



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PLANEJAMENTO E
GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

KARLA CRÍSTIAN DA SILVA

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA:
Relações de Poder como Mediação na Prevenção e Enfrentamento das
Violências na Escola**

RECIFE/ 2013

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA:
Relações de Poder como Mediação na Prevenção e Enfrentamento das
Violências na Escola**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal de Pernambuco –
UFPE, como requisito
parcial para obtenção do
grau de Mestre.

Orientadora: Alice Miriam Happ Botler

Recife/2013

Catálogo na fonte
Bibliotecária Katia Tavares, CRB-4/1431

S586g Silva, Karla Crístian da.

Gestão escolar democrática: relações de poder como mediação na prevenção e enfrentamento das violências na escola / Karla Crístian da Silva. – Recife: O autor, 2013.

155 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Alice Miriam Happ Botler.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.

Inclui Referências e Anexos.

1. Gestão escolar. 2. Violências na escola. 3. Gestão democrática. 4. Etnografia. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Botler, Alice Miriam Happ. II. Título.

371.2 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2013-38)

KARLA CRÍSTIAN DA SILVA

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA:
Relações de Poder como Mediação na Prevenção e Enfrentamento das
Violências na Escola**

BANCA EXAMINADORA

Recife, 06 de março de 2013.

Dr^a Alice Miriam Happ Botler

Dr Alexandre Simão de Freitas

Dr Carlos Alberto Vilar Estêvão

*Aos educadores, que através de seu trabalho colaboram
com a construção de um país com mais justiça social.*

AGRADECIMENTOS

À UFPE, pela confiança e apoio em meio a essa jornada;

A professora Alice Miriam Happ Botler, pelo carinho, incentivo e dedicação na orientação dessa pesquisa, tornou-se um exemplo profissionalismo, compromisso e humildade em que desejo me espelhar;

As Secretarias Municipais de Educação do Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca, por garantir essa oportunidade de aperfeiçoamento, dispensando-me (temporariamente) das atividades profissionais;

Aos meus avós Maria José (D. Zezita) e Miguel da Silva (*in memoriam*), por todo amor e cuidado dispensado;

Aos meus pais, José Carlos da Silva e Ivani Vieira Gadi, pelas preocupações e amor dedicado;

Ao meu filho Arthur Reis pela motivação e alegria que imprime à minha vida;

Ao meu irmão, Jackson Diego, pela parceria e cuidados;

A minha prima-irmã Cleane Medeiros e seu esposo Adriano Ricardo, pelo acolhimento, atenção e dedicação;

Aos demais familiares, que se multiplicaram em apoio, preocupação e alegria;

Aos meus professores, pela dedicação e colaboração com a minha formação acadêmica;

Aos amigos Almir Basio e Marília, pela cumplicidade e apoio diário;

Ao meu amigo e maior incentivador Alegnberto Fachine, pela credibilidade e estímulo;

Aos demais amigos pelas confidências e apoio nas conquistas diárias; especialmente a Cristiana Santos e Francinete Freitas pela cumplicidade e orações;

Aos colegas da turma 29, pela parceria e colaboração;

A Banca que avaliou esta dissertação, pelas valiosas contribuições desde a concepção do projeto ao texto que aqui apresentamos, prof^a Alexandre Freitas, Edson Andrade e o professor Carlos Estevão;

À escola e aos entrevistados, pela acolhida e expressiva colaboração.

Ao Deus que motiva minha fé e me guia nas decisões, toda minha gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as ações desenvolvidas pela gestão escolar numa perspectiva democrática, visando o combate e prevenção das violências na escola. Parte do pressuposto fundamental de que a regulamentação nacional estabelece marcos macropolíticos, mas é no âmbito micropolítico e microssocial que ela se efetiva. Para analisar a questão das violências na escola e as ações de combate ali empreendidas, compreendemos que violência é uma construção social, que pode ser caracterizada por uma perda de legitimidade do poder ou como um mecanismo de insurgência ou de reivindicação. Neste sentido, as relações de poder determinam a capacidade de ação dos atores para a superação de problemas por intermédio da cooperação, o que coloca a participação como aspecto central a ser tratado. A metodologia qualitativa de tipo etnográfica nos levou a empreender um estudo de caso numa escola da rede estadual de educação de Pernambuco, pautada nos pressupostos da análise de conteúdo (Bardin) em que fizemos uma incursão via observações intensivas, entrevistas e análise documental. Dentre os resultados, percebemos que há dificuldades de delimitação das fronteiras entre as violências e as indisciplinas na escola, o que dificulta a dissociação entre as fronteiras da ação escolar e judicial. Este aspecto leva a escola a sustentar práticas autoritárias e conservadoras ou aplicar regras e punições injustas. É nestes termos que a escola é induzida, em muitas circunstâncias, a colaborar com a proliferação das indisciplinas que frequentemente ocasionam violências. O poder disciplinar atua em torno das normas disciplinares que, sendo contestadas pelos sujeitos, refletem em indisciplinas e/ou violências na escola. Dentre as conclusões, compreendemos que, embora a noção de indisciplina seja apresentada com maior consistência pelos sujeitos, as indisciplinas são mais recorrentes na escola que as violências e, em geral são atribuídas aos estudantes. Há poucas referências de indisciplinas praticadas por professores ou outros sujeitos da escola o que reflete, a nosso ver, as inconsistências em termos da gestão democrática, haja vista que a democratização da escola impulsiona a práticas reflexivas em torno das ações de seus sujeitos. Ao longo do processo de investigação, observamos que a escola passou a refletir e reconfigurar suas práticas, ainda que de forma incipiente, e as relações de poder foram se democratizando e timidamente se construindo a ação coletiva, visando a superação dos desafios enfrentados pela escola. A democratização das relações de poder tem colaborado com a redução das indisciplinas e violências na organização investigada. A efetiva democratização do poder na escola ainda representa um longo caminho a ser percorrido, mas os primeiros passos têm sido lançados nessa direção.

Palavras-chave: Etnografia – Gestão Escolar – Relações de Poder – Violências na Escola.

ABSTRACT

This research aimed to examine the actions developed by the school management in a democratic perspective, aiming to combat and prevent violence in school. It parts of the fundamental assumption that the national regulation establishes macro-political milestones, but it is within micropolitical and microsocial that it is effective. To examine the issues of violence in the school and combat actions undertaken there, we understand that violence is a social construction, which can be characterized by a loss of legitimacy of power or as a mechanism for insurgency or claim. In this sense, power relations determine the capacity for action of the actors to overcome problems through cooperation, which puts participation as a central aspect to be treated. The ethnographic qualitative methodology led us to undertake a case study in a Pernambuco's state school based on the assumptions of content analysis (Bardin) in which we made a foray through intensive observations, interviews and document analysis. Among the results, we realize that there are difficulties in defining the boundaries between the violence and indiscipline in schools, which hinders the dissociation between the boundaries of judicial and academic action. This aspect brings the school to support authoritarian and conservative practices or enforce rules and unjust punishments. It is in these terms that the school is induced, in many circumstances, to collaborate with the proliferation of indiscipline which often cause violence. Disciplinary power operates around disciplinary rules that, being challenged by the subjects, reflect on indiscipline and / or violence in school. Among the conclusions, we understand that, although the notion of indiscipline is presented by subjects with greater consistency, the indiscipline are more recurrent in school than violence and generally are attributed to students. There are few indiscipline references committed by teachers or other school subjects which reflects, in our view, the inconsistencies in terms of democratic management, given that the democratization of school boosts reflective practices around the actions of its subjects. Throughout the research process, we observed that the school began to reflect and reconfigure its practices, albeit incipient, and power relations were democratizing and shyly building the collective action in order to overcome the challenges faced by the school. The democratization of power relations has contributed to the reduction of violence and indiscipline in the organization investigated. The effective democratization of power in the school is still a long way to go, but the first steps have been launched in this direction.

Key-words: Ethnography - School Management - Power Relations - Violence in School

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BO	Boletim de Ocorrência
CE	Conselho Escolar
CEMEOBES	Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação Sobre o Bullying
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GRE	Gerência Regional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISME	Instituto Santa Maria para Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PM	Polícia Militar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e Violência na Escola
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Concepções de Violências
QUADRO 2	Manifestações de Violências
QUADRO 3	Bullying
QUADRO 4	Concepções de Indisciplinas
QUADRO 5	Manifestações de Indisciplinas
QUADRO 6	Causas das Violências
QUADRO 7	Consequências das Violências
QUADRO 8	Ações de Enfrentamento das Violências
QUADRO 9	Ações de enfrentamento das violências e indisciplinas sugeridas
QUADRO 10	Participação Política na Escola
QUADRO 11	Relações de poder

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo I:	
VIOLÊNCIAS: CONCEITOS E REFLEXÕES	18
1.1 A Violência: Realidade Brasileira Atual.....	22
1.2 Abordagens e Manifestações de Violências na Escola.....	25
1.3 Bullying: Uma Prática Nociva às Relações Interpessoais na Escola.....	27
1.4 Violências na Escola: Os Limites entre Violência e Indisciplina.....	29
Capítulo II:	
DEMOCRACIA E GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	35
2.1 A Gestão Escolar e as Violências na Escola.....	42
2.2 A Participação como Instrumento Constitutivo da Democracia na Escola.....	44
2.3 O que é Participar.....	48
Capítulo III:	
O PODER NA ORGANIZAÇÃO	54
3.1 As Relações de Poder na Organização Escolar	56
3.2 Uma Breve Análise do Poder na Perspectiva de Michel Foucault.....	59
3.3 Poder, Autoridade e Enfrentamento das Violências.....	65
Capítulo IV:	
FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	71
4.1 A Escolha do Campo	73
4.2 Procedimentos de Coleta de Dados.....	74
4.3 Processamento e Análise de Dados Coletados.....	77
4.4 Apresentação do Cotidiano da Organização: O diário de Campo.....	78
Capítulo V:	
CONCEPÇÕES, PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DA REALIDADE	87
ESCOLAR	
5.1 Concepções e Manifestações de Violências.....	87
5.2 Concepções e Manifestações de Indisciplina.....	98
5.3 Causas, Consequências e Ações de Enfrentamento das Violências.....	109
5.4 A Participação na Escola, Contribuições para o Enfrentamento das Violências	124
5.5 As Relações de Poder na Escola via Gestão Escolar e Ação Dialógica, Democrática e Cooperativa: mudança de cultura.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	143
ANEXOS	151

INTRODUÇÃO

A violência tem se tornado um problema central de nossos tempos, a ponto de estar entre as preocupações prioritárias dessa sociedade tecnológica, cada vez mais inovadora, veloz, engenhosa, mas também, volúvel, assimétrica e excludente. Essa desigualdade social tem contribuído para o aumento da violência, que se repercute, nos diversos setores da sociedade. A escola é um exemplo de área onde esse fenômeno tem se alastrado.

