



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RONALDO FIGUEIREDO VENAS

**GESTÃO ESCOLAR E VIOLÊNCIA
UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS AÇÕES GESTORAS EM
SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA**

**SALVADOR
2008**

RONALDO FIGUEIREDO VENAS

**GESTÃO ESCOLAR E VIOLÊNCIA
UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS AÇÕES GESTORAS EM
SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Celma Borges Gomes

**SALVADOR
2008**

UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

V448 Venas, Ronaldo Figueiredo.

Gestão escolar e violência : um estudo de caso sobre as ações gestoras em situação de violência / Ronaldo Figueiredo Venas. – 2008.

154 f. : il.

Orientadora: Prof. Dra. Celma Borges Gomes

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2008.

1. Violência na escola - Estudo de casos. 2. Gestão da escola. 3. Estratégias pedagógicas. 4. Organização da ação pedagógica. I. Gomes, Celma Borges. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.782 – 22.ed.

RONALDO FIGUEIREDO VENAS

GESTÃO ESCOLAR E VIOLÊNCIA
UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS AÇÕES GESTORAS EM SITUAÇÃO DE
VIOLÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação da Faculdade de Educação como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, pela da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Aprovada em 28 de novembro de 2008.

Banca Examinadora

Celma Borges Gomes – Orientadora _____

Doutora em Sociologia. Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle), U.P. III, França.
Universidade Federal da Bahia

José Cláudio Rocha _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade do Estado da Bahia (Uneb)

José Wellington Aragão _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia.
Universidade Federal da Bahia

Kátia Siqueira Freitas _____

Doutora em Educational Administration pela The Pennsylvania State University, Estados Unidos
Universidade Federal da Bahia

A

Minha mãe, que, segurando minha mão na escrita das primeiras letras, me ensinou mais do que caligrafia.

A

Meu pai, que sempre foi um exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que, sempre presente em minha vida, permitiu que tivesse energia para fechar mais esse ciclo.

A minha família e a Jorge Junior pela compreensão, apoio e solidariedade durante o processo de construção desse trabalho.

À Professora Celma Borges, que acreditou em mim, em meu trabalho e no meu compromisso com o desenvolvimento do saber científico, com paciência e permanente troca de idéias.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (Faced), em especial ao Prof. José Wellington Aragão, pelas discussões em sala, nos corredores e que, por meio do exemplo, contribuíram para a melhoria dessa pesquisa.

A professora Kátia Siqueira de Freitas que gentilmente saiu dos seus cuidados para discutir e contribuir para a melhoria dessa pesquisa.

Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFBA, pelo apoio e pela compreensão sempre presentes.

Aos meus colegas do curso de Pós-Graduação, em especial Jaqueline Silva e Marta Alencar, pelo companheirismo e solidariedade.

À direção, à vice-direção, à coordenação, aos professores e alunos da escola, que, gentilmente, permitiram o acesso ao espaço da escola, confiando ao olhar de um “estranho” a convivência durante o período de realização da pesquisa.

Aos demais professores da Faculdade de Educação da UFBA, em especial Cleverson Suzart, Sandra Marinho e Ana Paula Albuquerque, pelas discussões e trocas de idéias.

Aos meus amigos e colegas que contribuíram direta ou indiretamente com a sua solidariedade, carinho e apoio para o meu crescimento intelectual, espiritual e profissional.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. **Gestão escolar e violência** : um estudo de caso sobre as ações gestoras em situação de violência. 2008. 154f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.

RESUMO

Esta dissertação trata de um estudo de caso sobre as ações gestoras em situação de violência. As ações fazem parte do modo como a equipe gestora atua em situações de violência na escola. O estudo da violência requer um entendimento amplo sobre como ocorre para que as ações possam atuar nas causas do problema. Procuramos identificar as variantes que interferem na escola, que são da escola e as que são contra a escola, articulando essas variantes ao processo de transformação da direção em gestão que passaram os dirigentes educacionais. Para identificar o modo como a equipe gestora atua procuramos perceber como alunos, professores e gestores vêem a violência no espaço escolar. Posteriormente, fizemos a relação entre projeto político pedagógico e o regimento interno e as ações gestoras de enfrentamento do problema. Dessa maneira, objetivamos compreender as práticas gestoras de resolução dos conflitos. A pesquisa foi realizada em uma escola da periferia de Salvador com alto índice de violência. Com uma amostra de 103 alunos, 10 professores e 5 membros da equipe diretiva. Para a coleta dos dados foram utilizados o grupo focal, a entrevista semi-estruturada, a aplicação de questionário e a observação sistemática. Os resultados indicaram a presença de baixa sociabilidade no ambiente escolar, ausência de um eficaz sistema de regras, a falta de um sentimento de pertença na participação do conselho escolar, a presença da droga e da intimidação como causa para os casos de violência física e psicológica ocorridos durante o desenvolvimento da pesquisa. Concluímos esse trabalho apresentando as estratégias que podem potencializar o papel do gestor escolar em situação de violência.

Palavra-chave: Violência na escola. Estudo de casos. Gestão da escola. Estratégias pedagógicas. Organização da ação pedagógica.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. **School administration and violence:** a study case on management actions in violence situations. 2008. 154 pp. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.

ABSTRACT

This dissertation is about a case study on management actions in violence situations. The actions are part of the way how the management team deals with violence situations in the school. The violence study requires a wide understanding about the way it happens, in order to be possible to act on its causes. This work tries to identify the variables that interfere in the school: the ones that make part of the school and the ones that are against the school, articulating them to the transformation process, from direction to management, which the educational managers have been through. To identify the way how the management team acts, it was necessary to find out how students, teachers and school managers see the violence at the school space. Afterwards, the relationship between political-pedagogical project, internal regiment and management actions to confront the problem was engendered. The goal was to comprehend the management practices on the conflicts solution. The research took place at a school located in Salvador's outskirts, with high rates of violence, from a sample of 103 students, 10 teachers and 5 members of the management team. In order to collect the data, the focal group, the semi-structured interview, the questionnaire administration and the systematic observation were the chosen methods. The results indicated the occurrence of low sociability at school's environment, the lack of an efficacious rules system and of a feeling of 'belonging' at school council's participation process – besides the presence of drugs and bullying – as psychological and physical causes of the violence cases that occurred during the research. The work was concluded with the presentation of strategies that may strengthen the management role in violence situations.

Key words: School violence; Cases study; School management; Pedagogical strategies; Organization of the pedagogical action.

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|------------------|---|----|
| GRÁFICO 1 | Instrumentos utilizados para o crime no período de janeiro a agosto de 2007..... | 78 |
| GRÁFICO 2 | Distribuição dos homicídios por delegacia no período de janeiro a agosto de 2006..... | 79 |
| GRÁFICO 3 | A percepção de vítima pelos professores pesquisados..... | 86 |
| GRÁFICO 4 | Quanto a forma de utilização do RI..... | 87 |
| GRÁFICO 5 | A contribuição do ECA para diminuir a violência na escola..... | 87 |
| GRÁFICO 6 | A percepção dos alunos sobre a violência..... | 91 |
| GRÁFICO 7 | Causas da violência para os alunos..... | 93 |
| GRÁFICO 8 | Percepção dos alunos frente as ações gestoras em caso de violência... | 95 |
| GRÁFICO 9 | Conhecimento do RI por parte dos alunos..... | 96 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|---|
| CEDEP | Centro de Documentação e Estatística Policial |
| CE | Conselho Escolar |
| CF | Constituição Federal |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FCCV | Fórum Comunitário de Combate a Violência |
| GF | Grupo Focal |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| P | Pesquisador |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Escola |
| PDRE | Plano Diretor da Reforma do Estado |
| PPP | Projeto político pedagógico |
| RI | Regimento Interno |
| SENAD | Secretaria Nacional Antidrogas |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 | O PROCESSO ATUAL DE GESTÃO: AVANÇOS E RETROCESSOS | 20 |
| 2.1 | CONCEITUANDO O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA..... | 41 |
| 2.2 | CLASSIFICAÇÃO DO FENÔMENO DA VIOLÊNCIA..... | 43 |
| 2.3 | VARIAVEIS QUE INTERFEREM NA ESCOLA..... | 47 |
| 2.3.1 | A influência da mídia, da comunidade e da família na formação dos jovens | 47 |
| 2.4 | VARIAVEIS QUE INTERFEREM CONTRA A ESCOLA..... | 57 |
| 2.4.1 | A droga: um comércio em rede | 57 |
| 2.5 | VARIAVEIS QUE SÃO DA ESCOLA..... | 60 |
| 2.5.1 | O patrimônio escolar como espaço de relações | 61 |
| 2.5.2 | A intimidação como violência velada | 63 |
| 3 | METODOLOGIA DA PESQUISA | 66 |
| 3.1 | QUESTÕES DE PESQUISA..... | 66 |
| 3.2 | O PROBLEMA E SEU CONTEXTO..... | 67 |
| 3.3 | O CAMPO DE ESTUDO..... | 71 |
| 3.4 | SUJEITOS DA PESQUISA..... | 74 |
| 3.5 | TÉCNICAS, INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS..... | 75 |
| 4 | RESULTADOS DA PESQUISA | 77 |
| 4.1 | ANÁLISE DOS DADOS OFICIAIS..... | 77 |
| 4.2 | INSTRUMENTOS DA ESCOLA UTILIZADOS PELA GESTÃO..... | 80 |
| 4.2.1 | Livro de ocorrências | 80 |
| 4.2.2 | Regimento Interno | 81 |
| 4.2.3 | Projeto Político Pedagógico | 82 |
| 4.2.4 | A percepção dos professores sobre a violência e a gestão | 84 |
| 4.2.5 | A percepção dos alunos sobre a violência | 90 |
| 4.2.6 | A percepção da gestão sobre a violência escolar | 97 |
| 5 | AS POSSIBILIDADES DE AÇÕES GESTORAS EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA | 105 |
| 5.1 | OPERACIONALIZAÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR..... | 106 |
| 5.2 | CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA DE REGRAS EFICAZ NA ESCOLA..... | 109 |
| 5.3 | BUSCAR PARCERIAS PARA ENFRENTAR O TRÁFICO DE DROGAS..... | 112 |
| 5.4 | FORTALECIMENTO DOS LAÇOS DE SOCIABILIDADE ESCOLAR... | 113 |
| 5.5 | TRAZER A FAMÍLIA/COMUNIDADE PARA A ESCOLA..... | 118 |
| 5.6 | RE-SIGNIFICAÇÃO À HORA DO RECREIO/INTERVALO..... | 119 |
| 5.7 | PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO ESCOLAR..... | 121 |
| 5.8 | ENFRENTAMENTO DA INTIMIDAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR | 123 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 126 |

| | |
|--|------------|
| REFERÊNCIAS..... | 131 |
| ANEXO A – Ações Gestoras..... | 138 |
| APÊNDICES..... | 145 |
| APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 146 |
| APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para Gestores..... | 147 |
| APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada para Equipe de Professores..... | 148 |
| APÊNDICE D – Questionário para Alunos..... | 149 |
| APÊNDICE E – Códigos e Legendas Usados na Transcrição | 151 |
| APÊNDICE F – Fotos..... | 152 |

1 INTRODUÇÃO

A violência tem trazido uma sensação de insegurança a toda sociedade, o medo, provocado pelos assaltos, tráfico de drogas ou mesmo da agressão física sem motivo aparente, tem se tornado cada vez mais freqüente na cidade do Salvador. A escola, por sua vez, instituição que tem uma relação dialógica no corpo social, age e reage a essa violência e a esses medos como uma caixa de ressonância.

A partir de uma pesquisa exploratória, sobre a representação da violência entre jovens da cidade do Salvador, percebemos que a violência não é um fenômeno recente da história mundial; no entanto, a amplitude e a intensidade do fenômeno vêm sendo motivo de estudos das universidades de renome em todo o mundo. Muitos pesquisadores tentam entender quais as causas desse fenômeno, que parece ser o grande mal do nosso século; é considerado problema de saúde pública. A violência é hoje, um problema de saúde pública, pois “congestionam serviços de saúde, aumentam os custos globais da atenção e afetam a qualidade da cobertura”. (sic). (MINAYO, 1994, p. 13)

A violência vem dominando a pauta dos telejornais nacionais e locais. A agressão, em suas múltiplas formas, tem cada vez mais deixado a sociedade perplexa. A atrocidade com que são cometidos os crimes desafia a imaginação humana, colocando diante de todos o desconforto em perceber até onde pode chegar a maldade do homem.

A sociologia, a psicologia, a educação, entre outras áreas do conhecimento, procuram dar respostas às questões relacionadas à violência no contexto social ou individual. No entanto, cada área do conhecimento, ainda não consegue responder satisfatoriamente a questões ligadas às violências no mundo atual.

Sabe-se, hoje, que a violência tem múltiplos fatores. Desse modo, só é possível a sua compreensão a partir de uma visão multidisciplinar, pois nenhuma área do conhecimento consegue explicar por si só a sua complexidade.

A manifestação da violência no tecido social varia de acordo com os elementos culturais e a representação que cada sociedade faz desse fenômeno, no entanto, a sua presença

tem colocado governos de todo o mundo na trilha do desenvolvimento de políticas de prevenção, objetivando a segurança da pessoa humana.

A criminalidade aparece como uma das principais preocupações dos brasileiros nas pesquisas sobre prioridades de vida; a maioria deseja ter segurança para si e para a proteção dos familiares.

Essa preocupação tem alterado o comportamento dos brasileiros e modificado a arquitetura das grandes cidades. Sem perceber, todos vão se tornando reféns do medo e da insegurança.

Trancada em casa, a classe média deixa de ir ao cinema, ao teatro ou ao restaurante; prefere não correr o risco de ser assaltada ou vitimada de algum modo, no semáforo ou no estabelecimento. (CALDEIRA, 2000)

Os pais estimulam os filhos a ficar em casa, divertindo-se pelo computador, Acreditam eles que, desse modo, protegem seus filhos do perigo iminente nas ruas, porém desconhecem que o mundo virtual apresenta tantos perigos quanto o mundo real, devendo ter a mesma preocupação que teriam se os filhos estivessem na rua.

As casas, que antes representavam o refúgio e a tranquilidade de estar em família, atualmente refletem o estado em que vivemos, todas gradeadas, com portões eletrônicos, câmeras de segurança sobre todos os espaços controlando a entrada e a saída de todos, mas, ainda assim, persistindo a sensação de insegurança.

O convívio social ocorre cada vez mais em espaços fechados e protegidos pela segurança privada, e são também cada vez mais raros o passeio, a caminhada e o aproveitamento do tempo em áreas abertas que permitam a circulação de pessoas.

As classes populares, na maior parte das vezes, esquecidas na periferia, vivem uma maior situação de vitimização, pois, sem dinheiro que permita seu acesso aos espaços pagos e que assim lhe garantam segurança, vêm restritos seus acessos ao lazer e à diversão. O medo de circular nos ônibus, e tarde da noite pelas vielas que constituem a paisagem do seu bairro, ou mesmo o toque de recolher em algumas destas áreas impõe uma reclusão involuntária.

Além disso, a presença de gangues e quadrilhas delimitam territórios de atuação, impedindo as famílias de classes populares de circularem em determinados horários; assim, há que se “pagar pedágio” para andar em determinados espaços dentro do bairro.

Outra prática adotada nos bairros populares são os “serviços de proteção” compulsoriamente prestados aos moradores, que são obrigados a pagar pela segurança de suas casas a grupos armados. A recusa do morador leva este a ter a sua casa invadida ou a ver

pessoas de sua família ameaçadas de morte. As “milícias” e os “grupos de extermínio” colaboram para agravar este estado de coisas.

Dentro desse quadro da vida social o fenômeno da violência surge como elemento presente em todas as classes, isto porque situamos a importância social e educacional da temática do projeto de dissertação ora apresentado.

Do ponto de vista sociológico, a escola, como unidade educacional e instituição social, deve ser concebida como uma microssociedade. Nesse sentido, devemos compreender que a violência existente na escola possui características próprias, pois a instituição exerce influência e, ao mesmo tempo, influencia a macrosociedade na qual está inserida.

Tem sido cada vez mais comum a divulgação, pela mídia, de casos de violência nas escolas, boa parte deles envolvendo adolescentes.

Desse modo, muito da maneira de gerir o processo da violência em nossas escolas é semelhante ao desenvolvido nos Estados Unidos: a polícia passou a estar frequentemente dentro da escola, com a sistemática realização de revistas em alunos, na expectativa de impedir a entrada de armas no recinto escolar.

Existe, hoje, um debate controverso acerca desse tipo de gestão da segurança escolar, uma vez que alguns especialistas do direito e teóricos da educação questionam a funcionalidade desse sistema, esse tipo de ação repressora, por provocar um indevido e injustificado constrangimento a alunos que são, na imensa maioria das vezes, as verdadeiras vítimas da mesma violência que se pretende reprimir.

Por outro lado, esta forma de ação encontra eco cada vez mais forte em professores, diretores e pais de alunos, que reconhecem a importância da vigilância constante e da repressão efetiva como maneira de manter a segurança dos segmentos escolares.

Devemos levar em consideração a violência também produzida pela escola, manifestada por meio da intimidação, humilhações sistemáticas que provocam sofrimento aos alunos/vítimas. Além disso, a violência física resultado da baixa sociabilidade no ambiente escolar e a depredação do patrimônio configuram como uma violência institucionalizada no ambiente da escola.

Com efeito, o combate à violência deve buscar primordialmente suas raízes, que se encontram além dos limites da escola, que acima de tudo precisa assumir sua missão legal e constitucional de promover, junto aos educandos, "o pleno desenvolvimento da pessoa" e "seu preparo para o exercício da cidadania" (art.205, *caput* da Constituição Federal), e não se

tornar mais um foco de opressão e desrespeito aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, segundo a *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB) e o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA).

Os dispositivos constitucionais relativos à educação, tanto o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei nº 8.069/90) quanto a LDB (Lei nº 9.394/96), respaldam o enfrentamento da violência nas escolas, enfatizando a necessidade do envolvimento dos alunos, de suas famílias e da comunidade com participação efetiva no debate acerca dos problemas relacionados à instituição escolar na sua solução com a integração cada vez maior ao ambiente escolar desses segmentos escolares.

Nesse sentido, a Constituição Federal, em seus arts.205 e 227, *caput*, estabelece claramente a necessidade da integração entre família, sociedade, comunidade e Estado no processo de educação de crianças e adolescentes, bem como na sua proteção contra toda forma de violência, crueldade ou opressão, sendo que disposições semelhantes são encontradas no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (arts.4º, *caput*; 5º; 17; 18; 53, *caput* e par. único e 70), bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (arts.2º; 12, inciso VI; 13, inciso VI; 14, *caput* e inciso II e 29, dentre outros).

O papel do Estado é confrontado com a realidade encontrada nas escolas: temos escolas despreparadas, sem recursos para o enfrentamento do fenômeno da violência entre alunos e entre esses e seus professores. Além da falta de pessoal administrativo e educadores empenhados em prevenir a defesa do patrimônio escolar.

Desse modo, a instituição escolar não é atrativa para os jovens nem para seus professores, possuindo um aspecto desagradável para quem tem que construir nela o seu cotidiano.

Nesse contexto, a gestão se coloca com uma difícil missão; a de responder hierarquicamente aos ditames burocráticos dos órgãos centrais e a comunidade escolar, uma vez que representa o Estado na sua atuação, e em última instância, é o executor de políticas públicas. Além disso, o gestor enfrenta o desafio de mudar esse quadro de coisas apresentados anteriormente, contando com o pouco apoio dos órgãos centrais, mas refletindo suas políticas institucionais.

Nesse sentido, questionamos se as ações desenvolvidas pela equipe gestora vêm contribuindo eficazmente para a gestão da violência. Desse modo, busca-se investigar como a gestão pode contribuir para a diminuição dos índices de violência, do que resultaram alguns

questionamentos em torno do estudo da temática e do problema de pesquisa.

Temos como temática a gestão escolar em situação de violência e como problema as ações desenvolvidas no processo para minimização do fenômeno.

Como uma micro sociedade, a escola deve ser inserida dentro de uma concepção dialética de história, ou seja, a escola não é algo estático, parado no tempo, mas algo que está envolvido num eterno processo de transformações, mudanças e re-orientações, dentro de um processo de inter-relações entre as partes e o todo social.

Da mesma forma, a escola pode também desencadear um processo transformador criativo por meio da educação como fonte transformadora da realidade.

A idéia de que a escola deve ser compreendida como uma mini-sociedade foi defendida por John Dewey, que trouxe a concepção de que a escola se constitui como uma sociedade *micro*, onde existem relações de poder hierárquicas, burocráticas, regras e normas que devem ser seguidas pelos membros que dela participam. Dewey (1916, p. 28) defendia a idéia de que “[...] a escola era uma comunidade em miniatura, uma micro-sociedade que refletia a sociedade mais ampla e também procurava, a longo prazo, modificá-la”.

A escola deve ser percebida como instituição que faz parte do corpo social, mas que tem uma dinâmica própria, por isso existem fenômenos que ocorrem na sociedade e que repercutem de um modo único no universo escolar. Dessa maneira, o dialogo permanente entre sociedade e escola permite que os fenômenos sociais ganhem contextos próprios nestes cenários.

Esse jogo dialógico entre sociedade e escola se reflete no modo como a violência se manifeste em cada época. Sposito (2001, p. 91) assinala que

[...] observa-se que, nos anos 90, a violência escolar passa a ser observada nas interações dos grupos de alunos, caracterizando um tipo de sociabilidade entre os pares ou de jovens com o mundo adulto, ampliando e tornando mais complexa a própria análise do fenômeno”.

A análise desse fenômeno requer uma pesquisa multidisciplinar com autores da área da sociologia, da psicologia, da filosofia e da história e da área médica e da área educacional, pois este fenômeno tem diversas perspectivas que se articulam em torno do entendimento do fenômeno no contexto escolar.

Dessa maneira, conduzimos nossos estudos tentando entender como a gestão vêm desenvolvendo suas ações em situação de violência? Essas ações contribuem efetivamente

para a gestão dessa violência? Responder a essa pergunta é de fundamental importância para o entendimento do modo como a violência se desenvolveu no espaço escolar.

Procuramos investigar as atitudes da equipe gestora para a prevenção e o enfrentamento da violência pelo olhar de alunos, professores e dos próprios gestores. Nessa perspectiva, procuramos identificar como esses segmentos da escola vêem a violência em seus espaços e como percebem a ação dos seus gestores.

O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Interno também foram utilizados no desenvolvimento da pesquisa, pois mostram o modo como são redigidos, a aplicação das penas (RI), o desenvolvimento de estratégias curriculares (PPP), o modo como tratam o fenômeno da violência (PPP, RI) nos permitiu identificar o modo como a comunidade escolar pensa a respeito do problema e como estão descritas as ações prioritárias que devem ser desenvolvidas pela equipe gestora.

No entanto, a dinamicidade cotidiana e a velocidade com que ocorrem os fenômenos da violência, exigem muitas vezes sagacidade e rapidez na resolução dos conflitos, que nem sempre estão prescritos no RI, dessa maneira observamos as práticas gestoras percebemos o exercício da prática gestora quando ela ocorria.

Essas observações tiveram o objetivo de analisar o caráter sociológico e pedagógico em relação à violência. Sociológico por que passam a ter uma influência para a coletividade da escola alterando horários, comportamentos, estratégias de atividades e a arquitetura das relações humanas envolvidas com esse processo. Pedagógico, pois passa a influenciar na formação ética de cada sujeito em acreditar no poder da escola de garantir proteção a sua integridade física e psicológica.

Respondendo a estas questões conseguiremos entender como a escola vem trabalhando para enfrentar o problema da violência. Pois, existe uma lacuna nos trabalhos acadêmicos no que tange à produção de conhecimento acerca das atividades do gestor como executor das políticas públicas e promotor do enfrentamento da violência escolar.

A LDB 9394/96 prioriza o trabalho da gestão como imprescindível para o desenvolvimento de uma escola eficaz. É dada ao gestor autonomia no desenvolvimento do processo escolar, para que assim possam garantir não somente o sucesso dos alunos, mas dar-lhes a possibilidade de assegurar a cidadania.

O trabalho desenvolvido discute o papel do gestor escolar e as ações que desenvolve frente à violência na escola. A partir da análise realizada foi produzida a Dissertação na seguintes estrutura:

A primeira, **Introdução**, trata-se de uma breve exposição sobre a importância da gestão escolar, suas ações e seu papel frente a uma violência que ocorre dentro e fora da escola. A breve apresentação bibliográfica que é tratada no corpo do trabalho, enfatizando as ações que os gestores desenvolvem em situações de violência. Além disso, são apresentados também os objetivos que se pretende alcançar no desenvolvimento dessa pesquisa.

Na segunda, **O Processo atual de Gestão: Avanços e Retrocessos**, foi realizada uma revisão de literatura com o objetivo de identificar as alterações no perfil do diretor escolar para gestor escolar; o contexto que este profissional tem como pano de fundo que vai ao longo das duas últimas décadas modificando suas ações e transformando o seu foco de interesse na escola, a ênfase dos resultados e da produtividade. Identifica-se, também, nas pesquisas realizadas como foi sendo alterada a violência na escola em grau e tamanho, as formas de manifestações (agressões físicas, incivildades e contra o patrimônio).

Na terceira seção, **Metodologia da Pesquisa**, foi apresentada a metodologia aplicada no trabalho que buscou desenvolver um estudo quanti/qualitativo, devido à singularidade do fenômeno pesquisado que foi identificar as ações gestoras na perspectiva dos alunos e dos professores e dos próprios gestores. Utilizou-se, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, dados estatísticos da violência fornecidos por órgãos oficiais, entrevistas semi-estruturadas, questionários, grupos focais e observação sistemática.

Na quarta seção, **Resultados da Pesquisa**, foram analisadas as falas dos alunos, dos professores e da equipe gestora com relação à violência escolar e às ações desenvolvidas na escola para enfrentamento do fenômeno em contraste com as observações do pesquisador no local de pesquisa e a análise do Regimento Interno (RI) do Projeto político-pedagógico (PPP) e do Livro de Ocorrências, apresentando as categorias desenvolvidas no campo de pesquisa.

Na quinta seção, **As possibilidades de ações gestoras em situação de violência**, foram apresentadas alternativas que as escolas podem adotar em situação de violência; essas ações foram definidas com base no contexto da escola pesquisada e se encontram ancoradas em bibliografia atual. Desse modo, permite ao gestor formas diferenciadas de enfrentar o problema sem ter a pretensão de oferecer receitas engessadas.

Nas **Considerações Finais**, serão mostrados os resultados alcançados com esta pesquisa que encontrou evidências de uma gestão escolar marcada pela ênfase em conceitos

neoliberais de produtividade e resultados, tendo o gestor como um gerente e pela ausência das estruturas do Estado que contribuem enormemente para o aumento da violência.

Nas **Referências** foi apresentada a bibliografia que serviu de base para o desenvolvimento do estudo; trata-se de uma relação de títulos atuais na área da gestão escolar, da violência e da violência escolar, além de dados empíricos coletados nas Secretarias de Segurança Pública e Nacional Anti-Drogas.

O **Anexo** traz as ações (diárias, semanais, mensais, bimestrais, semestrais e anuais) definidas pela Secretaria de Educação, que devem nortear o trabalho do gestor educacional. Essas orientações contribuíram para entender como o Órgão Central define a figura do gestor escolar e qual o seu papel nas escolas.

Nos **Apêndices** foram apresentados o termo de consentimento, o roteiro de entrevista aberta para a equipe gestora, o roteiro de entrevista semi-estruturada para a equipe de professores que contribuíram para a execução da pesquisa e os resultados alcançados.

2 O PROCESSO ATUAL DE GESTÃO: AVANÇOS E RETROCESSOS

O debate contemporâneo acerca da gestão educacional centra-se na definição da gestão com participação da comunidade escolar. Essa participação realiza-se a partir da liderança exercida por um grupo gestor existente na escola. No entanto, a literatura existente sobre o tema menciona a gestão como ação-meio, pois ela deve ser um instrumento das políticas públicas existentes na consolidação de uma educação de qualidade.

Assim, para podermos entender o novo desenho da gestão escolar, seus modelos e definições, se fazem necessários: a) um resgate da história recente das reformas do Estado no âmbito da educação; b) uma definição de políticas públicas; c) uma definição de gestão e grupo gestor, com base na literatura recente.

Esse encadeamento de idéias será fundamental para o entendimento das novas práticas adotadas nas escolas como ações necessárias ao enfrentamento dos problemas escolares, sobretudo o que consideramos mais grave: a violência.

É a partir desse quadro que situamos a discussão acerca da gestão da educação no Brasil, que ganhou grande abrangência nas últimas décadas.

De fins dos anos de 1970 até meados dos 1980, o destaque era dado pelos trabalhadores da educação que, nos seus processos de luta, expressando a consciência que tinham das conseqüências dessa cisão no capitalismo, entre gestão do trabalho e realização do trabalho, lutavam pela sua realização. (BRUNO, 2002, p. 18)

De acordo com Bruno (2002) em seu artigo, a historicidade da gestão da educação e o processo de democratização do país revelam a relação público/privado que vai se configurando ao longo das últimas décadas, constituindo um modelo de Estado patrimonialista.

O trabalho enquanto prática social, já nos séculos XVI e XVII, começa a extravasar a ordem do privado, projetando-o para a esfera do social, que acaba por assimilar essas duas esferas originalmente separadas: a pública e a privada. Redefinem-se, assim, os significados dos termos em questão. O público, como espaço de liberdade entre os iguais, enquanto esfera do político por excelência, transforma-se em um espaço marcado pelo confronto, pelas disputas entre classes, que guardam entre si diferenças de gênero, etnia e cultura, entre outras, com um elemento novo: esse espaço público vai se desenvolvendo como uma esfera em que o poder, centralizado no aparelho de Estado, passa a coordená-la, limitá-la e, finalmente, a subordiná-la ao seu controle, invertendo-se completamente o seu significado. No século XX, cada vez mais o público, enquanto espaço do político, vai sendo identificado com a esfera do poder estatal e com suas instituições. (BRUNO, 2002, p. 22)

A autora anteriormente citada faz referência ao processo histórico de definição dos limites do espaço público e privado ao longo dos últimos quatro séculos, tendo como marco o surgimento do capitalismo e as transformações decorrentes dele. O advento do capitalismo permitiu mais do que o surgimento de uma classe, a burguesia: permitiu a construção de uma mentalidade fincada no capital. As relações estatais passaram a ser forjadas com base no interesse privado, via de regra, no lucro.

Holanda (1987) traz uma importante contribuição para a delimitação do público e do privado, no Brasil: para o autor, as relações familiares (espaço privado) invadiram o espaço público, definindo um modo peculiar dentro do sistema capitalista.

Essas relações privadas que permearam o espaço público no Brasil não permitiram o desenvolvimento do modo de produção capitalista como este já vinha se desenvolvendo na Europa. O patrimonialismo, desse modo, tornou-se um entrave ao nosso desenvolvimento.

De acordo com Gandini e Riscal (2002) que tratam da questão da educação como setor público, mas não-estatal:

No âmbito da esfera política, todavia, os interesses de ordem patrimonialista impediram o desenvolvimento de uma democracia liberal. Assim, internamente, ocorreria um amálgama das formas políticas patrimonialistas persistentes, com as necessidades capitalistas impostas de fora. (GANDINI; RISCAL, 2002, p. 42)

Enquanto tivemos na Europa Ocidental, no Século XVIII, o desenvolvimento de um capitalismo comercial, com a existência de um comércio local, mantido por famílias de artesãos, o advento das fábricas, o acúmulo de capital, o crescimento das cidades, a produção de energia por carvão e o surgimento das fábricas fizeram com que a Inglaterra entrasse na

fase conhecida como capitalismo industrial, seguida do restante da Europa na segunda metade do século XIX.

Enquanto isso, o Brasil vivia um sistema de transição, pois, não possuindo características puramente capitalistas, ainda trazia o ranço do escravismo, o que levou o historiador Fragoso a definir o modelo capitalista da segunda metade do século XIX como – “pré-capitalista”.

As relações sociais desenvolvidas, então, pelo Brasil da segunda metade do século XIX são esclarecedoras para a identificação do modelo de sociedade adotado, pois passamos, ao longo de um século, por muitas transformações: colônia, Império (com dois reinados) e o advento da República.

No campo econômico, deixamos de ter uma mão-de-obra escrava, que passou à mão-de-obra servil (essa como transição) até o advento da mão-de-obra assalariada. O crescimento das cidades – urbanização – e o desenvolvimento das primeiras indústrias, no entanto, mostram o desenvolvimento diminuto do país, pois a maioria absoluta da sociedade brasileira ainda estava no campo.

A sociedade, formada em grande parte por analfabetos, passou a ver um aparelho burocrático de Estado crescer e ser preenchido pelos bem formados, deixando de fora desse Estado os que não tinham educação formal.

Para Bruno (2002), um espaço público na sociedade capitalista vem sendo permanentemente constituído e reconstituído pelos trabalhadores, pelas etnias e grupos sociais subjugados, e nele se desenvolvem debates e relações sociais que são estabelecidas fora das intromissões do Estado.

Concordamos com a autora anteriormente citada, pois a nossa sociedade deve caminhar no sentido da democracia plena. Um Estado que se intitula democrata deve absorver os diversos atores sociais, pois “a democracia é um sistema político que requer o dissenso.” (BOBBIO, 2000, p. 74)

Bobbio (2000, p. 75) discutindo a importância do consenso e do dissenso na formação do Estado Democrático, nos diz que

[...] num regime que se apóia no consenso não imposto a partir do alto, alguma forma de dissenso é inevitável e que apenas onde o consenso é real o sistema pode proclamar-se com justiça democrática. Por isto afirmo existir uma relação necessária entre democracia significa consenso real e não

fictício, a única possibilidade que temos de verificar se o consenso é real é verificando o seu contrário.

A participação dos atores sociais no espaço público é o que o torna democrático. Em uma sociedade democrática não existe o consenso, nem o dissenso absoluto, pois entre estes existe uma pluralidade de idéias, interesses e sistemas de poder que podem ser utilizados para melhorar ou ampliar as desigualdades, uma vez que muitos grupos sociais terminam por não ter participação.

Desse modo, “[...] uma sociedade pluralista permite uma maior distribuição do poder, uma maior distribuição do poder abre as portas para a democratização da sociedade civil e finalmente a democratização da sociedade civil alarga e integra a democracia política”. (BOBBIO, 2000, p. 76)

Entretanto, a permanência das práticas patrimonialistas identificáveis na classe política que aspira o monopólio do Estado demonstra a resistência histórica de um tipo de lógica, de um modo peculiar de fazer política, fazendo com que o pluralismo existente na sociedade não tenha, na prática, suas demandas atingidas.

A Reforma do Estado como ficaram conhecidas as reformas de caráter político e econômico, não atingiu as necessidades da sociedade brasileira, uma vez que, mantida a herança patrimonialista, não transformou o Estado do ponto de vista normativo e democrático, permanecendo incapaz de garantir a gestão democrática e os direitos civis. (GANDINI; RISCAL, 2002)

Gandini e Riscal (2002) desenvolveram o seu estudo sobre o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE) tomando como pano de fundo as mudanças administrativas do setor público e a criação de um Estado fiscal.¹

De acordo com o PDRE (GANDINI; RISCAL, 2002, p. 51) “[...] é a cidadania, abstração que indica uma condição de generalidade, não sendo determinada por nenhum elemento do real, quem outorga a legitimidade ao estado e lhe dá o poder de legislar e tributar”. Essa definição abstrata de cidadania irá refletir no modelo de políticas públicas, também de caráter pouco efetivo.

¹ O trabalho desenvolvido pelas autoras retrata a modernização administrativa que vai sendo implantada no Estado Brasileiro baseada em princípios neoliberais de enxugamento da máquina pública por meio de um progressivo ajuste fiscal. (GANDINI; RISCAL, 2002)

Adotamos como definição de política pública o conceito trazido por Souza (2003, p. 13), entendendo que:

Política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente).

Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele pelo qual o governo transforma suas intenções em programas e ações, que deverão produzir resultados ou mudanças desejadas no mundo real.

