A autora (2012).

APÊNDICE I – Quadro de diretores

ESCOLA	DIRETORA	FORMAÇÃO	TEMPO NA ESCOLA	TEMPO NA FUNÇÃO	TEMPO NO MAGISTÉRIO	GESTÃO
A	S.	Graduação: Matemática Especializações: Gestão Escolar; Novas Tecnologias da Educação; Educação de Jovens e Adultos (cursando)	13 anos	Diretora Geral: 7 anos Diretora Auxiliar: 3 anos	18 anos	3º mandato
B	M. J.	Graduação: História	29 anos	Diretora Geral: 3 anos Diretora Auxiliar: 12 anos	29 anos	1ª gestão
C	L. C.	Graduação: Biologia	17 anos	2 anos	20 anos	1ª gestão
D	S.	Graduação: Pedagogia	5 anos	4 anos	25 anos	1ª gestão
E	D.	Graduação: Pedagogia Pós-Graduação: Gestão em Supervisão de Educação	9 anos	4 anos	24 anos	2ª gestão
F	M.	Graduação: Pedagogia/Adm. Especialização: Pedagogia do trabalho pedagógico	10 anos	5 anos	Não informado	A troca é feita pela Congregação, à medida que esta o deseje.

Fonte: A autora (2012).

ANEXO A – Atendimentos da Patrulha Escolar em cinco municípios da Região Metropolitana de Curitiba

	15.805	0,48%
Município	RESUMO de Ações Repressivas	<u>Registros</u>
Almirante Tamandaré	ABORDAGEM	29
Almirante Tamandaré	ATEND. OCORRÊNCIA AGRESSÃO ALUNO X PROF.	1
Almirante Tamandaré	ATEND. OCORRÊNCIA AGRESSÃO ENTRE ALUNOS	5
Almirante Tamandaré	ATEND. OCORRÊNCIA AMEAÇA	2
Almirante Tamandaré	ATEND. OCORRÊNCIA ASSISTÊNCIA	3
Almirante Tamandaré	ATEND. OCORRÊNCIA CONSUMO DE DROGAS	1
Almirante Tamandaré	ATEND. OCORRÊNCIA CONSUMO DE ÁLCOOL	1
Almirante Tamandaré	ATEND. OCORRÊNCIA DESACATO	1
Almirante Tamandaré	ATEND. OCORRÊNCIA FURTO	2
Almirante Tamandaré	ATEND. OCORRÊNCIA PORTE DE ARMA DE FOGO	1
Almirante Tamandaré	ATEND. OCORRÊNCIA TRÁFICO DE DROGAS	2
Almirante Tamandaré	ATENDIMENTO OCORRÊNCIA - OUTRAS NATUREZAS	26
Almirante Tamandaré	MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	2
Almirante Tamandaré	Subtotal	76

	6.470	0,28%
Município	RESUMO de Ações Repressivas	<u>Registros</u>
C. Grande do Sul	ABORDAGEM	2
C. Grande do Sul	ATEND. OCORRÊNCIA AMEAÇA	1
C. Grande do Sul	ATEND. OCORRÊNCIA ASSISTÊNCIA	1
C. Grande do Sul	ATENDIMENTO OCORRÊNCIA - OUTRAS NATUREZAS	14
C. Grande do Sul	Subtotal	18

	30.393	0,67%
Município	RESUMO de Ações Repressivas	<u>Registros</u>
Colombo	ABORDAGEM	66
Colombo	ATEND. OCORRÊNCIA AGRESSÃO ENTRE ALUNOS	32
Colombo	ATEND. OCORRÊNCIA AMEAÇA	17
Colombo	ATEND. OCORRÊNCIA CONSUMO DE DROGAS	7
Colombo	ATEND. OCORRÊNCIA CONSUMO DE ÁLCOOL	1
Colombo	ATEND. OCORRÊNCIA DEPREDÇÃO	6
Colombo	ATEND. OCORRÊNCIA DESACATO	6
Colombo	ATEND. OCORRÊNCIA FURTO	4
Colombo	ATEND. OCORRÊNCIA INVASÃO DA ESCOLA	2
Colombo	ATEND. OCORRÊNCIA PORTE DE ARMA DE BRANCA	1
Colombo	ATEND. OCORRÊNCIA ROUBO	6
Colombo	ATEND. OCORRÊNCIA DISPARO DE ARMA DE FOGO	3
Colombo	ATEND. OCORRÊNCIA TRÂNSITO	1