As preocupações em torno das violências na escola tem se evidenciado, não apenas por conta do aumento de manifestações de violências nesse ambiente, mas, também, devido à incoerência entre o papel da educação e as violências ali desencadeadas. Algumas intervenções tem sido planejadas como resposta a esse fenômeno, projetos e programas como, Escola Legal, Escola Aberta e Programa Educacional de Resistência as Drogas (PROERD) refletem as preocupações em torno dessa temática.

Os estudos sobre o tema violência na escola também têm ganhado ênfase nos últimos anos, sendo, portanto, indispensável apresentarmos o que se tem produzido e discutido sobre esse fenômeno. Encontramos centenas de estudos envolvendo essa temática e elencamos alguns deles. Dentre os trabalhos encontrados, estão alguns que tratam das suas características, a exemplo de Laterman (1999), Costa (2007), Oliveira (2009). Outros estudos como os de Lara (2001), Paula (2008) e Figueiredo (2009) se preocuparam com as representações sociais de estudantes, professores e famílias sobre a violência na escola. Já Montardo (2005), Codevila (2009), Correa (2007) e Carrera (2005) investigaram o enfrentamento da violência pela escola. Embora alguns desses estudos versem sobre o *papel da gestão* no enfrentamento da violência, o fazem a partir do ponto de vista de gestores e professores e não numa perspectiva de gestão coletiva, como nos propusemos a realizar nesse trabalho.

Vale ressaltar que boa parte das pesquisas sobre violência nas escolas realizadas no Brasil, concentra-se nas regiões sul e sudeste, sendo que no norte e nordeste esse tema também vem ganhando espaço, embora ainda seja pouco explorado. Assim, nestas regiões, encontramos alguns estudos, a exemplo de: Andrade (1998), Araujo (2005), Silva Filho (2003), Costa (2007), Lacerda (2007), Nery (2007), Jorge (2008), Nascimento (2009) que versam sobre as expressões ou representações da violência, o

discurso e percepção de educadores do ensino fundamental a cerca da violência escolar Viana (2005) trata da afetividade entre docentes e discentes no enfrentamento das práticas de violência na escola. Enquanto Abreu (2006) se ocupa, dos impactos da violência para a saúde, Melo (2008) investiga o adoecimento do professor, a violência e seus impactos na saúde mental dos educadores. Santana (2007) estuda o medo dos professores diante da violência motivada pelo tráfico de drogas nas escolas públicas e suas interferências no processo pedagógico. Couto (2008) aborda a violência e gênero no cotidiano escolar, a expressão da violência no cotidiano escolar, sob a perspectiva de gênero. Souza Filho (2008) investigou a percepção da Comunidade Escolar sobre o Programa Educacional de Resistência às Drogas e Violência na Escola – PROERD. Franco (2009) se preocupa com as implicações do assédio moral entre discentes e docentes no ambiente da escola, de que forma afeta as relações e o desempenho dos estudantes e professores. Venas (2008) volta-se para a Gestão Escolar e Violência focalizando as ações gestoras em situações de violência, procurando conhecer como a equipe gestora atua em situações de violência na escola.

A Pesquisa em Educação na UFPE, também tem se ocupado em estudar esse fenômeno. Destacamos algumas dessas produções: os trabalhos de Silva, Nascimento e Queiroz (2007); Vieira, Siqueira e Araújo (2008); Menezes, Castelo Branco (2009); Lima, Santos e Abranches (2009); Soares, Fraga e Oliveira (2010), que abordam temas como repercussões do *bullying* no cotidiano escolar, violência entre adolescentes, discursos e práticas de professores sobre violência e indisciplina.

Especificamente os estudos que gravitam em torno da nossa proposta de investigação, encontramos o de Maciel (2004) que abordou a problemática da violência nas escolas públicas brasileiras, em 186 escolas estaduais e municipais da Região Metropolitana do Recife, utilizando as bases de dados da UNESCO e do SAEPE¹, seguido da realização de grupos focais com uma amostra de diretores das escolas envolvidas. A pesquisa realizada por Silva (2004) aborda os projetos desenvolvidos pelo estado e pelos gestores escolares, que envolvem a comunidade no combate a violência nas escolas brasileiras. Hayasida (2005) se ocupa de estudar o problema de violência relacionada com a questão da gestão e o poder no âmbito da escola, aborda, também, as indisciplinas, incivildades, bullying e resiliências, vistos como problemas que não estão desvinculados das formas como se organiza a gestão, teve como foco a

¹ UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

avaliação do funcionamento administrativo da escola, realizado através de grupo focal, entrevista e observação participante.

Embora apresente proximidades com a nossa investigação, esses estudos, fazem uma relação entre gestão escolar e violência, mas não sob uma perspectiva de gestão coletiva participativa. Em Hayasida (2005) faz-se uma abordagem sobre o poder na escola, no entanto sob uma perspectiva de autoridade, diferente de nossa investigação que incide sobre as relações de poder na escola como mediadoras na prevenção e combate a violência no ambiente escolar.

Procuramos, portanto, contribuir com o aprofundamento desse debate, investigando aspectos da gestão escolar e violência ainda pouco explorados nas pesquisas apresentadas, estabelecendo uma relação entre gestão escolar democrática, relações de poder e suas implicações sobre as violências na escola.

Considerando as questões acima apontadas, bem como o contexto apresentado, ressaltamos que, nossa investigação teve como *objetivo geral analisar as ações desenvolvidas pela gestão escolar numa perspectiva democrática, visando o combate e prevenção das violências na escola.*

Dentre os objetivos específicos, pretendemos: identificar *como se caracterizam as violências na escola*; conhecer *como a escola compreende/percebe as violências*; *caracterizar os tipos de participação da comunidade local nas deliberações pertinentes as práticas de prevenção e combate as violências* enfrentadas pela escola (seja como condicionante ou condicionada pelas relações de poder).

Tais objetivos demonstram nossa inquietação diante do tema, sobre o qual lançamos algumas questões que nos orientaram na pesquisa: Como se comporta a escola diante das ações violentas desencadeadas pelos seus sujeitos? A gestão da escola vivencia a democracia participativa, envolvendo a comunidade em decisões a este respeito? Como as relações de poder vivenciadas no espaço escolar – especialmente na gestão – contribuem para a disseminação ou mesmo para a redução das violências na escola? Quais ações são planejadas e executadas pela escola, visando o fim da violência no espaço escolar? Quem se envolve na execução dessas ações? Estes questionamentos nos conduzem a identificar como problema central desta pesquisa a interação entre a gestão escolar e as relações de poder que ali se estabelecem. Trataremos, portanto, de analisar as violências escolares e caracterizar como a gestão escolar coletiva lida com elas, tomando como referência analítica central identificar se *a escola enfrenta as violências ou se se utiliza de ações emergenciais diante das demandas quando exigida?*

Experiências envolvendo situações de violência se fazem presentes na biografia profissional da maior parte dos educadores. Observamos frequentemente relatos de profissionais de educação, de que ao longo de sua carreira viveram ou testemunharam alguma manifestação de violência na escola. A nossa experiência não é diferente. Ao longo de oito anos de exercício de docência nas séries iniciais do ensino público, também observamos diversas manifestações de violência nas instituições de ensino onde atuamos. Participando do conselho escolar, pudemos perceber a dificuldade de se construir uma gestão democrática comprometida com a identificação e erradicação dos problemas que assolam a escola pública da atualidade, entre os quais diversas manifestações de violência. A incidência de atos violentos, somado às inquietações de colegas educadores e a certa inércia das escolas quanto à elaboração e implementação de ações de combate à violência, acentuaram as nossas inquietações em torno dessa temática.

Alguns educadores chegam a admitir não saber como lidar com a indisciplina de seus alunos e acabam tornando-se tão vítimas ou agressores quanto seu alunado. Têm se tornado bastante recorrentes ocorrências contra professores que agredem seus alunos ou aplicam punições questionáveis, se tornando eles próprios agressores, por não suportar aquilo que entendem como indisciplina; assim também acontece de estudantes agredirem ou ameaçarem seus professores e aos próprios colegas de escola. Tais manifestações têm comprometido a qualidade do ensino e contribuído para o aumento da evasão escolar ou mesmo rotatividade de professores, exigindo das escolas ações efetivas de combate e prevenção à violência. Giglio (1999) aponta que a escola não pode se tornar refém de sua incapacidade. Diante da constatação das violências, esta deverá buscar soluções que viabilizem a reconstrução das relações no interior da escola.

Ratto (2007) vem alertar que muitas instituições entendem a indisciplina e as violências como algo natural, inevitável, ou seja, mais um desafio na rotina da prática pedagógica, onde muitas vezes é delegado apenas ao professor a responsabilidade sobre a prevenção e tratamento dos conflitos oriundos do ambiente escolar. Essa visão precisa ser desconstruída, pois corresponde, conforme Freire (1987, p.136), à “visão mitificada do mundo, compreendido como algo estático ao qual o homem deve ajustar-se”. Atos violentos são em muitos casos justificados pelos próprios atores como algo corriqueiro e natural à rotina e às relações que se desenvolvem na escola. Algumas instituições compreendem e atribuem os atos violentos como um reflexo do que os estudantes vivenciam nos demais espaços de socialização. O que queremos frisar com estas

informações, é que as soluções desenvolvidas para combater essas ações que violam não apenas a integridade física, como também mental de educadores e alunos *são de caráter isolado e emergencial*, geralmente não tão discutido ou planejado no coletivo escolar, como objeto da ação gestora.