No entanto, a Reforma do Estado não ficou restrita ao Brasil, de acordo com Batley (2003), que desenvolveu pesquisa sobre a mencionada reforma nos anos 90, nas áreas de serviços públicos: abastecimento urbano de água, saúde curativa, serviços de apoio ao desenvolvimento industrial e serviços de apoio à comercialização agrícola, em quatro países – Gana, Zimbábue, Índia e Sri Lanka –, fazendo também referências a alguns outros países – Bolívia, Argentina, África do Sul e Tailândia.

Nos diz o autor que

As circunstâncias nas quais as reformas seriam implantadas contribuíram para compor o quadro de dificuldades. O impulso inicial para a reforma do setor público nos países em desenvolvimento veio da crise econômica, que ainda persiste em muitos países e que se tornou clara no início dos anos 80. Foi ainda nesse contexto de crise que a reforma foi implementada, especialmente na África Sub-Saariana e na América Latina. O chamado novo gerencialismo público também está sendo implementado em circunstâncias ainda mais adversas do que nos países desenvolvidos, em especial nos países africanos, onde, paradoxalmente, as reformas propostas têm sido mais radicais. As chamadas reformas estruturais e a reforma do setor público foram, em geral, adiadas até quando a crise fiscal se aprofundou e os recursos públicos estavam exauridos. Ademais foram implementadas em um contexto de rápido declínio dos serviços públicos, que se encontravam em uma espiral de deterioração difícil de ser revertida. (BATLEY, 2003, p. 29)

De acordo com Batley (2003), as reformas de Estado foram influenciadas por agências externas que atuavam como financiadoras das reformas: é o caso do FMI e do Banco Mundial. A crise fiscal e o pacote de estabilização do FMI exigiam a venda de estatais e extinção do controle dos preços; serviços monopolizados foram privatizados. Muitas dessas

reformas eram “reformas de canetada”, ou seja, sua implementação requeria apenas mudanças na política pública.

De forma geral, e para além dos casos estudados, o *timing* da reforma do setor público voltada à mudança do papel do Estado foi bem mais longo nos setores de saúde e educação. A substituição da noção de administração pela de gestão possibilitaria o gerenciamento dos conflitos e desigualdades sociais por meio da redefinição de funções e papéis. (BATLEY, 2003; GANDINI; RISCAL, 2002)

“O funcionário público passa a ser definido como um prestador de serviços: a decorrência direta é a transformação do cidadão em cliente e a terceirização dos serviços públicos ou sua avaliação em termos de eficiência [...]”. (GANDINI; RISCAL, 2002, p. 53) Apesar de o Estado ter assumido, na administração pública, uma lógica empresarial, desenvolvendo estratégias que definem o cidadão como cliente, isso não significou uma efetiva melhoria dos serviços públicos.

No âmbito educacional, a administração escolar passou a ter planejamento, organização, direção, coordenação e controle como princípios gerais, desenvolvidos com base em modelos administrativos próprios das organizações empresariais.

O modelo de administração clássico (ou modelo clássico-burocrático da administração) não contempla as contradições presentes na realidade escolar. Esse modelo tem como características:

[...] unidade de comando, cada empregado deve receber ordens de um único superior; a hierarquia, cadeia que funciona como canal de comunicação e de tomada de decisões, derivada do princípio da unidade de comando; a amplitude de controle, que se deve limitar a um número de pessoas que o superior possa coordenar; a distinção entre assessoria e linha, sendo a assessoria uma forma de acesso à criatividade necessária para as atividades, sem que se viole a linha de autoridade; a divisão do trabalho, que envolve especialização; a autoridade proporcional à responsabilidade; a centralização da autoridade, derivada da hierarquização; a disciplina, a subordinação dos interesses individuais aos interesses gerais; a estabilidade do pessoal no cargo, para que se desenvolvam habilidades; a equidade, isto é, a remuneração justa; e espírito de união (TEIXEIRA, 2003, p. 3)

Os princípios orientadores da gestão escolar têm sua origem na mudança do modelo de gestão da produção material do fordismo para o de Qualidade Total (modelo toyotista de produção).

No sistema citado anteriormente, o trabalho é fragmentado, dividido em tarefas bem simplificadas, de modo que os trabalhadores sejam facilmente substituíveis. O empregado se torna um servidor da máquina. Esse modelo que influenciou a gestão escolar, assim como o toyotismo.

A partir do final década de 1970, a administração pública torna-se cada vez mais setorializada e os serviços públicos passam a ser entendidos como políticas públicas, principalmente nos setores de educação, transporte, saúde etc. Em oposição à concepção de administração que identificava o público com o estatal, considerada tecnicista, passou-se a pensar a administração em termos de Gestão Pública. (GANDINI; RISCAL, 2002, p. 48)

Todas as mudanças ocorridas no cenário atual, desde a incorporação do termo *gestão* pelo campo da educação, fazem com que tenhamos que defini-lo, uma vez que o termo surge na escola como substituição ao termo de *direção*.

Libâneo (2004) esclarece que “organização”, “administração” e “gestão” são termos aplicados aos processos educacionais. No campo da educação, a expressão “organização escolar” é frequentemente identificada com “administração escolar”, enquanto o termo “gestão” aparece associado ao termo “direção”.

Em muitos casos, o termo “gestão” se confunde com o termo “administração”, e “direção” é tomada como uma parte do processo administrativo. No entanto, muitos outros significados ainda são encontrados na literatura para esses termos, devendo observar-se a época, o sentido e o objetivo do uso de cada um.

Assim, utilizaremos a definição adotada por Libâneo (2004) para a distinção dos conceitos de administração escolar, organização escolar, direção e gestão.

De acordo com Santos (1996), citado por Libâneo (2004), a Administração escolar tem como objetivos essenciais planejar, organizar, dirigir e controlar os serviços necessários à educação.

A organização tem maior abrangência que a administração: ela é a unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição.

Entende-se que a direção como princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na

organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível.

A direção é um aspecto da gestão; assim, por gestão Libâneo (2004, p. 101) entende “[...] todas as demais funções da organização (o planejamento, a estrutura organizacional, a direção e a avaliação) estão referidas ao processo eficaz de tomada de decisões”. Os processos intencionais para chegar a uma decisão e fazê-la uma decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão.

Nesse sentido, para o autor a participação é o único meio de garantir a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. (LIBÂNEO, 2004, p. 102)

Lück (2006a, p. 21) corrobora essa visão de Libâneo quando conceitua a gestão. Segundo a autora:

Uma forma de conceituar a gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. [...] O conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

De acordo com a autora anteriormente citada, a gestão é associada ao conjunto de idéias e práticas associadas a uma administração moderna, atualizada em seus aspectos operacionais, mantendo-se a antiga ótica de controle sobre coisas, pessoas e ações, pela qual a participação é manipulada para conformar-se a padrões previamente definidos e/ou esperados. (LÜCK, 2006a)

Desse modo, a autora associa a participação na gestão com o desenvolvimento de práticas de rotinas apoiadas nas competências, mas relacionadas a todos os envolvidos na escola. A influência da participação ocorre de cinco maneiras.

Assim, para Lück (2006a), a participação pode ser:

- a) A participação como presença: essa participação pode, muitas vezes, ocorrer por obrigatoriedade, por eventualidade ou por necessidade, e não por intenção e vontade própria.

- b) A participação como expressão verbal e discussão de idéias: reuniões promovidas na escola, seja com professores, com pais ou alunos, com o objetivo de discutir situações. A participação com essas características é, portanto, muitas vezes limitada. É fácil observar que ela não passa, com muita frequência, de simples verbalização de opiniões, de apresentação de idéias, de descrição de experiências pessoais e de fatos observados, sem se promover o compartilhamento de poder e de responsabilidade por sua realização.
- c) Participação como representação: nas escolas, são conselhos escolares, associações de pais e mestres, grêmios estudantis ou similares, constituídos por representantes escolhidos mediante o voto. Por meio dela, professores e funcionários da escola, alunos e pais de alunos recebem o direito de manifestar sua opinião sobre quem melhor teria condições de promover a gestão escolar, elegendo-o(a) pelo voto, porém sem adotar a correspondente responsabilidade do dever de sustentação do trabalho desejado e necessário.
- d) Participação como tomada de decisão: implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto, o enfrentamento dos desafios de promoção e os avanços, no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias. Essa prática tem sido muito mais associada à preocupação com a solução de problemas definidos anteriormente pelo dirigente da escola e nos quais os demais membros da comunidade escolar deixam de se envolver, no que diz a respeito à análise de seu significado e aos desdobramentos.
- e) Participação como engajamento: participação em seu sentido pleno, correspondente, portanto, a uma atuação conjunta superadora das expressões de alienações e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralização, de outro, intermediados por cobrança e controle.

Em virtude dessas possibilidades de atuação, cabe ao dirigente o bom senso na escolha de uma participação real, construída no coletivo da escola, não apenas para cumprir uma demanda do momento, mas como única alternativa viável de envolver a comunidade escolar no efetivo processo de democratização da escola pública.

A *Constituição Federal* trata da democratização do ensino por meio de uma gestão democrática no artigo 206, inciso VI. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(9394/96) elege como instituto de gestão democrática definida no artigo 14, inciso II a criação de conselhos escolares, grêmios estudantis e similares, escolhidos mediante voto.

Desse modo, o processo de participação de órgãos representativos que deliberem e sejam consultados quando da tomada de decisões não parte de uma vontade pessoal do gestor, mas se impõe como Lei federal e se fundamenta no desejo da sociedade de participar dos destinos da escola.

No entanto, o projeto de construção da participação escolar deve ser dialógico: não basta o interesse do gestor em respeitar a lei; também é necessário que a comunidade escolar queira participar do processo de tomada de decisão, o que nem sempre é simples, devido a nossa cultura de pouca participação política.

Assumimos a definição de gestor como quem ocupa cargo de dirigente desempenhando as seguintes funções: coordenar, organizar e gerenciar todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade. (LIBÂNEO, 2004, p. 128)

Acreditamos, desse modo, que todos que desempenham funções correlatas também são gestores da escola – diretor, vice-diretor e o coordenador pedagógico – juntos formam a equipe gestora.

Libâneo (2004) aponta as principais funções desenvolvidas pela organização e gestão, são as seguintes:

- a) Planejamento – explicação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição, prevendo-se o que se deve fazer para atingi-los.
- b) Organização – racionalização de recursos humanos, físicos, materiais, financeiros, criando e viabilizando as condições e modos para se realizar o que foi planejado.
- c) Direção e Coordenação – coordenação do esforço humano coletivo do pessoal da escola.
- d) Avaliação – comprovação e avaliação do funcionamento da escola.

Todas essas funções, que são atribuições da equipe gestora, precisam ser trabalhadas no cotidiano escolar, para isso é necessária uma equipe bem articulada, dominando as competências básicas em cada área de atuação da gestão.

Certamente essa articulação deve existir, não somente entre os componentes da equipe gestora, mas desta e com a comunidade escolar e local, por isso Maildes Silva (2006) acredita que o processo de democratização das eleições escolares favorece a participação da referida comunidade

A eleição direta da equipe gestora deve favorecer a democratização das relações de poder dentro da escola, levando à perda do poder que o diretor tinha de decidir tudo sozinho. Mas ele não perde o poder de delegar. Só que agora precisa legitimar com o grupo, deixando de lado as suas vontades particulares. E se público é tudo aquilo que pertence a todos, não é justo que a escola pública seja concebida como propriedade do diretor ou de um grupo restrito. (SILVA, Maildes, 2006, p. 48)

Concordamos com Maildes Silva, mas não acreditamos que a eleição direta resolveria todos os problemas escolares, devido à falta de uma cultura de participação efetiva, a fazer com que a comunidade escolar se sentisse co-responsável pela tomada de decisões.

Além disso, não existem garantias de que o grupo gestor eleito de forma democrática é o melhor para assumir as funções da escola, pois, como enuncia Lück (2006a), para além da dimensão política existem a dimensão pedagógica e a técnica.

No entanto, a literatura tem permitido perceber que múltiplos fatores contribuem para o sucesso de uma gestão, entre eles encontram-se os fatores internos, o clima organizacional, as relações interpessoais, uma boa relação com a comunidade local etc.

Lück (2006a) enfatiza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões. Para a autora, “a participação que se fecha em si mesma constitui ativismo. A participação que se espraia por todas as dimensões do processo social, na intenção de enriquecê-las, constitui-se em transformações”. (LÜCK, 2006a, p. 65)

De acordo com Lück (2006a), essa participação se faz em três dimensões:

- 1) Dimensão política: refere-se ao sentido do poder que as pessoas possuem de construir a sua história, e a história das organizações de que fazem parte, para torná-las mais significativas e mais produtivas.

- 2) Dimensão pedagógica: refere-se ao fato natural de que a prática é, em si, um processo formativo e, portanto, um fator fundamental de promoção de aprendizagens significativas e construção do conhecimento, constituindo-se em um processo permanente de ação-reflexão, pela discussão colegiada.
- 3) Dimensão técnica: não é um fim em si mesma, mas ela é fundamental por se constituir no veículo para o alcance dos resultados.

Essa última reflete o nível de informação e o perfil de liderança que tem o gestor na resolução dos problemas, pois, muitas vezes,

[...] dirigentes e professores têm idéias claras do sentido da ação pedagógica e até mesmo da própria participação, mas não agem, pois faltam-lhes competências técnicas apropriadas para transformá-las em ação, daí porque há um largo e profundo fosso entre o discurso pedagógico e seu processo. (LÜCK, 2006a, p. 69)

A dimensão técnica se associa com a política e a pedagógica, no momento em que o gestor entende a participação de forma ampla. O excesso ou a predominância dela é o tecnicismo, que não produz bons resultados e compromete o clima organizacional, mas a falta da técnica reflete uma maior dificuldade no enfrentamento dos desafios ou na tomada de decisões equivocadas.

Fortunati (2007) coloca a importância de o gestor assumir a responsabilidade sobre a gestão organizacional e a convivência. O diretor e sua equipe diretiva têm um papel determinante na sua definição e implementação. Um bom clima de trabalho favorece a motivação da equipe e aumenta o compromisso da comunidade educativa com a qualidade do ensino.

Esse clima de trabalho será construído com base nas ações desenvolvidas pela equipe gestora no seu cotidiano, assim cada ato, comunicado ou mera conversa informal em qualquer contexto deve ser norteado pelos seguintes princípios: moralidade, legalidade, impessoalidade, publicidade e eficiência.

Além dos princípios que norteiam a administração pública, aos quais todo gestor público está submetido, deve ele tomar suas decisões respeitando a CF, a LDB (9394/96), o ECA e demais leis que tratem de aspectos específicos de cada área da gestão além disso o Regimento Interno servirá de guia a equipe gestora no desenvolvimento de suas ações.

Percebe-se que é preciso um conhecimento aprofundado da comunidade, no que tange ao desenvolvimento das práticas de enfrentamento do fenômeno e de prevenção de futuras ocorrências.

O sistema de escolha dos diretores acaba sofrendo pressões internas ou externas, que deixam de lado as duas últimas dimensões para a escolha do melhor candidato a gestor. É fundamental conhecer melhor os sistemas de escolhas de gestores, uma vez que, na Bahia, se discute um projeto de mudança nessa área.

Fortunati (2007), discutindo sobre a importância da gestão e do papel do diretor para a melhoria da qualidade de ensino, noticia a existência de quatro tipos de escolhas de diretores no Brasil, são elas:

- a) Nomeação/indicação: sem dúvida, o critério dominante, de forma absoluta em todo o país, para a escolha de diretores de escolas. É realizada pelo Poder Executivo, seja ele representado pelo prefeito, governador ou secretário da educação.
- b) Concurso público: este critério é muito pouco utilizado na realidade brasileira; entre os entes federados, apenas São Paulo o adota. O concurso é de provas e títulos, desde que atendidos os requisitos de que o profissional de educação possua licenciatura plena em pedagogia ou pós-graduação na área da educação, e tenha no mínimo oito anos no efetivo exercício no magistério.
- c) Eleição direta: este é um processo que vem, paulatinamente, ganhando mais adeptos entre as unidades estaduais e municipais. A eleição acontece de forma plena em cada uma das unidades de ensino, tendo como pressuposto a ampla participação da comunidade escolar, composta por professores, servidores, alunos e pais/responsáveis.
- d) Sistema combinado: este processo é adotado no Estado do Acre, e se dá em duas etapas. Inicialmente, os candidatos devem se submeter a uma bateria de provas escritas. Depois, são consideradas a formação profissional e a competência técnica dos candidatos. Os que conseguem ultrapassar as etapas anteriores passam por um processo eleitoral direto, do qual participa toda a comunidade escolar.

Todos os sistemas têm defensores e opositores, no entanto o sistema combinado parece mais completo, tomando como base as dimensões políticas, pedagógicas e técnicas sinalizadas anteriormente.²

Observe-se que, independentemente do sistema adotado, o gestor escolhido deverá ter características de líder para enfrentar os desafios do cargo.

Além disso, faz-se necessário que a equipe gestora desenvolva um espírito de liderança para fomentar a participação da comunidade escolar. O tipo de liderança, assim como o significado de ser líder, depende do contexto, da visão de mundo e da informação de cada um, sendo importante conceituar *líder e liderança*.

Jordão (2002), discutindo o conceito de liderança para a administração, informa que líder é aquele que mantém pessoas que acreditam nele, que possui seguidores. Agora, quando o foco é a organização, podemos dizer que líderes são aqueles que conseguem resultados. Liderar, por sua vez, é fazer com que os outros façam voluntariamente o que você quer que façam.

Maildes Silva (2006, p. 49), referindo-se a Chiavenato, defende que há três tipos de liderança. São elas:

- 1) Liderança autocrática – O líder assume um comportamento centralizador em relação às decisões, impondo ordens aos subordinados, e fazendo com que a sua presença física seja condição indispensável para que o trabalho seja desenvolvido.
- 2) Liderança liberal – Não existe nenhum tipo de controle por parte do líder, que delega completamente as decisões ao grupo, havendo assim individualismo e pouco respeito à sua figura.
- 3) Liderança democrática – O líder conduz e orienta o grupo, incentivando a participação democrática dos sujeitos. São visíveis o comprometimento e a responsabilidade das pessoas, que se integram dentro de um clima de satisfação.

Assim, a liderança é necessária para que a equipe gestora desenvolva práticas democráticas de enfrentamento dos seus problemas cotidianos ou eventuais. Entretanto, o tipo de liderança adotada levará em consideração o nível de informação e os traços de

² A rede estadual da Bahia utilizou o sistema de indicação para ocupação dos cargos de gestores escolares, a partir de dezembro de 2008 o sistema mudará para o “combinado”, os candidatos a gestores escolares serão “nivelados” em cursos de gestão escolar e submetidos a uma prova. Os aprovados serão submetidos a eleições nas escolas em que já trabalham.

personalidade de cada gestor, pois muitos gestores acreditam desenvolver gestão participativa, quando são, na verdade, autoritários, e dizem que são líderes, mas não conseguem obter resultados satisfatórios ao final de cada função desempenhada.

Nessa perspectiva, Luck e Freitas (2002) dizem que o estilo de liderança define o tipo de ação que o gestor desenvolve. Assim sendo, identificamos quatro tipos de liderança: diretiva, de instrução, auxiliar e delegada.

- 1) Liderança diretiva: Os líderes tendem a funcionar de maneira autônoma. Tomam decisões sozinhos se dão instruções específicas sobre o que fazem e sobre como executar determinadas tarefas. O líder escolar diz claramente ao professor o que este deve fazer e proporciona as orientações de como realizar as tarefas, utilizando formas autocráticas de tomar decisões. Aplica-se principalmente em casos em que o líder sabe mais sobre o trabalho que o subordinado, quando ocorrem eventos inesperados (um incêndio no prédio, casos inesperados de violência), porém não há participação nenhuma nesse estilo de liderança. (LUCK; FREITAS, 2002)
- 2) Liderança de Instrução: Um estilo de liderança que permite participação limitada e evita os excessos da liderança diretiva é o da instrução. O líder da escola combina direcionamento com elogios e encorajamento para levantar a confiança e a motivação dos liderados. As decisões são tomadas pelo líder depois de considerar o interesse dos integrantes da equipe. Aplica-se quando os subordinados são mais experientes, confiantes e amadurecidos. Existe um tipo de participação limitada.
- 3) Liderança de auxílio: o líder auxiliador se baseia em objetivos desafiadores para motivar os liderados. Este estilo de liderança é apropriado para profissionais gerenciais. O líder da escola ouve, consulta e apóia ativamente os integrantes da equipe, que têm a oportunidade de influenciar na decisão desde o início. Aplica-se em situações com tarefas desestruturadas e problemas complexos. O líder sente um alto nível de confiança nos subordinados. Existe alguma participação.
- 4) Liderança delegada: o líder de uma escola eficaz pode, em diferentes momentos e diferentes circunstâncias, estar agindo adequadamente, usando qualquer um dos estilos de liderança citados anteriormente. O líder da escola envolve, extensivamente, os integrantes da equipe ou professores no processo de decisão. Ao participar do processo decisório, o líder concorda em mudar de opinião de acordo com a decisão do grupo. Aplica-se quando os funcionários e professores são extremamente capacitados, com alto nível de educação, experientes e

comprometidos com os objetivos da organização. O líder tem absoluta confiança na equipe. A participação nesse caso é total.

O processo de gestão escolar é dialético, pois o gestor enfrenta os desafios cotidianos e históricos do processo instituído, não podendo transformar a realidade imediatamente, por estar muitas vezes refém das mudanças gerais no sistema educacional. Além disso, sofre diariamente as pressões das demandas que estão acima (órgão central e chefes) e abaixo dele (professores, alunos, pais, funcionários e comunidade do bairro).

Essa reprodução do poder que vai sendo transferida paulatinamente, através do tempo, faz com que a escola não consiga alterar suas rotinas e mudar a forma de lidar com seus problemas, entre eles a violência. A falta de informação contribui para que velhos regimentos empoeirados continuem a ser utilizados como “bíblias”, sem levar em consideração o contexto de mudança da sociedade moderna e das peculiaridades de cada escola.

Essa insegurança em lidar com os desafios do cotidiano escolar é fruto de uma falta de autonomia dos processos educacionais ou uma autonomia parcial, discutindo o conceito de autonomia em relação às instituições, considera “[...] ser autônoma a instituição que assume o poder de estabelecer suas próprias normas de conduta no âmbito de ação. Assim, só é autônoma a escola pública que definir suas próprias regras para agir nos seus limites e possibilidades.”(SILVA, A. et al, 2003, p. 45)

Corroboramos com A. Silva e colaboradores (2003), mas acreditamos que a falta da autonomia nas escolas é fruto historicamente de um processo de distanciamento: assim como o diretor se distancia da sala de aula, a escola, por sua vez, encontra-se distanciada das secretarias estaduais e municipais de educação.

Entendemos a pluralidade do conceito da autonomia, mas

[...] pensamos que as unidades escolares, incluindo as comunidades escolar e local, são autônomas quando conquistam e exercem o poder de definir e seguir suas normas de conduta, seus objetivos e metas em consonância com o que é estabelecido em leis próprias. (SILVA, A. et al, 2003, p. 45)

A autonomia assumida como apresentamos anteriormente revela uma transformação nas práticas adotadas na escola: altera-se o modo de pensar e agir a propósito dos desafios do cotidiano escolar.

Essa quebra de paradigma encontra precedente na literatura e nos discursos, mas devem os atores sociais tomar a decisão da mudança.

Assumir a escola como estrutura pensante, capaz de resolver seus próprios desafios, irá refletir na construção de projetos pedagógicos e regimentos internos em consonância com a realidade da comunidade escolar, e fará com que se tratem, de forma mais autêntica, problemas como o da violência, de modo que a própria comunidade encontre soluções no seu cotidiano.

Nessa perspectiva, o PPP e o RI podem auxiliar a comunidade escolar em situação de violência. Assim, a escola deixa para trás os improvisos e as soluções a curto prazo. Também passa a refletir sobre o fenômeno coletivamente, de modo que todos sejam ouvidos e, no exercício da autonomia, passa a construir seus documentos internos não como “bíblias”, mas como planejamento de médio e longo prazo.

Desse modo, esperamos rapidamente nosso entendimento do Regimento Interno e do Projeto Pedagógico como parte da construção da autonomia, e também como alternativas à situação de violência.

Marcelino (2003) discute a importância da discussão na construção do Regimento Interno, pois na nossa cultura ainda impera “a lei que pega e a lei que não pega”. É necessário que exista autonomia na escola para a discussão dos problemas, além do conhecimento, por parte dos atores sociais, do que trata o RI.

O autor anteriormente citado traz a importância do conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pois existe um sentido significativo de ações que podem ser adotadas na escola e, no entanto, por falta de conhecimento, a mencionada lei foi desprezada ou mal interpretada.

Cabe ressaltar que não existem regras que não impliquem obediência e respeito. O artigo 1º. (Das Normas Regimentais Básicas) traz as referências legais para a redação do regimento, ou seja, os dispositivos constitucionais vigentes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente. O Regimento não poderá contrariar nenhuma lei; porém, tem a possibilidade de estabelecer, também para os alunos, deveres, limites e medidas socioeducativas. (MARCELINO, 2003, p. 111)

Os capítulos IV e V das *Normas de Gestão e Convivência* traduzem a grande possibilidade de transformação da escola em situação de violência. A partir do uso das Leis que regem a escola e do uso da autonomia.

Assim como o RI, o PPP, também conhecido como projeto político pedagógico (PPP), também contribui para a construção da identidade escolar. Segundo Libâneo (2004, p. 151):

Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. De certo modo, o projeto pedagógico-curricular é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque ele está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram. Ao mesmo tempo, é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja, visando à intervenção e à transformação da realidade. O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos.

Esse projeto pedagógico é distinto do concebido nos anos 70, pois o modelo atual sustenta-se no tripé: compreender a educação como prática social, ou seja, como resultado da luta dos atores sociais; admitir a existência de uma mediação cultural, entre a realidade dada e a capacidade humana de interpretação dos fenômenos, pois estes são entendidos em um determinado momento histórico, e, por último, formular objetivos e implementar as condições organizacionais e metodológicas para a viabilização da atividade educativa. (LIBÂNEO, 2004, p. 154)

Libâneo (2004) vai além dos conceitos, ou seja, não apenas explica cada item existente no projeto pedagógico, como também estabelece um conjunto de regras de como cada escola deve construir o seu próprio documento.

Desse modo, a construção do projeto pedagógico ou do RI encontra literatura para dar suporte ao processo, todavia, o que cada um precisa conter deve ser definido pela comunidade escolar, liderada pela equipe gestora.

Os problemas, tais como a violência, suas causas, condicionantes, tipos e formas de enfrentamento, não estarão disponíveis em nenhum manual. Apenas o despojamento do gestor em abertamente tratar do tema com a comunidade escolar poderá efetivamente fazer com que se encontrem soluções alternativas para esse fenômeno.

A sociedade da violência é também a sociedade violenta, e em seus membros verificam-se sentimentos que podem ser traduzidos como: de consumo, de medo, de

frustração, de vingança e mesmo de desespero. Em suma, não é uma sociedade boa, mas a sociedade da ameaça, da impunidade e da vingança. (ESPINHEIRA, 2001)

Dentro desse estado de coisas, pensamos: que alternativas teriam as escolas que, incrustadas nas periferias das grandes cidades, não conseguem mais negar a existência do fenômeno da violência nos seus espaços?

A violência é, hoje, linguagem e cultura presentes nas construções coletivas dos alunos que, de algum modo, são atingidos pelo medo, pela ameaça, pela angústia de ser agredido, pela vontade de vingança ou pelos desejos de destruição do patrimônio escolar.

A escola reproduz, em suas ações de enfrentamento, da violência o senso comum existente no meio social, misturando o despreparo dos professores em lidar com o fenômeno e a omissão dos gestores em propor alternativas que envolvam a prática pedagógica.

A tendência geralmente percebida entre os docentes tem sido a de culpabilização das famílias e dos alunos, sem que se formule uma visão mais abrangente e crítica acerca das razões e alternativas para a questão. A identificação das causas da violência escolar acena, quase sempre, para a situação de pobreza da população, vinculando classe social e marginalidade, reforçando estereótipos e preconceitos. (PERALVA, 2000; ZALUAR; LEAL, 2001)

Esse tipo de atitude por parte do corpo docente afasta os alunos da escola e nega o seu papel como educadora, instaurando um clima “policialesco” no espaço interno da instituição escolar, como se desse modo os jovens, se sentindo vigiados e perseguidos, pudessem assumir um comportamento mais próximo do esperado.

Uma solução que vem crescendo nos últimos anos entre os docentes e pais são os dispositivos de segurança que coíbam práticas violentas nas escolas. A França, país que vem há muito tempo estudando o fenômeno da violência, passou a adotar em muitas escolas esse tipo de política da “tolerância zero” como forma de controle.

A televigilância e a vigilância-vídeo são negócios que vão de vento em popa. No colégio Joliot-Curie de Bagneux, em Hauts-de-Seine, onde os professores estiveram dez dias em greve porque estavam “fartos de se fazer de policiais”, os pais não viram com maus olhos a instalação de uma câmara de vigilância “pelo seu efeito dissuasor”, refere Roger Delouhang, membro da associação de pais e encarregados de educação. (LUCAS, 1997)

A política de segurança escolar adotada na França segue o modelo criado em Nova York, pelo qual se acreditava que o sistema repressivo seria ideal para disciplinar os jovens. Desse modo, quanto maiores as ações repressivas, menores seriam os índices de violência. No entanto, ao longo de décadas, veremos que não é isso que acontece.

Com o aumento da segurança, o número de incidentes começou a cair, nivelando-se em 2500 incidentes por ano. Mas em meados dos anos 80, os números começaram a subir novamente. Em resposta, o oficial da escola de proteção criou várias “unidades móveis de força de trabalho” onde guardas utilizando vans atendiam aos chamados de emergência das escolas, dentro de suas jurisdições. Em vez de chamar a polícia, em situação de emergência, as escolas podiam contar com os oficiais de proteção em unidades móveis. O escritório da escola de proteção foi também elevado à “Divisão da Escola de Proteção”, o que significava que os guardas estavam se tornando uma entidade burocrática dentro do Conselho de Educação. (LUCAS, 1997, p. 78)

A ação repressiva não se mostrou a mais indicada para o enfrentamento da violência, pois trouxe uma substituição da ação pedagógica, pensada e executada pelo professor, por uma outra executada por policiais. Esta substituição se incorpora ao cotidiano escolar, criando uma nova cultura no espaço da escola.

Nesse contexto, os alunos passam a desenvolver práticas que reproduzem uma cultura do medo e da transgressão violenta, reafirmando a desconfiança e a insegurança entre eles. O resultado de tal estratégia de gestão da segurança escolar, segundo Lucas (1997, p. 92) foi que “[...] a troca do ensino/aprendizagem pela segurança promoveu a cultura da violência sobre a pedagogia, por meio de um currículo oculto e no qual, através das numerosas práticas de segurança, os estudantes estavam se escolarizando na violência”.

Outro problema é a atitude da Direção, que ignora a opinião dos alunos, os quais vêem isso como falta de confiança na sua capacidade de tomar decisões. Os jovens dizem que *parece até que rola hierarquia*, não havendo um contato justo com o aluno. Sendo os Diretores personagens importantes na escola, foram os mais cobrados em relação às regras da boa convivência. Os alunos alegam que eles nem sempre são capazes de mantê-las e por isso agem de forma autoritária [...] (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 186)

Apesar do exposto, acreditamos no enfrentamento da violência, desde que entendido como fenômeno socialmente construído. Desse modo, as soluções para o enfrentamento partem da proposição à comunidade escolar de alternativas construídas coletivamente, pois qualquer proposta que não tenha sido assim pensada estaria destituída de sentido.

O professor Gey Espinheira (2004, p. 13), em seu livro *Sociabilidade e violência*, afirma que:

[...] o controle da violência estaria na superação das condições mais dramáticas de vida, da ausência de instituições de mediação e de espaços de lazer, e em grande medida da precária formação educacional dos mais jovens, submetidos a um padrão educacional completamente distanciado da

realidade contemporânea, seja na forma de composição espacial dos estabelecimentos escolares, seja na sua forma de organização administrativa e pedagógica.

A escola precisa se atualizar e perceber que a sua função é promover o processo de socialização, por meio de esporte, lazer e atividades pedagógicas que contribuam para o acesso dos jovens a um capital simbólico. O espaço escolar, então, passa a ser o lugar da troca, da formação para a cidadania.

Cidadania é uma situação que se dá na relação com o outro, no grupo social instituído. Não há cidadania no isolamento, sem o referencial do outro. Vive-se hoje imerso no social. O que penso, o que sei, aquilo em que acredito são construções pessoais nutridas na relação com o outro. (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 157)

A interação escolar se realiza não somente na sala de aula, mas em todos os espaços da escola. Nesse sentido, os corpos administrativo e pedagógico devem dar o exemplo de convivência pacífica com o aluno e, isso se faz a partir de uma escuta sensível aos seus problemas, respeitando-se suas histórias de vida.

Porém, como nos diz Sanny Rosa (1994, p. 13):

Toda mudança é difícil. E quem nunca viveu essa experiência? Mudar de escola, de cidade, de país. Mudar hábitos e costumes, de estilo de vida, de valores. Tarefa difícil, sem dúvida, porque exige um investimento de energia física, mental e emocional, em proporções que muitas vezes parecem exceder nossas possibilidades. Por isso mesmo é que, associado a ela, surge, quase que inevitavelmente, um movimento de resistência.

Mudar significa romper com o estabelecido e ter coragem de sair da acomodação. A escola que temos está longe de ser o modelo que idealizamos, porém deve começar a romper com as amarras que a prendem no século passado. Nesse sentido, o papel do gestor é de fundamental importância.

O gestor, juntamente com os professores, devem ter a coragem de não realizar apenas ações pontuais, mas mudanças de hábitos no cotidiano para que, desse modo, possamos ter a cultura da não-violência, ou da convivência pacífica no lugar da cultura da violência. Somente dessa maneira a escola cumprirá o seu papel de formar para a cidadania.

2.1 CONCEITUANDO O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA

Pensar, hoje, em um conceito para a violência é fazer um esforço de reflexão sobre a nossa época, pois nos obriga a ver o momento atual num exercício de compreensão e distanciamento do nosso tempo, para que possamos perceber os condicionantes e as inter-relações que a escola possui com o fenômeno da violência.

Devido à amplitude do fenômeno, o que dificulta o seu entendimento no que cabe a sua definição, estão a polissemia do conceito, a controvérsia na delimitação de seu objeto, as quantidades, variedade e interação de suas causas e a falta de consenso sobre a sua natureza. (RISTUM, 2001)

Ristum (2001) faz uma exposição sobre cada um desses pontos, de forma a delimitar e classificar os problemas relacionados à violência, no que tange aos trabalhos produzidos na área de saúde pública, sociologia e psicologia social. Devido ao espaço e ao foco, esse trabalho se limitará à definição da violência e a sua classificação.

Desse modo, encontramos definições das mais abrangentes às mais específicas na tentativa de definir a violência. De acordo com Bobbio (2000, p. 1291),

Por violência entende-se a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo (ou também contra si mesmo). Para que haja violência é preciso que a intervenção física seja voluntária: o motorista implicado num acidente de trânsito não exerce a violência contra as pessoas que ficaram feridas, enquanto exerce violência quem atropela intencionalmente uma pessoa odiada. Além disso, a intervenção física na qual a violência consiste tem por finalidade destruir, ofender e coagir.

Bobbio (2000) apresenta como requisito para a existência da violência a intencionalidade do fato, ou seja, somente seria possível caracterizar a violência quando seu agente provocador tivesse a intenção de cometê-la. No entanto, o conceito de Bobbio (2000) não fica claro, pois a intencionalidade pode não ser aparente, dificultando a caracterização do fenômeno.

Contudo, Bobbio (2000) também vai fazer a diferenciação entre violência e poder coercitivo, este último baseado nas sanções físicas, comportando-se, por isso, a distinção entre violência em ato e ameaça de violência.

Devem, porém, distinguir-se da violência as relações de poder coercitivo que se baseiam em sanções diferentes da força: por exemplo, um prejuízo econômico, a retirada do

afeto de uma pessoa amada, a destituição de um cargo, a retirada do respeito de um grupo de amigos ou colegas etc. (BOBBIO, 2000)

Nesse sentido, a existência da força física para a caracterização da violência está presente em Bobbio (2000) como elemento definidor. Desse modo, a tortura é um tipo de violência caracterizada pelo fato de que esta é monopolizada apenas por uma das partes, que a emprega contra a outra parte indefesa. Em todos estes casos fica clara a tendência de Bobbio de ver a violência como resultado da coerção física.