Colombo	ATEND. OCORRÊNCIA TRÁFICO DE DROGAS	4
Colombo	ATENDIMENTO OCORRÊNCIA - OUTRAS NATUREZAS	43
Colombo	MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	6
Colombo	Subtotal	205

	18.308	0,11%
Município	RESUMO de Ações Repressivas	<u>Registros</u>
Pinhais	ABORDAGEM	2
Pinhais	ATEND. OCORRÊNCIA AGRESSÃO ENTRE ALUNOS	2
Pinhais	ATEND. OCORRÊNCIA AMEAÇA	1
Pinhais	ATEND. OCORRÊNCIA FURTO	1
Pinhais	ATENDIMENTO OCORRÊNCIA - OUTRAS NATUREZAS	7
Pinhais	MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	7
Pinhais	Subtotal	20

	15.723	0,20%
Município	RESUMO de Ações Repressivas	<u>Registros</u>
Piraquara	ABORDAGEM	2
Piraquara	ATEND. OCORRÊNCIA AGRESSÃO ALUNO X PROF.	1
Piraquara	ATEND. OCORRÊNCIA AGRESSÃO ENTRE ALUNOS	10
Piraquara	ATEND. OCORRÊNCIA CONSUMO DE DROGAS	2
Piraquara	ATEND. OCORRÊNCIA CONSUMO DE ÁLCOOL	1
Piraquara	ATEND. OCORRÊNCIA DEPREDÇÃO	1
Piraquara	ATEND. OCORRÊNCIA FURTO	1
Piraquara	ATEND. OCORRÊNCIA INVASÃO DA ESCOLA	1
Piraquara	ATEND. OCORRÊNCIA PORTE DE ARMA DE BRANCA	1
Piraquara	ATEND. OCORRÊNCIA PORTE DE ARMA DE FOGO	2
Piraquara	ATENDIMENTO OCORRÊNCIA - OUTRAS NATUREZAS	10
Piraquara	Subtotal	32

	2.772	0,58%
Município	RESUMO de Ações Repressivas	<u>Registros</u>
Quatro Barras	ATEND. OCORRÊNCIA AMEAÇA	1
Quatro Barras	ATEND. OCORRÊNCIA ASSISTÊNCIA	1
Quatro Barras	ATENDIMENTO OCORRÊNCIA - OUTRAS NATUREZAS	13
Quatro Barras	MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	1
Quatro Barras	Subtotal	16

	11.358	1,25%
Município	RESUMO de Ações Repressivas	<u>Registros</u>
Araucária	ABORDAGEM	62
Araucária	ATEND. OCORRÊNCIA AGRESSÃO ENTRE ALUNOS	6
Araucária	ATEND. OCORRÊNCIA AMEAÇA	10
Araucária	ATEND. OCORRÊNCIA CONSUMO DE DROGAS	3

Araucária	ATEND. OCORRÊNCIA CONSUMO DE ÁLCOOL	2
Araucária	ATEND. OCORRÊNCIA FURTO	1
Araucária	ATEND. OCORRÊNCIA INVASÃO DA ESCOLA	3
Araucária	ATEND. OCORRÊNCIA PORTE DE ARMA DE BRANCA	1
Araucária	ATEND. OCORRÊNCIA ROUBO	5
Araucária	ATEND. OCORRÊNCIA TRÂNSITO	11
Araucária	ATENDIMENTO OCORRÊNCIA - OUTRAS NATUREZAS	21
Araucária	MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	17
Araucária	Subtotal	142

	14.847	0,78%
Município	RESUMO de Ações Repressivas	<u>Registros</u>
Fazenda Rio Grande	ABORDAGEM	20
Fazenda Rio Grande	ATEND. OCORRÊNCIA AGRESSÃO ALUNO X PROF.	1
Fazenda Rio Grande	ATEND. OCORRÊNCIA AGRESSÃO ENTRE ALUNOS	13
Fazenda Rio Grande	ATEND. OCORRÊNCIA AMEAÇA	10
Fazenda Rio Grande	ATEND. OCORRÊNCIA ASSISTÊNCIA	1
Fazenda Rio Grande	ATEND. OCORRÊNCIA CONSUMO DE DROGAS	2
Fazenda Rio Grande	ATEND. OCORRÊNCIA CONSUMO DE ÁLCOOL	1
Fazenda Rio Grande	ATEND. OCORRÊNCIA DESACATO	1
Fazenda Rio Grande	ATEND. OCORRÊNCIA EXPLOSÃO DE BOMBA	1
Fazenda Rio Grande	ATEND. OCORRÊNCIA FURTO	1
Fazenda Rio Grande	ATEND. OCORRÊNCIA PORTE DE ARMA DE FOGO	2
Fazenda Rio Grande	ATEND. OCORRÊNCIA ROUBO	1
Fazenda Rio Grande	ATEND. OCORRÊNCIA TRÂNSITO	6
Fazenda Rio Grande	ATEND. OCORRÊNCIA TRÁFICO DE DROGAS	1
Fazenda Rio Grande	ATENDIMENTO OCORRÊNCIA - OUTRAS NATUREZAS	11
Fazenda Rio Grande	MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	44
Fazenda Rio Grande	Subtotal	116