Para La Taille (1999) a democratização das relações entre escola e comunidade colabora com a reestruturação do respeito entre seus sujeitos, como também com o resgate da autoridade dos educadores, fator importante para o sucesso do processo educativo. As questões relacionadas às violências e seus impactos nas relações e qualidade do ensino ofertado pela escola, devem ser objeto de constante reflexão dos sujeitos que nela atuam. A violência é um fenômeno nocivo e está cada vez mais presente em nossas escolas, e deve, portanto, ser problematizado, investigado e combatido pela escola, pois a proliferação da violência afasta essas instituições do seu principal objetivo: o de educar visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, como determina o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988).

É a partir da institucionalização desta e de outras preocupações, que o estado brasileiro compreende que a escola deve formar indivíduos atuantes e transformadores da sociedade em que estão incluídos via partilha dessa responsabilidade por meio de uma gestão democrática, na qual escola e comunidade se mobilizam e deliberam sobre aspectos que compreendem os interesses de ambas. Através de uma gestão democrática, descentralizada é possível desenvolver estratégias que combatam a violência na escola permitindo que esta desenvolva de forma mais eficiente sua função social.

A gestão democrática configura-se como uma determinação legal, presente tanto na Constituição Federal Brasileira, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Como determinação normativa, ela não é uma “receita” que orienta a como agir em cada situação, mas recomenda orientações gerais relativas à regulamentação. Sua materialização sob forma de ações na prática constitui-se, como afirmamos acima, num dos grandes desafios que a gestão escolar hoje enfrenta.

Nestes termos, a regulamentação nacional estabelece marcos macropolíticos, mas é no *âmbito micropolítico e microssocial que ela se efetiva*. Por este motivo, compreendemos que, para analisar a violência na educação contemporânea, devemos nos ater a analisar as ações desenvolvidas pela gestão escolar numa perspectiva democrática, no intuito de apreender os sentidos dados às violências no cotidiano, para

captar as formas de combate e prevenção empreendidas pela gestão, configurada como democrática.

Tendo em vista que a violência se faz presente na sociedade e conseqüentemente nas instituições educacionais, partimos da compreensão de que as escolas encontram diversas formas de enfrentamento da violência e dessa forma, colaboram com a formação de indivíduos, o que, supomos, deva objetivar o exercício pleno da cidadania. O exercício da participação política no interior da escola possibilita aos seus sujeitos práticas que repercutirão na formação da sua cidadania, visando a sua atuação na sociedade.

Educar para a democracia, requer prática cotidiana de liberdade que deve se estabelecer de forma crítica e responsável (BOTLER 2004). A prática da democracia na escola viabiliza relações de poder pautadas na interação dialógica, e na desconstrução de práticas autoritária na escola (GISI, 2011). A democratização das relações de poder viabiliza igualdade de participação política e envolvimento dos membros da coletividade na superação dos desafios que cercam a escola.

Os aspectos acima elencados nos conduziram a organizar este trabalho com base em cinco capítulos, a saber: no primeiro capítulo problematizamos e conceituamos as violências trazendo, inclusive, um breve panorama de como as violências vem se estabelecendo no Brasil e no estado pernambucano; em seguida realizamos abordagem sobre as violências na escola – suas características e formas de manifestação –; o bullying é abordado de forma específica em meio a essa discussão; completamos esse capítulo apresentando alguns aspectos que delimitam as indisciplinas e violências na escola.

O segundo capítulo traz discussões sobre democracia e gestão escolar democrática, em que procuramos apresentar alguns conceitos que envolvem essa temática. Em seguida, procuramos estabelecer uma relação entre a gestão democrática e o enfrentamento das violências na escola, discutindo qual o papel da gestão escolar diante das violências que ali ocorrem. Essa discussão nos levou a necessidade de abordar a participação na gestão democrática, tendo em vista que o exercício da democracia está intrinsecamente ligado à participação dos seus sujeitos nos processos de discussão e decisão. Dessa forma, procuramos apresentar também alguns conceitos e formas de participação, bem como sobre a importância dos órgãos colegiados, previstos como instancias onde se estabelece (formalmente) a participação na escola.

O terceiro capítulo trata das relações de poder e, dessa forma, nossas preocupações estiveram voltadas tanto para a conceituação, quanto para aspectos que envolvem o exercício do poder nas organizações em geral e nas organizações escolares. As contribuições de Michel Foucault foram fundamentais para o delineamento dessa discussão, por isso realizamos uma breve análise do pensamento desse autor, evidenciando aspectos do poder disciplinar e biopoder, que nos deram margem para realizar uma abordagem em torno do que representa poder, autoridade e suas contribuições para o enfrentamento das violências na escola.

No quarto capítulo apresentamos os fundamentos e procedimentos metodológicos que orientaram nossa investigação empírica. Nesse sentido, anunciamos as circunstâncias que envolveram a escolha do nosso campo de pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, as etapas que constituíram nossa investigação, bem como os instrumentos utilizados no processamento e análise dos dados. Sobre esse contexto, optamos por uma pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso, pautado nos moldes da etnografia. A análise de conteúdo foi instrumento utilizado no processamento e análise dos dados coletados. Ainda no decorrer desse capítulo apresentamos aspectos do cotidiano da organização relatados em nosso diário de campo.

O quinto e último capítulo é composto por uma apresentação analítica daquilo que pudemos apreender em nossas visitas a escola investigada. Portanto, esse capítulo expõe as concepções, percepções e perspectivas, relatadas pelos sujeitos, que foram articuladas aos discursos que compõem os documentos da escola e aquilo que pudemos observar na sua rotina. Essas informações estão organizadas em temas específicos: concepções e manifestações de violências; concepções e manifestações de indisciplinas; causas consequências e ações de enfrentamento das violências; a participação na escola, às contribuições para o enfrentamento das violências; as relações de poder na escola, onde abordamos aspectos que envolvem a gestão escolar, ação dialógica, democrática e cooperativa, como se configuram e direcionam o cotidiano dessa organização.

Essas reflexões consideram a complexidade do contexto social em que a escola está inserida e que, certamente, é tocada por ele. Queremos ressaltar que entendemos que esses desafios não devam ser interpretados pela escola como impedimentos para a ação educativa, podem até comprometer-na, mas não impedi-la. Ao contrário, a escola deve acolher as adversidades como uma rica possibilidade de aproximação entre o universo acadêmico e o mundo da vida, que em muitas circunstâncias parece tão distanciado das práticas escolares. As encruzilhadas presentes no cotidiano dessa

organização exigem da escola da atualidade um maior esforço reflexivo e constante reorientação de suas práticas, de forma que lhe proporcione um maior êxito no cumprimento de sua função.

CAPÍTULO 1. VIOLÊNCIAS: CONCEITOS E REFLEXÕES

Definir violência não é tarefa fácil, tendo em vista que as violências se fazem presentes nas relações sociais mais primitivas. São diversos os conceitos que procuram definir o que a caracteriza, assim como são diversas suas formas de manifestações, o que dificulta, inclusive, traçar delimitações entre os diversos tipos de violência. Alguns autores, direta ou indiretamente se ocuparam em explorar essa questão.

Foucault, por exemplo, compreende que a violência tem como referência uma ruptura nas relações de poder, tendo em vista que estas relações supõem uma ação sobre a ação (de outrem) e não uma ação imediata sobre o corpo. As relações de poder se exercem sobre polos ativos e não necessariamente deixa marcas nos corpos. Somente no limite extremo o poder coage ou impede absolutamente e, nesse extremo, há uma ação sobre um corpo e não mais ação sobre ação. “Mas esse limite extremo é já externo à relação de poder e recebe o nome de violência” (FOUCAULT, 1995: p. 243). Para o autor a ação sobre o corpo – a violência – é uma ação mecânica já que há apenas um polo ativo e o outro passivo. A vítima da violência, como polo passivo, é reduzida a um corpo mecânico e a ação do polo ativo é também uma ação mecânica. Em outras palavras:

Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro polo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la (FOUCAULT, 1995, p. 243).

O pensamento foucaultiano contraria o senso comum que compreende a violência como uma manifestação de poder. Para Foucault é apenas através de uma crise de legitimidade do poder que incide a violência. A violência se caracteriza pelo uso efetivo da força em detrimento das relações de poder que se estabelece entre indivíduos ativos.

Encontramos em Félix Guatarri (1999) alguns aspectos desta discussão que complementam nosso entendimento. Este autor defende que a violência é construída pela sociedade, não é produto de sua natureza, tendo em vista que não se expressa na individualidade. Para o autor, o homem não é vítima de sua própria natureza; na condição de máquinas desejantes, a sociedade constrói seu próprio delírio. Ainda

ênfatiza que “a violência e a negatividade resultam sempre de agenciamentos subjetivos complexos: elas não estão intrinsecamente inscritas na essência da espécie humana; são construídas e sustentadas por múltiplos agenciamentos de enunciação” (p. 42-43).

Para Guatarri, a compreensão de violência perpassa a violação física, não se estabelece apenas como uma manifestação do indivíduo contra outro indivíduo, mas, inclusive, do homem contra a natureza e contra sua humanidade. Fruto das discrepâncias promovidas por nosso sistema econômico e modo de produção, que maximiza o consumo, coletiviza as subjetividades e atrofia as relações sociais, berço das misérias, intolerâncias, preconceitos e irreflexão, meios pelos quais se disseminam as violências.

Para o autor, não é o homem que constrói o discurso, mas o discurso que constrói o homem. Tal afirmação nos remete ao pensamento de Castoriadis ao se ocupar em estudar a sociedade e como esta constrói suas instituições. O autor conclui que a violência é uma construção imaginária da sociedade. O imaginário social é o elo que une e que dá sentido a uma determinada realidade social. Segundo o autor “Somos fragmentos ambulantes da nossa própria instituição da sociedade” (2002, p. 256).

A principal preocupação de Castoriadis é a autonomia política da sociedade. Seus estudos levam a compreensão de que para que uma sociedade seja justa deverá usufruir de autonomia. Para o autor, a liberdade que a autonomia possibilita se configura como um equalizador das violências, não garante seu desaparecimento: a ausência de liberdade é o princípio de toda violência.