Minayo e Souza (apud RISTUM, 2001, p. 513) afirmam que “A violência consiste em ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que ocasionam a morte de outros seres humanos ou que afetam sua integridade física, moral, mental ou espiritual.”

Em relação a Bobbio as autoras diferem quando se refere à existência de uma violência indireta, mas não especifica essa violência; além disso, vê a manifestação do fenômeno tendo sempre o corpo como destinação, ou seja, a presença do corpo como alvo da violência ainda é uma constante nos dois autores.

Sposito (2001), em seu artigo sobre a quantificação dos estudos da violência escolar na última década, apresenta uma definição mais ampla que as apresentadas pelos autores mencionados. Segundo a autora, “[...] violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito.”(SPOSITO, 2001, p. 60)

Ristum (2001) critica essa definição apresentada por Sposito (2001), devido ao fato de que sua definição centra-se na palavra nexos, pois esse refere-se à negação do nexos físico, moral, social, econômico, psicológico; essa definição dá uma grande margem interpretativa.(RISTUM, 2001) No entanto, consideramos a definição de Sposito (2001) um avanço, pois percebe o uso da palavra e do diálogo como manifestação de um tipo de violência.

Minayo (1994) discute como a violência se tornou ao longo da década de 80 problema de saúde pública. As estatísticas se elevaram praticamente em todo o mundo, porém o problema no Brasil parece ser ainda pior. A possibilidade de não apenas entender, e sim de também criar ações, reflete-se em um trabalho multidisciplinar, que reúna áreas do conhecimento como economia, sociologia, psicologia, medicina, entre outras.

2.2 CLASSIFICAÇÃO DO FENÔMENO DA VIOLÊNCIA

Importante classificar o fenômeno, mesmo que de forma geral. Assim, utilizaremos a classificação de Minayo (1994, p. 8):

- a) Violência estrutural – entende-se como aquela que oferece um marco à violência do comportamento e se aplica tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos. [...] essas estruturas influenciam profundamente as práticas de socialização, levando os indivíduos a aceitar ou a infligir sofrimentos, segundo o papel que lhes corresponda, de forma “naturalizada”.
- b) Violência de resistência – constitui-se das diferentes formas de resposta dos grupos, classes, nações e indivíduos oprimidos à violência estrutural. Na realidade social, a violência e a justiça se encontram numa complexa unidade dialética e, segundo as circunstâncias, pode-se falar de uma violência que pisoteia a justiça ou de uma violência que restabelece e defende a justiça.
- c) Violência de delinquência – é aquela que se revela nas ações fora da lei socialmente reconhecida. A desigualdade, a alienação do trabalho e nas relações, o menosprezo de valores e normas em função do lucro, o consumismo, o culto à força e o machismo são alguns dos fatores que contribuem para a expansão da delinquência.

Os conceitos apresentados representam uma forma de delimitar o objeto, a partir das múltiplas relações que o indivíduo trava com o Estado, com o grupo e com outros indivíduos, de acordo com o motivo, no entanto, a classificação apresentada por Minayo (1994) ainda não menciona a violência simbólica.

Entendemos violência simbólica como definida por Bourdieu (1982, p. 11):

Compreende-se que o termo de violência simbólica, que diz expressamente a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não-violenta, seja imposto para significar a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica.

Bourdieu (1982) acredita que toda **ação pedagógica** (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. Essa ação pedagógica se manifesta por meio da igreja, da escola, da empresa ou do exército. A sua finalidade é impor (arbitrário) aos indivíduos de determinada classe ou grupo um determinado padrão cultural.

Para que a AP ocorra é preciso que exista uma **Autoridade pedagógica** (AuP): poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula.

Esse direito de exercer o poder simbólico se manifesta por uma autorização fornecida pela sociedade. Surge simplesmente como atributo da legitimidade pertencente ao mestre numa cultura tradicional, na qual não trazem risco de trair a verdade objetiva de uma AP, por serem, nesse caso, o modo de imposição legítima.

Assim, Bourdieu (1982) nos diz que a “maneira suave” pode ser o único meio eficaz de exercer o poder de violência simbólica num certo estado das relações de força e de disposições mais ou menos tolerantes relativas à manifestação explícita e brutal do Arbitrário.

Bourdieu (1982) deixa claro que esse modo “suave” de exercer a violência pode ser muito mais brutal que o da violência física. Embora, ele não deixe marcas, pode ter efeitos devastadores sobre culturas inteiras, uma vez que a vítima pode não se dar conta de que o que sofre seja um processo de violência.

Zaluar e Leal (2001), em artigo publicado sobre instituições escolares e a violência, criticam a dificuldade de aplicar o conceito de violência simbólica de Bourdieu, e acreditam que o conceito apresentado pelo autor é muito amplo, pois

[...] pode sugerir a indistinção entre os mecanismos de dominação (ou de negação do outro como sujeito) e qualquer processo de reprodução cultural ou de socialização em relações sociais ordenadas. Ficaria, portanto, difícil distinguir sociedades democráticas das ditatoriais ou totalitárias. (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 149)

A utilização da teoria da violência simbólica torna-se ainda mais problemática porque hoje, nas cidades brasileiras, as agências de socialização e “reprodução cultural” devem incluir tanto a família e a escola quanto as quadrilhas de traficantes e as galeras de rua. (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 149)

Os problemas, segundo as autoras anteriormente citadas, aparecem tanto do conceito de violência simbólica quanto de seu uso pelos cientistas sociais brasileiros, que fazem uma confusão entre conflito e violência.

Desse modo, conflito seria entendido como algo inevitável, uma vez que o consenso absoluto ou permanente não existe. É uma forma de garantir o dinamismo das partes dentro de uma sociedade de direitos iguais, na qual a alternância de poder é saudável.

Assim, a confusão entre violência e conflito

[...] parece estar, então, não na negação do conflito, mas na forma de manifestação desde que possibilita ou não o estabelecimento da negociação, na qual se exerce a autonomia do sujeito e se criam novas idéias pela palavra. Isso necessariamente envolve diferentes personagens, concepções e relações. (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 150)

Concordamos com as colocações das autoras citadas, pois nunca vivemos tanto uma época de negação do conflito. Isso parte de uma confusão maior do significado da democracia, pois ela não significa consenso absoluto ou um estado pacífico, pelo contrário: na sociedade democrática é necessário conviver com a contradição.

Nesse sentido, não negamos o outro, não impomos o consenso, nem autorizamos a sua fala, pois na democracia o outro é igual a mim, tendo direitos iguais e inalienáveis. Não falamos em igualdade negando as desigualdades substantivas, em particular as desigualdades de renda, que se mantêm.

No entanto, no quadro de uma sociedade formatada pelo individualismo de massa, a configuração do conflito social precisa ser hoje considerada em novas bases. Embora tal problema permaneça ainda pouco visível. (PERALVA, 2000, p. 33)

Ressaltamos que o neoliberalismo moldou o pensamento social, baseado na lógica da produtividade e da busca constante por melhores resultados. O interesse coletivo foi paulatinamente sendo substituído pelo interesse pessoal. Dessa maneira, os problemas pessoais passam a ser mais importantes do que os da coletividade. Uma sutil agressividade no espaço social passa a ser estimulada e considerada aceitável.

Devemos pensar em alternativas para resolução do conflito social que tem bases em uma sociedade desigual, que adota uma política individualista a partir da adoção de medidas que permitam o contraponto ao individualismo exacerbado.

Alguns autores apresentam a violência psicológica como a ação de uma pessoa ou grupo para provocar sofrimento a outro por meio da linguagem agressiva ou de ameaças. No entanto, essa definição não é clara, não sendo por isso possível a sua aceitação.

Por todas as considerações feitas anteriormente, Zaluar e Leal (2001) propõem uma substituição do conceito de violência simbólica de Bourdieu por um conceito de violência psicológica, pois se evitariam as indistinções apontadas, por se estabelecer os limites e as regras de convivência como parâmetros para sua caracterização como violência.

Entendemos a violência simbólica como distinta da violência psicológica, pois, mesmo com a força dos argumentos apresentados pelas autoras, acreditamos que violência simbólica é a violência de uma cultura pela outra, um processo coletivo de aculturação do grupo social.

De acordo com Ristum (2001, p. 16), em crítica ao trabalho do Ministério da Saúde (1993) a respeito da violência doméstica contra crianças e adolescentes, este apresenta uma distinção entre violência física, violência sexual e violência psicológica:

- a) Violência física: corresponde ao uso de força física no relacionamento com a criança ou o adolescente por parte de seus pais ou por quem exerce autoridade no âmbito familiar. Esta relação de força baseia-se no poder disciplinar adulto-criança.
- b) Violência sexual: todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual, entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou adolescente ou utilizá-los para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou outra pessoa.
- c) Violência psicológica: evidencia-se como a interferência negativa do adulto sobre a criança e sua competência social, conformando um padrão de comportamento destrutivo.

Além das formas de violências descritas, também aparece a negligência, que é a omissão da família em prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente.

Das definições de violência apresentadas anteriormente, a de violência psicológica é a mais vaga, Ristum (2001) chama a atenção para o fato de que, de acordo com o

posicionamento de cada pesquisador, pode-se ter múltiplas interpretações e, por consequência, múltiplas formas de atuar sobre o problema: o que para um pesquisador pode ser considerado violência psicológica para outro pode não ser.

É importante observar a importância de delimitar a violência a partir dos dados encontrados na literatura, mas deve-se levar em conta a polissemia dos conceitos, pois não existe uma concordância entre os autores sobre os diversos tipos de violência. Nesse sentido, a interpretação do fenômeno se dá de maneira diferente de acordo com a leitura de cada pesquisador, sendo necessária uma sistematização da literatura existente.

2.3 VARIÁVEIS QUE INTERFEREM NA ESCOLA

Identificamos três variáveis que interferem diretamente na vida escolar. Influenciando a vida dos jovens, possuem relação indireta com a escola uma vez que são externas ao cotidiano da escola.

A mídia, a família e a comunidade são elementos que não pertencem diretamente ao ambiente escolar, mas que relacionam-se e interferem no cotidiano escolar. A influência desses elementos pode ser positiva ou negativa. No entanto o seu papel deve ser sempre considerado.

As ações desenvolvidas pelos gestores devem levar em consideração o papel que essas variáveis na vida dos jovens. Assim, apresentamos cada uma delas nas partes abaixo.

2.3.1 A influência da mídia, da comunidade e da família na formação dos jovens

A mídia há muito tempo vem sendo alvo da atenção de pesquisadores que se têm desenvolvido estudos sobre a influência que a TV tem sobre as crianças e jovens desde a década de 90. Tentaremos, então, identificar a relação existente entre violência e mídia.

Segundo Ristum e Bastos (2003, p. 182), que publicaram artigo sobre a relação entre a violência e a instituição escolar, em uma passagem citando Cruz e Souza,

[...] no Brasil, os meios de comunicação assumem o papel de formadores de consciência, já que a escola é fraca e as crianças passam grande parte do seu tempo livre à frente da televisão. Os programas e os noticiários da TV fazem apologia do dinheiro e da violência, elevam criminosos à condição de heróis e apresentam modelos de violência, especialmente em filmes e novelas.

A distorção de valores e a transformação dos bandidos em mocinhos têm, cada vez mais, contribuído para uma aceitação, por parte do público, de atitudes ilícitas de personagens de novelas e filmes como moralmente aceitas, contribuindo, assim, para a construção de conceitos, preconceitos, estigmas e estereótipos em todas as camadas que têm a TV como único meio de informação e entretenimento.

Desse modo, entretenimento e informação se misturam, pois “[...] a mídia tem uma enorme capacidade de ampliar o mundo social das pessoas, já que, sem ela, o alcance que se tem dos acontecimentos é bastante reduzido”. (RISTUM; BASTOS, 2003)

No entanto, é por meio da mídia que, desde a década de 90, tem se tornado freqüente a atuação de comunidades carentes, que agem de modo desordenado ou organizado, utilizando essa caixa de ressonância para se fazer ouvir, muito embora, algumas vezes, tenham que agir de forma violenta para se fazer notar.

Como a mídia é o espelho que reflete o real, o imaginário e o simbólico social, estes padrões de comportamento logo passam a ser considerados pela massa como uma via alternativa para a conquista de voz e vez no discurso social, recorrendo, assim, à violência como instrumento de luta para a conquista de direitos de cidadania espoliados pela injustiça social. A violência assume, assim, o papel vicariante e espúrio de via de descarga de tensões, ódios, revoltas, protestos, inconformismos, reivindicações, conquista, afirmação, posse, etc. resultados de traumas e carências não resolvidas afetiva, social e politicamente. (ATAÍDE, 2000, p. 12)

Essa relação das classes populares com a mídia reforça a imagem que está sendo construída desde a década de 80, formando opinião. Sposito (2001) afirma no seu artigo que há duas décadas a escola pública começa a ir para os noticiários sempre por motivos ligados à depredação do patrimônio, depois à violência.

Além do uso da mídia como mecanismo de protesto, existem outros aspectos tratados pela literatura, entre eles a influência da mídia no comportamento dos jovens, fortalecendo comportamento individualista e consumista. O mundo das grifes estimula o jovem a ter, cada vez mais, marcas que possibilitem um status, pois o universo que ele valoriza reflete tais

marcas. Desse modo, por meio das “propagandas que promovem o consumismo e programas que valorizam os padrões de vida das classes de nível sócio-econômico elevado” (RISTUM; BASTOS, 2003, p. 184), o individualismo de massa se configura como um mundo do qual ninguém quer estar fora.

Peralva (2000), discutindo a relação entre a violência e o consumo entre jovens, destaca os meios de comunicação de massa na formação de uma mentalidade reguladora desse sistema.

Hoje, os jovens pobres urbanos brasileiros com frequência combinam o trabalho com uma escolaridade bem mais longa do que aquela de que puderam beneficiar-se seus pais. Isso lhes permite regular sua relação com o consumo e formular projetos, articulando meios e fins. A escala modesta em que esse exercício se efetua em nada contraria sua natureza virtuosa. Essas mudanças se inscrevem na perspectiva de uma homogeneização cultural crescente: elevação das taxas e dos níveis de educação e influência dos meios de comunicação de massa. (p.31)

Apesar dessa regulação apresentada por Peralva (2000), deve-se perceber os efeitos nocivos existentes no processo do consumo exacerbado: a predominância do TER sobre o SER, de tal maneira que jovens de classe média estavam sendo mortos por usarem tênis de grife. A importância dada ao TER transforma as pessoas em coisas expostas no mercado invisível, prontas também para ser consumidas, tal qual qualquer outro objeto.

Ataíde (2000), discutindo sobre as causas da violência e o processo de construção da cultura de paz, acredita que a mídia pode influenciar os jovens negativamente, contribuindo, desse modo, para a construção de uma sociedade onde tudo é efêmero e superficial.

O império dos sentidos, do hedonismo, do provisório, do efêmero e do descartável, assumem a hegemonia do sentido da vida, na qual cada um deve vorazmente promover os meios materiais para possuir cada vez mais e ganhar cada vez mais para, em contrapartida, consumir mais. (ATAÍDE, 2000, p. 13)

Além dessa relação com o consumo, existem outras influências que articulam diretamente violência e mídia; assim, estudos foram realizados no sentido de tentar comprovar tal relação e definir essa situação. Especialmente no campo da psicologia.

Gomide (2000, p. 8) apresentou trabalho de pesquisa mostrando a influência que filmes violentos em comportamentos agressivos de crianças e adolescentes que podem sofrer, segundo o autor:

Os efeitos de filmes pornográficos pesquisados demonstram que, embora a observação de vídeo erótico, não violento, não gere comportamento violento subsequente, cenas que envolvem estupro foram associadas positivamente com o aumento de respostas agressivas. Isso foi verdade mesmo quando os participantes não tinham motivo de terem raiva da vítima. As cenas pornográficas-agressivas também eliciaram mais agressão contra mulheres do que contra homens. Homens após assistirem filmes com estupro, mostraram maior tendência a estuprarem mulheres do que aqueles que não assistiram a este tipo de filme.

É importante salientar que, mesmo diante dos resultados de Gomide frente ao tema, a pesquisa deve ser vista com cautela, pois apesar de todo o rigor no seu desenvolvimento, o objeto de nossas reflexões são os homens, que têm influências diferentes frente a estímulos diferentes, não sendo possível garantir, desse modo, que outro grupo produziria o mesmo resultado encontrado pelo autor, devido aos fatores de idade, medos, classe social, informação.

Além disso, não podemos determinar que todas as pessoas que assistem a filmes pornográficos ou violentos se tornem violentas, pois estaríamos tomando os sujeitos como seres passivos e ignorando sua capacidade reflexiva e suas possibilidades de interagir em outros ambientes além da mídia.

Além da mídia muitas questões tratadas internamente no ambiente escolar podem estar articulado com a realidade sócio-cultural da comunidade onde se situa a escola. As configurações desse espaço refletem na escola a dinâmica do seu cotidiano. Desse modo, a relação comunidade/ escola deve ser observada, no que tange aos estudos de violência na escola.

Assim, compreenderemos esse fator de violência exógena, mas sabemos que os fatores exógenos e endógenos se articulam de forma dinâmica e que muitos dos aspectos abordados aqui e tratados como sendo fora da escola ocorrem dentro da instituição também.

No entanto, toda escola situa-se em um espaço social e territorial cujas características afetam a sua rotina, as suas relações internas e as interações dos membros da comunidade escolar com o ambiente social externo. (ABRAMOVAY; RUA, 2002)

Desse modo, é imprescindível a caracterização da comunidade, com a finalidade de situarmos o espaço social que ocupa a escola; assim, definiremos a importância que ela tem dentro desse espaço.

Não existem trabalhos que dêem conta da representação dos jovens acerca da comunidade, assim como a diferença entre as representações nos diversos bairros, levando em consideração questões sócio-culturais e econômicas; no entanto, existem referências dos trabalhos produzidos informando a situação geral das comunidade de periferia.

Assim, situaremos a nossa discussão em torno das questões relativas as comunidades de periferia, por existirem tais referências, pelo fato de elas comporem a maior parte da nossa cidade e por se tratar do objeto da nossa pesquisa³.

A maior parte das comunidades de periferia situa-se em áreas afastadas dos centros urbanos, possuindo características próprias, como a falta de serviços básicos e o fato de seus moradores serem pessoas de com baixo poder aquisitivo.

Cárdia (1997) desenvolveu um trabalho correlacionando a violência urbana e as instituições escolares. Nesse trabalho, ela informa que

[...] a crise afeta a capacidade do Estado de investir em todas as áreas: saúde, educação, justiça e segurança pública. O Estado não consegue, no processo de consolidação da democracia, aplicar as leis e garantir a segurança da população. Reduz-se não só a capacidade direta do Estado de conter a violência, como também indireta, através do estímulo ao crescimento econômico e, portanto, do mercado de trabalho e da garantia de um mínimo de qualidade de vida à população como um todo, procurando assegurar-lhe acesso universal à infra-estrutura de serviços públicos. Os cortes no orçamento impedem o atendimento da demanda de todo o sistema de justiça criminal; [...] Essa incapacidade do Estado não se restringe (1997, p. 28) a essas áreas, mas atinge todas aquelas que dele dependem – a educação e a saúde são duramente afetadas. (CÁRDIA, 1997, p. 28)

Desse modo, o papel do Estado como provedor de serviços públicos, assim como a possibilidade de assegurar a todos os cidadãos o direito a esses serviços, são comprometidos pela lógica do capital, pois os recursos destinados à infra-estrutura e ao saneamento básico não são aplicados de maneira democrática, prevalecendo os melhores serviços nos bairros de maior poder aquisitivo.

³ A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma comunidade do “miolo” da cidade que não tem a presença do Estado com serviços básicos como saneamento, infra-estrutura de parques e jardins e que apresenta um alto índice de violência. (Ver Foto 4 do APÊNDICE F)

Essa incapacidade do Estado de corresponder à expectativa da população cria uma fragilidade do ente público, desenvolvendo um tipo de “cidadania capenga” ou “cidadania de segunda classe”, pois existem aqueles que podem ter acesso aos serviços do estado e os que têm acesso parcial ou mesmo acesso negado.

Do ponto de vista físico são áreas características por terem pouca infraestrutura: ruas sem asfalto, sem iluminação pública, de difícil acesso aos carros de polícia, coletores de lixo, ambulância, serviços de entregas em geral; os bairros têm aparência dilapidada – os serviços públicos são escassos e para os funcionários públicos, a designação é um castigo ou punição. (CARDIA, 1997, p. 28)

É importante salientar que muitas das escolas e postos médicos que estão localizados nessas áreas não têm profissionais, pela recusa destes em trabalhar em locais de alta periculosidade. As escolas da rede estadual pagam um percentual de 30% sobre o salário dos professores para estimular a ida desses servidores para tais regiões. A gratificação é conhecida como “difícil acesso”⁴.

Peralva (2000), em seu livro, discute a urbanização das cidades e o papel dos movimentos sociais, ressaltando a importância de se considerar determinado local como bairro e da infra-estrutura no imaginário coletivo dos favelados. Segundo a autora,

[...] os movimentos urbanos dos anos 70 também se prolongaram ao longo da década seguinte, inclusive com a formação de movimentos de favelados. Mas, também nesse caso, o próprio da identidade operária em São Paulo é reivindicar a dissolução da favela para transformá-la em bairro ‘normal’. Isso implica obter os títulos de propriedade dos terrenos, ilegalmente ocupados, com a contrapartida do pagamento do IPTU em troca da urbanização viver em favela é considerado em São Paulo situação vergonhosa.(PERALVA, 2000, p. 45)

Essa realidade apresentada por Peralva (2000) vai ocorrer desde o final do século XIX, como cita Chalub⁵ em seu livro *Cidade febril*: as favelas passam a fazer parte da

⁴ O professor e o coordenador pedagógico, mesmo no exercício de cargo comissionado do quadro do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio, que exerçam as atribuições dos seus cargos em Unidades Escolares situadas em localidades inóspitas, de difícil acesso, insalubre, insegura ou de precárias condições de vida, terão assegurados os direitos à percepção de até 30% do vencimento básico do cargo ocupado, na forma determinada em regulamento. (Art. 74”, Seção VI – Afastamentos e Vantagens, Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio, 2002).

⁵ Chaloub (1996) publica o resultado de sua pesquisa de doutoramento, na qual retrata o processo de especulação imobiliária que ocorrerá na cidade no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX, retirando os pobres e ex-escravos dos casarões abandonados e velhos cortiços no centro da cidade do Rio de Janeiro com a

paisagem, das grandes cidades e, sem nenhum tipo de serviço ou auxílio do Estado, passam a formar a “cidade dos esquecidos”. Marcados pela origem, os favelados passam a omitir e mentir sobre o local onde moram, com medo de perderem o emprego e mesmo de serem considerados de menor valor.

No Rio de Janeiro, os problemas se colocaram de forma diferente. As favelas fizeram parte do desenvolvimento urbano e não são mais consideradas hoje solução transitória de habitação. As mais antigas têm um século de existência. Acompanharam *pari passu* a evolução da cidade, a expansão de suas fronteiras, a formação sucessiva de seus novos bairros. São parte importante da identidade carioca. (PERALVA, 2000)

Essa realidade abordada por Peralva (2000) se vê repetida na cidade do Salvador, pois muitas favelas tornaram-se bairros sem infra-estrutura e com grande densidade populacional e, com a ausência do poder público, a violência ganhou espaço para atuar.

Espinheira (2004) desenvolveu uma importante pesquisa no subúrbio ferroviário de Salvador, observando a fragilidade da vida humana, a banalização da violência e a intolerância presente nas relações sociais. Destacando o papel dos jovens em seus estudos, o autor comenta que

[...] a taxa de agressividade não só aumentou como ampliou-se na incorporação de adolescentes pela cultura da violência, e é tanto uma resposta às condições a que estão submetidos na vida cotidiana, como também um modo de vida contemporâneo, o anti-heroísmo que excita, a “adrenalina” que mantém a vivacidade no limite, o perigo que encanta e seduz, o que faz com que o efeito se torne causa e produza uma circularidade instituidora da barbárie. (ESPINHEIRA, 2004, p. 21)

A realidade anteriormente citada se configura na formação dos jovens da periferia. A baixa expectativa em torno das escolas, a violência banalizada pela frequência de ocorrências de cadáveres nas ruas, jovens seqüestrados em suas residências e o assédio frequente do tráfico de drogas compõem o panorama dessa realidade brutal.

Outro aspecto comumente levantado pela literatura sobre causa externa à violência escolar é a violência familiar. Apesar de não se ter dados conclusivos sobre a relação direta

justificativa de cuidados com a saúde pública. Esse processo violento de retirada das classes populares dessas casas para os morros cariocas marcará o início da favelização no Rio de Janeiro e culminará com o enfrentamento da população no episódio que será conhecido como Revolta da Vacina.

entre famílias agressivas e a agressividade dos filhos no ambiente escolar, muito vem sendo produzido a respeito do tema.

Assim como o conceito de família mudou, é importante investigar o sentido dessas novas configurações na sociedade atual. A família nuclear não é mais encontrada como padrão dominante. A existência do modelo “pai/mãe/filhos” passou a conviver com outras configurações familiares.

A essas novas estruturas Gomes (2006) denomina de “configurações”, pois não deixam de incluir as famílias nucleares, compostas por pais, mães e filhos, mas permitem um sentido mais amplo que o comumente aceito.

Segundo a autora, englobam, também, as famílias monoparentais, e as mais novas, decorrentes das reorganizações realizadas por pais separados que refizeram suas vidas com outros parceiros, e que passaram a aglutinar, num mesmo espaço, seus múltiplos filhos, além de agregarem seus(as) novos (as) parceiros (as), os ‘padrastos’ e ‘madrastas’, entre outros entes familiares. (GOMES, 2006, p. 52)

Essas formações ocorreram em função não apenas de casamentos desfeitos, mas sobretudo de uma nova dinâmica social, pois evidencia-se a presença de avôs, avós, irmãos e irmãs que cuidam dos mais novos, além da presença de casais homossexuais que passam a formar esse novo tipo de modelo familiar.

As pessoas passaram a realizar a reconstrução de suas relações sociofamiliares e estas cresceram muito nos últimos anos, como formas de restabelecimento de novos vínculos afetivos, de solidariedade e de companheirismo. Destas relações surgiram as novas configurações familiares. (GOMES, 2006, p. 54)

Gomes, que apresentou artigo de sua pesquisa em 12 distritos sanitários de Salvador, relaciona a importância da família às violências domésticas. A autora informa que, apesar de não ter o modelo nuclear, “[...] os estudantes pesquisados não demonstraram maiores preocupações com a estrutura de suas famílias”. (GOMES, 2006, p. 54)

O estudo citado revela ainda que em 43,3% dos domicílios são chefiados por homens, seguidos das mulheres com 31,5 %. Além disso, 75,9% convivem com até 5 pessoas em suas residências; dessas, apenas em 7,8% todos trabalham, e em 70,6% delas apenas duas pessoas trabalham. Esses dados revelam que, refletindo os bairros, as casas também são densamente povoadas.

A maioria das residências não possui quartos individuais ou separados por sexo ou casais, dormindo a maioria no mesmo espaço físico. As pequenas casas não possuem espaço de lazer ou qualquer outro tipo de divertimento que não seja a televisão.

Amazonas (2003), citado por Gomes (2006, p. 62), diz que

As condições físicas da casa influenciam o prolongamento do lar para a rua. Habitações quentes, precárias, pequenas e desconfortáveis fazem com que estas famílias passem parte do seu tempo na rua e vivam muitas de suas experiências ali, junto com a comunidade.

É no espaço da casa e, posteriormente, da rua que constroem a sociabilidade assim sendo, nas comunidades populares, a rua é a extensão da casa, fazendo com que amplie, muitas vezes negativamente. O público e o privado se confundem na formação dos jovens. O espaço da casa deixa de ser o local de proteção e amparo, em contraponto ao espaço da rua.

Quando questionados sobre a qualidade do relacionamento com seus pais, 77% dos jovens classificam como ótimo ou bom, enquanto 14, 6% como regular e normal e apenas 1% consideram ruim ou péssimo. (GOMES, 2006, p. 63) A autora questiona essas informações, em virtude dos relatos de agressão de muitos desses jovens:

Dentre os casos de violência física e psicológica, foram identificados pelos pesquisadores [...] agressões muito graves, que deixaram seqüelas físicas e psicológicas severas. [...] foi de um jovem que foi, diversas vezes, agredido de forma violenta pelo pai que era alcoólatra, e que quando chegava em casa agredia fisicamente não só a sua mãe e irmãos, a quem o estudante procurava defender, como ele próprio. A violência nesse caso se agravou de tal forma que o pai chegou a ameaçá-lo de morte, inclusive chegando a esfaqueá-lo, antes que ele fugisse de casa. (GOMES, 2006, p. 71)

Essas agressões sofridas pelos jovens em suas casas questionam o papel da família, pois não é o modelo de família que é decisivo para a saúde física e emocional dos jovens, mas sim a qualidade das relações que essas novas formações familiares são capazes de oferecer aos seus entes.

A casa não deve oferecer apenas a proteção física, mas a sensação de proteção transmitida no carinho, no afeto praticado nas relações. A construção da sociabilidade deve ser feita no lar, no entanto a violência vem marcando física e psicologicamente essas relações, constituindo-se em elemento de formação dos jovens.

As conseqüências da violência que diretamente atingem a saúde da criança ou do adolescente podem ser imediatas, de médio e longo prazo. As imediatas são mais facilmente identificadas, já que tendem a deixar marcas visíveis, principalmente na pele ou no sistema osteo-articular. (REICHENHEIM; HASSELMANN; MORAES, 1999, p. 113)

Reichenheim, Hasselmann e Moraes (1999, p. 119), em trabalho publicado sobre a violência familiar, apresentam as formas de atuação para resolução do problema, afirmando que

O engajamento de programas que tenham a família como alvo de intervenção nas estratégias de ação também deve ser considerado, visto que as atividades realizadas tendem a estreitar as relações entre o serviço de saúde e a continuidade; facilitar a identificação de famílias de risco (adolescentes grávidas e famílias onde haja abuso de álcool e drogas ilícitas, por exemplo); possibilitar o levantamento das possíveis redes sociais de apoio disponíveis; e permitir uma frutífera prática interdisciplinar de profissionais envolvidos com o atendimento das famílias.

Essas alternativas surgem como possibilidades de ação, no entanto deve-se levar em conta a necessidade de o poder público se fazer presente para garantir a efetividade delas; além disso, acreditamos que ações localizadas apenas na área da saúde não solucionariam o problema, pois é preciso pensar que esses jovens passam a maior parte do tempo na escola.

“Observa-se na escola um despreparo humano e institucional na adoção de ações que possam prevenir a violência e na prestação de serviços de atenção às suas vítimas.”(GOMES, 2006, p. 77) As instituições estão despreparadas e sozinhas no enfrentamento desse tipo de violência, que possui suas particularidades.

Assim, a construção de alternativas passa pela presença do Estado na execução de políticas públicas de saúde e de educação, capacitando seus profissionais para a identificação de sinais e sintomas de agressão e para o seu posterior encaminhamento, de modo que a vítima não fique sozinha nem o agressor impune.

Não existe nenhum dado conclusivo que determine que a existência de violência familiar fará jovens agressivos, contudo, as pesquisas têm demonstrado que os jovens marcados por esse tipo de evento passam a acumular ódio e raiva dos seus agressores, tornando-se desconfiados e arredios.

2.4 VARIÁVEIS QUE INTERFEREM CONTRA A ESCOLA

Identificamos na literatura a existência de uma variável que é externa a escola, mas que interferem no espaço escolar de maneira negativa.

A droga identificada na forma lícita ou ilícita e apresentada como alucinógenos e entorpecentes ou de qualquer tipo de substância que altere no sujeito seu estado psicológico ou físico.

A presença da droga dentro da escola ou em seu entorno vem contribuindo para o aumento dos índices de violência e fazendo com que a gestão tenha que ter novas maneiras de agir frente a essa nova realidade. Lidar não apenas com usuários consumidores de drogas, mas com traficantes que assediam, ameaçam e matam os jovens ou pessoas da comunidade dentro ou fora da escola.

Esse novo quadro da violência tem contribuído para que os gestores desenvolvam novas estratégias de enfrentamento desse problema. Assim, apresentamos essa variável que interfere contra a escola.

2.4.1 A droga: um comércio em rede

Embora saibamos que as condições apresentadas formam a grande parte da cidade, que de um modo geral é invisível ao poder público, uma pesquisa realizada em 2002, em todas as capitais brasileiras, sobre a violência nas escolas destaca dados comparativos da situação da capital baiana em relação aos outros estados.

De acordo com Abramovay e Rua (2002, p. 97), os membros do corpo técnico-pedagógico pesquisado informaram que 76% consideram a localização de sua escola ótima ou boa (índice de satisfação menor em relação à média nacional) e que 24% consideraram ruim ou regular (índice mais elevado de insatisfação).

Com relação aos índices de atropelamento de alunos em locais próximos da escola, Bahia, Alagoas e São Paulo empatam em segundo lugar com 19%, tendo o Rio Grande do

Sul ficado na frente com 20%. (ABRAMOVAY; RUA, 2002) Isso revela uma absoluta falta de planejamento.

De acordo com os dados da pesquisa citada, os entornos das escolas não são locais seguros. Uma das razões é a presença do tráfico de drogas.

Na pesquisa realizada por Gomes (2005) em todos os distritos sanitários da cidade e com 1394 alunos do ensino fundamental e médio, demonstrou-se a existência de um comércio extremamente organizado de drogas dentro das escolas. Além disso, tanto a compra quanto a venda estão presentes entre crianças de diversas idades, que conhecem, já utilizaram ou já viram colegas utilizando a droga.

Candau (2005, p. 144), em consonância com Gomes (2005), discute a presença do tráfico de drogas nos morros cariocas e a influência destes nas escolas da região. Segundo a autora, a respeito do narcotráfico:

Trata-se de uma realidade cada vez mais presente, particularmente nas escolas públicas situadas em zonas periféricas das grandes cidades, consideradas de risco do ponto de vista social. Trata-se de um tema extremamente difícil que coloca, muitas vezes, a direção das escolas e o corpo docente em situação-limite, em que o medo, o sentimento de impotência e o desânimo imperam.

O tráfico de drogas atualmente está presente nas zonas periféricas e centrais das escolas públicas e privadas, no entanto, nas escolas periféricas, que têm menos acesso a um controle efetivo do Estado, por falta de serviços básicos ou pelas próprias fragilidades do corpo docente e da equipe gestora, o tráfico tende a ter uma influência maior.

Anteriormente os traficantes esperavam os alunos na porta da escola; atualmente o traficante entra na escola, e no espaço que deveria servir para a formação da cidadania passa a ocorrer o aliciamento de menores, inicialmente como usuários e depois como revendedores dentro da escola.

Abramovay e Rua (2002), citando Guimarães (1998), dizem que esse é o tipo de manifestação da violência que é trazida de fora para dentro das escolas, tornando-as sitiadas. O clima de insegurança nos arredores de determinadas escolas tem como agravante a formação de gangues, as quais vão dos grupos de amigos, turmas de bairro, de quadra, até o grupo de bandidos (traficantes, assaltantes e ladrões), que, em muitos casos, contam com alunos como seus membros.

No entanto, as escolas não sabem como enfrentar esse problema, pois não cabe aos profissionais da educação o enfrentamento do tráfico de drogas, além disso, a omissão do Estado com relação à diminuição da pobreza e das desigualdades, a falta de uma política para a juventude que se efetivem no cotidiano da escola, o descrédito na instituição escolar como formadora de sujeitos críticos e qualificados para uma sociedade que dá ênfase à qualificação colocam a escola pública em meio a situação de conflito.