	4.186	0,33%
Município	RESUMO de Ações Repressivas	<u>Registros</u>
Mandirituba	ABORDAGEM	1
Mandirituba	ATEND. OCORRÊNCIA AMEAÇA	2
Mandirituba	ATEND. OCORRÊNCIA FURTO	1
Mandirituba	MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	10
	Subtotal	14

	40.098	0,47%
Município	RESUMO de Ações Repressivas	<u>Registros</u>
São José dos Pinhais	ABORDAGEM	17
São José dos Pinhais	ATEND. OCORRÊNCIA AGRESSÃO ENTRE ALUNOS	21
São José dos Pinhais	ATEND. OCORRÊNCIA AMEAÇA	7
São José dos Pinhais	ATEND. OCORRÊNCIA CONSUMO DE DROGAS	4

São José dos Pinhais	ATEND. OCORRÊNCIA CONSUMO DE ÁLCOOL	2
São José dos Pinhais	ATEND. OCORRÊNCIA DEPREDÇÃO	3
São José dos Pinhais	ATEND. OCORRÊNCIA DESACATO	3
São José dos Pinhais	ATEND. OCORRÊNCIA EXPLOSÃO DE BOMBA	2
São José dos Pinhais	ATEND. OCORRÊNCIA FURTO	5
São José dos Pinhais	ATEND. OCORRÊNCIA HOMICÍDIO	1
São José dos Pinhais	ATEND. OCORRÊNCIA INVASÃO DA ESCOLA	25
São José dos Pinhais	ATEND. OCORRÊNCIA PORTE DE ARMA DE BRANCA	1
São José dos Pinhais	ATEND. OCORRÊNCIA PORTE DE ARMA DE FOGO	3
São José dos Pinhais	ATEND. OCORRÊNCIA ROUBO	6
São José dos Pinhais	ATEND. OCORRÊNCIA DISPARO DE ARMA DE FOGO	3
São José dos Pinhais	ATEND. OCORRÊNCIA TRÂNSITO	7
São José dos Pinhais	ATENDIMENTO OCORRÊNCIA - OUTRAS NATUREZAS	60
São José dos Pinhais	MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	19
São José dos Pinhais	Subtotal	189

MUNICÍPIOS	OCORRÊNCIAS	INDICE
Araucária	142	1,25%
Fazenda Rio Grande	116	0,78%
Colombo	205	0,67%
Quatro Barras	16	0,58%
Almirante Tamandaré	76	0,48%
São José dos Pinhais	189	0,47%
Mandirituba	14	0,33%
C. Grande do Sul	18	0,28%
Piraquara	32	0,20%
Pinhais	20	0,11%

**ANEXO B – Matrículas no ensino regular segundo a dependência
administrativa – Campo Magro**

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	CRECHE	PRÉ- ESCOLAR	FUNDAMENTAL	MÉDIO	PROFISSIONAL
Estadual	---	---	2.092	929	---
Municipal	249	566	2.052	---	---
TOTAL	249	566	4.144	929	---

Fonte: IPARDES (2012a).

**ANEXO C – Matrículas no ensino regular segundo a dependência
administrativa – Colombo**

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	CRECHE	PRÉ- ESCOLAR	FUNDAMENTAL	MÉDIO	PROFISSIONAL
Estadual	---	---	15.900	7.295	55
Municipal	1.882	6.426	15.569	---	---
Particular	193	458	2.455	297	---
TOTAL	2.075	6.884	34.014	7.592	55

Fonte: IPARDES (2012b).

**ANEXO D – Matrículas no ensino regular segundo a dependência
administrativa – Araucária**

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	CRECHE	PRÉ- ESCOLAR	FUNDAMENTAL	MÉDIO	PROFISSIONAL
Estadual	---	---	2.730	5.312	172
Municipal	1.232	1.609	17.773	---	---
Particular	139	395	1.708	645	854
TOTAL	1.371	2.004	22.211	5.967	1.026

Fonte: IPARDES (2012c).