Isso tudo nos remete às ideias de Hebert Marcuse, quando afirma que a violência está presente nas relações que se estabelecem na sociedade, podendo até mesmo ser institucionalizada. O autor argumenta que a violência em muitas situações se faz necessária, especialmente quando se manifesta como uma forma de contestar um sistema opressor. O autor defende a manifestação de um tipo específico de violência, que denomina “violência revolucionária”. E reforça que tal manifestação consiste numa violência da libertação. Para Marcuse (1968), a violência revolucionária é concebida como um instrumento necessário à transformação social e não como uma força puramente destrutiva. O autor alerta para o fato de que não devemos atribuir um único conceito à violência, tendo em vista que:

(...) o conceito de violência encobre (...) duas formas muito diferentes: a violência institucionalizada do estado de coisas vigente e a violência da resistência, que, necessariamente, permanece ilegal em face do direito

positivo. Falar de uma legalidade da resistência é um sem-sentido. Nenhum sistema social, nem mesmo o mais livre, pode, constitucionalmente, ou de alguma outra maneira, legalizar uma violência dirigida contra este sistema. Cada uma destas duas formas encobre funções opostas. Há uma violência de libertação e uma violência de opressão. Há uma violência de defesa da vida e uma violência de agressão. E ambas estas formas de violência tornaram-se forças históricas e permanecerão forças históricas. (MARCUSE, 1968, p.56).

Nas palavras de Marcuse, fica evidente que a violência só é percebida quando se manifesta como oposição a uma ordem vigente. A violência instituída (pelo Estado, por exemplo) é absolutamente legitimada, especialmente por aqueles que fazem uso dela. Diferente da violência revolucionária, defendida por este autor, que visa à libertação, a violência opressora é nociva e grande equalizadora das desigualdades sociais, com a finalidade de sobrepor um sistema de governo, um sistema econômico, uma ideologia; muitas vezes, violando e/ou negando direitos, produzindo assim marginalizados, oprimidos, excluídos; estes, em contrapartida, também instigarão a proeminência de sujeitos que, questionando sua condição, buscarão seu espaço, podendo fazer uso da violência para conseguir ocupá-lo ou modificá-lo.

Em resposta a repressão a estudantes norte-americanos que realizavam manifestações consideradas violentas, o autor expressa:

Esses episódios comprovam também que a democracia capitalista é mantida pelo uso da violência. Assim, ele se posiciona radicalmente contra a acusação de que são os estudantes os praticantes do “terror”, pois não “(...) se chama de violência o que ocorre no Vietnã, não se chama de violência o que é feito pela polícia, não se chamam violência as devastações, torturas, degradações que ocorrem no capitalismo – a expressão ‘violência’ encontra-se restrita à oposição” (MARCUSE, 1999: p.79).

Dessa forma, poderíamos considerar que a violência no seu nível micro ou macro, repelida ou institucionalizada, poderia sinalizar um sintoma de degradação das relações sociais, tendo em vista que é exercida no intuito de subjugar sujeitos, ou como uma insurgência contra a opressão. As palavras de Marcuse (1999), nos levam a refletir sobre algumas questões: essa violência que incide sobre as escolas nos dias atuais; estariam nossos estudantes, através de seus atos violentos contestando esse sistema omissivo e separatista, essa escola arcaica que se ocupa mais com questões burocráticas que sua função social?

As ideias defendidas por estes autores, mesmo seguindo caminhos diversificados, com pensamentos em alguns aspectos estanques, nos levam a concluir

que a *violência é uma construção social*, que pode ser caracterizada por uma *perda de legitimidade do poder* ou como um *mecanismo de insurgência ou de reivindicação*.

Queremos através dessa discussão, enfatizar que a violência é um construto social e, como tal, é intrínseca às relações que estabelecemos enquanto atores sociais, cujas interações poderão ser permeadas por relações de poder e/ou relações de violência.

1.1 A Violência: Realidade Brasileira Atual

As discussões empreendidas no capítulo anterior nos levam a compreender a violência como um fenômeno intrínseco às relações sociais, podendo se configurar ora como um instrumento de luta contra a opressão, aquisição e/ou consolidação de direitos ou pela inserção em espaços sociais, ora ainda como uma ruptura nas relações de poder, ou reflexo da perda de legitimidade do poder, tal como expressa Foucault.

Embora as relações sociais sejam permeadas por relações de violência, podemos afirmar que alguns fenômenos podem intensificá-la ou pelo menos torná-la mais evidente. A forma como se estrutura a sociedade capitalista pode nos apontar alguns indicativos que asseveram nossa reflexão. Sobre esse aspecto, Souza (2008, p. 125) sinaliza que:

Em uma sociedade capitalista, como a brasileira, a concentração de renda se faz de maneira desigual, onde a minoria tem muito dinheiro e a maioria convive com o mínimo necessário. Vive-se em uma sociedade desigual com um discurso elitista onde é preciso trabalhar, para deixar de pertencer à maioria. A desigualdade social de forma geral, colabora para o aumento da violência em decorrência da fome, estresses e desemprego que afetam grande parte da população.

As mudanças constantes, o desejo de inclusão e permanência no mercado de trabalho, a busca pelo reconhecimento e ascensão social, o avanço tecnológico, a aquisição exagerada de bens de consumo, por um lado; a concentração de renda, a exclusão social de sujeitos, o difícil acesso ou precariedade dos serviços essenciais à população por outro; são nuances do capitalismo, que tem cooperado para a construção de uma sociedade individualista, frustrada, carente, neurótica. Esses aspetos impulsionam as práticas de violências. O fato é que diariamente ocorrem diversas práticas de violências, que de forma visível ou velada, tem marcado profundamente suas

vítimas. Nesse contexto, o fenômeno da violência tem se evidenciando e tornando-se objeto de estudo, ocupando grande parte das reflexões de profissionais dedicados à análise dos fenômenos sociológicos. O Mapa da Violência é um exemplo disso. Para melhor compreender esse quadro, buscamos nesse documento, dados a respeito de como vem se configurando a violência. Antes, destacamos o que o documento entende por violência:

Noção de coerção ou força; dano que se produz em indivíduo ou grupo de indivíduos pertencentes à determinada classe ou categoria social, gênero ou etnia. [...] há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou a mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais (WASELSELFISZ, 2010: p. 10-11).

Tal conceito, extraído do Mapa da Violência 2010, longe de sugerir uma leitura filosófica ou puramente sociológica da violência, procura defini-la de forma pontual, embora não tenha a pretensão de defender tal conceito como pleno. Mais do que teorizar sobre violência, o objetivo desse documento é conhecer, refletir e analisar dados que envolvem essa temática, e é nosso interesse evidenciar-los nessa discussão.

Os dados contidos nesse Mapa expressam que entre 1997 e 2007 os índices de violência cresceram em 17,8% no Brasil, só um pouco abaixo do crescimento populacional de 18,6%, tornando o Brasil o sexto país mais violento entre os 95 pesquisados. O estado de Pernambuco durante esse período ocupou o terceiro lugar no ranking da violência no país. Em relação à violência envolvendo jovens – maioria em idade escolar – esse número se torna mais preocupante, devido ao avanço de 30,0 (a cada 100.000 jovens) em 1980 para 50,1 no ano 2007. Em relação ao restante da população (não jovem), percebeu-se uma estagnação das taxas ou mesmo uma leve queda: de 21,2 (em 100.000) para 19,6 no mesmo período. Esses dados evidenciam, segundo o autor do estudo, que os avanços da violência homicida no Brasil das últimas décadas tiveram como suas principais vítimas os jovens.

Referindo-se as violências ocorridas nas escolas brasileiras, Waiselfisz e Maciel (2003) revelam que de acordo com pesquisas realizadas pela UNESCO, envolvendo jovens de diversas capitais brasileiras, cerca de 60% dos jovens entre 14 e 19 anos foram vítimas de algum tipo de violências nas escolas de nosso país.

No estado de Pernambuco esses índices também preocupam. De acordo com Freizer (2011) uma pesquisa realizada pelo Grupo UN, revela que o estado

pernambucano é o que possui maior índice de crimes ocorridos dentro ou no entorno de suas escolas. De acordo com esses dados, aproximadamente 80% das escolas pernambucanas já sofreram qualquer tipo de violência. O autor relata algumas ocorrências registradas em escolas públicas desse estado, só no ano de 2011. Algumas dessas ocorrências merecem ser destacadas. Um estudante de 17 anos é executado com dois tiros na cabeça, dentro de uma escola municipal, em Palmares. Na capital pernambucana um estudante de 24 anos, agrediu um professor com tapas e murro (no olho). Na cidade de Alagoinhas um homem invadiu uma escola e efetuou disparos contra um estudante de 18 anos, ele foi atingido no braço, uma funcionária foi atingida na perna por um dos disparos.

O autor argumenta que encontramos registros desse tipo de violências nas escolas de Pernambuco desde ano de 1998, mas que no período entre 2008 a 2011 essas ocorrências tem se intensificado, tem sido recorrentes o número de denúncias de agressões e até homicídios em escolas públicas desse estado. De acordo com ele os professores do Recife vivem num clima de terror e relatam que sofrem agressões (físicas ou verbais) constantemente. Alguns educadores afirmam serem ameaçados de morte, por grupos de estudantes que aterrorizam escolas estaduais e municipais. E ainda que nas cidades de Olinda e Recife, a violência dentro e no entorno das escolas é crescente e o tráfico de drogas ali se faz presente de forma livre, desde os portões, até mesmo no pátio e salas de aulas de algumas escolas.

Rotineiramente tem sido veiculadas, através da mídia, notícias dos mais variados tipos de violência vivenciados nas escolas brasileiras. Nos noticiários tem sido recorrentes a exibição de fatos envolvendo atos violentos nas escolas públicas de nosso país. Em abril de 2011, a sociedade brasileira foi surpreendida com um acontecimento que ficou conhecido como “O massacre em Realengo” (G1, 2011). Um ex-aluno adentra a escola a atira contra estudantes, deixando 12 mortos e vários feridos e em seguida comete suicídio. O autor dos disparos, embora não tenha afirmado o que motivou a ação, deixou gravados relatos de que havia sido vítima de *bullying* enquanto ainda era estudante. No mesmo ano, um estudante de 10 anos atira em sua professora e se mata em uma escola de São Paulo (SILVA, 2011). Pernambuco não foge a regra, os veículos de comunicação em massa têm divulgado manchetes como envolvendo esse tema. Só nos primeiros seis meses de 2011 foram registrados pela polícia 83 casos de violências, cometidas dentro de escolas das redes municipal e estadual de Pernambuco, enquanto no em todo o ano de 2010, foram registrados 70 casos (G1, 2011). A maior parte desses

registros é de agressão física entre estudantes. Ocorrências como essas tem se tornado bastante corriqueiras e mobilizado a opinião pública.