Guimarães (1998) citado por Candau (2005, p. 145), discutindo a influência do narcotráfico, questiona

Se o Estado e a sociedade serão capazes do esforço necessário para alçar esses jovens às condições de cidadania compatíveis com as exigências atuais, considerando toda a complexidade de que se reveste esse processo em sociedades em que coexistem diferentes lógicas sociais [...] fazendo da escola uma das instâncias fundamentais para a instauração desse processo ou, ao contrário, se multiplicar-se-ão as práticas sociais voltadas para a consolidação de uma juventude cada vez mais segregada, socializada de forma sistemática ou intermitente por acontecimentos e grupos sociais particulares, como as quadrilhas, as seitas religiosas, os bailes, os DJs, cuja ação – através de gincanas e, mais recentemente, de programas televisivos – busca instituir formas de contenção e redirecionamento das práticas de grupos que fazem do exercício da violência um estilo de vida.

No âmbito da escola dificilmente os profissionais da educação poderão enfrentar o problema do tráfico de drogas sozinhos, sem que haja uma efetiva participação do Estado por meio de políticas de valorização do magistério, pois os professores e diretores encontram-se desestimulados, tendo que enfrentar um problema para o qual não foram preparados. É necessário que exista uma preocupação de toda sociedade e do Estado com o futuro dos jovens que hoje estão nas escolas, e isso necessariamente passa pela re-qualificação dos professores, dos gestores e de uma reestruturação física e técnica das unidades de ensino.

As drogas ilícitas compõem parte dos problemas enfrentados nas escolas, pois existem as drogas lícitas como o álcool, cujo consumo cresce em larga escala entre os jovens, sendo tão danosas quanto as ilícitas, porém de difícil enfrentamento, pois os jovens têm acesso à bebida dentro de suas casas.

Pesquisa realizada pela Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD) (2006) na capital paulista aponta que a droga que se dissemina cada vez em maior escala entre

os jovens é o álcool. Muitas vezes induzidos pelos pais e pelos amigos, os jovens começam a beber com 12 anos de idade, segundo dados da pesquisa⁶.

O álcool é visto como um rito de passagem entre os jovens; é preciso beber muito e ter relações sexuais para ser visto como adulto. Essa construção cultural e o fato de o álcool ser uma droga lícita contribuem para a venda de bebida a menores, mesmo sendo proibido por lei. Observa-se, porém, no entorno das escolas públicas e particulares de nossa cidade, a existência de bares vendendo bebidas alcoólicas, em visível desrespeito a resolução municipal que diz que estabelecimentos comerciais que vendem bebidas alcoólicas devem guardar uma distância mínima de 500 metros das instituições escolares.

Segundo Mary Castro e Miriam Abramovay (2002, p. 170)

[...] o consumo de drogas lícitas, especialmente o álcool, em alguns casos, inicia-se na própria família. Por ser socialmente aceito, o álcool é incorporado como elemento de sociabilidade em todas as camadas sociais. Encontram-se vários casos de alcoolismo de pais, irmãos ou parentes dos jovens, em geral.

Assim, as drogas lícitas ou ilícitas devem ser enfrentadas na escola, por meio de ações conjuntas; de um lado, por meio de campanhas promovidas pela equipe gestora, com o objetivo de sensibilizar os jovens para os riscos do uso de drogas; de outro, o Estado, no seu desenvolvimento de políticas que valorizem o magistério, de políticas para a juventude e de uma maior proximidade por meios de serviços com os bairros pobres.

2.5 VARIÁVEIS QUE SÃO DA ESCOLA

Identificamos a intimidação como sendo um tipo de violência própria do ambiente escolar, assim como a depredação do patrimônio. Essas variáveis podem sofrer interferência externa, mas ocorrem apenas no espaço escolar e são negativas para a formação dos jovens.

⁶ Notícia veiculada pelo Senad em 28 de outubro de 2008 intitulada *Danos causados pelo álcool aumenta gastos do SUS e despesas previdenciárias, diz MPF*. Disponível em: <http://www.obid.senad.gov.br/portais/CONAD/conteudo/web/noticia/ler_noticia.php?id_noticia=102395> Acesso em: 29 out. 2008.

A intimidação e a violência física compõe um quadro de relação direta, pois a violência entre os jovens acontece com muita frequência mudando apenas a intensidade e o grau. Esse tipo de violência tem cada vez mais sido estudada. Apesar de serem levantadas relações entre família e intimidação, identificamos a presença da intimidação como uma manifestação de violência escolar.

As ações de gestão no enfrentamento desse tipo de violência deve ter um caráter não criminalizador, mas sobretudo de reforçar laços de sociabilidade, permitindo a convivência social.

A depredação do patrimônio escolar é uma variável negativa encontrada apenas no espaço escolar. A relação de violência e depredação é bastante alta, sendo também nosso alvo de atenção.

Dessa maneira, apresentaremos uma revisão de literatura sobre essas duas variáveis, inicialmente a questão da depredação do patrimônio escolar e posteriormente da intimidação no espaço escolar.

2.5.1 O patrimônio escolar como espaço de relações

O clima de tensão nas escolas repousa sobre as grades e as cercas elétricas que tomam conta da paisagem escolar, roubando a sua própria noção de espaço. “A noção de espaço contém, em si, o princípio de uma apreensão relacional do mundo social: ela afirma, de fato, que toda a realidade que designa reside na exterioridade mútua dos elementos que a compõem”. (BOURDIEU, 1997, p. 48).

Refletimos, aqui, sobre a forma das novas edificações, ou o aspecto das antigas que trazem sobre o olhar dos alunos um mal estar em permanecer na escola.

A violência deixou de ser algo que as grades e muros pudessem afastar, como um inimigo material, e passou a estar socialmente presente no dia-a-dia das escolas. Pois a violência é resultado dos processos relacionais, da forma como o homem ocupa o espaço e se relaciona com as diferenças. Como nos diz apropriadamente Bourdieu (1997, p. 48):

[...] quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela diferença, isto é, enquanto ocupam posições relativas em um espaço de relações que, ainda que invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos.

Constatou-se, a partir da pesquisa de desenvolvida por Celma B. Gomes, que os índices de maior violência estavam nas escolas que não possuíam espaços físicos de sociabilidade como pátio, quadra ou qualquer tipo de área pra recreação, mantinham os meninos trancados dentro da escola. Além disso, os casos eram muito graves, ou seja, o espaço físico e o espaço social, estão intimamente ligados.

Entretanto, muitas escolas que também possuem espaço físico de convivência não conseguem diminuir seus índices de violência. Isto porque não é a existência pura e simples do espaço que o transforma em lugar, e sim o homem, ser social, que o constrói nas relações e o transforma em lugar de sociabilidade a partir da convivência com o outro.

“A constituição do espaço como lugar, esse “salto qualitativo” que implica o passo do espaço ao lugar, é o resultado de sua ocupação e utilização pelo ser humano. O espaço se projeta, se vê ou se imagina, o lugar se constrói.”(VIÑAO, 2005, p. 17) Assim, a importância da transformação do espaço em lugar no processo qualitativo das relações escolares é fundamental para a diminuição dos índices de violência, devendo a escola provocar essa transformação.

A relação dos jovens com o espaço escolar é conflituosa, tal qual com as pessoas da escola: diretores, professores e funcionários. Sempre foram questionadas as razões de depredação dos prédios públicos, na década de 80 acreditava-se que o fenômeno era forma de ressentimento de ex-alunos, excluídos precocemente da escola. (SPOSITO, 2001)

Sposito (2001, p. 90), fazendo um balanço da violência nas décadas de 80 e 90, afirma que as principais medidas adotadas diante das queixas de depredação do patrimônio eram: “[...] policiamento nas áreas externas, zeladorias, muros, iluminação nas áreas externas e pátios escolares, grades sem janelas, portões altos etc.”

Percebe-se que as medidas adotadas ao longo dos anos 80 não resolveram o problema da depredação, contudo esse tipo de medida continua sendo utilizado, e num grau mais acentuado, embrutecendo, assim, a paisagem escolar, que, sem recursos para a manutenção periódica, aliada à depredação, aos muros altos e às grades, vai ganhando contorno de prisão.

As Secretarias cobram constantemente formulários, atitude por meio da qual querem saber como a escola está caminhando, porém não utilizam as informações cobradas. Isso é visível no equívoco do desenvolvimento de programas que não se adequam à realidade da escola, uma atitude explícita de gasto inútil do dinheiro público e da falta de respeito com os professores e diretores, que nunca têm as referidas informações levadas em consideração.

No entanto, várias outras explicações podem ser pensadas para justificar a depredação do prédio escolar, além da falta de integração escola/comunidade. Pimenta (1991, p. 36) nos diz que ela é fruto da situação de carência absoluta de grande parte da população sem representação política e social. Nessa situação, o indivíduo extravasa sua frustração através da destruição daqueles equipamentos que personificam a classe privilegiada.

Sabemos que o prédio escolar é patrimônio público e, como tal, não tem o respeito de grande parte da sociedade, que acredita não ser de ninguém. Essa realidade leva as pessoas despreocupadamente a exercerem violência e destruição contra o bem público, pois crêem que não serão punidas.

2.5.2 A intimidação como violência velada

Por intimidação entendemos a ameaça velada por brincadeiras maliciosas, que ocorrem cotidianamente no espaço escolar, por alunos contra outros alunos, por meio de humilhações e agressões verbais ou não-verbais, que resultem em alguma forma de violência simbólica.

Por outro lado, os estudantes, vítimas desse processo de delinquência e selvageria consciente, sofrerão o reflexo desses problemas durante toda a sua vida, em cada escolha feita, no modo como encararão a existência e os seus desafios e, sobretudo, terão uma imagem extremamente amarga da escola onde estudaram.

A intimidação está hoje no centro das discussões que norteiam a vida social. Ela tem acontecido em diversos contextos – o local de trabalho, a casa de família, as forças armadas, as prisões etc. Tais constatações implicam uma nova forma de pensar sobre sua ocorrência no contexto educacional.

A situação de violência não é física, por isso é mais difícil de situar esse tipo de agressão, que pode mesmo ser não-verbal, e exige uma atuação mais efetiva dos dirigentes da escola e de sua equipe no sentido de preservar os direitos dos agredidos “A condição relativamente indefesa da vítima, além disso, gera a obrigatoriedade da intervenção externa, caso se levem a sério os direitos democráticos da vítima.” (SMITH, 2002, p. 188)

Desse modo, é necessário entender como os jovens têm lidado com essa violência que se manifesta muitas vezes por meio de signos no espaço da escola. E, também, observar como a escola tem trabalhado para evitar que os alunos criem barreiras de desenvolvimento e quais são as práticas utilizadas pelos gestores e professores para inibir a ação da intimidação.

Nesse sentido, percebemos a relação diferenciada entre gênero e faixa etária, pois

Com a idade, ocorre também uma outra mudança: a intimidação deixa de ser física, passando a formas mais indiretas e relacionais. Os meninos são mais numerosos na categoria dos intimidadores, ambos os sexos aparecendo em números equivalentes na categoria de vítimas. Os meninos tanto praticam quanto sofrem mais intimidação física e, no caso das meninas, a intimidação ocorre de forma mais indireta e relacional. (SMITH, 2002, p. 191)

Além disso, se observa que, com o aumento da idade, diminuem as queixas sobre o assunto, mas não diminui o problema, ou seja, os alunos passam a sofrer em silêncio, em razão de a escola tratar esse como um problema menor, uma vez que, na maioria dos casos, não envolve a violência física.

Determinar as causas da intimidação seria difícil, porém Smith, em suas pesquisas, consegue tipificar que “[...] os fatores de risco individuais de vir a ser vitimado abrangem: ter poucos amigos, principalmente amigos em quem se possa confiar e que não sejam de condição social inferior; e a rejeição sociométrica (não contar com a simpatia dos colegas).” (SMITH, 2002, p. 192)

Isso reflete a presença do grupo na vida do indivíduo, pois é nele que o indivíduo fortalece sua identidade e se protege contra as pressões externas de outros grupos. Nesse sentido, é a ausência do grupo que transforma os alunos solitários em alvos preferenciais das brincadeiras, acarretando um sofrimento que não é compartilhado com outros colegas, nem dividido com pais ou professores.

Além disso, “Crianças portadoras de deficiências características particulares, que fazem delas um “alvo” óbvio; em ambientes de crianças normais, essas crianças geralmente

têm maiores dificuldades de integração social, e falta-lhes a proteção fornecida pelas amizades;”(SMITH, 2002, p. 192)

Admitimos que possam existir em um grupo escolar crianças com deficiências físicas que sejam bem integradas, por que está diretamente relacionada aos contextos interno e externo da escola a forma como essa criança lida com sua deficiência e a forma como a escola promove a sua interação no espaço escolar.

Também são apontados por Peter Smith como indivíduos que sofrem problemas de intimidação relacionados a raça e o sexo. Ele afirma: “Intimidação racista e homófoba: nas escolas secundárias, os jovens podem sofrer caçoadas devido a sua orientação sexual, podendo até mesmo ser agredidos ou ridicularizados por colegas ou professores, por essa razão” (SMITH, 2002, p. 193)

Quanto ao perfil dos colegas/opressores, faz-se uma análise a partir das relações que esses adolescentes mantêm com suas famílias, considerando a ausência de amor e afeto, pois “[...] fatores de risco individuais de vir a praticar intimidação: o mais comum é que essas crianças venham de famílias às quais falta atmosfera de afeto, nas quais há muita violência e a disciplina é inconsistente”. (SMITH, 2002, p. 193)

Apesar da tipificação que Smith faz, no sentido de identificar os colegas/oprimidos e opressores, entendemos que não existe uma relação linear, ou seja, nem todo adolescente homossexual é oprimido, assim como podem existir adolescentes negros opressores e adolescentes portadores de deficiência física podem manter bons laços de amizade com outras crianças.

No entanto, o seu trabalho é fundamental para a compreensão dos grupos que, na escola, estão mais sujeitos a sofrer esse tipo de violência, pois refletem a representação que a sociedade faz deles. Incide sobre os jovens uma forte pressão emocional.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Prepara-se, assim, o terreno que legitima o encontro entre o “saber” do pesquisador, feito de teorias e técnicas de intervenção, e o conhecimento do ator que diz respeito mais propriamente ao saber sobre a ação e sobre os significados que ela assume na cultura da qual faz parte. (NAVARINI, 2005, p. 182)

3.1 QUESTÕES DE PESQUISA

As questões apresentadas neste trabalho foram resultado do processo de revisão de literatura, que permitiu identificar a lacuna existente nas pesquisas até este momento desenvolvidas sobre a violência. O papel do gestor escolar e as ações desempenhadas por ele frente a situações de violência nos levaram a questionar como essas ações vem sendo desenvolvidas.

As ações fazem parte do modo como o gestor atua, elas identificam o perfil do gestor e nos revela que pelas conseqüências do processo de atuação se são positivas ou negativas.

A violência que ocorre em cada escola tem aspectos comuns a todas as escolas, mas tem aspectos peculiares, que estão restritos a própria vida da escola ao seu contexto histórico, ao local onde está situada. Nessa perspectiva, queremos saber como a gestão vem desenvolvendo ações que possibilitem a diminuição da violência?

Esta pergunta se impõe como de interesse de toda comunidade científica da área da educação, pois os casos de violência crescem em quantidade e intensidade, o que nos leva a observar o modo como a gestão vem desenvolvendo sua atuação em contextos de violências.

Desse modo, objetivamos nesta pesquisa investigar as ações de intervenção da equipe gestora para a prevenção e o enfrentamento da situação de violência que são desenvolvidas em uma escola pública da periferia da cidade do Salvador. Pois partimos da perspectiva que

as ações em situação de violência destinam-se a enfrentar a violência no espaço escolar de modo direto ou indireto e ocorrerá com o objetivo de prevenir atos de violência futuros ou correção dos atos já ocorridos.

Assim, Identificamos a percepção da violência no comportamento dos alunos que formam esse ambiente escolar, por meio da observação sistemática, da aplicação de questionários e da formação de grupos focais servirão de base para entender o que seria violência para os discentes e se essa percepção contrasta dos demais segmentos escolares.

Investigamos também como os professores e os gestores percebem a violência nesta instituição com a finalidade de verificar se ações que são desenvolvidas com base na percepção desses grupos para isso utilizados como instrumento a entrevista semi-estruturada.

Identificamos como o fenômeno da violência emerge no projeto político pedagógico (PPP) e no Regimento Interno (RI) e quais ações prepositivas são apresentadas para minimizar este tipo de situações. Pois entendemos o PPP e o RI como ferramentas indispensáveis aos tipos de ações desenvolvidas pela gestão em situação de violência ou não. Para isto utilizamos um trabalho de análise documental dos documentos escolares.

Compreendemos o tipo de prática que a gestão então desenvolve no enfrentamento da violência como objeto de minimização dos atos de violência entre os alunos, com base no contrates das falas dos professores, alunos e gestores conseguem desenhar esse tipo de prática.

Portanto, com base na metodologia desenvolvida utilizamos da observação sistemática para observar e do contrates com a fala dos demais segmentos escolares para analisar as ações gestoras de caráter sociológico e pedagógico em relação à violência nessa escola.

3.2 O PROBLEMA E O SEU CONTEXTO

O desenvolvimento das pesquisas no campo das ciências humanas vem se caracterizando pela produção intensa de trabalhos na área de gestão. Isso posto, as transformações ocorridas nas últimas décadas do século passado, além das exigências da LDB 9394/96, contribuíram para que se tivesse a gestão escolar como um novo objeto de estudo.

“Estudos elaborados pela Unesco desde 1997 assinalam que quase dois mil

brasileiros, com idade entre 15 e 29 anos, morreram vítimas da violência nas escolas e que, de cinco mil jovens, 60% revelam já ter sofrido ao menos uma agressão”. (CAMPELLO, 2001, p. 29) É o urgente o desenvolvimento de estudos nessa área para que conjuntamente, Estado e sociedade, busquem alternativas que possibilitem o enfrentamento desse problema.

Os reflexos do que foi feito ao longo da última década em termos de política pública para o enfrentamento do problema pode ser percebido, por meio dos estudos publicados pela Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Segundo *Mapa da Violência de 2007* apresentado pelo Fórum de Comunitário de Combate a Violência:

- a) É na faixa “jovem”, dos 15 aos 24 anos, que os homicídios atingem maior expressividade, principalmente na dos 20 aos 24 anos de idade, com taxas em torno de 65 homicídios por 100.000 jovens.
- b) É na faixa da minoridade legal, dos 14 aos 17 anos, que os homicídios vêm crescendo em ritmo assustador, com pico nos 14 anos, onde os homicídios, na década 1994/2004, cresceram 63,1%.
- c) É dos 15 aos 29 anos de idade que as taxas cresceram mais na década, com índices bem diferenciados das restantes faixas etárias.

Em razão do exposto anteriormente que o estudo foi metodologicamente desenvolvido de forma quanti/qualitativa, uma vez que utilizou como teoria de apoio os estudos na área da cultura e da sociologia com enfoque no sujeito, que fala, pensa e representa o seu mundo por meio de símbolos e signos. Nesse sentido, trabalhamos com a pesquisa social.

O foco da pesquisa são as práticas desenvolvidas pelos atores sociais no seu cotidiano: as práticas descritas com base em ações definidas na literatura.

Utilizamos como técnica de pesquisa a observação sistemática, a aplicação de questionário e a entrevista, que foram realizados com os gestores, professores, alunos e funcionários.

Este estudo apresenta algumas singularidades, pois trata da investigação das ações da equipe gestora no enfrentamento da violência escolar. Assim, além das informações

necessárias ao cotidiano da gestão, é preciso que o gestor domine outros elementos que passam a fazer parte de sua realidade.

Trabalhamos com uma pesquisa exploratória, pois esta tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. A investigação foi desenvolvida de acordo com os seguintes passos: a) levantamento bibliográfico, b) levantamento documental, c) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; d) análise de exemplos que estimulem a compreensão. (GIL, 2002, p. 41)

Consideramos nossa pesquisa bibliográfica, pois ela seguiu os seguintes passos: a escolha do tema *gestão da violência*, levantamento preliminar da bibliografia de apoio na área, formulação do problema; busca das fontes, leitura atual do material, fichamento; organização lógica do tema da violência e da gestão e, ao final, a redação de texto científico.

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45)

As ações adotadas em cada escola caracterizam o perfil do gestor, a forma de participação da comunidade escolar, o grau de autonomia existente no espaço escolar e, sobretudo, reflete o modo como se dá a relação entre escola e órgão central.

Não avaliamos as políticas públicas na área de segurança escolar, por falta de tempo e espaço e, sobretudo, porque não é esse o nosso objeto, mas tivemos uma visão de como vem sendo tratada a questão da violência na escola, no âmbito do desenvolvimento de ações de gestão.

Busca-se caracterizar a violência existente no espaço escolar a partir da definição dada pelos atores sociais e, desse modo, contrastar as formas e o grau da violência encontrada no campo de pesquisa com a literatura sobre o assunto.

Além disso, identificamos as práticas gestoras desenvolvidas no enfrentamento dessa violência e como se dá a participação dos órgãos colegiados na ocorrência de tais práticas.

Pode-se constatar, a partir do estudo de caso, a existência das questões colocadas anteriormente. Escolhemos o estudo de caso, por entendermos que “[...] os estudos de caso

visam à descoberta, característica que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado uma vez por todas, haverá sempre um acabamento precário, provisório.” (MACEDO, 2000, p. 149)

Essa definição de *estudo de caso* nos permite o avanço no sentido de que não fizemos um tradicional estudo baseado na pesquisa quantitativa, pois este tipo de investigação não permitiria o entendimento de particularidades presentes no espaço das relações.

Como enfatiza Minayo (1994, p. 21):

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com um nível de realidade que engloba significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantificáveis.

Um exclusivo estudo de caso qualitativo, porém, não permitiria a construção da historicidade do objeto presente na longa duração, pois somente por meio de estatísticas existentes, assim como pelo critério de escolha das amostras, será possível interpretar a realidade com a finalidade de generalizar com segurança o estudo de caso.

Corroboramos com Melucci (2005, p. 27), que, discutindo as redefinições para a pesquisa social, considera:

[...] a oposição entre qualidade e quantidade, entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: é uma oposição que aparece sempre mais obsoleta e se funda sobre um falso debate que também continua a ocupar uma parte da cena, sobretudo no interior das corporações profissionais . [...] A redefinição de todo o campo da pesquisa social que está ocorrendo provavelmente tornará sempre mais visível a utilidade de uma oposição entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa, assim como entre construtivismo e realismo.

De acordo com o autor anteriormente citado, a falsa oposição entre quanti/quali se coloca ultrapassada, inclusive por falta de matéria de discussão que permita essa polaridade. O debate atual, a partir dos avanços na área das ciências, ressalta a importância da busca da complementação entre as partes.

Desse modo, desenvolvemos uma pesquisa social quali/quantitativa, buscando, assim, uma compreensão interpretativa do objeto de estudo a partir dos elementos presentes no campo de observação, mas contrastando com outras fontes de pesquisa.

3.3 O CAMPO DE ESTUDO

Esse encontro entre o pesquisador e o ator se dá fundamentalmente no campo de pesquisa. Esse campo se apresenta como a possibilidade de nos aproximarmos do nosso objeto, de conhecê-lo e estudá-lo, a partir de sua realidade. Essa percepção possibilita ao pesquisador conhecer os limites e as diferentes realidades existentes no cotidiano e, com isso, visualizar um leque de procedimentos e descobertas.

Assim, o ambiente escolar, espaço onde ocorrem as relações de ensino-aprendizagem, com os educadores sociais que direcionam o processo educativo, é o local utilizado para a realização da pesquisa, sendo utilizada uma escola da rede pública, voltada para o ensino fundamental, localizada na periferia da cidade de Salvador.

A cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia, localiza-se no litoral do Estado, possuindo uma população estimada de 2.714.018 habitantes; destes, 159.208 são jovens e estão matriculados no ensino fundamental e 136.797 adolescentes encontram-se no ensino médio da rede estadual⁷

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado da Bahia tem 11.868 docentes na rede estadual divididos conforme a necessidade no ensino fundamental e médio. Assim, segundo esses dados, existe uma média de 25 alunos por professor.

Dessa população, as crianças e adolescentes são maioria, estando entre 10 e 19 anos. Note-se que a violência entre jovens “[...] de 10 a 14 anos sofreu aumento de 23,7% entre 97 e 99, reduzindo em 48,5% sua participação proporcional nos óbitos (19,5% e 10,0%, respectivamente)”⁸.

⁷ Dados fornecidos pelo *site* do IBGE do censo de 2005.

⁸ Esses números se referem ao número total de óbitos em toda a cidade de Salvador e de todas as causas, nos anos de 97 a 99, fornecidos pelo Fórum Comunitário de Combate à Violência (O RASTRO..., 2002, p. 21).

A violência contra jovens de 15 a 19 anos também vem aumentando: foi elevada de 12,6% entre 98 e 2001, quando contribuíram com 63,3% e 71,3%, respectivamente, na proporção das mortes. (O RASTRO..., 2002, p. 21)

Na pesquisa desenvolvida pelo *Fórum Comunitário de Combate à Violência*, intitulada *O rastro da violência em Salvador II*, na qual foi mapeada a violência por grandes regiões da cidade no período de 1998 a 2001, constatou-se que o bairro Tancredo Neves/Beiru não está incluído entre os que têm as piores condições de vida, porém tem um alto índice de mortalidade por causas externas.

Os pesquisadores (O RASTRO..., 2002) consideram que isso se deve às áreas de ladeamento do bairro, pois as localidades da circunvizinhança têm as piores condições de vida. Essa realidade caracteriza a subárea como a mais violenta dentro da área do Cabula.

Os dados coletados pelo Centro de Documentação e Estatística policial (CEDEP) no ano de 2007 revelaram que o bairro de Tancredo Neves deixa de ser o mais violento da área do Cabula e passa a ser o mais violento da cidade. Isso mostra a dinâmica da violência, associada ao tráfico de drogas e a degradação das relações sociais. O CEDEP é o órgão oficial da polícia que recebe diariamente todas as ocorrências registradas nas delegacias.

Os dados coletados por essa pesquisa *Gestão Escolar e Violência*, em outubro de 2007, comparam os homicídios ocorridos entre janeiro e agosto de 2006 com o mesmo período de 2007. Podemos perceber um aumento de 40% nas taxas de crime, aqui em Salvador de acordo com os dados oficiais.

Entre os bairros mais violentos, é interessante perceber que entre os resultados da pesquisa do Fórum (O RASTRO..., 2002) e dados obtidos para a pesquisa de *Gestão Escolar e Violência* em 2007, houve um aumento considerável da violência em toda cidade, porém com a predominância em algumas áreas específicas, indicando que nenhuma medida efetiva do enfrentamento da violência foi adotada no período para diminuir esse índice.

Quanto aos bairros mais violentos, encontram-se na lista aqueles afastados do centro da cidade, marcados pela ausência do Estado em seus limites ou precarização dos serviços públicos como escola e postos médicos.

A partir das informações coletadas, selecionamos o bairro em que se realizou a pesquisa. Pelas dificuldades expostas anteriormente, resolvemos escolher o bairro mais violento, por acreditar que, havia urgência no estudo de sua realidade.

Assim, optamos por trabalhar com esta área da cidade, por considerá-la prioritária no estudo da violência, uma vez que existe uma subnotificação⁹ nas ocorrências de atos violentos.

As carências de toda ordem caracterizam essa área da cidade como uma área de periferia: das quatro escolas estaduais existentes três estão incluídas no índice da Secretaria de Educação como de difícil acesso.

Das quatro escolas mencionadas, no bairro três são de ensino fundamental e uma de ensino médio, e apenas uma funciona em prédio alugado.

Quanto à permanência dos gestores no cargo: uma tem o gestor há nove anos, a segunda e a terceira a menos de um ano, a quarta não foi possível apurar.

A escolha da escola ocorreu de modo intencional, a partir do interesse da equipe gestora em querer participar da pesquisa e, desse modo, contribuir para os resultados encontrados. A identidade da escola, assim como as dos sujeitos pesquisados, é mantida em sigilo, de acordo com o código de ética que rege o desenvolvimento da pesquisa no Brasil e a segurança dos entrevistados.

Quanto à estrutura física: a instituição possui sete salas de aula, uma cantina, uma quadra de esportes, uma biblioteca, dois banheiros para os alunos e um pequeno estacionamento, e estrutura-se em dois pavimentos.

Quanto à estrutura administrativa: possui um diretor, três vice-diretores, duas coordenadoras, seis funcionários administrativos e uma secretária escolar, além de alguns funcionários de limpeza cujo número exato não foi possível apurar.

Quanto à estrutura organizacional: com mais de 1.500 alunos, da 5ª série até a 8ª série do ensino fundamental, funciona nos três turnos.

Foi solicitado, oficialmente, à direção do estabelecimento autorização para realização da pesquisa.

⁹ Acredita-se que em muitos casos, por medo ou pelo sentimento de impotência, as vítimas não procuram a delegacia de polícia para prestar queixa, existindo um número de casos registrados muito menor que o real.

3.4 SUJEITO DA PESQUISA

Diante dos objetivos da pesquisa, e tendo em vista o universo de atores que circunscrevem esse tema, delimitamos os sujeitos pesquisados que foram o objeto do estudo. Foram pesquisados a equipe gestora: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico; um grupo de professores e um grupo de alunos.

A escolha dos gestores foi feita de modo intencional, devido a sua importância na pesquisa; os professores foram pesquisados por amostra calculada de 25%, a partir do universo total de professores dos turnos matutino e vespertino, que somam 36 professores desse universo participaram da pesquisa 10 professores contemplando dois professores de cada série, escolhidos a partir da frequência na escola, pois os que têm maior contato com os alunos têm, certamente, maior contato com as violências, desse.

Desenvolvemos a primeira parte da pesquisa com professores do Ensino Fundamental II, que vai da 5ª. à 8ª. Série. No total, 10 professores no turno matutino e vespertino foram alvo da nossa pesquisa. Foram pesquisados 28% do corpo docente, por meio de entrevista semi-estruturada, além da observação de campo e de relatos que foram feitos ao pesquisador. Quanto à escolha dos professores, ela ocorreu por meio de sorteio.

Do total de 688 alunos frequentes foram calculados como uma amostra total de 15% equivalente a 103. Dessa amostra, foram retirados 70% para aplicação de questionário e 30% para grupo focal. Setenta e dois responderam a um questionário contendo perguntas abertas e fechadas e 31 participaram de grupos focais organizados conforme a sua série, com o objetivo de responder questões não esclarecidas no questionário. Além disso, utilizamos a observação sistemática durante todo o tempo como técnica para interpretar reações, gestos e palavras que porventura pudessem ter outro(s) significado(s), além do que estava exposto.

A escolha da aplicação de questionário ocorreu por sorteio aleatório realizado a partir do número de alunos da caderneta. A escolha para o grupo focal seguiu o mesmo critério de escolha, sem repetir os alunos que já tinham sido pesquisados pelo questionário.

3.5 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

A pesquisa foi desenvolvida com base em técnicas, instrumentos da pesquisa qualitativa, estas ferramentas de auxílio do pesquisador contribuíram para a identificação, limite e observação do fenômeno. As ferramentas utilizadas foram escolhidas com base nos objetivos específicos que se queria alcançar.

A coleta de dados resultou da construção de tais ferramentas e das técnicas de aplicação deles. Procurou-se realizar durante o período de aplicação o respeito aos parâmetros metodológicos exigidos pela pesquisa qualitativa.

No campo da pesquisa qualitativa acumulou-se nos últimos vinte anos um resultado do conhecimento, das práticas e das técnicas que adquiriram a bagagem da pesquisa social de um aparato sofisticado de instrumentos. Contemporaneamente se colocaram em evidencia questões epistemológicas que dizem respeito a toda pesquisa social como tal: como se definem os objetos, como são observados, qual é a relação entre o observador e observado, como a observação modifica o campo, como se interpreta o sentido, como se considera na comunicação o que é observado. (MELUCCI, 2005, p. 41)

Como afirma Melucci (2005), no campo da pesquisa social é cada vez maior a utilização de métodos e técnicas qualitativas de investigação. Essas abordagens têm possibilitado ao pesquisador novos olhares a antigos objetos, além de permitir uma reflexão mais detalhada sobre determinadas unidades de análise, o que anteriormente era inviável.

As unidades deixam de ter uma visão pré-estabelecida pelas ciências clássicas e “[...] podem ser indivíduos, mas também (e, sobretudo nas ciências sociais) atitudes, estereótipos, opiniões, comportamentos e interações, emoções, crenças, eventos, regras ou convenções sociais, instituições etc”. (GOBO, 2005, p. 113)

Essas novas leituras se fazem necessárias à investigação do tema, uma vez que os sujeitos investigados muitas vezes são duplamente oprimidos: pelo contexto de violência em que muitos vivem, sendo-lhes imposta a “lei do silêncio”, e por uma pressão dos diretores preservar seus estabelecimentos de ensino perante os seus superiores.

É fato conhecido que as estatísticas oficiais registram apenas parte das infrações cometidas. É também verdade que, no caso das escolas o desejo de proteger a reputação do estabelecimento pode levar seu diretor a não

declarar essas infrações a instâncias hierárquicas e, menos ainda, à polícia e à justiça. (DEBARBIEUX, 2002b, p. 13)

Como identifica Debarbieux (2002b), a direção da escola tende a omitir muitos dos casos de violência, em função da manutenção de uma aparente estabilidade no ambiente escolar.

Entre os gestores foi utilizada a entrevista como instrumento de coleta de dados. “A entrevista pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação *face to face* e em que uma delas formula questões e a outra responde”. (GIL, 2002, p. 115) também comporá as técnicas utilizadas pelo pesquisador a observação direta, o pesquisador não pergunta nada, apenas observa o fenômeno enquanto ele ocorre.

Entre os professores foi utilizado o instrumento entrevista semi-estruturada. Esse instrumento permite flexibilidade quanto ao tempo, e o sujeito pode se exprimir oralmente.

Os alunos foram pesquisados por meio de questionário, “por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. (GIL, 2002, p. 114) Além disso, fizemos uso do grupo focal para aprofundar questões que não tenham ficado claras. “Aqui pode-se verificar, diferentemente de uma entrevista aberta, um efeito interacional significativo, principalmente para as pesquisas que valorizam o aspecto interacionista.” (MACEDO, 2000, p. 179)

Teve-se o cuidado de proteger a identidade do entrevistado. Esses instrumentos subsidiaram, de forma rica e articulada, a compreensão do objeto de estudo.

Assim, com base na metodologia descrita anteriormente, executamos a pesquisa que transcorreu dentro das normas estabelecidas pela ética e respeitando a identidade dos sujeitos e da instituição pesquisada. Os resultados encontrados são apresentados no capítulo seguinte.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados da pesquisa vieram a partir dos dados oficiais coletados no Centro de Documentação e Estatística da Secretaria de Segurança Pública. Esses dados se referem ao números brutos dos casos de violência que ocorreram na cidade do Salvador. Assim, são apresentadas as violências que ocorreram no período de 2006 e 2007, levando-se em conta o tipo de arma e a incidência dos crimes por delegacias. Os números das violências contra as escolas se referem os episódios de furto/roubo quando são informados pela escola em virtude do ressarcimento do patrimônio por parte da empresa de segurança.

4.1 ANÁLISE DOS DADOS OFICIAIS

Em virtude do período em que ocorreu o desenvolvimento da pesquisa, analisamos os dados da violência em Salvador comparando os números ocorridos nos anos de 2006 e 2007, de janeiro a agosto. Esses dados foram coletados em outubro de 2007 para a pesquisa *Gestão escolar e violência*, com o objetivo de analisar a situação da violência na capital. O repasse dos dados foi realizado pelo Centro de Documentação e Estatísticas Policiais (CEDEP), órgão oficial da polícia técnica da Secretaria de Segurança Pública do governo estadual, que tem a responsabilidade de consolidar todos os dados enviados pelas delegacias de polícia.

Trabalhamos com o que consideramos o lado extremo das violências, que é a morte do violentado. Consideramos que esse dado é relevante devido ao fato de a violência ser uma categoria de análise na qual existem muitas subnotificações, ou seja, muitas das violências existentes no espaço privado ou mesmo no espaço público não são alvo de nenhum tipo de notificação.

A morte carrega um peso social. O ato de morrer exige uma explicação: em que circunstâncias se deu a causa da morte. Nesse sentido, o óbito deve ser sempre notificado; dessa maneira, consideramos que existe uma proximidade entre os dados apresentados aqui e a realidade vivenciada em nossa cidade.

Consideramos para fins estatísticos a morte violenta, provocada, ou seja, na qual havia a intenção de matar. Assim sendo, foram retirados desse número os casos de morte por suicídios, afogamentos e atropelamentos, entre outros de morte violenta, mas que não apresentavam provas de intenção de matar, dentro do período pesquisado.

Observamos que o crime aumentou cerca de 40% em Salvador no período de janeiro a julho de 2007, em relação ao mesmo período do ano de 2006.

Os números revelam um aumento real de mortes na cidade somente de janeiro a julho, o que nos leva a pensar as causas dessas ocorrências. A maioria desses crimes foi cometida com armas de fogo, como mostra a Gráfico 1. Isso revela um maior acesso às armas.

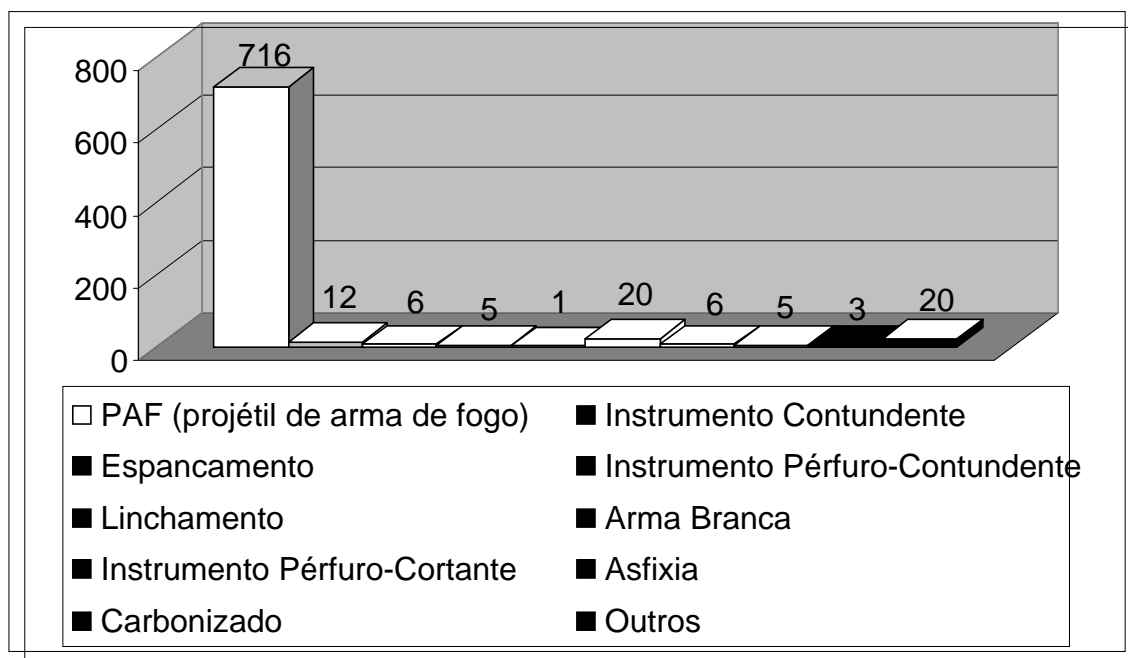


GRÁFICO 1: Instrumentos utilizados para o crime no período de janeiro a agosto de 2007

Fonte: CEDEP/SSP-BA. Data da coleta: 05/10/2007.

Nota: Informações obtidas para a pesquisa *Gestão escolar e violência*.

A maioria dos crimes ocorreu em local público, estando relacionados com drogas ou assaltos seguidos de morte. Esse tipo de violência tem feito da população refém em suas próprias casas, pois as pessoas evitam sair ou escolhem os horários de maior movimento, com a finalidade de se proteger.

Segundo o CEDEP, a maioria dos crimes é elucidada; no entanto, a parcela de 17% que não é elucidada ainda revela um número alto. Somente no ano de 2007, dos casos investigados pela polícia, 138 crimes não tinham solução. Segundo peritos da Polícia Técnica, é de suma importância o lapso entre o fato ocorrido e o início da investigação, pois esse tempo é definidor para o desvendamento do caso.

Concluimos também que a violência está hoje espalhada por toda Salvador, que é hoje uma cidade violenta, pois possui uma taxa alta de mortalidade por causas externas e porque essa violência acontece em todos os bairros. Tal realidade pode ser observada a partir das taxas de desequilíbrio existentes nas delegacias espalhadas pela cidade.

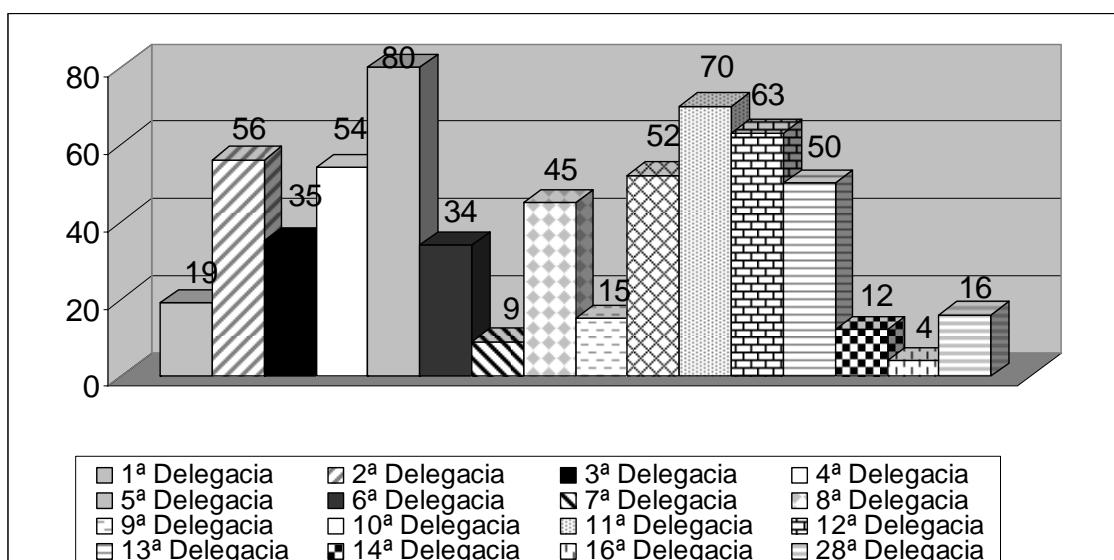


GRÁFICO 2: Distribuição dos homicídios por delegacia no período de janeiro a agosto de 2006.

Fonte: CEDEP/SSP-BA. Data da coleta: 05/10/2007.

Nota: Informações obtidas para a pesquisa *Gestão escolar e violência*.

Observamos que, apesar da violência ser um problema social grave, presente em toda a cidade, os pobres estão sujeitos a uma vitimização maior. Como podemos perceber, as delegacias que respondem pela periferia (13ª., 5ª., 11ª. por exemplo) da cidade apresentam uma taxa de mortes violentas maior que as delegacias que estão situadas nos bairros de classe média e média alta. (1ª. 16ª.).

Os números aqui apresentados não têm a finalidade de estigmatizar determinados bairros como violentos, mas, sobretudo, de apontar a falta de uma política de segurança eficaz em lidar com uma violência que é dinâmica e multifatorial, revelada em números crescentes na capital baiana. Além disso, o crescimento do tráfico de drogas, como foi relatado por alunos e professores na escola pesquisada, contribuiu para o aumento da violência no bairro.

4.2 INSTRUMENTOS DA ESCOLA UTILIZADOS PELA GESTÃO

Os instrumentos utilizados pela escola são: o Livro de ocorrências, o Regimento Interno (RI) e o Projeto político-pedagógico (PPP), esses documentos materializam a forma como a escola se reconhece frente a sua história, que soluções pensam para os seus problemas e o que planeja para o seu futuro. Desse modo, esses materiais dialogam entre si, a partir do que está proposto no PPP como norteador das ações que preenchem o espaço escolar dando sentido e vida as práticas da equipe gestora no enfrentamento da violência.

A percepção colaborativa de construção do PPP define o papel que deve ter o Livro de ocorrências (como registro de acontecimentos /encaminhamentos da escola), servindo de base para modificações sugeridas pelo colegiado ao RI e ao próprio PPP. Por sua vez, o próprio RI somente ganha sentido a partir de uma redefinição da construção das regras, deixando o modo distanciado e autoritário para o modo participativo e democrático em que toda comunidade escolar participa e opina para a sua confecção/execução/revisão.

Assim, o PPP, o Livro de ocorrências e o RI funcionam como um tripé que orientam as ações dos gestores no espaço escolar, desse modo devem ter sido construídos coletivamente, para que todos se reconheçam na execução dos seus projetos e de suas regras, entendam os caminhos que são tomados como algo previamente acordado e assim, façam sentido para o fortalecimento de uma escola mais participativa e de uma sociedade mais democrática.

4.2.1 Livro de ocorrências

Foi observado que existe um caderno no lugar do livro ata. O registro mistura ocorrências e outras atividades da escola (atividades de coordenação, planejamento de unidades, convite aos pais etc)

As informações se apresentam incompletas, fora de contexto e sem relação com as datas e nomes que aparecem. Apresentamos a seguir um exemplo de ocorrência transcrita do respectivo livro:

Cristina (aparece sem sobrenome, e não apresenta data, local, nem hora da ocorrência, assim como de quem fez o registro). (Aparecem mais quatro nomes dispostos em quatro círculos: 1º círculo: Silva Lima, 2º. Círculo: Creuza Gomes Tavares, 3º. Círculo: Mãe da in (sic) santos e 4º. Círculo: Tiago Jesus). Abaixo vem uma observação: A aluna costuma pegar coisas do supermercado. (Diário de campo, 27/11/07)

As ocorrências surgem sempre de modo descritivo, mas não aparece a solução adotada, às vezes existem somente indícios, como no exemplo:

Prof. Fernanda – 3ª. série
 Igor de Jesus – 13 anos
 Mãe: Helena Fernandez
 Motivo: O filho continua saindo da sala.
 A mãe relata que o aluno foge de casa.
 Observação: oração do perdão (Diário de campo em 27/11/07)

Dessa maneira, não encontramos no livro de atas um apoio eficiente ao trabalho que realizamos, pois ele não registra com precisão a historicidade dos eventos violentos ou que fogem do padrão no cotidiano escolar.

4.2.2 O Regimento Interno

O regimento é o instrumento que guarda as regras que vigoram na escola. Na unidade pesquisada, o RI contempla a associação de pais e mestres e o grêmio, este entendido como gestão estudantil. Isso indica a busca de participação dos segmentos escolares em esferas próprias, no entanto, nenhuma das duas instituições existem na referida escola.

O grupo focal realizado com alunos da 8ª. série revelou desconhecimento sobre o RI e sobre o Conselho Escolar (CE).

P – vocês já ouviram falar em uma coisa chamada de regimento interno?
 G – não.
 P – e vocês já ouviram falar em outra coisa chamada de colegiado escolar?
 G – não.

Os alunos desconhecem a lei interna da escola e o que ela traz; desse modo, sem ter uma efetiva participação no CE, desconhecem o direito que lhes é garantido de constituir associação própria (grêmio) que os represente efetivamente dentro da escola.

4.2.3 Projeto político pedagógico

O projeto político-pedagógico ainda se encontra em nome da equipe gestora que trabalhou na escola há três anos passados, sendo que a equipe de coordenação pedagógica permanece a mesma.

O *Projeto político pedagógico* (PPP) traz em seu texto algumas premissas que associam agressividade e baixo desempenho dos alunos à pobreza dos pais. Como diz o texto,

Essa instituição pública, tal como se apresenta em nosso contexto, enfrenta algumas dificuldades atualmente. Localizada numa área urbana periférica, é composta por alunos egressos de famílias de baixa renda e baixa escolaridade, muitos desses alunos apresentando comportamento agressivo por falta de uma vida social e econômica melhor estruturada, resultando no baixo desempenho dos alunos e também num crescimento do índice de evasão dos alunos do noturno.

Percebemos que a escola, no texto, faz a associação mecânica entre pobreza e violência. Nessa perspectiva, Milani (2003, p. 49) informam que

Esta premissa se desdobra em duas: (a) violência é um fenômeno exclusivo ou característico das classes pobres; (b) pobreza é causa da violência. Tais crenças alimentam a (falsa) expectativa, por parte de professores e gestores escolares, de que alunos oriundos de famílias de baixa renda serão mais violentos. [...] Peralva (2001) comprova que ‘os Estados e os municípios mais pobres [do Brasil] são exatamente aqueles que onde há menos violência’.

Concordamos com Milani (2003): os estudos mais recentes da sociologia mostram que a pobreza *per se* não produz violência e, assim como ela não é um produto específico de uma classe, de uma raça ou de um credo religioso, pode surgir em virtude de outros fatores. Embora a violência não seja uma causa direta de crimes, intervenções que reduzem a pobreza podem reduzir os conflitos e aumentar a esperança de reduzir a violência.

O PPP também se refere à superação das deficiências dos alunos agressivos e de baixo desempenho com a criação de um espaço de socialização e interação, e ao papel do professor como mediador. Assim, o texto diz que

A escola, como espaço importante de educação e socialização, busca suprir essas deficiências com propostas de interação, que envolvem os alunos em jogos, projetos e atividades extra-classe. Numa perspectiva sócio-interacionista, os professores atuam como mediadores na construção das atividades, com base numa metodologia participativa e em processo de avaliação contínua.

Durante o período de realização da pesquisa identificamos a execução de um projeto sobre meio ambiente que envolveu dois professores; os demais continuaram ministrando suas aulas normalmente.

Tivemos dificuldade no dia 13/12/07 para aplicação de questionário, pois apesar de observar que os alunos estavam sem aula, em todas as salas que entrávamos o professor de matemática já havia passado e deixado uma atividade no quadro negro. Desse modo, em 50 minutos (entre o primeiro e o segundo horário) ele [o professor] “deu” cinco aulas. Depois foi embora. (Diário de campo, 13/12/07)

A citação do diário de campo contrasta com o enunciado do PPP, ou seja, nem todos os professores trabalham na linha sócio-interacionista, o que justificaria, inclusive, o baixo desempenho dos alunos em algumas disciplinas.¹⁰

O PPP deve refletir a identidade da escola, apresentar seus desejos e objetivos, mas, sobretudo, o modo como fará para atingir seus objetivos. As atividades e os jogos não aparecem discriminados. Onde? Quando? Tratamos aqui de identificar as ações que são discriminadas no Projeto da escola, essas são lançadas no projeto como “desejos”, muitas vezes individuais de algum professor ou da direção da escola. Em alguns casos os alunos ou parte da equipe docente não tinham conhecimento do que estava escrito na proposta. A falta de diretriz, de dados que indiquem por que essas escolhas foram adotadas, do desconhecimento dos professores e a ausência de prazos para execução de tais propostas dificultam a efetivação do PPP na escola.

¹⁰ Ver Foto 1 do Apêndice F onde ver-se alunos em horário de aula que vagam pelo pátio da escola. A ausência de professores era comum durante a semana. O que gerava uma massa de estudantes que não tem o que fazer durante o horário letivo. Contribuindo para a sua concentração no pátio, local indicado pelos alunos como onde mais acontecem casos de violência.

A proposta, desse modo, fica vazia em seu sentido, pois se apresenta desatualizada, não refletindo o que acontece no cotidiano e não apresentando os objetivos a serem atingidos.

4.2.4 A percepção dos professores sobre a violência e a gestão

“Eu não sei como se faz, eu não sei como se resolve”
(Relato de uma professora sobre a violência na escola)

Procuramos entender a percepção dos professores sobre as categorias “violência” e “gestão” com a finalidade de perceber como eles têm agido no desenvolvimento de sua prática pedagógica de enfrentamento desse fenômeno.

Os professores pesquisados apresentam formação de nível superior na área de ensino, ou estão se graduando, e a maioria tem formação na área de educação. Além disso, a maior parte deles trabalha em regime de 40 horas na escola, o que denota que todos os professores passam quatro dias por semana, nos turnos matutino e vespertino, dentro dessa escola pública.

Perguntamos sobre “o que é ser professor”, observamos que quatro professores entendem a função como “atender às necessidades dos alunos”, mas, quando questionados pelo pesquisador sobre quais seriam tais necessidades, não souberam responder. Quatro outros apresentaram uma visão tradicional de educação, entendendo o professor como um transmissor de conhecimento, e dois não responderam.

As respostas dos professores a essa pergunta revelam, inicialmente, para que função estão ali, e qual o objetivo que faz com que continuem. Percebemos que a confusão dos professores em definir uma identidade que avance no universo dos problemas que a escola enfrenta hoje, inclusive da própria profissão, reflete as ações que foram observadas em situação de violência.

Durante o período em que estivemos na escola, vivenciamos diariamente casos de violência de toda ordem. A física, sem dúvida, tinha destaque no espaço e no grau em que atingia a escola, chamando a atenção de todos. Segue um exemplo da violência física testemunhada pelo pesquisador durante o período de realização da pesquisa:

No dia de ontem (13/11/07) tive a oportunidade de acompanhar o caso do Mateus de 10 anos, que bateu em Lucas, também de 10 anos. O motivo: Lucas xingou a mãe do Mateus. Mateus deu um murro no rosto de Lucas. Lucas foi levado ao pronto-socorro, levou 12 pontos (8 pontos externos na altura da bochecha e 4 pontos internos). No dia seguinte (14/11/07), os pais de ambos os garotos foram convocados. O pai de Lucas queria, além dos remédios, também o pagamento de uma alimentação especial, pois alegava que o Lucas estava tendo dificuldade para engolir. Os pais de Lucas e Mateus conversaram com a vice-diretora da escola. Lucas voltou ao cotidiano escolar carregando na face os traços da violência que sofreu e Mateus foi suspenso por 15 dias. (Diário de Campo, pesquisa *Gestão escolar e violência*, 14/11/2007)

Todos os dias ocorriam casos de violência na escola, geralmente mais de um, sem horário específico, qualquer motivo poderia gerar uma situação de violência como o caso relatado anteriormente. Às vezes não existiam motivos, simplesmente a violência ocorria, como no relato a seguir:

Durante o segundo horário da aula, Gabriel saiu da sala para ir ao banheiro. Quando retornava à sala, encontrou Sérgio, Francisco e Igor, que vinham na direção contrária e, sem motivo aparente e sem lhe dizer nada, o empurraram violentamente no chão, fazendo com que batesse a cabeça na parede. Os garotos que o agrediram continuaram andando e Gabriel foi à coordenação, lhe foi dada autorização para ir pra casa, e os garotos que o agrediram não foram mais localizados na escola. (Diário de campo, Pesquisa *Gestão Escolar e Violência*, 2007)

Um outro caso de menor gravidade também foi motivo de nota do pesquisador:

O pai de Cláudia foi reclamar na coordenação que os meninos da turma de sua filha passavam a mão nas nádegas de Claudia dentro da sala de aula no horário do intervalo. Os alunos Rodrigo, Jorge, Fernando e Vitor foram chamados até a sala da coordenação para prestar esclarecimentos e, durante a acareação com Cláudia e seu pai, ficou decidido que todos os meninos eram culpados. A ação adotada: chamar os pais de cada um dos meninos envolvidos. (Diário de Campo, pesquisa *Gestão escolar e violência*, 15/11/2007)

Observe-se, todavia, que em todos os casos os professores não se envolveram para solucionar o problema, pois isso era entendido como um assunto da coordenação e da direção da escola.

Questionamos sobre o que ele (professor) entende por violência, tivemos como resposta a agressão física, a agressão moral e a desunião, porém uma professora de biologia nos disse que a violência “não é só agressão física, também se faz por palavras, por gestos”. Nesse sentido, percebemos que alguns professores já começam a ter um entendimento mais ampliado da violência, ou seja, da existência de outras violências que permeiam o espaço escolar.

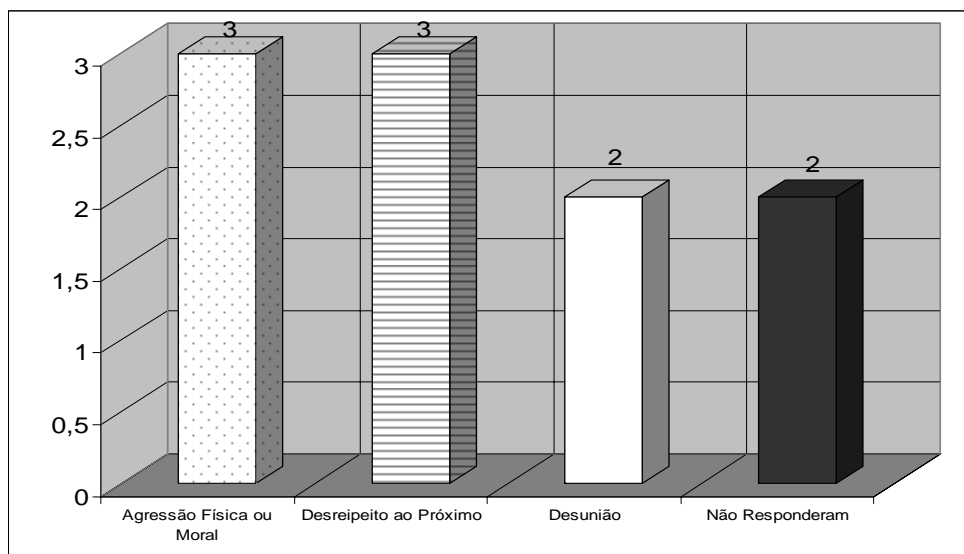


GRÁFICO 3: A percepção de vítima pelos professores pesquisados.

Fonte: Entrevista semi-estruturada em 11/2007.

Nota: Informações obtidas para a pesquisa *Gestão escolar e violência*.

Relacionamos a violência física e a violência verbal que foi identificada pelos professores à quantidade de casos existentes na escola, nos chamou atenção o número diário acima de dois, ou seja, todos os dias acontecem mais de dois casos de violência na escola. De certo modo, a escola já sabe que todos os dias irão acontecer casos de violência, essa violência é explícita, já faz parte do currículo. A comunidade escolar já espera que ela aconteça diariamente, fazendo parte, desse modo do cotidiano do professor.

Com relação ao que a direção costuma fazer em casos de violência na escola, os professores respondem que ela toma as mesmas ações de mais de um século: conversar com os alunos e chamar os pais e em casos mais graves suspender e/ou chamar o conselho tutelar. No entanto, a fala de uma professora revela o desconhecimento do gestor de muitos casos de violência que ocorrem dentro da escola, pois “às vezes nem chega ao conhecimento dela (direção)” (Professor 002).

Questionado sobre o Regimento da Escola sete professores responderam que sim, no entanto, nos chamou à atenção o fato de ele não ter sido citado como alternativa aos casos de violência e/ou conflitos internos.

Embora assumissem que conheciam o Regimento Interno, alguns professores disseram que colaboravam para a resolução dos casos de violência “conversando” ou “reunindo os pais e/ou professores”. Quando tentamos entender a percepção dos professores sobre esse assunto, percebemos que eles confundiam Regimento Interno com Conselho Tutelar.

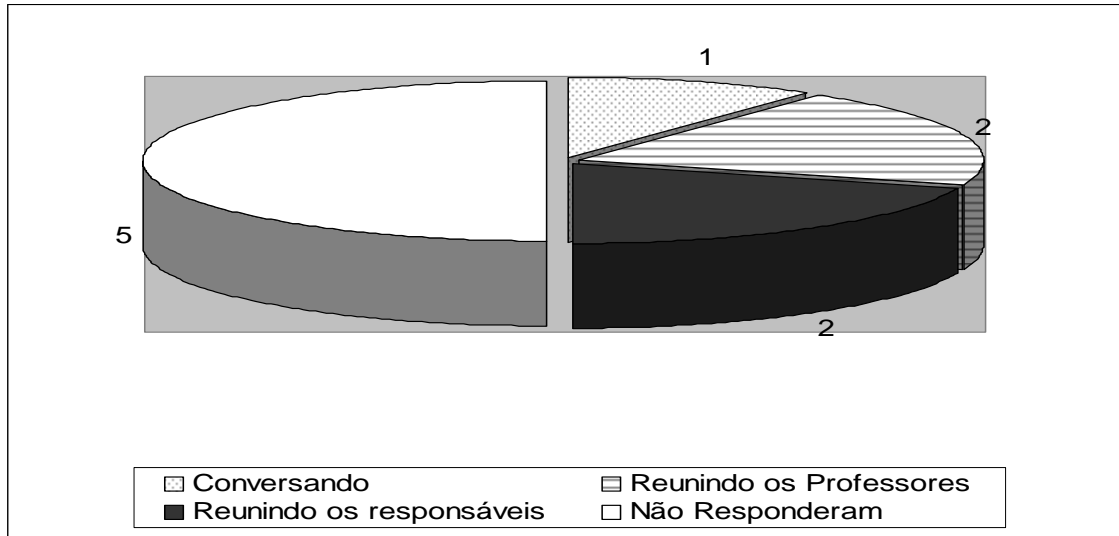


GRÁFICO 4: Quanto a forma de utilização do RI

Fonte: Entrevista semi-estruturada em 11/2007.

Nota: Informações obtidas para a pesquisa *Gestão escolar e violência*.

Nesse sentido, a confusão que os professores fazem entre esses dois (Regimento Interno e Conselho Tutelar) revela a pouca informação e o pouco preparo que possuem para lidar com os elementos que compõem, hoje, a sua prática, na resolução ou no contexto de violência.

O conhecimento sobre o Regimento Interno vai na esteira do conhecimento sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), pois em alguns casos os professores mostram que desconhecem o fato de que o ECA é uma lei, acreditando ser uma instituição.

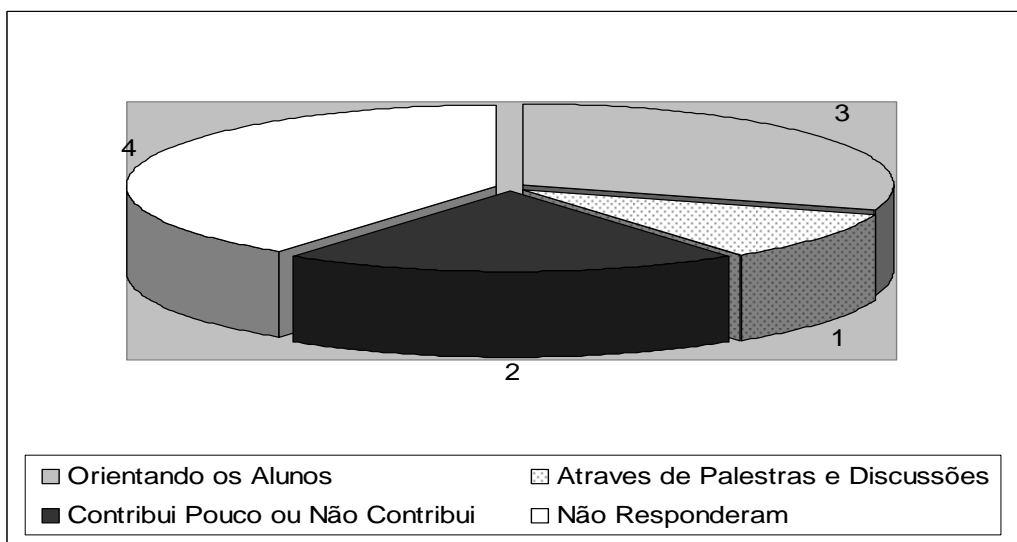


GRÁFICO 5: A contribuição do ECA para diminuir a violência na escola

Fonte: Entrevista semi-estruturada em 11/2007.

Nota: Informações obtidas para a pesquisa *Gestão escolar e violência*.

Os professores desconhecem a forma como a gestão atua em casos de violência na escola, todos concordam que é da responsabilidade da coordenação pedagógica/direção resolver este tipo de problema, mas não se envolvem para saber do que se trata.

Cury (2000, p. 44) diz que qualquer profissional da educação que seja compromissado com seu fazer pedagógico e político não pode deixar que o conhecimento de tais constrangimentos normativos seja apenas competência de quem exerce funções administrativas.

A participação dos professores no ambiente escolar é pequena em relação o número de professores da escola, a maioria desenvolve suas atividades e vão embora. Acreditam que são pagos para a realização somente da atividade da docência. A falta de um sentimento de pertença devido a um descrédito na resolução dos problemas estruturas/físicos da escola, o não reconhecimento da sua função como professor, os baixos salários e o desrespeito sofrido no desenvolvimento de sua função contribuem para um descrédito na participação e nos resultados que esta participação efetivamente possa ter.

O muro caiu depois de uma chuva, já tem mais de um ano, fizemos abaixo-assinado, já reclamamos, a direção mandou ofício, mas não adiantou, já deixamos de mão. Chega uma hora que cansa de tanto reclamar e não ver resultado. (Relato de uma professora. Diário de campo, pesquisa gestão escolar e violência em 1312/07)¹¹

O pensamento coletivo do corpo docente se faz presente na forma de representação encontrada dentro da escola. O Conselho Escolar não é chamado para pensar alternativas às situações de violência na escola. Sua participação se faz necessária somente no final do ano para assinar a “prestação de contas”. Os professores pesquisados associam a importância do Conselho Escolar à vida financeira da escola.

Todos os professores informam desconhecer as ações que a gestão desenvolve, não somente em caso de violência, mas das rotinas da escola. Informam que não sabem que é o representante dos professores no Conselho Escolar.

O Conselho Escolar deve funcionar como uma esfera de poder e participação de todos os segmentos da escola. Na resolução de todos os conflitos, no entanto, apesar da nova LDB

¹¹ Com relação a essa citação ver a Foto 3 do Apêndice F que retrata a instabilidade vivida pela escola pela ausência do muro, a fachada lateral encontra-se aberta deixando o espaço escolar e os jovens expostos a qualquer tipo de situação violenta.

prescrever a existência dos conselhos escolares como órgão deliberativo e consultivo na prática isso ainda não ocorre.

A nova lei de diretrizes e bases, no seu artigo 14, trata da gestão democrática do ensino público. Ela delega maiores detalhamentos aos sistemas. Contudo, o inciso II diz que um dos componentes desta gestão é a *participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes*. (CURY, 2000, p. 56)

A necessidade de participação dos docentes na vida escolar de modo ativo: buscando solução para seus problemas cotidianos ou passivos: aguardando que outros resolvam os problemas com os quais ninguém quer se envolver vem definindo uma forma de cidadania.

José Murillo de Carvalho citado por Jamil Cury (2000) denominou “estadania” em contraste com a “cidadania”, em que a mescla dos fatores supracitados criou uma cultura de “esperar do Estado” ou de “aproveitar-se do Estado” mais do que buscar democratizá-lo mediante processos de participação. (CURY, 2000, p. 57)

O tipo de participação que encontramos nas escolas reflete o modo como os problemas relacionados a violência são encaminhados. Ao invés de buscar se colocar no lugar do outro, saber quais práticas efetivamente podem melhorar a disciplina na escola levam os docentes a acreditar em métodos ultrapassados de solução dos problemas ligados a violência.

Quando perguntados sobre o que consideram importante fazer para a resolução desses casos de violência, um professor respondeu *que o aluno deveria ser expulso*, seis responderam “conversar com os pais e com os alunos” e apenas três responderam que poderiam *desenvolver atividades lúdicas no espaço escolar ou dispor do serviço de uma psicóloga*.

As respostas dos professores indicam inicialmente um desconhecimento do ECA que não permite a expulsão de alunos, as conversas realizadas com pais e alunos que continuam a existir dentro da escola não resolvem, nem melhoram os problemas, pois a maioria dos pais não comparecem a escola e a maioria dos alunos que são agressores já tiveram na escola com os pais, no entanto, continuam sendo chamados pela direção.

O desenvolvimento de atividades lúdicas é um caminho adequado, durante a realização da pesquisa observamos a realização do projeto de preservação do meio ambiente, os alunos que participaram do projeto mostravam-se mais satisfeitos, no entanto esse momento ocorria somente na aula de ciências com quatro turmas das 23 turmas existentes na escola.

A presença da psicóloga é de fundamental importância como também de espaços saudáveis para as crianças e jovens poderem brincar, conversar e interagir sob a supervisão de um adulto, pois para melhorar o clima escolar é necessária a construção de relações mais saudáveis que as que vêm sendo desenvolvidas no cotidiano escolar

4.2.5 A percepção dos alunos sobre a violência

P – e o que tem na escola que se você pudesse mudaria?
 GF – eu tiraria as grades.¹²
 (Grupo focal com alunos da 8ª. Série)

A maioria dos alunos identificava-se como de cor parda (57%), 34% como negros e 9% como brancos. Chamamos a atenção para a observação de que, em muitos casos, era nítido que muitos jovens eram afrodescendentes, então essa identificação com a cor parda pode ter raízes no racismo, ou seja, no medo que muitos adolescentes têm de assumir sua cor de pele/etnia.

No grupo focal realizado com alunos da 7ª. Série, os alunos disseram que um colega presente é chamado de “charuto”, mas “que é brincadeira”. O aluno que sofre as piadas e comentários maldosos do colega, no entanto, disse que não liga mais, pois não sabe o que fazer.

Quando perguntados se eles vêem muitos casos de violência na escola, todos os alunos afirmaram que sim. No entanto, durante a realização do grupo focal, e de acordo com as observações do pesquisador, podem-se perceber quais violências destacam-se na percepção dos estudantes. Como neste depoimento de Amanda:

P – vocês já viram alguma violência grave na escola?
 G – uma menina furou o olho da outra com a caneta.
 P – e o que aconteceu com a menina que agrediu?
 G – foi expulsa.
 P – quando foi isso?
 G – este ano.
 (Grupo focal com alunos da 6ª. Série).

¹² A presença das grades é uma constante na escola nem por isso os segmentos escolares pesquisados apresentaram satisfação em conviver com as grades, nem a sensação de maior segurança. Ver Foto 4 do Apêndice F.

Durante a observação do campo de pesquisa, notou-se a freqüência com que ocorriam cotidianamente casos de violência, confirmados nas falas dos alunos que percebiam a existência do fenômeno.

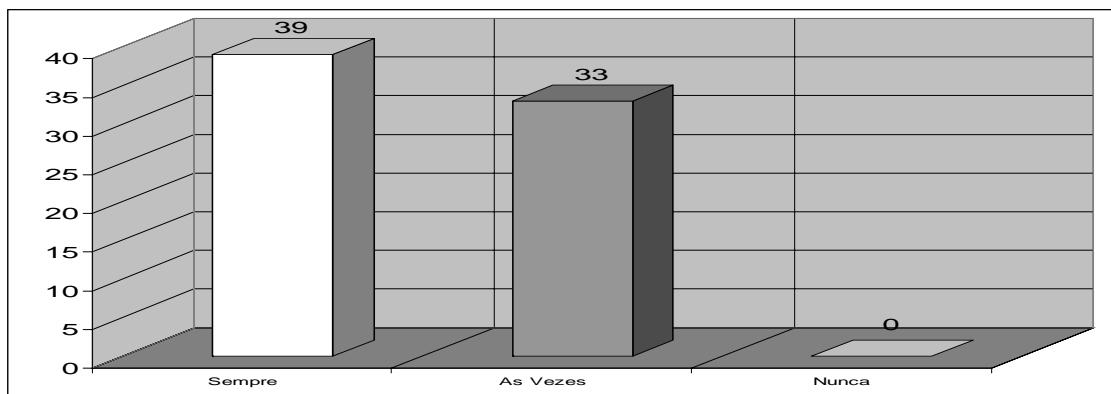


GRÁFICO 6: A percepção dos alunos sobre a violência.

Fonte: Questionário aplicado aos alunos em 11/2007.

Nota: Informações obtidas para a pesquisa *Gestão escolar e violência*.

Trinta e oito por cento (38%) dos alunos pesquisados definiram a violência como sendo qualquer tipo de agressão, 34% como sendo falta de respeito/educação e 28% como sendo brigas e discussões. No entanto, quanto ao que pode causar violência, as respostas, tanto dos questionários quanto nos grupos focais, mostraram que o entendimento de tais causas fundamenta-se, para os alunos, em um tipo de violência indireta. Podemos identificar isso nesse relato de Rafael:

P – como a violência começa na escola?

G – começa criticando. ** a pessoa está brincando... por exemplo, eu estou brincando com ele e aí ele faz uma brincadeira comigo que eu não gostei; eu pego * bato nele. E é por aí que começa a violência.