Esses dados e manchetes apresentadas nos levam a refletir sobre causas e consequências do aumento da violência na sociedade, especialmente envolvendo a juventude, ou seja, sujeitos em idade escolar. Diante desse contexto, a escola, por sua vez, tem sido induzida a rever seu papel e sua própria forma de gestão por via de mecanismos democratizadores globais, especialmente, a partir da LDB 9394 (BRASIL, 1996), bem como locais, que supõem reflexão na unidade escolar a respeito de problemas a serem enfrentados no seu contexto específico.

Nestes termos, um dos aspectos que tem sido vistos como desafios a enfrentar é o aumento da violência na sociedade e no interior da escola, o que nos conduz a aprofundar nosso olhar a este respeito. As crescentes ocorrências de atos violentos na escola nos deixam apreensivos, tornando evidente a necessidade de refletir a respeito das violências que se manifestam nas escolas.

1.2 Abordagens e Manifestações de Violências na Escola

A violência nas escolas, apesar de não se tratar de um fenômeno novo, tem assumido proporções tais, que a escola muitas vezes não sabe que medidas tomar para sanar este problema. Conforme Waiselfisz (2010), diversos fatores podem afetar negativamente o desempenho de professores e estudantes e entre eles chama a atenção a violência. Para o autor, “uma educação de qualidade depende, antes de tudo, de ambiente pacífico, que ofereça condições físicas e psicológicas favoráveis ao ensino e à aprendizagem. Espaços marcados pela violência em suas diversas formas prejudicam enormemente a educação” (op. cit: p. 6).

O autor ainda acrescenta que a violência na escola se caracteriza como uma via de mão dupla pois, na medida em que a violência, em suas diversas formas, afeta negativamente a educação, a educação pode ter impacto positivo no enfrentamento da violência. Para o autor “uma educação de qualidade para todos tem o poder de desviar da criminalidade crianças e jovens, graças às oportunidades que oferece” (op. cit: p. 6).

A violência na escola pode ser associada a três dimensões: a degradação do ambiente escolar, a violência que se origina de fora para dentro das escolas e aquela gerada por componentes internos dessas instituições (ABRAMOVAY e RUA, 2004).

De acordo com o que expressam os autores, estes tipos de violência podem traduzir-se em ações diversas que vão desde a agressão física, o furto, o roubo (em geral contra o patrimônio da própria escola), o porte de armas, o tráfico de drogas, até ofensas verbais, aparentemente menos graves, mas que revelam atitudes discriminatórias, segregativas e humilhantes, cujas consequências são dificilmente mensuradas ou percebidas. Este último caso, bastante frequente nas escolas, é conhecido como *bullying*.

Melo (2010) evidencia que a violência é um fenômeno que se faz presente em todos os segmentos da sociedade, inclusive na escola, tanto de forma explícita ou velada. Segundo o autor, a mesma escola que educa sobre os princípios da moralidade, da ética, da cidadania e civilidade, que defende um ideal de igualdade entre seus pares, é a mesma escola que não está preparada para conviver e lidar com as diferenças, sejam elas raciais, sociais, sexuais, religiosas ou comportamentais.

A discussão sobre a violência nas escolas tem estreita relação com o debate democrático de acordo com Sposito (2001), o modelo de gestão democrática estabelecia a participação da comunidade na tomada de decisões, visando construir uma escola menos autoritária, que propiciasse melhores condições de acesso e permanência de estudantes mais pobres na educação básica. E acrescenta que a década de 1980 e início de 1990 esse debate entra em evidência, embora a maior preocupação estivesse em torno das depredações e invasões aos prédios escolares e ameaças a alunos e professores. Sobre esse aspecto, acrescenta a autora:

O clima de insegurança agrava-se com a intensificação da ação do crime organizado e do tráfico em algumas cidades brasileiras. Aumentam a criminalidade e o sentimento de insegurança, sobretudo nos bairros periféricos e, dessa forma, a vida escolar passa a sofrer de forma mais nítida os impactos dessa nova conjuntura (SPOSITO, 2001, p. 91).

Ainda segundo a autora, somente nos anos 90 cresce a preocupação em torno da violência no interior da escola, violência presente nas relações entre alunos, bem como as intimidações e atos de autoritarismo empreendidos pelos educadores. É um período que revela o fenômeno das agressões interpessoais entre os atores escolares.

Para Calliman (2010, p. 13) a escola pode se apresentar simultaneamente como “autora, vítima e laboratório para a aprendizagem de violências”. A escola pode ser considerada autora de violência, quando através de seus processos produz ou reproduz a exclusão social. Torna-se vítima, quando tem seus profissionais hostilizados, ou é

afetada pelo vandalismo. E é lugar de aprendizagem das violências, quando nela se desenvolvem e se acentuam os conflitos entre os seus atores.

A violência nas escolas não assume uma única forma, segundo defende Charlot (2002: p. 434): “é preciso, inicialmente, distinguir a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola”. O autor esclarece que a violência “na escola” se refere à violência produzida dentro do espaço escolar e que não possui relação com as atividades escolares, ou seja, trata-se da violência que está na sociedade e adentra a escola. Já a violência “à escola” tem relação com a natureza e a atividade da escola e ocorre quando os atores escolares praticam violência contra o espaço escolar ou os demais atores da escola. Esta pode estar associada à violência “da escola” que, conforme o mesmo autor consiste em uma violência institucional simbólica, em geral cometida por meio de práticas injustas, autoritárias, segregativas, ou discriminatórias contra os estudantes.

Embora a violência, como prática social, tenha sido exercida desde as sociedades mais primitivas, a atual configuração da sociedade, a sociedade de direitos, não aceita práticas de violência como algo comum à vida social. Apesar de este fenômeno ter se evidenciado nos últimos anos, exige-se dos indivíduos uma formação pautada na “civilidade”, o que demanda uma educação com base na formação de indivíduos conscientes de seus direitos e deveres.

Conforme as discussões desenvolvidas nesse tópico, a escola tem se tornado um terreno fértil para a proliferação das violências, que se manifestam de formas diversas. Um tipo de violência que tem se destacado no ambiente escolar é o *bullying*. Por representar de um tipo específico de violência – muitas vezes silenciosa e imperceptível – bastante recorrente no cotidiano de nossas escolas, estaremos abordando-o em nossa próxima discussão.

1.3 Bullying: uma Prática Nociva às Relações Interpessoais na Escola

Um tipo específico de violência que vem ganhando espaço no debate nacional, pois tem adentrado cada vez mais a escola e se evidenciado, especialmente nessa última década é o *bullying*. Embora não se trate de um fenômeno novo nem exclusivo do ambiente escolar, esse tipo de violência tem se feito cada vez mais presente e nocivo nas relações estabelecidas na escola. O *bullying* pode ser caracterizado como “um comportamento intencional, premeditado, sistematizado, planejado, articulado de forma

repetitiva de agressão verbal, psicológica ou física” (MELO, 2010: p. 19). A palavra *bullying*, segundo o autor, se origina do inglês e trata de um adjetivo derivado da palavra *bull*, “touro ou boi”, que deu origem ao adjetivo *bully*, “valentão” e que, quando substantivada se torna *bullying*, ou seja, “aquele que exerce a valentia contra outro”.

De acordo com o mesmo autor, o fenômeno conhecido como *bullying* foi identificado no Brasil apenas no fim da década de 1990. No decorrer de sua obra, apresenta estudos realizados entre 1997 e 2008 que revelaram dados assustadores sobre a incidência do *bullying* no país. Os dados apresentados pelo autor, mostram que até o ano de 2002, dos 5.875 estudantes entrevistados, 40,5% dos alunos do ensino fundamental tiveram algum envolvimento direto em ato de *bullying*, sendo que 16,9% foram alvos de maus-tratos, 10,9% vítimas e autores, 12,7% se reconhecem exclusivamente como autores. Em 2007 esse número avança para 45% dos estudantes brasileiros (MELO, 2010). O mesmo autor revela que no ano de 2006 uma pesquisa realizada pelo Instituto Santa Maria para Educação –ISME, envolvendo cinco países (Argentina, Brasil, Chile, Espanha e México), aponta que os estudantes brasileiros são os que mais sofrem insultos, agressões físicas, verbais ou sexuais. Pesquisa divulgada pela CEMEOBES no ano de 2007, mostra que a ocorrência de *bullying* nas escolas brasileiras está acima da média mundial. E este fenômeno é um grande desafio a ser enfrentado pela escola na atualidade.

Lopes, Aramis e Saavedra (2003) chamam a atenção para o aumento das práticas de *bullying* nas escolas. Segundo os autores esse tema tem sido crescentemente investigado nos últimos anos, no exterior e no Brasil. Os mesmos salientam que o termo em inglês refere-se a uma denominação diferenciada para a violência nesse âmbito, evidenciando uma repercussão negativa da violência nas relações entre pares, com destaque para o ambiente escolar. O *bullying* se manifesta por meio de atos tiranos, de opressão, agressão e dominação subjugando pessoas ou grupos. Rejeição, apelidos pejorativos, humilhação, discriminação, furto ou extravio de objetos pessoais, intimidação, são alguns exemplos práticos de como se efetivam as práticas de *bullying* na escola.

Queremos ressaltar que os estudantes são as principais vítimas e autores de *bullying*, mas não esse tipo de violência não é exclusiva desses sujeitos. Existe uma discussão no congresso brasileiro, em torno da criminalização dessa prática. O *bullying*, ainda não é um crime com punição prevista em lei, no entanto, as características que cercam essa prática ferem as legislações vigentes nesse país, a exemplo do Estatuto da

Criança e do Adolescente (ECA). De acordo com o artigo 17 desse Estatuto, a criança e adolescente tem direito ao respeito, e conforme expressa esse documento ser respeitado: “consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” (BRASIL, 2012, p. 16).