P – você chega a dizer que não gostou da brincadeira?

G – chego.

P – e a pessoa não pára?

G – não. Eu chego a falar que não gostei, mas tem gente que é gaiato, continua ** (Grupo focal com alunos da 6ª série)

A intimidação também apareceu no discurso dos alunos como uma etapa para a violência física. Nesse sentido, encontramos autores que recorrentemente acreditam que a violência psicológica ou intimidação ocorre em menor grau entre alunos de escolas populares, pois seria um tipo de violência própria de instituições escolares de classe média. Na realidade, encontramos essa violência presente no espaço da escola pública, no entanto, para os alunos,

ela, por vezes, é uma etapa para a violência física, pois ela pode se dar como uma reação à intimidação.

Cristiano comenta sobre o conhecimento da vice-direção sobre a situação que vive, porém a falta de providências o leva a adotar medidas diretas.

A gente está quieto, os meninos chegam perturbando, abusando; a gente fala com a vice, ninguém faz nada, a gente tem que dar o nosso jeito. (Grupo focal, alunos de 6ª série)

Durante a realização da pesquisa, 39% dos alunos responderam que brincadeiras de mau gosto são responsáveis pela violência existente na escola, ou seja, não tendo quem controle estas brincadeiras, os alunos vitimados tentam revidar. 36% acreditam que os insultos, ameaças e falsidade são responsáveis pela violência na escola. Chamamos atenção para o fato de que eles não identificam as categorias anteriores como sendo “violência”, mas como “atos geradores de violência”, no entanto elas perfazem, juntas, mais da metade das causas de violência. Como informa Geraldo, durante a realização de grupo focal:

G – ***. A maioria das vezes quando alguém brinca comigo, eu chego a falar que não gostei da brincadeira, mas eles não querem saber, eles continuam; aí eu parto para a agressão, eu não consigo segurar, eu meto o braço **. (Grupo focal com alunos da 5ª. Série)

Um dado relevante é que 25% dos alunos consideram o ciúme como causa da violência, isto posto que ocorrem com frequência brigas físicas dentro e fora da escola por meninas, tendo como principal motivo a disputa por namorados.

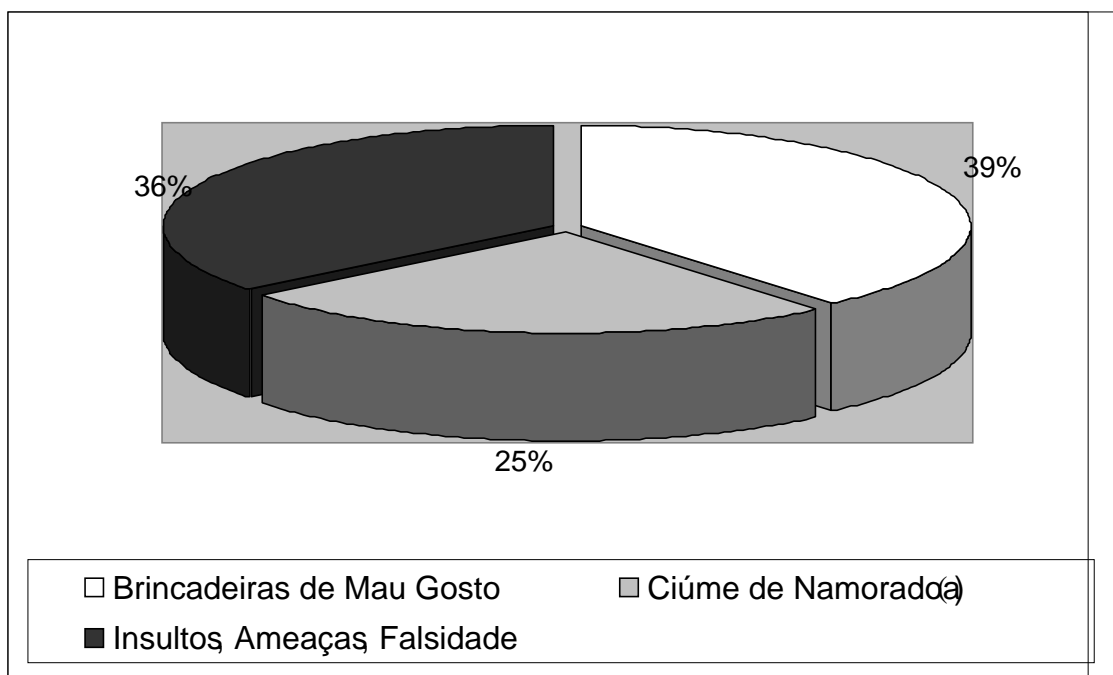


GRÁFICO 7: Causas da violência para os alunos.

Fonte: Questionário aplicado aos alunos em 11/2007.

Nota: Informações obtidas para a pesquisa *Gestão escolar e violência*.

Outra violência que veio à tona no grupo focal foi a destruição do patrimônio da escola como portas, banheiros e bebedouros. Segundo os entrevistados, é uma violência praticada pelos alunos, e que tem como vítimas eles próprios. Quando o pesquisador questionou por que esse tipo de violência ocorre, os motivos relatados foram: “pra descontar a raiva contra a escola”, “chamar a atenção” e “apenas destruir sem motivo aparente”.

Quem quebra é o aluno (cadeiras, bebedouros, quadros, portas). Ele quebra por diversão, porque ele sabe que é do governo e não é dele. Ele não sabe que quem paga somos nós. Até uma bala que eu comprar ali eu pago o imposto. (Grupo focal, alunos da 7ª. Série)

Ainda no gráfico sobre causas da violência, chama a atenção o número expressivo de ocorrências por motivos de “ciúmes de namorado”. Esse motivo também é declarado pelos jovens nos grupos focais. Para eles, é a razão que leva as alunas ao conflito direto.

Durante um conflito ocorrido no pátio entre duas alunas, os demais alunos fizeram uma roda em volta e começaram a gritar palavras de incentivo. As palavras denotavam que tinham sido realizadas apostas em quem vencesse, ou seja, as jovens brigavam no pátio da escola e isso para os alunos passava a ser uma diversão com direito a apostas de “um real”.

Com relação ao que os alunos fazem em situação de violência com as vítimas: 34% responderam que ajudam, 34% responderam que não fazem nada, 18% disseram que assistem de longe e 7% não responderam. Os números somados dos alunos que “não fazem nada” e dos jovens que “olham de longe” formam mais da metade. Uma das razões pode estar no medo de se envolver para separar e também ser atingido pela violência, como relata o aluno Bruno, durante a realização do grupo focal:

P – Vocês fazem o quê nessa hora?

G – ** às vezes, se quem tiver brigando for muito forte, eu largo lá, nem boto fogo nem separo, porque se eu separar, vai sobrar para mim. Teve uma vez que uns meninos estavam brigando, eu fui separar, na hora que eu fui separar chegou outro menino que estava botando para continuar brigando e me deu murro; eu deixei pra lá porque eu era menor que ele. (Grupo focal com alunos da 5ª. série)

Durante as brigas que ocorrem no pátio horário de aula, e que se intensificam durante os intervalos, mobilizando todos os alunos, o espaço escolar se torna palco de uma pequena guerra que se forma em instantes.

Nesses episódios de conflito, durante o período de observação, não foi possível identificar ninguém que intervisse entre os alunos. O conflito vai se desfazendo depois de certo tempo por falta de atenção dos jovens ou por falta de energia dos protagonistas para continuar brigando.

A equipe escolar – professores, gestores e funcionários – já espera que tais conflitos ocorram, assim como os alunos também já vão para a escola sabendo que irão ocorrer. Existe, nesse sentido, uma cultura de violência que domina o ambiente. As crianças e adolescentes, desse modo, vão sendo formados na/para a violência, sem que nenhuma atitude seja tomada pela escola para reverter esse quadro.

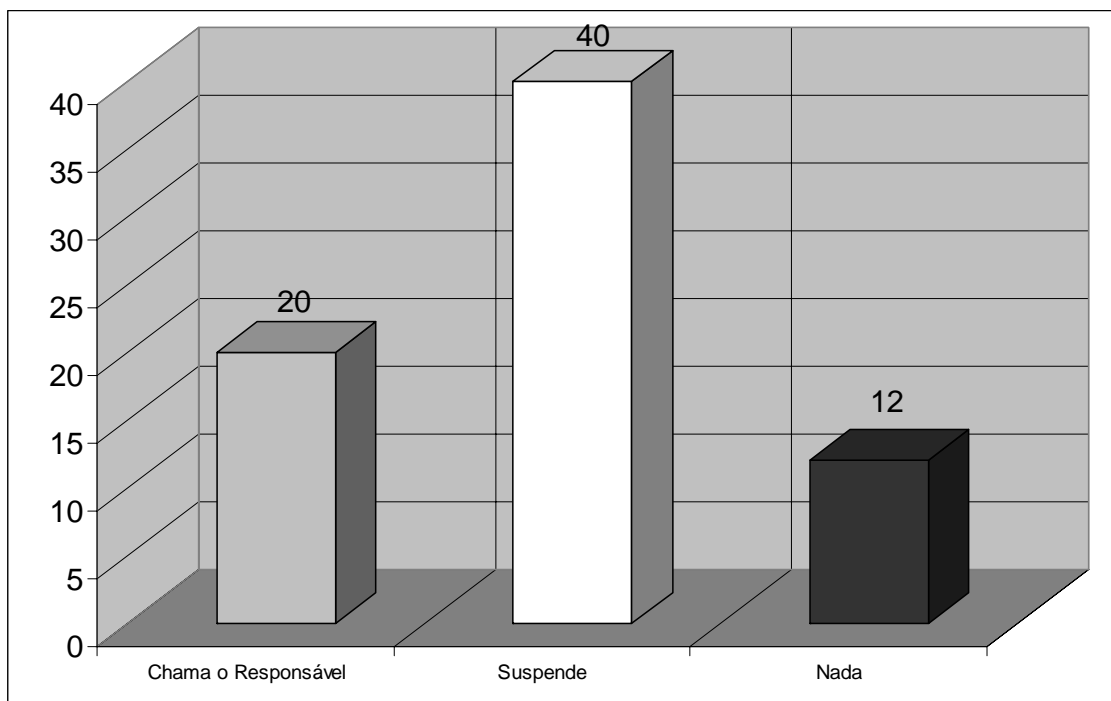


GRÁFICO 8: Percepção dos alunos frente as ações gestoras em caso de violência.

Fonte: Questionário aplicado aos alunos em 11/2007.

Nota: Informações obtidas para a pesquisa *Gestão escolar e violência*.

Quanto às ações adotadas pela direção da escola, os alunos percebem que elas se desenvolvem em etapas, à medida que vão surgindo as ocorrências: inicialmente chamam o adolescente/agressor para conversar, depois chamam os pais, depois suspendem e, por último, ocorre um “convite para sair” da escola.

Essas etapas nem sempre ocorrem nessa ordem: nem todos os alunos recebem a mesma punição. Segundo alunos do grupo focal da 5ª. série, parece que a direção tem medo de punir determinados alunos, pois “eles ‘aprontam’ e fica por isso mesmo”; além disso, foram os mesmos alunos da 5ª. série que chamaram a atenção para o tipo de pena *versus* delito. Segundo os alunos, não existe uma coerência entre as penas aplicadas e o delito cometido. Às vezes o aluno faz uma “besteira” e é suspenso e, em outras, comete uma falta grave e é somente advertido. Essa fala do aluno revela uma incoerência entre os princípios que regem a escola.

GF- Tem um grupo de alunos que a direção não mexe, ela não dá suspensão, ela(a direção) dá uma palavrinha; ela fala: “- não brigue mais” e manda embora e alguém que sabe que é quieto num instante dá suspensão, agora esses alunos retados parece que têm medo. (Grupo Focal, alunos 6ª. Série)

O regimento escolar, que congrega todas as regras da escola e serve de mecanismo de convivência entre os seus diversos segmentos, parece não ser do amplo conhecimento dos jovens. Quando foi perguntado se eles conheciam esse instrumento, surgiram as seguintes respostas:

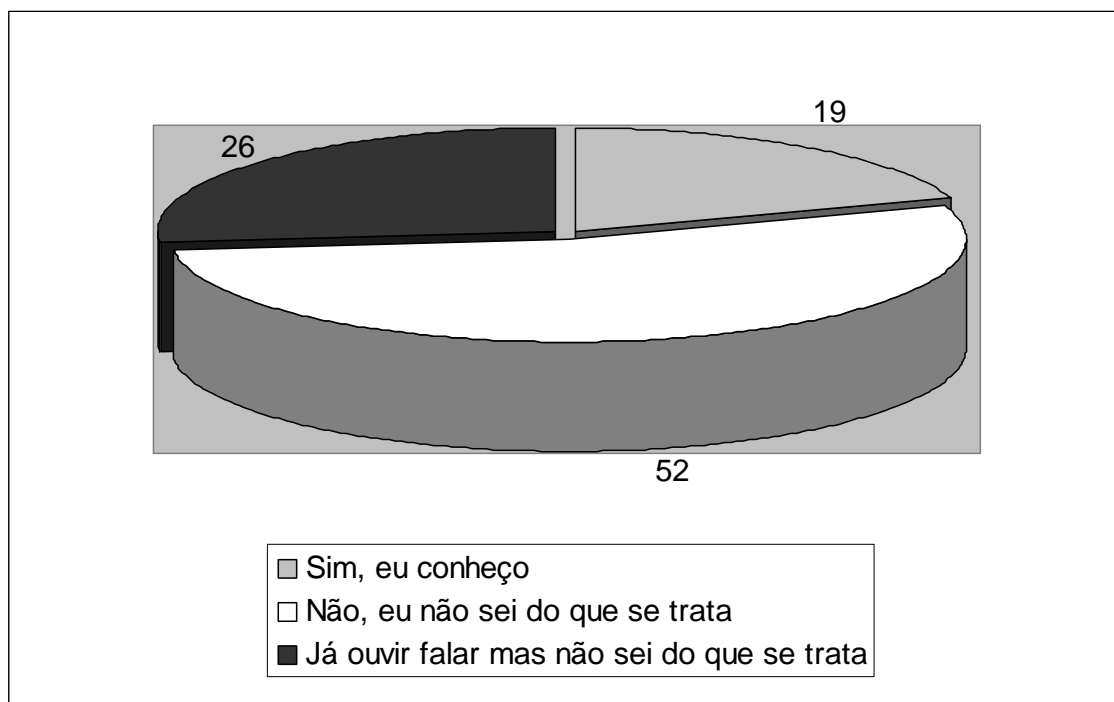


GRÁFICO 9: Conhecimento do RI por parte dos alunos.

Fonte: Questionário aplicado aos alunos em 11/2007.

Nota: Informações obtidas para a pesquisa *Gestão escolar e violência*.

A maioria dos alunos informa que não sabe do que trata o regimento escolar. Desse modo, as regras de convivência não são claras: são baseadas no direito costumeiro e têm dois pesos e duas medidas.

Como o RI o Conselho Escolar ou colegiado escolar não aparece como uma instituição que permita uma esfera de participação política. Como nos relatam alunos de 5ª. série durante a realização do grupo focal:

P – vocês já ouviram falar em colegiado escolar?

GF – não.

P – conselho escolar?

GF – eu já.

P – conselho escolar serve para quê?

GF – melhora do colégio.

P – e que tipo de melhora?

G F- * briga *, ser um bom aluno, se comportar com os colegas.

(Grupo focal alunos da 5ª. Série)

O processo de participação na vida política vai ocorrendo no cotidiano da vida escolar, devendo existir atividades que permitam que isso aconteça. Sem ter uma dimensão decisória na vida da escola, o aluno não se sente parte dela, nem dos problemas que ocorrem na instituição. Ficam apáticos politicamente ou não se sentem comprometidos com os resultados que as ações desenvolvidas na escola possam obter.

A forma como a coordenação lida com os problemas também é peculiar pois, às vezes, os casos de violência têm origem num palavrão dirigido por um aluno a outro, mas, em razão de a vítima se referir à coordenadora como “tia”, ela ouve um sermão e de vítima passa a réu.

4.2.6 A percepção da gestão sobre a violência escolar

P – o que é gestão pra você?

E – gestão? Não sei responder, não. Não é administrar a instituição escolar?

(Entrevista com a coordenadora da escola)

O processo de entendimento da percepção da equipe gestora foi realizado com base em entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, vice-diretoras do turno matutino e vespertino e com a diretora geral. Com a finalidade de preservar os sujeitos pesquisados, os nomes foram alterados.

Por equipe gestora entendemos as funções desempenhadas por um pequeno grupo que tem uma visão geral da instituição escolar e se encontra em posição de liderança. Nesse aspecto, fazem parte da mesma equipe e devem compartilhar os mesmos conceitos sobre gestão: o diretor, o vice-diretor e a coordenação pedagógica, com a finalidade de construção de trabalho coletivo e eficaz no desenvolvimento de suas ações.

Durante o processo da entrevista, foi perguntado o que era gestão, para que se pudesse perceber como a equipe gestora se vê no processo de construção do seu trabalho, pois isso reflete o modelo de ação que esta equipe irá desempenhar. Desse modo, a vice-diretora nos diz que:

Gestão é acompanhar, né? todo o andamento; no caso aqui como o da escola é respeitar todos os segmentos: professor, aluno e funcionário, participando em todas as decisões; eu como sou vice-diretora, vejo que as decisões não são deliberadas através da vice-direção e, sim, da direção. Mas eu vejo dessa forma: que gestor deve ser participativo, democrático e

comunicativo; é mais ou menos isso. Dessa forma, eu acredito que a escola anda mais se o gestor trabalhar com mais prazer; tudo anda, né, quando você tem vontade de ir ao trabalho, você é respeitado... . Por que, às vezes, gestão você pode ter de várias formas: autoritária etc, mas acho que o [gestor] participativo ele respeita, né, todos os segmentos, ele ouve todos os segmentos. (Entrevista a VD)

Na citação apresentada, a vice-diretora identifica conceito de gestão teórico diferente do que encontra na prática, pois relata que apesar de a gestão respeitar todos os segmentos, ela não vê as decisões sendo adotadas pela vice-direção. Há, portanto, uma concepção hierarquizada de gestão, baseada na centralização do poder na mão do diretor. Além disso, a vice-diretora informa que existem muitas formas de gestão, mas consegue se lembrar de uma: a autoritária.

Diferente dessa, a outra vice-diretora relata um conceito mais próximo do que seria entendido por uma gestão calcada em princípios democráticos, como podemos ver a seguir:

gestão, na minha visão, está ligada a você, né? direcionar um grupo de pessoas, onde você vai envolver vários fatores, vão envolver recursos humanos, recursos financeiros, as relações inter-pessoais porque o gestor hoje tem que ter uma visão amplamente democrática, né? Ele tem que ter a visão que ele não pode absorver tarefa, centralizar tarefa, ele tem que descentralizar, ele tem que acompanhar, tem que avaliar e rever se está realmente sendo cumprido pelas pessoas o que foi estabelecido a cumprir. Então gestão pra mim, hoje, engloba tudo isso aí. E o gestor tem que ter a visão altamente descentralizadora, democrática, tem que usar muito do diálogo, muito da mediação, entendeu?(Entrevista com a vice-diretora)

A citação anterior revela características de um líder democrático em busca da solução dos problemas pelo diálogo, respeitando a comunidade escolar e cumprindo o que está previsto na lei. Existe, atualmente, a necessidade de o gestor coordenar, de modo democrático, os processos administrativos.

Na escola pesquisada foi percebido que os vice-diretores desempenham funções tais como: autorizar a dispensa de alunos, resolver casos mais graves de violência, negociar faltas ou ausências dos professores, inspecionar a merenda escolar. É um elo entre a direção geral e os professores.

A coordenação pedagógica não soube responder o que seria gestão, mas acreditava que a equipe gestora seria formada pela diretora com os vices-diretores. A coordenação pedagógica desenvolve a função de acompanhamento do trabalho docente, prepara a confecção de provas por falta de funcionários, resolve inicialmente os casos de ocorrências, fazendo eventualmente registros no livro de ocorrências.

A diretora da escola não informou o que ela entende por gestão. Como podemos ler,

P – professora, eu queria saber primeiro o que é gestão para a senhora?

Diretora – o que é gestão pra mim? / (...)

P – não tem certo nem errado. Pode ficar à vontade.

Diretora – é / (Entrevista com a diretora)

A entrevista com a diretora ocorreu em seu gabinete, tendo sido concedido bastante tempo para a resposta. Assim, consideramos relevante a sua resposta, na forma de um silêncio bastante significativo para uma gestora que desempenha tais funções há 17 anos.

Concluimos, a partir dos relatos apresentados, que cada componente entende a gestão de um modo próprio, e a coordenação não se vê como parte da equipe gestora ou não sabe o que seria a gestão, logo se encontra ausente da tomada de decisão; a vice-diretora, por sua vez, percebe o que é gestão, mas se sente ausente das decisões que passam por ela, e a diretora não consegue definir qual seu conceito de gestão.

Essa contradição no modo de pensar da equipe gestora reflete-se em um trabalho improdutivo e desestimulado por parte do grupo gestor, que muitas vezes não assume seus papéis porque não participa da esfera de decisão.

Essa contradição na própria equipe gestora é reforçada por uma comunicação pouco eficiente, por meio da qual nem todos são informados de decisões ou mudanças nas rotinas de trabalho e, a ausência de uma escuta sensível por parte da direção em relação à sua equipe contribui para uma dificuldade em colocar em prática ações que sejam efetivamente democráticas.

Desse modo, na ausência de um entendimento interno da equipe gestora, cada segmento da gestão passa a se ocupar unicamente de uma parcela da escola, loteando-a: os coordenadores preocupam-se com as atividades pedagógicas, os vices com as atividades administrativas e o diretor com as atividades financeiras, sem que haja uma interação mais consistente entre esses setores.

Com relação ao fenômeno da violência, a diretora nos informou:

P – Acontecem muitos casos de violência na escola?

Diretora – Acontece, principalmente entre eles mesmos, né? Não é a violência externa, não, porque a escola, pela localização... a estrutura da escola faz com que as pessoas de fora não entrem na unidade. Então é entre eles mesmos que trazem os problemas de fora para dentro
**(Entrevista com a Diretora)

Observe-se que a diretora afirma a existência da violência no ambiente escolar; já a vice- diretora responde a mesma questão, dizendo o oposto. Diz a vice:

Vice-diretora – depende de que se define como violência. Pela comunidade que a gente está inserida, eu não acredito muito que a situação presente aqui na escola seja definida como violência.

P – então, você acha que não acontece casos de violência?

Vice-diretora – não.(Entrevista com a Vice diretora)

Apesar de responderem de modo contraditório a pergunta sobre os casos de violência na escola, as duas entrevistadas tiveram a mesma intenção de camuflar a fragilidade das ações gestoras em contexto de violência. Inicialmente, a diretora afirma que ocorre violência, mas entre os alunos, pois a escola é um espaço seguro, que não é invadido por elementos estranhos a ela. A vice-diretora, por sua vez, afirma que a escola é um espaço seguro, onde não existe violência, pois a que existe é trazida por pessoas estranhas à escola.

Essa tendência de a gestão negar o conflito e a existência do problema contribui para que o Estado mantenha uma posição de omissão em relação às violências nas escolas, pois se não se assume o problema, também não existem responsáveis nem quem os resolva. Além disso, os gestores possuem cargos comissionados, frutos da indicação política, o que contribui para a permanência do silêncio sobre a violência no espaço escolar.

Com relação à percepção da violência e ao seu quantitativo no ambiente escolar, a diretora assim nos informa:

P – a senhora acredita que acontecem em média, que a senhora fique sabendo, quantos casos de violência por dia na sua escola? Caso Aconteçam ou não acontecem?

Diretora – acontecem. Diariamente tem. É muito difícil não acontecer.

P – e o que a senhora chama de violência?

Diretora – as brigas entre eles, a falta de respeito entre eles mesmos e com o próprio professor. (Entrevista com a diretora)

Sobre a quantidade de atos violentos na escola, a informação da diretora está em consonância com a fala de outros membros da equipe gestora que participaram da pesquisa.

P – acontecem muitos casos de violência nesta escola?

Coordenadora – //

P – pode falar. Fique a vontade. Não tem nenhum problema, não.

Coordenadora – acontece / bastante. (Entrevista com a Coordenadora)

O silêncio da coordenadora demonstrou uma preocupação, um não querer falar a respeito do que ocorre na escola. Diferente da Vice-diretora, que declarou quais razões, na sua opinião, levam os alunos a se desentenderem.

Pesquisador – acontecem muitos casos de violência nesta escola?

Vice-diretora – olhe, no turno matutino... a violência que existe é entre os próprios alunos mesmos. Quer dizer, eles se desentendem muito, às vezes, chegam a se agredir com palavras, com atitudes, entendeu? de forma, assim, um agredindo o outro fisicamente e com palavras, né, eles se desentendem muito por uma bobagem: um pega a borracha do outro emprestada e não deu da forma que foi emprestada é razão para uma briga. A violência está mais entre eles mesmos.(Entrevista com a vice-diretora)

A violência tem como estopim pequenas ações; a agressão demonstrada nos atos violentos tem início numa dificuldade de interação entre os jovens. A teia de relações que os adolescentes desenvolvem dentro da escola é frágil, e a escola não interfere no processo de mediar um fortalecimento dos seus laços de afetividade e sociabilidade.

Quando perguntado o que a escola faz em casos de violência, observamos nos discursos da equipe gestora que se repete o mesmo padrão de comportamento dos diretores diante da pluralidade de eventos ocorridos na escola.

P – quando acontecem esses casos de violência, o que a gestão faz? Quais são as ações que a gestão tem desenvolvido para diminuir a violência?

Diretora – primeiro passo que nós adotamos é conversar, tentar verificar o porquê. Depois, dar oportunidade a ele para ver se há melhora, né? caso aquele aluno seja reincidente, aí nós chamamos os pais dele para conversar.(Entrevista com a diretora)

Com relação às ações desenvolvidas pelos gestores para inibir atos de violência, a opinião da vice-diretora revela uma preocupação com o processo de mediação, no entanto, culmina-se com a repetição dos mesmos passos.

P – quando acontecem esses casos de violência, o que a direção faz?

Vice-diretora – olhe, nós geralmente usamos o diálogo, né, a conscientização do diálogo, usamos a mediação. Agora existem momentos que o diálogo, a mediação não resolvem. Existe uma reincidência muito grande. Quando a reincidência é muito grande e o diálogo entre o aluno e a escola não resolve o problema, a gente manda chamar os responsáveis para interagir. Quando também a gente chama os responsáveis para interagir e não resolve, a gente passa, também, a aplicar as normas da escola.(Entrevista com a Vice-diretora)

O relato da vice-diretora encontra apoio no discurso da coordenadora, que declina, de modo sintético, as ações desenvolvidas pela gestão em situação de violência.

P – Quando ocorre caso de violência, o que a direção faz?

Coordenadora – atende as crianças no primeiro momento. Depois entramos em contato com os familiares que são convidados a virem à escola. (Entrevista com a coordenadora)

As práticas de intervenção citadas anteriormente nos casos de violência denotam um total descompasso com relação à sociedade atual. Às ações assumidas pela gestão, relatadas pelos alunos e professores, foram confirmadas pela equipe gestora: chamam-se os pais, suspende-se o aluno e em casos extremos o “convida para sair da unidade escolar”.

Nesse contexto, os alunos passam a desenvolver práticas que reproduzem uma cultura do medo e da transgressão violenta, reafirmando a desconfiança e a insegurança entre eles. O resultado de tal estratégia de gestão da segurança escolar, segundo Lucas (1997, p. 92), foi que “a troca do ensino/aprendizagem pela segurança promoveu a cultura da violência sobre a pedagogia, por meio de um currículo oculto e no qual, através das numerosas práticas de segurança, os estudantes estavam se escolarizando na violência”.

Encontramos na escola câmeras de TV¹³ com monitor na sala da diretora e constatamos que, depois de certo tempo de sua existência, os alunos esquecem que elas estão lá, e o sistema de segurança perde a principal qualidade que os seus defensores argumentam: a capacidade de inibir o comportamento inadequado ou os atos violentos.

P – o circuito de TV tem funcionado para o enfrentamento da violência?

Diretora – a gente teve esse circuito, mas a manutenção se torna cara e parou.

P – você acha que inibe?

Diretora – eu acredito que inibe. Pela experiência que tive na outra escola que eu coloquei, né? Então no período que tava funcionando, a violência era menor. Então, realmente, eu acho que inibe esse circuito de TV.

P – e além do circuito de TV, o que mais deve ser feito para diminuir a violência?

Diretora – uma maior quantidade de funcionários dentro da escola. Agora, os funcionários têm que ter compromisso, porque hoje a gente vê assim: o próprio funcionário fica com medo de ter um problema lá fora [da escola], aí ele não toma atitude. (Entrevista com a diretora)

Além disso, encontramos câmeras de segurança espalhadas por toda a escola. Segundo a direção, elas inibem a violência, mas não foi isso que encontramos durante os dois meses que passamos na escola: a violência ocorria, sim, no pátio, na sala, em todos os ambientes, e os alunos não se intimidavam com as câmeras.

¹³ Ver a Foto 6 do Apêndice F que mostra a câmera de TV que fica voltada para o pátio da escola, este sistema de monitoramento está presente na escola há 3 anos. No entanto, os alunos e professores identificam o pátio como sendo o local onde mais ocorrem casos de violência física.

A outra solução para a violência apresentada pela diretora era a presença de mais funcionários. De fato, percebe-se uma ausência de funcionários em todos os setores. Os funcionários da limpeza alternam-se em diversas funções, deixando evidente uma característica de “Estado mínimo”, pois a escola não tinha um número de funcionários adequado a sua demanda. Porém, a mentalidade privatista já perpassava o discurso da diretora, que é funcionária pública, mas acredita que um dos problemas da violência é o “descompromisso” dos servidores da escola, mesmo descrevendo o medo de esses funcionários sofrerem represálias ao tentar conter a violência.

A razão do medo dos funcionários, assim como de todos os segmentos escolares, é a presença do tráfico de drogas dentro da escola. Segundo os alunos do grupo focal:

P – vocês já viram drogas nessa escola?

G – eu já. Eu vi nem uma nem duas vezes, eu vi uns pacotinhos (...)

P – que tipo de pacotinho?

G – um pacotinho tipo pó branco na árvore, mas eu fingi que não vi nada e deixei lá mesmo; vai que eu pego e alguém vê que eu peguei, ia dizer que fui eu (...). (Entrevista com 6ª. série)

Os alunos, durante a realização do grupo focal, informaram a presença de pessoas estranhas à escola, que entram com a farda escolar para beber água, “bagunçar” e vender drogas. Os alunos descrevem onde acontece o repasse de drogas dentro da escola, sem que ocorra a interferência de ninguém. Contudo, quando perguntamos sobre este assunto à Diretora, ela negou que fatos ocorressem nas dependências da instituição.

P – existem drogas na escola?

Diretora – olha, ouço falar e sempre peço se você vê qualquer situação, sem que se perceba, venha falar com a gente. Então eu nunca peguei, em 17 anos de experiência; soube que tem, mas na hora do caso concreto para que mostre ninguém apresenta nada.

Pesquisador – pessoas da comunidade que não são alunos têm entrado nesta escola?

Diretora – não. Aqui, nessa comunidade, não, porque a escola... é difícil o acesso deles para entrar, entendeu? Aí fica desse jeito***, eles conseguiram entrar, por quê? Porque pularam o muro, passaram pelo telhado, mas para entrar normalmente, eles não entram. (Entrevista com a diretora)

A escola – relata a diretora – já foi assaltada algumas vezes, pois a parte dos fundos está aberta, desde que o muro caiu depois de uma forte chuva. Esse fato ocorreu há mais de um ano, no entanto, a Secretaria de Educação do Estado (SEC) “não liberou o conserto até a presente data de realização desta pesquisa”.

Apesar de tais eventos, a diretora continua garantindo que, mesmo sem o muro de proteção, ninguém entra na escola, e que o espaço escolar é seguro, pois a violência existente entre os alunos é natural, “porque ocorre entre eles”, e toda a equipe gestora identifica as medidas adotadas no enfrentamento da violência, seja ela física, verbal ou contra o patrimônio, como sendo: conversar com o aluno; chamar os pais; em caso de reincidência, suspensão e, em casos mais graves, “solicitar que o aluno se retire da escola”.

5 AS POSSIBILIDADES DE AÇÃO DA GESTÃO EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA.

Os elementos citados anteriormente, pela percepção dos segmentos escolares, reforçam a existência do currículo oculto marcadamente violento, uma vez que não encontra nos alunos uma caixa de ressonância das suas práticas. A cultura dos alunos e dos pais dos alunos é negada dentro do modelo atual de escola.

Concordamos com Apple (2002, p. 78) quando ele defende,

Novos modelos de administração democrática precisam ser experimentados. Uma vez que as técnicas de administração utilizadas pelo estado vêm de forma crescente da indústria, sem dúvida aparecerão os mesmos conflitos entre produção e eficiência, por um lado, e flexibilidade e iniciativa, por outro. Isso pode se constituir numa oportunidade para que grupos de professores, pais e estudantes comecem a estabelecer formas de administração menos burocráticas e autoritárias nas escolas, práticas que ensaiem as alternativas democráticas que estão agora lentamente crescendo em muitos locais de trabalho [...]

Seguindo o pensamento de Apple (2002), devemos experimentar novos modelos de administração escolar. Ao invés de importá-los da administração, a escola deve buscar alternativas que se aproximem do seu campo de trabalho, das contradições próprias nela existentes.

Nessa perspectiva, acreditamos que a cultura escolar encontra sérias resistências ao modelo da administração importado para o campo de educação, devido ao seu pragmatismo e à sua concepção de trabalho tecnicista e competitivista.

Luck e Freitas (2002) argumentam que a participação da comunidade escolar seria a emancipação no campo da gestão escolar. A autora trata em *A escola participativa* orientações de como o gestor escolar deve desenvolver um trabalho de gestão democrática.

As autoras anteriormente citadas dizem que, para criar um ambiente estimulador dessa participação, algumas ações especiais são necessárias, tais como:

- a) Criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperativismo.
- b) Promover um clima de confiança.
- c) Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes.
- d) Associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços.
- e) Estabelecer demanda de trabalho centrada nas idéias e não nas pessoas.
- f) Desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

Essas orientações denotam a idéia de trabalho coletivo, construindo as alternativas de solução dos problemas não mais baseadas na vontade pessoal do gestor, mas na decisão do grupo, pois assim todos são co-responsáveis pelos resultados.

O Anexo A dessa dissertação apresenta as *Ações gestoras* indicadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia para cumprimento dos gestores nas escolas públicas de sua rede. Trata-se de um trabalho sistemático que abrange desde as ações diárias que o gestor deve cumprir até as ações anuais.

Esse trabalho é importante, pois o gestor deve ser visto para além das situações de violência, pois ele ocupa uma posição estratégica dentro da escola no cumprimento da legislação em vigor e na execução das políticas públicas, nesse aspecto enfatizamos que as funções que os gestores são obrigados a cumprir tem cunho pedagógico, político e técnico/administrativo. No entanto, essas ações que são orientadas pelo estado e que atendem um universo bastante grande de afazeres para equipe gestora não dão conta do fenômeno da violência.

Por isso as ações gestoras devem começar tendo uma percepção de gestão que garanta a participação de todos os segmentos democráticos, que reclassifique o papel do coordenador pedagógico e do vice-diretor no desenvolvimento de ações no cotidiano da escola.

Nessa perspectiva, apresentamos ações que tiveram por base os fenômenos encontrados na escola pesquisada.

5.1 OPERACIONALIZAÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR

As ações de retomada do Conselho Escolar como esfera de participação coletiva implica ações que permitam a sua operacionalização. Segundo Luck (2006b), a esfera de

participação do Conselho Escolar deve ser retomada devendo o CE ser colocado no centro das decisões da escola. A coordenadora assim se manifestou:

P – o conselho se reúne frequentemente?

Coordenadora – sim.

P – quantas vezes por mês?

Coordenadora – às vezes nem sempre. Às vezes, não é nem por mês, é por necessidade; de acordo com as necessidades.

P – o que o conselho, o colegiado discute geralmente?

Coordenadora – disciplina do aluno e do professor. Se o professor é indisciplinado profissionalmente. Discute também a parte pedagógica * e a parte financeira da escola que envolve a comunidade. Às vezes, elogiam, às vezes, reclamam. Quando tem um evento, participam. *(Entrevista com a coordenadora)

Magali de Castro (1998) publicou artigo no qual analisa as relações de poder na escola pública e as estratégias que são utilizadas pelos gestores para fazer cumprir suas ordens: “os chefes colocam a responsabilidade pelas inconveniências das ordens que emitem sempre na autoridade mais distante”.

[...] Por exemplo: o professor exige dos alunos e pais porque recebeu orientação do supervisor, este exige do professor porque tem que prestar contas ao diretor que, por sua vez, recebeu ordens da Secretaria de Educação, por intermédio do Inspetor Escolar. E, nesta cadeia hierárquica, onde todos têm um ponto de origem da exigência fora de sua própria pessoa, é exercido um poder aparentemente impessoal, apoiado nas normas regimentais, nas leis e nas ordens vindas dos órgãos administrativos do sistema de ensino. Todos são bons, compreensivos e gostariam de colaborar, mas não podem, porque a ordem vem de cima; todos são funcionários e estão no mesmo barco, sujeitos ao mesmo estatuto e aos mesmos órgãos administrativos. (CASTRO, Magali de, 1998)

A autora anteriormente citada consegue expressar em seu artigo a realidade do processo de construção das relações de poder na escola: a dificuldade de assumir posicionamento entre os diversos atores e de defender pontos de vista diferenciados leva todos os envolvidos na trama da escola a um processo de falta de clareza com relação ao que de fato se deseja para ela.

Hidalgo (2003) afirma que o discurso da autonomia ganhou força nos últimos anos, porém a sua prática ainda é de difícil operacionalização. Segundo o autor:

No que se refere a sistemas municipais de ensino, a situação das escolas não é diferente das do sistema estadual. As influências que sofrem por conta de

normas estabelecidas heteronomamente fazem com que a comunidade escolar caminhe quase nada na busca de sua autonomia. Na distribuição das tarefas educacionais, ou seja, na hierarquia das funções conservadoramente impregnada na organização do sistema escolar, é muito difícil encontrar flexibilidade que vislumbre a possibilidade de um trabalho coletivo pautado no verdadeiro sentido dos ideais de autonomia. As tarefas escolares ficam vulneráveis no seu dia-a-dia à operacionalização de projetos que não levam em conta elementos pedagógicos essenciais de natureza própria, visto que, vindos de fora, são elaborados a partir de uma visão distanciada e fragmentada do contexto escolar. (HIDALGO, 2003, p. 69)

A partir do que informa o autor, pode-se concluir que aquelas idéias de autonomia, comunicadas por meio do discurso, não são iguais às vividas na escola, ou seja, cada instância pensa a autonomia a partir de um parâmetro próprio. Além disso, dentro da própria escola os sujeitos pensam conceitos distintos para a autonomia, assim como a própria literatura é muito diversificada sobre o conceito de autonomia.

De acordo com a vice-diretora citada, a escola possui CE, mas esse se reúne para discutir os problemas da escola. Segundo ela, isso depende de uma pauta estabelecida pela direção.

P – o colegiado se reúne frequentemente?

VD – não.

P – quantas vezes por mês?

VD – quantas vezes for necessário. Não tem uma vez*.

P – o que o colegiado discute geralmente?

VD – quando ele é convocado, é // (...)

P – quando o colegiado discute, o que discute geralmente?

VD – ah, sim, o que é determinado na pauta da direção da escola.

(Entrevista com a Vice –diretora)

A escola desenvolve um conselho atrelado à participação direta da diretora. Os horários dos encontros, quando ocorrem, estabelecidos em função da direção. No entanto, o conselho tem uma função prática que precisa ser iniciada. Para isso é preciso dar mais liberdade aos membros do conselho e fazer com que o CE se reúna em horários mais flexíveis.

Lück (2006), desenvolvendo oficinas em Pinhais, com membros do Conselho Escolar, indica as seguintes ações para que este funcione plenamente:

- a) Realizar reuniões em horários mais adequados para a participação de todos.
- b) Entregar o estatuto da escola para cada membro do conselho, para que tomem conhecimento de como ela funciona.

- c) Planejar as atividades de cada semestre, traçando objetivos e metas, visando melhores resultados.
- d) Realizar encontro com a comunidade escolar para buscar soluções para os problemas encontrados.
- e) Promover a campanha de arrecadação de jornais, papéis, bolas etc, que serão revertidos em benfeitorias para a escola.
- f) Fazer pesquisa com os pais por meio de um questionário, com a finalidade de encontrar sugestões para a melhoria da escola.
- g) Realizar trocas de informativos entre os vários conselhos escolares para conhecer diferentes experiências.
- h) Realizar reuniões mais freqüentes do conselho e em caráter sistemático.
- i) Realizar campanhas de conservação do meio ambiente com arrecadação de materiais recicláveis.

As ações de operacionalização têm o objetivo de mostrar uma praticidade do CE, que não deve se reunir apenas quando necessário, mas ter ações previstas ao longo de todo o ano, pois que se preencha a vida escolar com acontecimentos educacionais.

5.2 CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA DE REGRAS EFICAZ NA ESCOLA

A ação de construir um sistema de regras na escola passa pela revitalização do CE, pois é por meio dele que se deve discutir, com efetiva participação de alunos e professores, as regras que vão reger a vida de todos os segmentos escolares.

A reforma do direito criminal deve ser lida como uma estratégia para a construção de regras na escola para o remanejamento do poder de punir, de acordo com modalidades que o tornam mais regular, mais eficaz, mais constante e mais bem detalhado em seus efeitos. (FOUCAULT, 2005) Nessa perspectiva é de fundamental importância que as regras desenvolvidas pela escola obedeçam a esses quatro princípios na construção de seus sistemas.

Regra da quantidade mínima: Uma infração é cometida porque traz vantagens. Se a idéia do crime fosse ligada à idéia de uma desvantagem um pouco maior, ele deixaria de ser desejável.

Os alunos identificam um sistema de regras existentes na escola, mas que não são cumpridas, como aponta o discurso dos alunos no grupo focal da 6ª. série.

P – a escola tem regra?

GF – mais ou menos.

P – dê exemplo de uma regra da escola que vocês conhecem.

GF – a regra “ah, não pode entrar de sandália”; só dura um dia só, por que todo mundo entra.

PF – todo mundo toma conhecimento das regras, mas, ao mesmo tempo, elas não são respeitadas.

GF – sim, ninguém obedece. (Grupo focal com alunos da 7ª. série)

Não discutimos aqui o exemplo citado pelos alunos, pois não acreditamos que os alunos não devam entrar na escola de sandália, mas compreendemos a percepção dos jovens em identificar a descrença que todos os adolescentes têm em respeitar as regras que a escola tenta estabelecer e não consegue, pois as proibições não vêm associadas a uma punição proporcional à infração cometida.

Regra da identidade suficiente: Se o motivo de uma infração é a vantagem que se representa com ela, a eficácia da pena está na desvantagem que se espera dela. O que ocasiona a “pena” na essência da punição não é a sensação do sofrimento, mas a idéia de uma dor, de um desprazer, de um inconveniente. A punição, portanto, não precisa utilizar o corpo, mas a representação.

A diretora informa que, de acordo com os atos de violência, os alunos são chamados para conversar e, em caso de reincidência, são suspensos, mas em seu discurso ela diz que

suspensão que a gente adia porque não adianta ficar suspendendo aluno, não vai resolver, até que pra ele vai ser ótimo, procuramos usar além da suspensão, o diálogo, mas também não resolve. A escola está precisando fazer um projeto voltado para esse lado da violência. (Entrevista com a diretora da escola)

A suspensão a que a diretora se refere tem dificuldade em surtir efeito, pois com as transformações tecnológicas, de mentalidade e de objetivo entre os jovens o desconforto em ser suspenso que o jovem sentia há 20 anos atrás não se verifica mais nos dias atuais, pois a função da punição é para que ele reflita sobre seu erro e não volte a reincidir, caso isso ocorra significa que o tipo de pena aplicada não está mais funcionando.

Regra dos efeitos laterais: A pena deve ter efeitos mais intensos naqueles que não cometeram a falta; em suma, se pudéssemos ter certeza de que o culpado não poderia recomeçar, bastaria convencer os outros de que ele fora punido.

Alunos do grupo focal da 5ª. série falam sobre a insatisfação de não ver os alunos agressores serem punidos pelos seus atos.

GF – eu já vi alguns professores chegando para a diretoria e a diretoria dar suspensão na maior parte. Mas tem professor que não liga: ver aluno brigando; e não está nem aí, vai para o quadro, com o aluno, brigando ou não *** bota na diretoria e aí fala: “você vem aqui amanhã com o seu pai. Aí a pessoa vem, não traz o pai e fica por isso mesmo.

P – e o aluno volta a entrar na escola?

GF – volta a entra na escola e *** a professora ia colocar ele para fora, mas como teve a greve, não colocou, acho que ela esqueceu (grupo focal com alunos da 5ª. série)

O sistema de regras não deve apenas punir o aluno que comete um ato de violência; deve ser exemplar para inibir outros alunos de cometer atos equivalentes. Dessa maneira, o sistema trabalha na esfera da representação de que a infração é danosa e nunca vale a pena.

Regra da certeza perfeita: É preciso que a idéia de cada infração e das vantagens que se esperam dele estejam associadas à idéia de um determinado castigo, com as desvantagens precisas que dele resultam; é preciso que, de um a outro, o laço seja considerado necessário e nada possa rompê-lo. Que as leis que definem as infrações e prescrevem as penas sejam perfeitamente claras, “a fim de que cada membro da sociedade possa distinguir as ações criminosas das ações virtuosas”.

P – Essa escola tem regras?

GF – tem, mas nem todo mundo cumpre, não pode entrar de boné*

P – essas são algumas regras e tem mais alguma outra?

GF – Tem a regra que ninguém cumpre de não poder entrar de sandália rasteira, de saia, de top.

P – A escola tem regras, mas todo mundo cumpre essas regras?

GF - não, todo mundo finge quando vê a diretora.

P – e vocês que estão aqui cumprem essas regras?

GF – nem todas.

P – e vocês pensam o quê quando vocês cumprem e vêem que os outros não cumprem?

GF - /

P – e o que a direção da escola faz quando vê que vocês não cumprem as regras?

GF – nada.

(Grupo focal com alunos da 8ª. série)

O sistema de regras deve regular o cotidiano escolar por meio de um conjunto de regras construídas com os alunos e professores. As regras devem se basear nos princípios mencionados, mas, sobretudo, devem fazer sentido para o público a que se destina, ou seja, a

regra deve ser clara para que todos entendam e conhecida por todos, senão não faz sentido a sua existência.

5.3 BUSCAR PARCERIAS PARA ENFRENTAR O TRÁFICO DE DROGAS

A violência ocasionada pelas drogas encontra-se para além da formação dos professores e gestores. Não nos referimos aqui ao usuário, mas ao tráfico, que tem utilizado as escolas como alternativas para comercializar seus produtos, recrutando crianças e impondo no espaço escolar a “lei do silêncio”.

Observações realizadas no campo de pesquisa e relatos de alunos, professores e comunidade colhidas por esse pesquisador, tornam possível identificar a localização de uma boca de fumo e a disposição física de cada jovem no comércio. A venda de drogas é, antes de tudo, um comércio, por isso deve estar sua discussão para além das questões morais.

Durante a realização da pesquisa, identificamos pontos de venda de drogas, assim como a existência de uma pedagogia do crime em paralelo ao sistema educacional. Nesse sistema que chamamos “alternativo”, as crianças de 8 a 11 anos começam a servir de *olheiros* para a “boca de fumo”; dos 12 aos 16 anos, passam a vender a droga em pequenas quantidades; 16 aos 18 anos, passam a portar armas e garantir a segurança da boca de fumo e do traficante do local¹⁴. A aproximação e a eficiência definem a sua ascensão dentro do comércio ilegal de drogas. Existe um método dinâmico e eficiente para a passagem dos jovens dentro do sistema do tráfico, talvez com regras mais claras e com um fim mais imediato que o que a escola possa garantir. Nesse sentido, os traficantes estão arregimentando os jovens e garantindo mão-de-obra para o seu “negócio” mais rápida e eficazmente que a instituição escolar. (Diário de campo)

Esse tipo de violência foge à formação dos professores, pois não foram preparados para lidar com isso, devendo ser de responsabilidade do Estado a atuação efetiva na proteção à integridade dos que se encontram no espaço escolar. A omissão do Estado em assumir o problema e partir para o seu enfrentamento concorre com o direito inviolável à educação de crianças e jovens.

Quanto à promoção da segurança do aluno, Luck (2006b, p. 71) indica as ações:

- a) Buscar meios que ampliem a segurança dos alunos que se deslocam sozinhos da e para a escola.

¹⁴ Cada etapa dessas pode sofrer variação, de acordo com cada traficante e com o papel que o jovem passa a desempenhar no local.

- b) Estabelecer interação do CE com a Ação Social para o atendimento de casos especiais.

Acrescentamos a estas ações de segurança do aluno:

- a) Construir parcerias com instituições que oferecem atendimento terapêutico/psicológico.
- b) Firmar acordos de cooperação com Conselho Tutelar, Promotoria da Infância e da Juventude e demais instituições que desenvolvem ações de proteção e atenção a criança e ao adolescente.

A equipe gestora deve desenvolver ações de segurança em parceria com a Polícia Militar, Secretária de Educação, Conselho Tutelar e Ministério Público entre outros órgãos para formar uma rede de parcerias que dêem suporte físico (polícia militar) e jurídico à escola, permitindo que ela não enfrente sozinha esse grave problema.

5.4 FORTALECIMENTO DOS LAÇOS DE SOCIABILIDADE ESCOLAR

Esta ação está associada à baixa sociabilidade no espaço escolar. Acreditamos, que, nesse aspecto, o professor pode intervir eficazmente, pois é dele a tarefa de interagir, propor e pensar alternativas para intervir no processo em curso.

Simmel (2006), ao discutir sociabilidade, acredita que existe uma interação entre determinados conteúdos. Segundo ele,

Essa interação surge sempre a partir de determinados impulsos ou da busca de certas finalidades. Instintos eróticos, interesses objetivos, impulsos religiosos, objetivos de defesa, ataque, jogo, conquista, ajuda, doutrinação e inúmeros outros fazem com que o ser humano entre, com os outros, em uma relação, de convívio de atuação com referência ao outro, com o outro e contra o outro, em um estado de correlação com os outros. (SIMMEL, 2006, p. 59)

O autor anteriormente citado faz alusão ao forte processo de imersão no social em que todas as pessoas estão inseridas; nesse sentido, os desejos e os interesses individuais sempre estarão a favor ou contra o outro. Essa correlação de forças constitui a sociedade.

A correlação de forças encontra na brincadeira e no jogo o fortalecimento dos laços, a possibilidade de ver o outro despidido do papel que desempenha no espaço escolar. Nesse sentido, o jogo e as atividades lúdicas são importantes estratégias de construção de sociabilidade.

A Foto 2 do Apêndice F onde se vê alunos desenvolvendo projeto sobre meio ambiente, os alunos recuperam uma área degradada da escola desenvolvendo um espírito de cooperação e aprendendo novas práticas de relação com o meio ambiente. Durante a realização do projeto percebemos um clima positivo entre os alunos e alunos com os professores.

Perguntado a uma vice-diretora o que deveria ser feito em relação à violência, ela responde:

VD – no momento, eu acho que essa questão de violência é mais prevenção, né? e que o Estado não nos dá o alicerce de fazer esse trabalho, né? até porque não tem profissional pra isso. Mas eu vejo isso como uma prevenção; outros tipos de atividades lúdicas que iriam acontecer tipo: música, teatro, dança, esporte. As aulas de educação física não são esportes. Eu acho que dessa forma melhora muito mesmo porque, às vezes, eles não têm o que fazer; mas não é jogar bola. (Entrevista, vice-diretora)

A vice-diretora dá ênfase às aulas de esporte com o objetivo pedagógico de prevenção da violência; ela diferencia as de educação física já existentes no currículo e as aulas de esportes como ocorre na escola.

Simmel (2006) referindo-se a sociação, assim a define, como sendo conteúdo e matéria da socialização: tudo o que existe nos indivíduos e nos lugares concretos de toda realidade histórica, por exemplo, o impulso, o interesse, a finalidade, a tendência, o condicionamento psíquico e o movimento nos indivíduos; tudo o que está presente na sociação de modo a engendrar ou mediatizar os efeitos sobre os outros, ou a receber esses efeitos dos outros, pode ser considerado elementos da/para sociabilidade.

A fome, o amor, o trabalho, a religiosidade não são, por si sós, sociais. “São fatores de sociação apenas quando transformam a mera agregação isolada dos indivíduos em determinadas formas de estar com o outro e de ser para o outro que pertencem ao conceito geral de interação.” (SIMMEL, 2006, p. 60)

A sociação somente pode existir a partir da interação em torno dos mesmos interesses. Nesse sentido, se sociação é a agregação dos indivíduos na vida social, a sociabilidade reflete

esse modo como os indivíduos se inserem nessa sociedade, ou seja, a sociabilidade é a capacidade de estar em relação ao outro.

Simmel (2006, p. 64), discutindo o conceito de sociabilidade, a define assim:

O que é autenticamente “social” nessa existência é aquele ser com, para e contra com os quais os conteúdos ou interesses materiais experimentam uma forma ou um fomento por meio de impulsos ou finalidades. Essas formas adquirem então, puramente por si mesmas e por esse estímulo que delas irradia a partir dessa liberação, uma vida própria, um exercício livre de todos os conteúdos materiais; esse é justamente o fenômeno da sociabilidade.

A sociabilidade pode ser definida como a forma lúdica da socialização, pois é a capacidade de o indivíduo “inventar” e se reinventar, por meio da brincadeira; desse modo, “[...] riqueza, posição social, erudição, fama, capacidades excepcionais e méritos individuais não desempenham qualquer papel na sociabilidade.” (SIMMEL, 2006). A sociabilidade é superficial, efêmera, porém necessária.

Simmel (2006) esclarece a importância do lúdico, da piada, da anedota, do jogo como formas de construção da sociabilidade. Nesses momentos de superficialidade, os homens vivem a alegria, a liberação e a vivacidade em conjunto. Durante esse processo, os homens vivem um “faz de conta”, e essa encenação na qual todos são iguais momentaneamente faz parte do jogo das relações sociais.

“Um comportamento específico da sociabilidade é a cortesia, com a qual o forte e o extraordinário não somente se igualam aos mais fracos, como também agem como se fraco fosse o mais valoroso e superior”. (SIMMEL, 2006, p. 71) Desse modo, acreditamos que a oposição à violência é a cortesia, elemento necessário de regulação das relações entre os homens.

Embora vivendo em uma sociedade de massa, onde os processos societários são descartáveis, as relações são cada vez mais impessoais e o consumismo e o hedonismo individualizam de modo crescente as pessoas. Acreditamos que a escola pode transformar, a partir de pequenas ações, esse processo em curso.

Fazer da sociabilidade um objetivo na formação dos jovens, introduzindo os jogos, as brincadeiras e a interação entre todos os segmentos da escola: somente dessa maneira construiremos alternativas para o enfrentamento da violência no espaço escolar.

As alternativas para a transformação devem partir de estratégias propostas pelos gestores, pois são eles que definem os rumos de sua Unidade escolar. O gestor deve propor ações que fortaleçam o processo de sociabilidade durante o processo educativo.

Ortega e Del Rey (2002), discutindo os problemas da violência na convivência escolar, propõem a mediação como alternativa para a resolução dos conflitos. Centrado em “[...] um modelo de mediação que não venha a romper com o esquema básico da cultura escolar, ou seja, um modelo não clínico nem psicopatológico”. (ORTEGA; DEL REY, 2002, p. 144)

A mediação dos conflitos seria a alternativa proposta pelas autoras como modelo de intervenção nas situações de violência. Segundo as autoras, a ajuda que a mediação pode oferecer às pessoas cujos conflitos com outras não cedem com seus esforços espontâneos não deveria ser entendida como uma ajuda diante de uma patologia, mas como uma ajuda de especialista, no marco da convivência ordinária.

Para Ortega e Del Rey (2002, p. 145):

As relações interpessoais produzem tensões entre os grupos e as pessoas, quando estas devem freqüentar, com assiduidade, os mesmos cenários, submeter-se a normas comuns e realizar atividades em conjunto, de forma cotidiana. A informação que se compartilha, os sentimentos que se criam e as emoções que emergem diante de situações difíceis vão gerando tensões que deterioram os formatos de comunicação, inibem sentimentos, transformam a empatia em ressentimento, com a conseqüente deterioração da rede de vínculos sociais.

A proposta apresentada pelas autoras anteriormente citadas é muito interessante, no entanto deve ser analisada com cautela, pois corre-se o risco de se a converter num cenário de transtorno de comportamento, com a tendência a introduzir, na instituição escolar, um modelo clínico que não é necessário, nem conveniente.

Diferentemente, Darino e Olivera (2005) apresentam algumas alternativas para a resolução do conflito, baseadas em ações práticas; para essas autoras, é preciso se antecipar ao conflito, saber qual a origem deste e, por fim, ter em mente resoluções claras para cada tipo de conflito.

Definimos conflito como “[...] discrepância, choque de interesses contrapostos em relação com uma situação ou um tema determinado”. (DARINO; OLIVERA, 2005, p. 14) Assim, conflito é diferente de violência, mas se não resolvido pode levar a situações de violência.

Percebemos que a escola tem hoje que trabalhar em duas frentes: atuar sobre os atos de violência existentes na escola, pois a cultura da violência já permeia o espaço, e se antecipar aos conflitos, que ora surgem no cotidiano da dinâmica escolar.

A implantação dessas estratégias, assim como de outras, hoje, abordadas na literatura, deve ser precedida de um conhecimento consistente, pois não resolveria o problema a tomada de decisão sem o conhecimento aprofundado das estratégias a serem aplicadas.

As contradições encontradas na escola atualmente situam-se em torno do sentimento de impotência de “querer fazer”, da angústia em não saber o que fazer e do medo ocasionado pelo aumento da violência.

A escola pode e deve buscar caminhos para a resolução de seus conflitos, mas terá maior dificuldade em resolvê-lo sem o apoio institucional dos órgãos que devem auxiliá-la nesse processo de enfrentamento das violências.

O apoio institucional do Estado deve se dar em duas áreas: formação de professores e gestores, pois os profissionais da educação precisam ser instrumentalizados para lidar com situações de violência. Sem tal formação, toda ação passa a ser fruto da experimentação e do amadorismo.

A segunda área de atuação deve-se dar com a articulação entre escola e instituições de proteção à criança e ao adolescente. A escola deve desenvolver ações articuladas com os entes do Estado, para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido. Somente esse trabalho em rede pode contribuir para a diminuição da violência que se instaurou nas escolas da cidade do Salvador.

Os coordenadores que vivenciam o problema da violência mais de perto identificam a sua existência, mas o gestor acredita que ela não é tão grave quanto dizem, assim como a diretora da escola nega a existência da droga dentro da escola.¹⁵

Além desse dado, foi relatada pela direção da escola a existência de um número de alunos três vezes maior do que foi encontrado pelo pesquisador na escola. Esse é um dado significativo para a pesquisa, pois não podemos precisar as razões que levaram a direção a informar um número tão alto, tendo em vista que dois terços dos alunos já tinham abandonado a escola no ano de 2007. Nessa escola específica, estamos falando da ausência de 400 alunos.

¹⁵ Durante o grupo focal, os alunos de uma determinada série informaram que a droga é colocada na escola no alto de uma árvore, ficando disponível para que os demais alunos possam pegar, no seu lugar deixam o dinheiro. Também em todos os grupos focais foi informado pelos alunos a existência de pessoas estranhas à escola, que nela entram uniformizadas para vender drogas, brigar e ameaçar, e que nada ocorre com essas pessoas.

5.5 TRAZER A FAMÍLIA/COMUNIDADE PARA A ESCOLA

Ao longo dos anos escolares, os gestores dizem que a família vai desaparecendo da vida escolar; os alunos cometem atos de agressão e os pais não aparecem. Tal se confirma nessa fala de alunos da 8ª. série:

P – então palestra não resolve?

GF – para mim, não.

P – então teriam que ser feitas outras coisas?

GF – trazer a família para a escola

P – e como a gente poderia trazer a família para a escola?

GF – * esse é um problema, nenhum dos pais vem.

P – e a coordenação chama sempre os pais para virem na escola?

GF – chama só nas reuniões e os pais dos alunos não vêm.

(Grupo focal, alunos da 8ª.série)

Desenvolver ações, no entanto, de trazer a família/comunidade para a escola é algo que não pode ocorrer somente quando os alunos praticam atos violentos; o vínculo família/escola deve ser construído desde que o aluno é nela matriculado. Ao ato de chamar os pais à escola deve ocorrer também em momentos de festa, de desenvolvimento de projetos de teatro, dança e na resolução de outros problemas da escola etc.

A diretora da escola deixa clara em seu discurso, a baixa participação dos pais no cotidiano escolar, como relata a entrevistada quando se refere à presença, na escola, de um senhor que faz parte do conselho comunitário:

P – a senhora identifica a presença desse senhor como fato isolado ou a comunidade como um todo tem participado e ajuda?

Diretora – ele faz parte do conselho, do conselho comunitário da polícia, né? E se a comunidade estivesse mais perto da gente, seria melhor, mas você faz uma reunião e o que acontece? Não vêm, muitos ficam em casa [os pais]. A gente precisava tanto de voluntário para ficar, pelo menos, aqui na hora da merenda, ficasse aqui com a gente. Então se tivessem TRÊS... três, não; Eles se dividiam [os pais], mas não, eu estou sozinha aqui **. Quer dizer, a própria comunidade, os próprios pais que estão dentro de casa que poderiam dar uma ajuda à gente porque a quantidade de funcionários é pouco demais. (Entrevista com a diretora)

A fala da diretora revela um sentimento de solidão, mas associada ao discurso da própria equipe gestora, que não se sente parte das decisões tomadas na escola. É possível que os pais também estejam afastados, porque não foram construídas estratégias de aproximação da escola com a comunidade.

Luck (2006) apresenta as seguintes ações para a relação escola-comunidade

- a) Garantir livre acesso da comunidade à escola, a partir de criação de espaços de atuação e participação;
- b) Promover melhor convívio entre escola e comunidade;
- c) Mobilizar a comunidade para participar de um movimento pela melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos seus alunos, conscientizando-a da importância efetiva de sua participação na escola;
- d) Promover a “quebra de gelo” na relação entre funcionários e comunidade;
- e) Promover a integração entre escolas, realizando atividades de intercâmbio como campeonatos e outras;
- f) Unir o grupo da 3ª. idade com as crianças para resgate de artesanato, histórias locais e experiências de vida, dentre outras atividades;
- g) Abrir a escola para a comunidade, tornando-a um centro de integração comunitária;

A equipe gestora deve acreditar na participação da comunidade, mas não com um papel subserviente à gestão, e sim como co-responsáveis pela formação de seus filhos. Desse modo, a comunidade deve ser apresentada ao currículo que a escola está trabalhando. Deve ter poder de decidir sobre o que seus filhos devem estudar e desse modo, sentir-se parte efetiva na formação dos jovens dentro e fora da escola.

5.6 RE-SIGNIFICAÇÃO DA HORA DO RECREIO/INTERVALO

A ação de Ressignificar o horário do intervalo tem um papel extremamente importante, uma vez nesse momento há maior descontração e interação entre seus pares. A escola precisa interagir nesses instantes também. O grupo focal com alunos da 5ª. série nos diz o seguinte:

P – a violência acontece mais dentro ou fora da escola?

GF – dentro.

P – em que local? Mais na sala, mais no pátio, mais na quadra?

GF – no pátio.

P – em que horário?

GF – no horário do recreio.
(Grupo focal com alunos da 5ª. série)

A violência que os alunos relatam existir também foi informada por alunos de outros grupos focais como o da 7ª. série. Um dado que chamou a atenção do pesquisador durante o período de observação foi que, durante o intervalo, em um caso de briga entre alunos, formou-se uma grande roda em torno dos que se agrediam, estimulando-se a luta, inclusive com apostas “de um real”.

GF – acontece muita violência. É mais no primário, porque o primário, tipo assim, na hora do recreio as brincadeiras deles são de correr, de bater.
P – tem quem aposte quando tem dois alunos brigando?
GF – às vezes, sim.
P – e em que momento acontece mais a violência?
GF – no intervalo, quando não tem aula, faltou o professor.
(Grupo focal com alunos da 7ª. série)

O intervalo é um momento que sempre ocorrem atos de violência na escola. Nesse sentido, é preciso ressignificar o intervalo/recreio, e os momentos em que os alunos não tenham aula.

Vasconcellos (2007), discutindo a indisciplina e a importância de se adotar ações estruturais para o enfrentamento do problema da violência, refere-se ao recreio da seguinte maneira:

Primeiro, a questão do tempo de recreio: freqüentemente a curta duração (10 a 15 minutos) provoca muito estresse, dado que o aluno tem de se deslocar, merendar, conversar, brincar, se lavar, fazer as necessidades fisiológicas e ainda voltar para a sala de aula, criando clima favorável para a ansiedade e a dispersão. Já há muito tempo o prof. Lauro de Oliveira Lima dizia que podemos julgar a qualidade de uma escola pelo tempo que ela reserva para o recreio, ou seja, quanto maior o recreio, melhor é a escola! A produtividade aumenta significativamente. Tenhamos coragem de fazer a experiência: diminuir alguns minutos de cada aula para ampliar o recreio!
(VASCONCELLOS, 2007, p. 170)

A ressignificação do horário do intervalo depende de uma intervenção da equipe gestora em assumir tal ação, pois é ela que diretamente deve cumprir o horário escolar. Não defendemos a ausência de aulas, mas a redefinição do tempo pedagógico, para que se inclua também o intervalo, pois o tempo de intervalo nessa proposta seria dedicado aos itens que Vasconcellos(2007) destacou anteriormente, mas também às atividades como brincar, jogar, recreativas e de lazer com a supervisão de um adulto.

5. 7 PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO ESCOLAR

A adoção de ações que visem preservar o patrimônio público deve ter como estratégia o conhecimento das razões que os movem. Conversando com alunos da 8ª. série sobre a depredação do patrimônio, eles informam que:

P – o que essa escola não tem e que vocês gostariam que tivessem?

GF – muro; ventilador; faltam cadeiras.

P – mas me diga uma coisa, eu vi uma pilha de cadeiras quebradas lá atrás e ventilador, às vezes, quebrados também, quem quebra os ventiladores, cadeiras?

GF – os alunos.

P – e porque os alunos quebram?

GF – /

P – e porque eles fazem isso?

GF – ** querem deixar a marca deles.

(Grupo focal com alunos da 8ª.série)

O processo de destruição do patrimônio escolar serve como uma forma de auto-afirmação dos jovens, um modo de se sentir pertencente ao espaço. Eles vão destruindo como forma de se auto-afirmar.

Medrado (1999) apresentou trabalho sobre a violência em instituições escolares e a depredação. Nele, o autor aborda a questão da burocracia existente na escola, que ocupa o tempo dos diretores e funcionários administrativos, tempo esse que poderia ser utilizado para estreitar a relação com a comunidade.

A relação escola/comunidade sempre é alvo de fortes discussões, pois, apesar da necessidade de a escola ter que conhecer melhor o perfil e se aproximar da comunidade, vemos o contrário. Primeiro porque a escola (professores, funcionários e direção) teme a comunidade. Segundo porque a forte burocracia impede que a escola desenvolva esse trabalho.

As secretarias solicitam, constantemente, informações para realizar seus projetos educacionais. Gostaríamos de expor a questão em dois âmbitos: primeiro, a organização da coleta do material que é usado nos projetos apresenta falhas em sua construção. Ela contém quantidades exageradas de informações a ser fornecidas pelas escolas. Não bastasse a quantidade de informações, temos formulários que não se adaptam ao tipo de escola, pois o número de alunos, de professores, o tamanho do espaço físico e a localização diferem de uma para outra. Os formulários são complexos e, conforme os moldes exigidos pela burocracia, as pessoas mostram-se

despreparadas para preenchê-los. Segundo, os serviços das secretarias de educação não são informatizados e, quando são, os sistemas mostram-se inadequados e ineficientes. A triagem e a organização das informações são extremamente demoradas. Entre a produção do questionário, seu preenchimento, seu retorno para as secretárias e seu aproveitamento, temos um tempo longo, às vezes meses, e as informações se perdem. Seu retorno, na forma de programas e projetos educacionais, mostra-se desatualizado com o contexto dinâmico da escola dinâmica. Conseqüentemente, aumenta o descrédito dos professores no preenchimento dos formulários, sobrecarregados com funções burocráticas. (MEDRADO, 1999, p. 28)

Esse relato de Medrado reflete a prática cotidiana de funcionamento da escola, dinâmica em sua essência, mas que acaba engessada por formulários e normas que não contribuiu para construir, sendo apenas fornecedora de papéis preenchidos. Pouco reflexiva, a escola não dá conta dos seus problemas, pois perde-se muito tempo com a burocracia. A diretora da escola informa como age em casos de depredação do patrimônio e pequenos furtos na instituição:

Diretora – anoto. E, observe, é constante: ontem mesmo levaram 6 lâmpadas da sala. Aí você pergunta como saíram com essas lâmpadas porque tem segurança na escola, tem funcionários. P – e você acredita que as lâmpadas foram furtadas durante o dia de ontem ou durante o final de semana?

Diretora – não, foi o dia de ontem porque de manhã teve aula na sala, de tarde teve aula na sala. E é assim: tem aula que precisa de claridade. Então quando chegou a noite que percebeu o problema, quer dizer, hoje à tarde, né? mais ou menos no horário das 16h. Eu fui chamada pra ver. Mas se eles levaram as lâmpadas, eles saíram por onde? Têm três funcionários na área, ninguém viu, ninguém percebeu nada, levaram a até tomada do ventilador. Então essa é a violência daqui. É demais. Ontem quebraram as torneiras do banheiro masculino. Eu vou consertar tudo novamente, só que agora o banheiro vai ficar trancado e com um funcionário lá; limpou, entrou e olhou. Só assim para melhorar. (Entrevista com a diretora)

A diretora informou que acontecem pequenos furtos na escola¹⁶. Esse dado demonstra a insegurança na escola, e a falta de identificação dos jovens com ela. No relato anterior, a situação de depredação no banheiro provocou a atitude da diretora de manter o banheiro trancado (em uma escola com mais de 600 alunos). Uma fiscalização permanente, além de constrangedora é contraditória, pois a diretora informou em outro momento que não havia funcionários suficientes para o desenvolvimento dos trabalhos na escola.

¹⁶ Dados coletados no CEDP dão conta de que no ano de 2005, ocorreram 23 furtos qualificados, 137 furtos simples e 7 roubos em dependências das escolas de Salvador. CEDEP/SSP-BA, ocorrências envolvendo escolas de Salvador, período de janeiro a dezembro de 2005.

Acreditamos que uma ação gestora eficaz é a de construir um sentimento de pertença, que o aluno possa se sentir parte do espaço escolar, contribuindo para a sua preservação. Essas ações ocorreriam por meio de atitudes de valorização da escola e do aluno.

5.8 ENFRENTAMENTO DA INTIMIDAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Apesar de a intimidação ser uma realidade social construída com fatores de dentro e fora da escola, há um elemento decisivo que precisa ser resgatado na construção das relações escolares, e está diretamente relacionado ao espaço e ao comportamento: o tipo de contato que os jovens estabelecem nesse ambiente, pois

[...] é exatamente por esta reciprocidade entre comportamento e ambiente que o comportamento é conceituado como função da relação da pessoa com esse meio. E, por isso mesmo, no caso da escola, esse é o espaço das relações sociais estabelecidas [...]. É o espaço que possibilita as relações sociais que objetivam o conhecimento, sua contínua transmissão, construção e renovação. (GOMES, 2004b, p. 163)

Desse modo, é necessário pensar sobre intervenções que podem ser desenvolvidas no âmbito escolar e que possibilitem o desenvolvimento do afeto, o fortalecimento das relações de amizade e o respeito ao outro na construção de uma escola mais participativa. Assim, se faz necessária a constituição de:

Grupos focais ou simples grupos de discussão em sala de aula, e que selecionassem temas de seus cotidianos como: relação professor/aluno, familiar, de amizade, respeito mútuo, direitos sociais e humanos, democracia, ou ainda, sexualidade, dsts/aids, gravidez precoce, violência, drogas, ou quaisquer outros de interesse da comunidade escolar. (GOMES, 2004b, p. 175)

A formação de uma escola cidadã passa necessariamente pela adoção de práticas cada vez mais de respeito e solidariedade na construção de caminhos que possibilitem reflexos imediatos em nossa sociedade. De nada adianta pensar sob a ótica importada de educadores que concebem belos sistemas educacionais se a nossa prática não se renova, em um processo de atualização diretamente relacionada ao nosso tempo.