O fato é que as violências, não importa os fatores que a estimulem, tem se infiltrado nas escolas e desafiado a ordem e a hierarquia escolares, impondo um clima de desrespeito e instabilidade, comprometendo inclusive o processo ensino-aprendizagem.

Considerando que o tema ou problema ainda não vem sendo tão aprofundado em termos da *prática*, muitos professores e gestores não têm respostas quanto às formas de intervenção. Nestes termos, inclusive, falta-lhes esclarecimentos quanto aos limites entre cada tipo de violência e, também, em como distingui-las. Há uma confusão em torno do que delimita cada manifestação de violência nas escolas, principalmente sobre o que distingue um ato violento de um indisciplinado. Dessa forma passaremos a discutir sobre esse tema.

1.4 Violências na Escola: Os Limites entre Violência e Indisciplina

Ao longo deste capítulo procuramos trazer contribuições de autores que apresentam distinções entre diferenciam as violências e indisciplina, entre outras práticas agressivas. Embora cada fenômeno apresente características peculiares, as proximidades, bem como a recorrência desses fenômenos no cotidiano escolar contribuem para uma verdadeira confusão ao tentar distingui-los.

Fazer distinção sobre a violência que assola a escola não é tarefa fácil, tendo em vista que essas ações violentas se inserem no cotidiano e nas relações estabelecidas na escola:

[...] violências, transgressões e incivildades, estão por vezes, intimamente misturadas nos comportamentos cotidianos; [...] o acúmulo de incivildades (pequenas grosserias, piadas de mal gosto, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva para com o ensino) cria as vezes um clima em que professores e alunos sentem-se profundamente atingidos em sua identidade pessoal e profissional – ataque a dignidade que merece o nome de violência (CHARLOT, 2002: p 437).

Não é possível ocasionalmente traçar uma fronteira entre esses fenômenos – infração, transgressão ou incivildades – ou em outros termos – violência, *bullying*, indisciplina – *preferimos chamar de violências persistentes na escola*. Apesar de compreendermos que no cotidiano torne-se difícil distinguir cada uma dessas ações, nos dispusemos a descrever, ainda que timidamente, características que os diferenciam.

A violência está associada ao descumprimento das leis que regem a sociedade. É o que aponta Curi e Ferreira (2009) quando apresenta aspectos referentes ao ato infracional, baseando-se nas determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente que dispõe: “Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal.” Os autores ainda esclarecem que um ato infracional ocorre quando uma criança ou adolescente pratica algum ato que fira ou desobedeça as legislações vigentes. A violência, especialmente a que culmina em agressão física, é um exemplo de infração que mais se manifesta na escola. Estes ainda chamam a atenção para o fato de que cada vez mais os conflitos existentes na sociedade têm adentrado a escola e, conseqüentemente, ela tem experimentado com maior frequência a ocorrência de atos infracionais, no entanto, ressaltam que os alunos que os cometem se tornam passíveis de punições legais. Os autores fornecem alguns exemplos destes:

[...] em caso de lesão corporal ou vias de fato (por brigas entre alunos, alunos e funcionários ou professores), desacato e injúria (ofensas dirigidas aos alunos e professores), crimes de dano (quando danificam a escola ou mesmo os veículos de professores), porte de entorpecente e de arma, tráfico de entorpecente, etc.

E acrescentam:

Nessas hipóteses, quando o adolescente infringe a lei, é responsabilizado ficando sujeito a uma das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar as seguintes medidas:

- I – Advertência;
- II – Obrigação de reparar o dano;
- III – Liberdade assistida;
- IV – Inserção em regime de semiliberdade;
- V – internação em estabelecimento educacional

Ao identificar o ato infracional, a escola deverá acionar órgãos legais competentes que deverão investigar, julgar e punir o infrator. Os autores compreendem que esses atos ultrapassam os limites de atuação da escola, devendo ser tratados pela

esfera judicial. No entanto ressaltam que quando a ação não caracteriza ato infracional, a escola é que deverá analisar o caso baseando-se em seu regimento, podendo qualificá-lo como indisciplina. Utilizando-se do pensamento de La Taille, os autores compreendem a indisciplina como uma oposição à disciplina, tendo em vista que, se entendemos a disciplina como comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina se configuraria como revolta contra as normas ou desconhecimento delas. Assim, enquanto o primeiro reflete uma “desobediência insolente”, o segundo demonstra um comportamento caótico refletido pelas relações desorganizadas.

Assim, a indisciplina escolar se apresenta como o descumprimento das normas fixadas pela escola e demais legislações aplicadas (ex. estatuto da Criança e do Adolescente – ato infracional). Ela se traduz num desrespeito seja do colega seja do professor, seja ainda da própria instituição escolar (depredação das instalações, por exemplo) (CURI e FERREIRA, 2002).

Embora os autores tenham procurado distinguir a violência (pelo ato infracional) da indisciplina, acabam por apresentá-los também como fenômenos intrínsecos. Tanto a escola poderá interpretar a violência como indisciplina, quanto a indisciplina como violência, *dificultando a dissociação entre a fronteira da ação escolar e judicial*. O que podemos afirmar sobre esse aspecto é que cada vez mais escolas tem solicitado a presença da polícia dentro do espaço escolar. Sobre esse aspecto César (2010) defende que ao buscar a intervenção policial para se conter a indisciplina, a escola estaria *atribuindo descrédito a sua função de educar e passa a tratar seus sujeitos como delinquentes*. A autora ainda chama a atenção para o fato de que cada vez mais profissionais das áreas de Saúde e Direito, que lidam com crianças em estado de vulnerabilidade social firmam acreditar na educação ou na escola, como saída do mundo da delinquência. Não se sabe se teria a escola se tornado caso de polícia, ou área de atuação militar, ou se suas semelhanças aos presídios, segundo afirmara Foucault (1977) estariam se acentuando.

O fato é que cada vez é mais recorrente a incidência de atos violentos na escola, principalmente os que envolvem as relações interpessoais, que denominamos indisciplina. Essa crescente indisciplina tem culminado em atos de violência, muitas vezes contra os próprios educadores. O senso comum atribui essa perda de autoridade dos educadores ao protecionismo legal, que defende as crianças dos castigos físicos e humilhações verbais outrora praticados pela escola. É uma espécie de inversão de papéis.

César (2010: p. 33) chama a atenção para o fato de que os atos indisciplinados possam conter violência, mas nem toda indisciplina é violenta. Baseando-se no pensamento de Arendt, a autora ainda afirma que a violência nada mais é do que uma manifestação de poder, ou melhor, que a violência acontece quando o poder perde sua legitimidade. Ao agir de forma indisciplinada, os estudantes estariam questionando a autoridade, ou seja, estariam travando uma disputa pelo poder: “a violência caracteriza a ausência do espaço político, aquele que propicia o agir no mundo de forma autêntica”. Trataremos desse aspecto mais adiante.

Gisi (2011) alerta que cada vez mais condutas que indicam indisciplina têm sido interpretadas pela escola como violência. Tais condutas, que outrora eram tratadas pedagogicamente no contexto escolar, têm sido cada vez mais criminalizadas. A autora ainda acrescenta que a forma como se interpreta a indisciplina e/ou violências está diretamente relacionado ao tipo de gestão que se vivencia na escola – se é mais democrática ou autoritária. Podemos acrescentar que não apenas *a forma como se interpreta esses fenômenos revela o tipo de gestão escolar, mas também a forma como se lida com a violência* – assim como os demais desafios da escola – determinam se aquela escola possui uma gestão mais democrática ou mais autoritária, o que conseqüentemente definirá uma maior ou menor necessidade de *disciplinamento* de seus indivíduos.

Um dos grandes desafios da escola contemporânea é estabelecer um diálogo com a sociedade em geral sem, no entanto, perder sua identidade. Os sujeitos que a escola educa são aqueles vivem numa sociedade que lhes fornece algum tipo de aprendizado e em tempo integral. Carvalho (2010: p 24) acrescenta:

[...] A escola tem, de facto, que acolher a sociedade como uma realidade incontornável, rica de oportunidades, a par de ser respeitada por esta enquanto parceira crítica e exigente. Desta forma, ela não acolhe, sem mais a violência, até porque esta está já dentro dela.[...] O alheamento aqui é tão grave como a pura e simples repressão, já que a escola, ao dissociar o aluno da criança ou do jovem concretos, não ganha nenhum sentido para o primeiro e deixa os segundos entregues à sua sorte.

As práticas descontextualizadas utilizadas pela escola colocam seus sujeitos numa relação de estranhamento ou exclusão. Novos tempos, novos sujeitos requerem reflexões intensas e novas posturas, ou corre-se o risco de se tornar inerte, distanciada de sua função e daqueles a acolher. A própria escola é produtora de sua indisciplina diária, conforme Ratto (2007, p. 134), quando esta procura de forma exacerbada

disciplinar seus sujeitos. “Quanto mais se define, se esquadrinha, se busca produzir e controlar a criança disciplinada” mais se contribui para o surgimento dos indisciplinados, pois a qualquer momento esses sujeitos poderão “não se enquadrar, não se adaptar, negar ou não responder aos padrões que estabelecem o que é uma criança disciplinada”. Na mesma perspectiva Souza (2008), afirma que a escola socializa seus sujeitos por meio de práticas repressiva ou coercitiva, reprimindo determinadas ideias e comportamentos, tornando-se violenta.

A escola, nesse contexto, torna-se não apenas vítima, mas também autora de suas indisciplinas, que se não forem adequadamente trabalhadas, poderão ser acentuadas e convertidas em violências. Conhecer, divulgar e discutir as leis vigentes, que orientam a conduta social, bem como a discussão e estabelecimento de normas escolares justas, pode representar um caminho para o esclarecimento e a orientação da conduta de seus sujeitos, e, portanto da redução de suas indisciplinas e violências, conforme o texto que segue:

Assim, a disciplinarização das crianças depende de um extenso conjunto de aprendizagens com relação aos padrões de regras comportamentais estabelecidos na escola, tendo em vista as exigências relativas às várias relações interpessoais, aos vários espaços, tempos ou atividades existentes em seu cotidiano. Disciplinar as crianças significa fazer com que elas incorporem – internalizem dentro de si, de seu corpo – sentidos e práticas de ordenamento a serem estabelecidas com todos esses aspectos – tempo, espaço, atividades e autoridades, dentre outros. O que diverge desses vários ordenamentos tende a converter-se em sinônimos de indisciplinas, abrindo o campo para os comportamentos sancionáveis (RATTO, 2007, p. 150-151).