A escola, como um todo, não está mais isolada como antigamente, quando desenvolvia um processo de ensino destinado somente ao aprendizado formal; hoje em dia, é cada vez maior a necessidade de atuar na formação de jovens que possam conviver socialmente de maneira harmônica. Nesse sentido, espera-se muito mais da escola, para que se possa entregar à sociedade verdadeiros cidadãos.

A mentalidade formada no ambiente escolar deve estar diretamente ligada ao respeito à diversidade, assim entendida como a preservação do outro, na qualidade de parte integrante da sociedade que também me forma. Desse modo, pode-se construir um processo de interação na escola, baseado na troca de experiências, pois somente assim poderemos minimizar os danos causados pela intimidação.

Nessa perspectiva, vemos as escolas, das mais modernas às mais tradicionais – todas, sem exceção –, enfrentando o problema do mesmo modo: simplesmente o ignorando, tratando com indiferença e frieza sinistra a vida de jovens que acabam por viver o terror do que está presente no “currículo”, daquilo que não lhes foi avisado, mas simplesmente aceito por eles. “A instituição que em tese deveria educar respeitando particularidades e de forma a contribuir para uma sociedade mais justa termina por ensinar a dissimulação, a obrigação de rejeitar em si mesmos tudo o que os diferencia da maioria”. (MISKOLCI, 2005, p. 19)

Desse modo, como nos diz Ilma Passos Veiga (1996, p. 15), em seu livro *Didática: o ensino e suas relações*:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Situações como essa, causadas pela intimidação, nos levam à necessidade urgente de mudanças em nossas escolas, para que o currículo deixe de ser opressor e as escolas passem a dar um tratamento inclusivo aos nossos jovens. Contudo, para isso acontecer, é preciso desenvolver campanhas e esclarecer a comunidade escolar, pais, alunos, professores e diretores, sobre a importância de inibir a intimidação, resgatando, assim, o verdadeiro papel da escola, que deve ser agregadora de valores e formadora de jovens com senso crítico em nossa sociedade, adotando uma postura de respeito para com o outro.

Assim sendo, a importância deste trabalho consiste na necessidade de chamar à

atenção educadores, dirigentes, pais e a sociedade como um todo, para um problema que cada vez mais se reflete em práticas cotidianas de agressividade e intolerância para com o outro, que se constituem, na escola, no desrespeito à diversidade cultural e/ou humana.

Desse modo, existe a necessidade de contextualizar o problema hoje, já que atinge vários jovens, com o objetivo de rever a atitude de dirigentes escolares e professores no sentido de saírem da passividade e/ou omissão em que se encontram, buscando posturas mais ativas diante da questão e reagindo de maneira efetiva na busca da solução dos conflitos. Devem pais, professores e diretores encontrar soluções em conjunto para inibir a prática desse tipo de agressão aos estudantes.

A convivência e a aceitação da diversidade deve ser uma bandeira levantada pela escola, praticada desde a mais tenra idade, como o objetivo de quem tem a responsabilidade de preparar pessoas que deverão interferir na sociedade de maneira saudável, estabelecendo relações de paz e convivência harmônica nos diversos grupos sociais pelos quais transitem.

Ao contrário disso, o ambiente escolar pode se tornar um tormento para alguns alunos, que se diferenciam da maioria da turma por alguma razão, seja ela física ou comportamental, e acabam por sofrer o processo de intolerância à diferença tão presente na personalidade humana, em que detestamos o diferente pelo simples fato de ele existir: não suportamos sua presença, devendo sem remorso ou culpa atrapalhar sua vida no que for possível.

É urgente que a escola assuma o seu papel de socializadora e desenvolva campanhas e um intenso processo de conscientização, no sentido de coibir a prática dessas agressões que não são visíveis, mas que deixam marcas profundas na alma.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história recente tem trazido mudanças no cotidiano escolar, que refletem o anseio da sociedade civil em torno da melhoria da educação básica no Brasil. Investimentos do governo federal na capacitação de professores e na compra de recursos pedagógicos como *datashow*, TV/DVD, computadores não foram suficientes para melhorar a qualidade da educação brasileira.

Nesse sentido, o foco passou a ser o modelo de gestão desenvolvido nas escolas pois as instituições educacionais que não tinham grandes recursos financeiros, mas dispunham de um gestor capaz de coordenar ações estratégicas, obtinham melhor resultado em relação a outras instituições que possuíam recursos mas não tinham foco na gestão escolar. Referimo-nos aos cinco casos de sucesso (três nacionais e dois internacionais) com foco na gestão participativa, mostrando a mudança de atitudes do gestor e a alteração do clima escolar como motivadoras da melhoria das escolas estudadas. (LUCK; FREITAS, 2002)

Desse modo, as escolas estão reféns das violências que eventualmente acometem as escolas no seu cotidiano, pelas drogas, agressividades, destruição do patrimônio ou ausência do poder público na manutenção das escolas e preparação do corpo diretivo e docente para o enfrentamento do problema.

No entanto, uma escola não é somente vítima das violências contra alunos e professores, muitas vezes a forma de liderança da equipe gestora transforma a escola em algoz das violências que se sente vítima.

O clima de tensão praticado por gestores na execução das políticas públicas e no cumprimento da legislação, ocasionado pela falta de diálogo e de participação dos segmentos escolares contribuem para ampliar o distanciamento do corpo docente e discente na resolução dos conflitos.

Uma escola só tem capacidade de resolver seus problemas a partir do desenvolvimento de uma gestão democrática, e essa só é alcançada a partir da presença de um gestor que

implemente regras de democracia no modo como soluciona os desafios que vão ocorrendo no curso da sua gestão.

As ações desenvolvidas pela gestão que se caracterizam na pesquisa como de cunho repressivo pela presença de câmeras de vigilância e grades de segurança, redefinem o espaço escolar o papel da gestão na busca de soluções colegiadas, transformando a escola em um ambiente “policialesco”.

Além do sistemático fracasso das ações repressoras no enfrentamento da violência coloca-se em “cheque” a capacidade do gestor de mobilizar um processo de transformação dentro do espaço educacional. A partir de uma perspectiva democrática e cidadã.

Assim, a prioridade de todo gestor deve ser a manutenção de um clima escolar saudável para o desenvolvimento físico e intelectual de toda a comunidade escolar. Essa preocupação reflete o papel que o gestor deve ter dentro da escola, na resolução dos conflitos entre estudantes, e do jogo de interesses entre os diversos grupos que formam a comunidade escolar, sempre vigilante em relação às normas que regem a administração pública.

O gestor, como servidor público, tem responsabilidade com o zelo do patrimônio público, com o bom uso dos recursos destinados à escola e com a guarda dos documentos relevantes da vida escolar.

O gestor, como educador, tem um compromisso ético no cumprimento do currículo previamente construído em comum acordo com a comunidade escolar, e que se materializa na construção do projeto político-pedagógico. O gestor é o executor das políticas públicas de educação; deve, portanto, acompanhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico dentro das diretrizes curriculares nacionais, com foco na comunidade local.

O gestor precisa ter uma dimensão humana para assumir os conflitos violentos que estão ocorrendo dentro de sua escola e perceber a necessidade de buscar, juntamente com a comunidade escolar, alternativas para o enfrentamento do fenômeno da violência.

Efetivamente a equipe gestora não possui capacidade quantitativa nem qualitativa para findar a violência no espaço escolar, exigindo dela maior capacidade de mobilização dos segmentos escolares na busca conjunta da resolução dos conflitos, desse modo deve ter uma habilidade de escuta para perceber a origem das tensões no corpo escolar evitando os casos de violência.

Minimizar os índices de violência na escola passa pela perspectiva que o gestor tem do que seja esse fenômeno. Por ter causas multifatoriais e pelo fato de a violência ter relação dialógica com elementos externos ao espaço escolar, não poderá a escola sozinha enfrentar o problema, daí a necessidade de os gestores desenvolverem ações em rede, que mobilizem o

Estado e os órgãos que estão diretamente envolvidos com os sujeitos de cada comunidade escolar, como o Ministério Público, as Secretarias de Educação, as Polícias Civil e Militar (essas para o enfrentamento das drogas e dos traficantes na escola), o conselho tutelar e os sindicatos de professores, além das instituições de proteção ao menor.

Dessa maneira, as ações desenvolvidas hoje no cotidiano escolar não dão conta da densidade do fenômeno encontrado na escola, pois se faz necessária uma estratégia para a diminuição dos índices de violência.

Chamamos de ações gestoras todas as medidas adotadas pelos gestores, no âmbito educacional, com o intuito de atingir determinado fim. Nesse sentido, os gestores desenvolvem ações diariamente, mas com finalidades diferentes.

As ações de enfrentamento da violência escolar devem ter um caráter preventivo, tais como: de operacionalizar o conselho escolar como forma de colocar todos os segmentos em contato com os problemas da escola e torná-los participes da solução; construir um sistema de regras que efetivamente seja de conhecimento de todos e que seja efetivamente aplicado; busque parcerias para o enfrentamento do tráfico de drogas, a partir da construção de uma rede de instituições.

Desenvolver estratégias que possibilitem o fortalecimento dos laços de sociabilidade e pertencimento entre todos os segmentos da escola com a participação dos pais e da comunidade; utilizar a hora do recreio como um meio de criar novos hábitos de civilidade mais adequados a cultura da não-violência.

De acordo com os dados pesquisados, e confrontando-os com a literatura existente, identificamos os impactos pedagógico e sociológico das ações assumidas pela gestão escolar, uma vez que esta nega o fenômeno da violência, e ao mesmo tempo, adota medidas equivocadas no seu enfrentamento.

O gestor não utiliza a “participação como presença”: pois os segmentos escolares não participam efetivamente da vida escolar, nem assumem posicionamento com relação aos problemas ou adotam decisões.

Não desenvolve, tampouco, um plano de ação que articule o regimento interno e o projeto pedagógico como mecanismos de efetivação de uma gestão democrática e participativa da comunidade escolar, que seria alcançada a partir das etapas de planejamento, organização, coordenação de ações com foco no problema e avaliação de resultados.

A falta desses princípios resulta em improvisos e repetições de velhas ações, que não surtem mais o efeito esperado sobre o jovem.

Percebemos a ausência de uma dimensão política dentro da escola, uma vez que não é percebida a existência de um sentimento de *pertença* nem mesmo em professores que já estão nessa escola há 10 anos e em alunos que, na sua maioria, estudam há a mais de 3 anos. O sentimento de pertencimento não foi construído.

A dimensão pedagógica reflete um currículo obsoleto. O projeto pedagógico, que deveria reunir uma proposta de intervenção conjunta entre conteúdos escolares e saberes populares, reproduz uma tradicional escola conteudista, marcada por princípios do século passado.

A dimensão técnica é deficitária, pois a gestão acredita ainda em velhos métodos de enfrentamento da violência, além de não perceber o papel do regimento interno, do projeto pedagógico e do conselho escolar no desenvolvimento de uma escola democrática.

A falta de (in)formação dos gestores, e de métodos eficazes no âmbito do desenvolvimento de ações ligadas à coordenação de processos pedagógicos, é nítida, e traduz uma dificuldade para lidar com os problemas enfrentados no cotidiano, no qual a violência é apenas um entre outros desafios da gestão atual, requerendo formação adequada.

O sistema de escolha do diretor ainda é realizado nessa escola por meio de indicação política. Acreditamos que a participação do segmento escolar na escolha de seus dirigentes contribui para a constituição de um sentimento de *pertença*, co-responsabiliza os alunos, professores e funcionários pelas suas escolhas e faz com que os gestores encontrem mais apoio na sua equipe de trabalho.

Desse modo, identificamos a liderança existente nessa escola características de uma liderança autocrática em determinados assuntos como uso das verbas, realizações de compras, decisões de funcionamento da escola (horários, enturmação de alunos etc.), e também características de uma liderança liberal, pois os assuntos considerados menos importantes são delegados aos outros níveis da gestão. Nesse sentido, a gestão é extremamente hierarquizada, pois é visível a existência de três níveis de funcionamento dentro dela: no topo, a diretora; num nível intermediário, a vice-diretora, que tem um poder limitado; embaixo, a coordenadora pedagógica, que fica com os assuntos menos importantes.

A violência ocorrida dentro da escola, segundo a diretora, é do âmbito da coordenação pedagógica.

Assim, concluímos acreditando que a escola possui uma violência dialógica, pois a violência que ocorre dentro da escola comunica-se com a que ocorre fora dela.

As ações de enfrentamento realizadas pela gestão não conseguem intervir, efetivamente, no fenômeno, pois são ineficazes (advertência, suspensão e convite para se

retirar da escola em definitivo) e obsoletas (câmeras de segurança, grades e muros). Hoje, a violência faz parte da cultura da escola, tornou-se linguagem e faz parte do currículo oculto. Os adolescentes estão sendo escolarizados na violência, desenvolvendo estratégias para burlar os sistemas de segurança, além de criar seus próprios códigos de conduta pela intimidação e ameaça, à falta de cumprimento dos regulamentos da escola.

Acreditamos que o enfrentamento do problema obterá melhor resultado com o trabalho de uma equipe de professores preparada para lidar com situações de violência, quando as intervenções realizadas pelos gestores ocorram a partir da discussão de um plano de ação com a comunidade escolar, construindo-se não ações de enfrentamento da violência, mas ações de não-violência.

Isso, no entanto, exige a existência de um profundo espírito democrático por parte do gestor, e de uma segurança técnica com relação aos princípios e normas que ele queira implementar no ambiente escolar. Mudar uma cultura instaurada requer uma forte liderança.

As ações de intervenção terão que ser construídas com a equipe escolar, discutidas com o grupo de professores, alunos, funcionários e pais, e passando pela re-elaboração do regimento interno e do projeto pedagógico.

Certamente, a escola diminuirá sensivelmente os índices de violência em seu espaço, pois, apesar de a violência ser um problema social, e de a escola pública precisar de apoio institucional do Estado, as regras de convivência devem nascer no seio da cultura local, não sendo possível um modelo pré-formatado que determine como todas as escolas devem agir.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedex**, Campinas, SP, v. 19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ATAÍDE, Yara Dulce B. A educação e a cultura de paz. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 9, n. 14, p. 11-18, jul/dez. 2000.
- BAHIA. Lei nº 8 261, de 29 de maio de 2002. Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio. Bahia, Salvador: **Diário Oficial do Estado**, Salvador, 30 maio 2002.
- BARRETO, Maria da Apresentação et al. O professor e as ações pedagógicas: relações e construções na parceria com os alunos. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 5, no. 2, p. 25-37, jul./dez., 2002.
- BATLEY, Richard. A política da reforma na provisão de serviços públicos. **Cadernos CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-22, 2003.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 9. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.
- _____; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Ed. UnB, 2000.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo, SP: Cortez, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.
- BRASIL. **Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102414>>. Acesso em: 8 de ago. 2008.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 8 de ago. 2008.

BRASIL.Presidência da República. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. **Homepage institucional**. Disponível em: <<http://www.senad.gov.br>> Acesso em: 25 jan. 2008.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação: onde procurar o democrático. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, Maria de Fátima(Org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CABRAL NETO, Antonio; SILVA, Tatiane C. Projeto político pedagógico como mecanismo de autonomia escolar. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 7-23, jan./abr. 2004.

CALDEIRA, Tereza Pires do R. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: EDUSP; Ed. 34, 2000.

CAMACHO, Luiza Miliko Yshiguro. The subtleties of the faces of violence in the school practices of adolescents. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2001.

CAMPELLO, Cristina Ma. T. Violência na escola: um protesto contra a exclusão social? **Bahia: Análise & dados**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 28-31, jun. 2001.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: _____ (Org.). **Reinventar a escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARDIA, Nancy. A violência urbana e a escola. **Contemporaneidade e Educação: Revista semestral Temática de Ciências Sociais e Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 26-69, set. 1997.

CASTRO, Magali de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 9-22, jan./jun. 1998.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 143-176, jul. 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14402.pdf> >. Acesso em: 23 ago. 2008.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias na cidade corte**. São Paulo; Companhia das Letras, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

DARINO, Marta Susana; OLIVERA, Mirta Gómez. **Resolución de conflictos em lãs escuelas: proyectos y ejercitación**. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2005.

DEBARBIEUX, Éric. Violência nas escolas: desafio sobre palavras e um desafio político. In: _____; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002a.

_____. Das estatísticas oficiais aos levantamentos sobre vitimização, delinquência juvenil e violência na escola. In: _____. **Desafios e alternativas: violência nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002b. p. 27-28.

DEWEY, John. **The school and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1916.

EDUCAÇÃO é prioridade para 25% dos brasileiros. **O Norte**, João Pessoa, PB, 21 dez. 2007. Disponível em: <<http://www.db.com.br/noticias/?75642>>. Acesso em: 25 jan. 2008.

ESPINHEIRA, Gey (Coord.). **Sociabilidade e violência: criminalidade no cotidiano de vida dos moradores do subúrbio ferroviário de Salvador**. Salvador: Ministério Público do Estado da Bahia, UFBA, 2004.

_____. Sociabilidade e violência na vida cotidiana em Salvador. **Bahia: Análise & dados**, Salvador, v.11, n. 1, p. 8-16, jun. 2001.

FERREIRA, Nura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo, SP: Cortez, 1998.

FONSECA, Marília. Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 23, n. 61, p. 302-318, dez. 2003.

FORTUNATI, José. **Gestão da educação pública: caminhos e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GANDINI, Raquel P. C.; RISCAL, Sandra A. A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de Fátima (Org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBO, Giampietro. O projeto da pesquisa nas investigações qualitativas. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**. Petrópolis, SP: Vozes, 2005.

GOMES, Celma B. A banalização da vida, suas conseqüências e seus condicionantes. **Revista de Ciências Médicas e Biológicas**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 97-119, 2004a.

GOMES, Celma B. Família e violência. In: MACEDO, Roberto S et al. **Educação, tradição e contemporaneidade**: tessituras pertinentes num contexto de pesquisa educacional. Salvador: EDUFBA, 2006

_____. **Projeto de pesquisa**: representações da violência entre estudantes de Salvador. Salvador: UFBA/FACED, 2005.

_____. Relações de grupo e representações sociais no contexto educacional. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 159-177, maio/ago. 2004b.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. Agressão humana. **Torre Babel: Reflexões e Pesquisa em Psicologia**, Londrina, v. 3, p. 71-87, set. 1996.

_____. A influencia de filmes violentos em comportamento agressivo de crianças e adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 127-141, 2000.

GUIMARÃES, Áurea M. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambigüidade. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

HIDALGO, Lúcia Amaral. Autonomia na escola pública: o discurso e a prática. In: MACHADO, Lourdes M.; MAIA, Graziela Zambão Abdian (Org). **Administração e supervisão escolar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1987.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar**. Trabalho apresentado na 28ª Reunião da Anped 2005. GT 5 - Estado e Política Educacional. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-587--Int.rtf>>. Acesso em: 15 mar. 2006.

IBGE. **Tábuas completas de mortalidade**: 2005. Brasília, DF: [2006]. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tabuadevida/2005/default.shtm>>. Acesso em: 25 jul. 2006.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução às ciências humanas**: análise de epistemologia histórica. São Paulo: Letras & Letras, 1994.

JORDÃO, Sonia. **A arte de liderar**: vivenciando mudanças num mundo globalizado. Belo Horizonte: Ed. Del Rey, 2002.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria C.; TEIXEIRA, Jorge Juarez Vieira. **O discurso do sujeito coletivo**: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCAS, Peter. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York. **Contemporaneidade e Educação: Revista Semestral Temática de Ciências Sociais e Educação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 70-95, set. 1997.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b. v. 2

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia S. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnometodologia crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Lourdes M. (Coord.); MAIA, Graziela Z. A. (Org). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MARCELINO, Luísa H.Z. Regimento escolar: a discussão necessária. In: MACHADO, Lourdes M. (Coord.); MAIA, Graziela Z. A. (Org). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDRADO, Hélio Iveson Passos. Violência escolar: formas contemporâneas de negociação com a depredação. **Quaestio: Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, SP, v. 1, n. 2, p. 15-30, nov. 1999.

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: _____. **Por uma sociologia reflexiva**. Petrópolis, SP: Vozes, 2005.

MILANI, Feizi M. Cultura de paz x violências: papel e desafios da escola. In: _____.
JESUS, Rita de Cássia D. P. **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

MINAYO, M.C.S. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, supl. 1, p. 7-18, 1994.

MISCOLCI, Richard. Um corpo estranho. ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

MORITA, Yohji. Violência na escola: uma abordagem japonesa. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002. p. 96-136

NAVARINI, Gianmarco. Práticas de pesquisa em sociologia clínica. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**. Petrópolis, SP: Vozes, 2005.

O RASTRO da violência em Salvador II: mortes de residentes em Salvador, de 1998 a 2001. Salvador: Fórum Comunitário de Combate à Violência, 2002.

PERALVA, Angelina. **Violência e democracia: o paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PIMENTA, Raquel. Depredação nas escolas. **Bahia: Análise de Dados**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 36-37, set. 1991.

RANCI, Costanzo. Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**. Petrópolis, SP: Vozes, 2005.

REICHENHEIM, M. E.; HASSELMANN, M. H.; MORAES, C. L. Conseqüências da violência familiar na saúde da criança e do adolescente: contribuições para a elaboração de propostas de ação. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 109-121, 1999.

RISTUM, Marilena. **O conceito de violência do ensino fundamental**. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação – Universidade Federal Bahia, 2001.

_____; BASTOS, Ana Cecília. A violência urbana e o papel da mídia na concepção de professoras do ensino fundamental. **Paidéia**, v. 13, n. 26, p. 181-189, 2003.

RONDELLI, Elisabeth. Imagens da violência e práticas discursivas: linguagens da violência. In: PEREIRA, Carlos Alberto Messeder et al. (Org.). **Linguagens da violência**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ROSA, Sanny. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, A. et al. Autonomia pedagógica e administrativa na escola pública. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 43-63, jan./jun. 2003.

SILVA, Maildes Fonseca. **A liderança democrática mediando o processo gestor em uma escola de ensino fundamental no subúrbio de Salvador: o caso da escola AMAI PRO**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2006.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 23, n. 61, p. 283-30, dez. 2003.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SMITH, Peter K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-las. In: DEBARBIEUX, Eric BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002. p. 187-205

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa: introdução. **Cadernos CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-22, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

TEIXEIRA, Hélio Janny. **Da administração geral à administração escolar: uma revalorização do papel do diretor da escola pública.** São Paulo: Edgard Blücher, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2007.

VIÑAO, Antonio. Espaço, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar.** São Paulo, SP: Cortez, 2005. p. 15-47

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo**, v. 16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001.

ANEXO A - Ações Gestoras

Passamos a descrever cada grupo de ações gestoras a partir da agenda do diretor¹⁷:

5.1 AÇÕES DIÁRIAS

Cumprir a agenda do dia:

- Elaborar a agenda e priorizar os compromissos;
- Atualizar e conciliar urgência e prioridade;
- Delegar aquilo que não pode cumprir;

Cumprir o calendário escolar:

- Consultar o calendário escolar;
- Acionar providências;

Assegurar o controle de frequência e acionar providências: aluno, professores, demais servidores:

- Receber informações de ausências (previstas e imprevistas);
- Informar pais ou responsáveis;
- Providenciar substituições de professores e/ou outros servidores;

Assegurar que os alunos estão nas salas de aula ou em atividades/locais apropriados

- Percorrer a escola;
- Assegurar que haja supervisão das áreas de uso comum;

Assegurar que os professores estejam nas classes e estimular o cumprimento do programa de trabalho:

- Percorrer a escola;

¹⁷ A agenda do diretor é um conjunto de orientações, disponibilizadas pela Secretaria de Educação, que sistematizam o trabalho do gestor.

- Visitar salas por amostragem;
- Examinar o diário de classe por amostragem;

Assegurar o cumprimento das rotinas de: limpeza, segurança, merenda:

- Realizar verificações rotineiras;
- Providenciar as manutenções e/ou correções necessárias;

Verificar saldos e pagamentos:

- Consultar saldos bancários;
- Autorizar despesas;

Assegurar a manutenção do clima cordial na escola entre: alunos, professores, funcionários, pais:

- Estar atento para ouvir os anseios, expectativas e interesses de alunos, pais, professores e funcionários;
- Abrir espaço para a exposição voluntária de assuntos de interesse da comunidade escolar (exemplo: quadro de avisos ou agendamento para conversas).

5.2 AÇÕES SEMANAIS

Assegurar que os professores estejam cumprindo seus planos de curso:

- Confrontar, pessoalmente ou por meio de um coordenador, o plano de curso com o diário de classe;
- Estimular o cumprimento do plano de curso, por meio de reconhecimento do resultado ou do apoio.

Assegurar o atendimento às solicitações de documentos fornecidos pela escola, bem como a organização dos documentos e informações existentes:

- Identificar a documentação obrigatória;
- Verificar o que e como está sendo arquivado;
- Verificar se as informações e/ou documentos solicitados estão sendo atendidos no prazo previsto;

5.3 AÇÕES MENSAIS

Avaliar a frequência de alunos, professores e demais servidores:

- Analisar mapas de frequência de aluno, professores e demais servidores;
- Acionar providências;
- Informar à Secretaria de Educação;

Avaliar o andamento do plano individual de trabalho:

- Rever as metas ;
- Rever os resultados;
- Rever o calendário anual;
- Corrigir os rumos;

Analisar a situação financeira da escola:

- Analisar o balancete mensal;
- Apresentar contas ao conselho fiscal (se necessário);

Verificar o suprimento e a necessidade de compras:

- Analisar os mapas de compras e o controle do estoque;

- Acionar a compra sempre que a quantidade de um determinado item em estoque atingir o mínimo necessário;

Estabelecer a agenda de eventos do próximo mês:

- Consultar o calendário anual;
- Analisar os resultados do mês que impliquem comunicações/providências;
- Verificar e agendar datas de reuniões com o colegiado, grêmio e outras associações.

5.4 AÇÕES BIMESTRAIS

Avaliar o rendimento do aluno e acionar medidas de recuperação:

- Analisar os resultados dos alunos no bimestre em questão, além do cumulativo;
- Analisar os mecanismos de avaliação utilizados;
- Verificar/rever as estratégias de ensino de cada professor;
- Definir as atividades de recuperação a serem aplicadas;
- Informar aos alunos e pais os resultados apresentados e as medidas corretivas a serem adotadas;

Submeter as contas à aprovação dos respectivos conselhos fiscais:

- Analisar as contas;
- Convocar o conselho fiscal para verificar e aprovar as contas;
- Enviar a prestação de contas aos órgãos competentes.

5.5 AÇÕES SEMESTRAIS

Primeiro semestre

Realizar o Censo Escolar

- Preencher e enviar o formulário *Censo Escolar* à Secretaria da Educação, na data prevista;

Quando realizar: Março

Programar as atividades para o período de férias:

- Analisar o resultado das rotinas referentes a limpeza, segurança, merenda, manutenção, administração/secretaria escolar;
- Definir ações/melhorias;
- Planejar a implantação para o período de férias;
- Definir atividades extracurriculares e respectivos responsáveis por desenvolvê-las no período de férias;

Rever o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):

- Verificar o atendimento às metas, em função dos resultados;
- Redefinir metas ou planos individuais de trabalho;

Quando realizar: junho

Segundo semestre

Organizar matrícula e rematrícula:

- Realizar matrícula centralizada ou descentralizada, conforme determinação da Secretaria da Educação;

Quando realizar: novembro, dezembro e janeiro, fevereiro e março

Organizar e implementar a conclusão do ano letivo:

- Definir providências para encerramento do ano, transferências e formatura;

Quando realizar: outubro e janeiro

Definir enturmação e montar o quadro de professores:

- Definir com a Secretaria da Educação a quantidade/tipo de turmas para o próximo ano;
- Alocar os professores de acordo com a enturmação;

Quando realizar: outubro e novembro

Avaliar e divulgar os resultados dos alunos:

- Realizar a consolidação das notas do ano;
- Elaborar e distribuir o boletim final;
- Implementar as estratégias de recuperação;
- Propor medidas de melhoria, com base nos resultados dos alunos;

Quando realizar: dezembro

Programar as atividades para o período de férias:

- Analisar o resultado das rotinas referentes a limpeza, segurança, merenda, manutenção, administração/ secretaria escolar;
- Definir ações de melhoria;
- Planejar a implantação das ações de melhoria para o período de férias;
- Definir atividades extracurriculares e respectivos responsáveis por desenvolvê-las no período de férias;

Rever PDE

- Verificar o atendimento às metas;
- Redefinir metas ou planos individuais de trabalho;

5.6 AÇÕES ANUAIS

Elaborar o calendário de eventos (escolar):

- Identificar atividades/eventos obrigatórios e de interesse da escola;
- Planejar o calendário de acordo com a definição de carga horária obrigatória, com margem para remanejamento de dias letivos (imprevistos);
- Publicar o calendário;

Quando realizar: dezembro.

Participar da avaliação externa:

- Seguir as orientações da Secretaria da Educação para a aplicação de testes;
- Analisar os resultados da escola com professores, colegiado e pais;
- Definir ações de melhoria;

Quando realizar: data definida pela Secretaria de Educação.

Promover a escolha de livros didáticos:

- Seguir as orientações do MEC para a escolha dos livros didáticos;
- Assegurar que na escolha dos livros seja considerada a proposta pedagógica da escola;

Quando realizar: data definida pela SEC.

Inventariar o patrimônio:

- Levantar os bens patrimoniais disponíveis na escola e registrar nos formulários Inventário de Bens Móveis e Termo de Responsabilidade.
- Confrontar estes formulários com a listagem da carga patrimonial, devendo encaminhá-los, juntamente com o Resumo de Inventário de Bens Móveis em Uso para a SEC;

Quando realizar: dezembro

Realizar o balanço anual:

- Analisar as contas;
- Convocar o conselho fiscal para verificar e aprovar as contas;
- Enviar a prestação de contas aos órgãos competentes;

Quando realizar: dezembro.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Eu, _____,
declaro que consinto em participar, como voluntário, da pesquisa cujo objetivo é analisar a violência escolar que vitima gestores, alunos, professores e funcionários de escolas públicas do ensino fundamental de Salvador, sob a responsabilidade do pesquisador da UFBA. Declaro, também, que fui satisfatoriamente esclarecido (a): 1) sobre os instrumentos e técnicas que serão utilizados na pesquisa para a coleta das informações; 2) que estou livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar justificativas para isso; 3) que todas as informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo; 4) que, na publicação dos resultados desta pesquisa, minha identidade será mantida no mais rigoroso sigilo; 5) que não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa; 6) que esta pesquisa é importante para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Assim, reafirmo meu consentimento em participar da pesquisa em questão.

Salvador, _____ de _____ de 200__.

Voluntário

Pesquisador

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada para Equipe de Professores

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**
Pesquisa Sobre Gestão da Violência Escolar

1. Qual a sua formação?
2. Qual sua carga horária nessa escola?
3. Qual seu Turno de trabalho?
4. Quanto tempo ensina nessa escola?
5. O que é ser professor pra você?
6. O que é violência pra você?
7. Há muitos casos de violência na sua escola? Quantos por dia/mês?
8. Quando acontecem casos de violência o que a direção costuma fazer?
9. O Regimento Escolar é utilizado em casos de violência? De que forma?
10. Você conhece o Regimento da Escola? Por que?
11. Os alunos conhecem o Regimento da Escola? Por que?
12. O Conselho Escolar funciona? Por que?/ De que forma?
13. O Conselho Escolar é chamado quando acontecem casos de violência? De que forma participa?

APÊNDICE D - Questionário para Alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Pesquisa sobre Gestão da Violência Escolar

1. Qual a sua série

5ª. Série 6ª. Série 7ª. Série 8ª. Série Outros _____

2. Qual seu Turno de estudos?

Matutino Vespertino Noturno Outros _____

3. Quanto tempo estuda nessa escola?

Menos de um ano Entre 1 e 3 anos mais de três anos outros _____

4. Você mora nesse bairro?

Sim Não Outros _____

5. Você Vê muitos casos de violência em sua escola?

Sim Não As vezes NSI

6. O que você faz quando vê esses casos de violência?

7. O que é violência pra você?

8. Há muitos casos de violência na sua escola? Quantos por dia/mês?

não acontecem até 2 casos entre 3 e 5 casos mais de 5 casos

9. Quando acontecem casos de violência o que a direção costuma fazer?

9. Você conhece o Regimento da Escola? Por que?

10. Os alunos conhecem o Regimento da Escola? Por que?

11. Você sabe o que é conselho escolar?

12. O conselho escolar é chamado quando acontecem casos de violência? De que forma participa?

APÊNDICE E - Códigos e Legendas Usados na Transcrição

CÓDIGOS E LEGENDA

| | |
|----------------|---|
| (...) | Hesitações |
| ... | Intervenção |
| / | Silêncios significativos |
| R | Pronúncia forte |
| <u>Palavra</u> | Frase (s) ou palavra (s) sobreposta (s) |
| (CORTE) | Gravação interrompida |
| * | Palavra incompreensível |
| () | Intervenções do entrevistador |
| <R> | O riso do locutor |
| [] | Observações e comentários durante a transcrição |

APÊNDICE F - Fotos

Foto 1: Alunos em horário de aula vagam pelo pátio da escola



Foto 2: Alunos desenvolvem um projeto sobre meio ambiente



Foto 3: Vista lateral da escola: local onde o muro da escola caiu. Na frente, um ponto de ônibus e, ao fundo, o prédio da escola.



Foto 4: Vista panorâmica do Bairro pesquisado

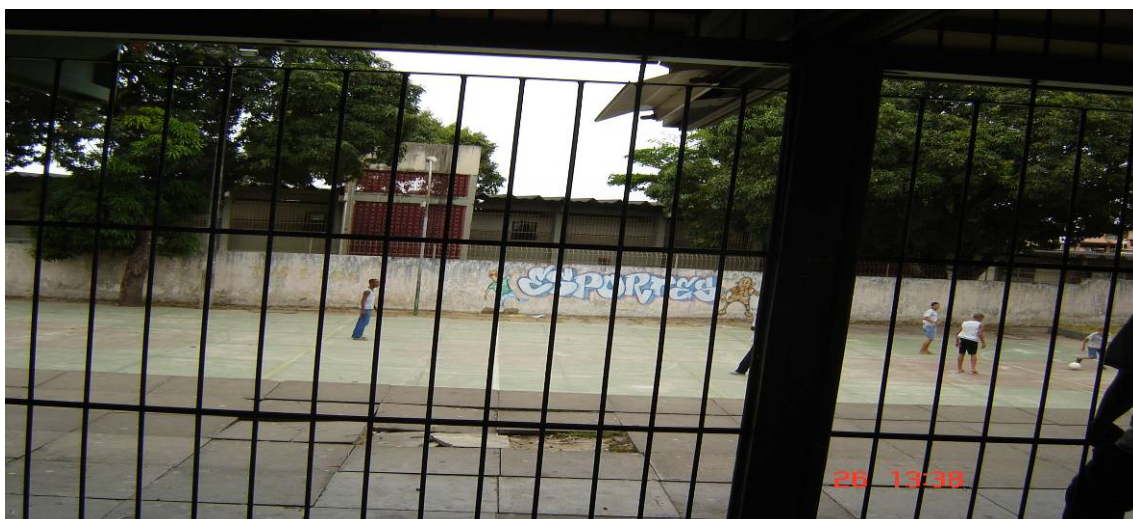


Foto 5: Vista da quadra da quadra pelas grades.



Foto 6: Câmera de segurança do pátio interno da escola