Para combater as indisciplinas e prevenir/combater as violências na escola, é necessário não apenas analisar a forma como são exercidas, quem são seus autores, o que os motiva, mas como a escola lida com os padrões de conduta e as regras para organizá-los. A escola precisa repensar sua função social e organizar-se para combater não apenas a violência, mas quaisquer problemas que possam impedir o efetivo cumprimento de sua função tanto pedagógica, quanto social. Estabelecer regras de disciplinamento pode significar não necessariamente *poder na perspectiva do adestramento/docilização/subjetivação*, mas também como poder de orientar os sujeitos a se portarem civilizadamente na escola e na sociedade.

Embora a escola não tenha como função ser a redentora da sociedade, também não pode cumprir com sua função educativa isolada ou ileso aos fenômenos que ocorrem na sociedade. Conforme defende Gisi (2011: p. 42) “a escola não é imune às

questões que permeiam a sociedade”. Na medida em que é atingida por elas, deve dar respostas, inclusive buscando alternativas para superá-las.

Dessa forma, enfatizamos que a violência nas escolas, é um fenômeno nocivo que deve ser refletido e enfrentado através de ações desenvolvidas e executadas por uma gestão coletiva comprometida com o desenvolvimento de uma escola cidadã. Uma escola não poderá formar um sujeito que atue efetivamente como cidadão na sociedade, estando alheia ou apática às características e necessidades desta nova sociedade.

Ressaltamos que, tratar da questão da violência nas escolas requer a compreensão de sua função social na perspectiva da democratização, o que envolve não apenas acesso à escolarização, mas principalmente a noção de qualidade do seu trabalho, tal qual vem sendo preceituada desde os anos 1980, como já afirmamos, o que demanda esclarecimentos a respeito de suas formas de organização para lidar com o trabalho pedagógico. Por isso mesmo, torna-se imprescindível discutir democracia e gestão escolar democrática.

CAPÍTULO 2. DEMOCRACIA E GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

De antemão, afirmamos que é bastante delicado conceituar democracia, tendo em vista que não há um conceito uno e consensual a seu respeito. Bobbio (1998) apresenta três teorias que ajudaram na composição do pensamento contemporâneo referente. A primeira é conhecida como teoria clássica, tem base no pensamento aristotélico o qual conceitua democracia como o “Governo do povo, de todos os cidadãos” ou daqueles que estão aptos a exercer a cidadania. A segunda, teoria medieval, é de origem romana, embasada na soberania popular na qual o “poder supremo deriva do povo e se torna representativo” ou vem do príncipe e é delegado a um inferior. A terceira teoria, teoria moderna ou maquiavélica, entende a democracia como uma forma de república.

Ainda segundo o autor, no debate contemporâneo de democracia há um embate entre o pensamento liberal e socialista. Enquanto os liberais compreendem que a democracia se consolida no sufrágio universal, tendo-o como ponto de chegada a se construir o ideal democrático, através da consolidação dos representantes escolhidos pelo povo, os socialistas entendem esse processo apenas como o ponto de partida para a democracia. Estes criticam a democracia representativa e defendem a “participação popular e que o controle do poder a partir de baixo se estenda dos órgãos de decisão política aos de decisão econômica” (BOBBIO, 1998: p. 334). É este pensamento que mais ganha ênfase nos discursos sobre democracia, especialmente no século XX.

Os discursos contemporâneos sobre democracia, segundo apresenta o autor, indicam pelo menos dois tipos de democracia: a “Democracia Formal” e a “Democracia Substancial”. A democracia formal indica certo número de regras ou meios a serem seguidos, sem considerar os fins, enquanto a democracia substancial indica determinados fins, entre eles, “igualdade jurídica, social e econômica”, sem considerar os meios para alcançá-los. O autor chama a atenção para o fato de que cada pensamento é democrático do ponto de vista de seus defensores e não-democrático do ponto de vista de seus adversários, o que nos leva a afirmar que a democracia deveria ser “simultaneamente formal e substancial”. Vale ressaltar que o que há em comum no discurso sobre democracia é que esta deverá “prover as condições para o pleno e livre desenvolvimento das capacidades humanas essenciais de todos os membros da sociedade” (op. cit: p. 339).

Ao longo de seus estudos, Castoriadis se preocupa em traçar um panorama histórico das tentativas de se implementar a democracia, levando-nos a uma melhor compreensão das práticas democráticas da atualidade, em que apresenta um amplo conceito de democracia pautado na autonomia. Segundo o autor:

Em uma democracia, o povo é soberano, isto é, ele faz as leis e a lei, ou a ainda melhor, a sociedade faz as suas instituições e a sua instituição, ela é autônoma, ela se auto institui. Mas, como toda sociedade de fato se auto institui, pelo menos em parte, explícita e refletidamente (1983: p. 229).

As democracias existentes, não servem de modelo para Castoriadis, especialmente a democracia procedimental e liberal. Para ele, a democracia não pode ser pensada como um conjunto de procedimentos e normas a serem cumpridas. Ela é um regime ativo, vivo e sem normas pré-estabelecidas. A única regra de uma sociedade democrática é aquela que impõe a deliberação coletiva e popular acerca dos assuntos comuns. Para Castoriadis a democracia deve ser um regime político de uma sociedade autônoma. Isto significa que uma sociedade verdadeiramente democrática é aquela capaz de dar para si mesma suas próprias leis e regras.

Nesse sentido, o autor nos apresenta dois tipos de sociedade: a instituída e a instituinte. A sociedade instituída segue as normas, enquanto que a sociedade instituinte é aquela que questiona a norma vigente e institui outras. Para o autor, a sociedade instituinte é aquela capaz de ser uma sociedade autônoma, tendo em vista que esta vive um regime democrático pleno em que cada membro da sociedade está participando e decidindo sobre o individual e sobre o coletivo. Além da possibilidade de participação ativa, uma sociedade democrática é aquela também capaz de decidir sobre o sentido das leis. Para ele “a democracia consiste no fato de que a sociedade não para numa concepção do que é justo, igual ou livre, dada de uma vez por todas, mas se institui de tal maneira que as questões da liberdade, da justiça, da equidade e da igualdade possam sempre ser recolocadas no funcionamento “normal” da sociedade” (CASTORIADIS, 2002: p. 187).

O pensamento de Marcuse (1981) não é diferente. O autor critica aquilo que ele considera *pseudo-democracias*, que violam os direitos dos cidadãos, impedindo a efetiva participação do povo nas decisões políticas. Ele ainda defende que a democracia deverá contribuir para *emancipação popular*. Criticando a democracia representativa Marcuse escreve:

(...) a verdade de que 'o povo', a maioria da população é, de fato, distinta do governo e está separada deste, que o autogoverno do povo ainda tem de ser conquistado. Significa que essa meta pressupõe uma mudança radical nas necessidades e na consciência do povo. O povo que dispuser do poder para libertar-se não seria o mesmo povo, não seriam os mesmos seres humanos que hoje reproduzem o status quo – ainda que sejam os mesmos indivíduos. (MARCUSE, 1981: p.52).

As palavras do autor revelam sua crença em um regime democrático que pressupõe liberdade, de forma que possibilite autogoverno. Marcuse, no entanto, defende que o povo deveria dispor de poder para sua libertação. Acrescentamos que o povo deverá dispor na realidade da consciência de seu poder e, inclusive, da dimensão de seu poder, tendo em vista que o conhecimento e apropriação do poder favorecem a conquista da liberdade e, portanto, da autonomia dos sujeitos e conseqüentemente contribuirá na construção de uma sociedade mais democrática.

Essa breve reflexão sobre democracia serviu como suporte para uma discussão de cunho mais específico, a democracia na escola. Nesse sentido, iremos direcionar nossa atenção para aspectos e perspectivas sobre a gestão democrática da escola.

Nos escritos de Silva (2009) encontramos algumas informações relevantes sobre esse tema. O autor coloca que essa discussão esteve presente durante toda a história da educação brasileira ganhando ênfase na década de 1930 com os Pioneiros da Escola Nova, que lutavam pela democratização da educação, o que significava a princípio, o acesso de toda a população à escolaridade básica.

Com o advento do Estado Novo de 1937 a 1945 tais movimentos reivindicatórios em nosso país foram suprimidos. Para o governo brasileiro nessa época, o ensino para todos era sinônimo de mão de obra qualificada para o trabalho e manutenção e extensão do capitalismo no Brasil.

Entre 1945 a 1964, entra em cena o discurso da necessidade de redemocratização de nosso país e ganha ênfase o discurso da erradicação do analfabetismo entendido como meio para a democratização da cultura. Essa discussão é reprimida pelo governo militar que se preocupa em investir na formação de mão de obra para atender as multinacionais que se instalavam no Brasil e acelerar o processo de industrialização.

O debate sobre democratização da escola é retomado na década de 1970 tendo maior ênfase na década de 1980, período no qual os educadores brasileiros reivindicavam não apenas maior acesso a escola pública pela população, como também novos rumos para a administração desse ensino que rompesse com o caráter

centralizador e burocrático reinante nas escolas brasileiras. Os professores passam a lutar pela democratização da gestão, por melhorias salariais e qualidade do ensino.

Botler (2004) lembra que o processo de democratização da escola pública no Brasil, tem relação com o processo de democratização política brasileira nos anos 1980. Segundo a autora essa nova forma de se pensar a gestão da escola ocorre quando eram confirmados os baixos índices de rendimento do sistema educacional, considerados como um dos obstáculos à consecução da educação como um direito, como formação para a cidadania crítica, consciente e participativa.

Seguindo uma lógica cronológica, a autora ainda informa:

Nos anos 1990, período caracterizado como da *sociedade do conhecimento*, reformula-se a perspectiva de cidadania adotada na política educacional brasileira e a discussão passa a ser centrada principalmente na reorganização da gestão escolar onde ganha relevo a participação nas tomadas de *decisões* coletivas (BOTLER, 2004: p. 16).

Segundo as informações apresentadas pela autora podemos considerar que o processo de democratização política nacional, que influencia o modo de se gerir a escola pública não se configura apenas como um equalizador da democracia social também nas organizações escolares, mas principalmente como um meio de se dividir com a sociedade e os atores escolares em geral, a responsabilidade pela efetivação de um ensino de qualidade, através de uma escola regida pelos “interesses” daqueles que atuam na organização escolar.

Nessa mesma perspectiva, Nora Krawczyk (1999) lembra que na década de 1980, a gestão escolar retorna ao debate político, acompanhando a reforma do Estado, contexto no qual um dos pontos principais é a descentralização. A autora chama a atenção para o fato de que nesse período “supunha-se que, por razões distintas, as formas descentralizadas de prestação de serviços públicos seriam mais democráticas, fortalecendo e consolidando a democracia. Ao mesmo tempo, elevariam os níveis reais de bem-estar da população” (KRAWCZYK, 1999: p.114).

Acompanhando a Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) também adota o princípio da gestão democrática no que diz respeito à educação nacional.

Oliveira (1997) chama a atenção para o fato de que esse processo de regulamentação do artigo 206 da nossa Constituição Federal de 1988 tornou-se uma verdadeira arena de disputa dos mais variados projetos que eram apresentados

objetivando interpretar adequadamente o artigo 206 da nova constituição. Segundo a autora, diferentes interpretações eram atribuídas aos termos Gestão e Democracia que ali se faziam presentes e que passavam a vigorar na sociedade e no sistema educacional. A este respeito a autora apresenta as seguintes observações:

Esse embate se expressou, entre outros espaços, nos longos debates entre diversos setores e entidades da sociedade civil e em negociações com o Congresso Nacional que antecederam à promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases, Lei no 9394/96 – LDB. As mudanças propostas e definidas na legislação acompanham a tendência hegemônica mundial anteriormente explicitada e destacam três aspectos principais: descentralização administrativa, participação da sociedade civil e autonomia crescente dos sistemas e das escolas públicas (KRAWCZYK, 1999: p.116).

Junto ao processo de democratização da escola surgem os questionamentos sobre o que representa uma gestão democrática, quais procedimentos as escolas devem desenvolver para partilhar de uma conduta que segue o viés da democracia. Gadotti (1988) aponta que uma escola democrática é aquela que repensa sua função social, estabelece a democratização de sua gestão, bem como a democratização do acesso, tendo em vista a qualidade de ensino que oferta.

Em relação à gestão democrática da escola, alguns aspectos deverão ser cuidadosamente observados. Melo (2011) chama a atenção para o fato de que há uma sutil diferença entre compartilhar a gestão e democratizá-la, podendo uma ser confundida com a outra. A diferença, segundo a autora, está no fato de que a gestão compartilhada não busca estabelecer uma reflexão sobre a realidade precária da escola pública, nem procura identificar os responsáveis e os determinantes dessa realidade. A autora ainda alerta para o fato de que a gestão compartilhada vem sendo utilizada pelas políticas públicas de governo, como uma alternativa de se conseguir voluntários interessados em salvar a escola pública.

Ao parafrasear Paro, Aguiar (2009) explicita que a democracia não é algo que se é concedido, a democracia se realiza. A autora acrescenta que não se pode permitir que a democratização das relações na escola fique a cargo de diretores que outorgam democracia, impedindo dessa forma, que se consolide um sistema de ensino efetivamente democrático. Para que a democracia se efetive é necessário um mínimo de autonomia, portanto, é necessário superar as formas de democracias concedidas, criando mecanismos que viabilizem o processo democrático, de tal forma que possibilite uma relação de aproximação entre os sujeitos que constituem a escola e a realidade

enfrentada por ela, de forma que coletivamente possam refletir e superar os problemas enfrentados pela escola.

Botler (2004: p. 68) chama a atenção para o fato de que uma gestão democrática, entre outros conceitos, supõe uma gestão coletiva e acrescenta que uma gestão coletiva “auto-determinada” acontece por meio de igualdade política e de participação dos membros que compõem essa coletividade. Sobre esse aspecto, afirma a autora:

[...] o que inclui educar para a democracia, implicando necessariamente educar para a liberdade – liberdade de expressão, liberdade de ser, liberdade de ir e vir, liberdade para agir responsável e criticamente. Estes valores só são transmitidos numa organização que assim interpreta a ideia de liberdade e vivencia seus princípios na prática cotidiana.

A autora ainda defende que uma gestão coletiva se realiza através de diversas lideranças que deverão formular seus próprios modelos de organização e processos de gestão que contemplem a coletividade, tendo em vista que incidirão sobre sua ação pedagógica. Assim, compreendemos a gestão democrática como via emancipatória, na qual as decisões são tomadas por todos por intermédio da dialogicidade e argumentação. Segundo a autora:

A realização da democracia emancipatória na escola está vinculada a decisões que devem ser tomadas por todos, via ação dialógica e argumentada, decisões estas que devem ter passado por amplas discussões e que, justamente por terem sido determinadas pelo conjunto, são consagradas e aceitas por todos (BOTLER, 2004: p. 72-73).

O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, recomenda que os sistemas educativos devam dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo (UNESCO, 1998).

Considerando esse contexto pode-se concluir que apenas trazendo a comunidade local para escola não será suficiente para se combater a violência, é necessário envolvê-la em todo o processo, torná-la parte integrante e responsável pelos problemas que assolam a escola. Não se trata de apenas envolver a comunidade local, mas torná-la parceira, inclusive no planejamento, execução e avaliação das políticas desenvolvidas na escola. De acordo com o documento citado,

O sistema educativo tem, pois, por missão explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social. Nas sociedades complexas atuais, a participação em projetos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, (...) que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola. (UNESCO, 1998: p. 60-61).

Valerien e Dias (2002) defendem que o gestor contemporâneo deverá atender a quatro pilares que consistem em aprender a conhecer os desafios do mundo contemporâneo e associa-los a demanda das escolas; aprender a planejar e construir via Projeto Político Pedagógico a escola desejada; definir e compartilhar um projeto de escola pautado na convivência e aceitação das diferenças; estabelecer uma formação contínua utilizando de forma destemida suas potencialidades..

Na prática atualmente se exige que todo gestor saiba ouvir e intermediar opiniões; que esteja atento às solicitações da comunidade ouvindo o que cada um tem a dizer; delegar responsabilidades ao máximo possível de pessoas; mostrar a responsabilidade e a importância de cada um para o bom andamento do processo; tornar a escola um espaço de sociabilidade; valorizar o trabalho participativo; submeter o trabalho desenvolvido na escola às avaliações da comunidade e dos conselhos ou órgãos colegiados; desenvolver projetos educativos voltados para a comunidade em geral e com a participação desta; ressaltar a importância da comunidade na identidade de unidade escolar; tornar o espaço escolar disponível para a comunidade.

Compreendemos que os aspectos aqui levantados a respeito da democratização da gestão escolar pressupõem descentralização, por meio do envolvimento de todos os atores escolares na reflexão e na tomada e execução das decisões relacionadas à escola. As ideias apresentadas nos remetem às atuais demandas sobre o envolvimento e responsabilização da sociedade, o que nos leva a abordagem do conceito de participação, tão complexo como o de democracia, e sem o qual o conceito de democracia não se realizará plenamente.

2.1 A Gestão Escolar e as Violências na Escola

Conforme enfatizamos no decorrer da discussão sobre democracia e gestão democrática, as novas demandas que incidem atualmente sobre a escola, exigem novas posturas e compromissos de seus gestores. Mais do que atuar sobre aspectos inerentes

às questões burocráticas e pedagógicas, estes deverão desenvolver estratégias e ações que permitam à escola atender a sua função social. A questão das violências que cada vez mais se inserem no espaço escolar tem sido um dos maiores desafios para os gestores escolares. Em contrapartida, a possibilidade de uma gestão democrática participativa, contribui para o esvaziamento de uma responsabilização centrada no gestor escolar. Compreendemos que atuar sobre a violência não seja uma tarefa da escola, no entanto, defendemos que a escola não deve estar apática a essa questão, devendo dar uma resposta através do desenvolvimento de alternativas que possibilitem a prevenção ou redução das violências na escola.

Entendemos a violência nas escolas, como um fenômeno nocivo que deve ser refletido e enfrentado através de ações desenvolvidas e executadas por uma gestão coletiva comprometida com o desenvolvimento de uma escola cidadã. Uma escola não poderá formar um sujeito que atue efetivamente como cidadão na sociedade, estando alheia ou apática às características e necessidades desta nova sociedade.

Tratar da questão da violência nas escolas requer a compreensão de sua função social na perspectiva da democratização, o que envolve não apenas acesso à escolarização, mas principalmente a noção de qualidade do seu trabalho. Mais do que um compromisso com os resultados (AZEVEDO, 2001), a escola através de uma gestão efetivamente democrática deverá se comprometer com sua função social.

De acordo com pesquisa denominada “Relatório Escola Legal” (2009), realizada pela Secretaria de Educação de Pernambuco, atingindo as 975 escolas pernambucanas destaca que:

As relações permanentes entre escola e comunidade, estabelecidas com o propósito de intensificar a participação dos mais variados seguimentos escolares (estudantes, docentes, funcionários e pais) nas atividades escolares e extraescolares, tem sido consideradas de grande valia no combate a problemas diversos que podem acometer instituições públicas de ensino básico, incluindo-se entre eles, o da violência no ambiente escolar (PERNAMBUCO, 2009: p. 24).

De acordo com dados desse relatório as escolas que possuem colegiado escolar mais atuante – que conta com a participação da comunidade e realiza reuniões acima da média prevista de quatro reuniões anuais – apresentam menores índices de violência, assim como revelam que as escolas que não possuem colegiado, ou que mesmo possuindo conselho escolar, este atue ou se reúna minimamente, são as escolas que apresentam os mais altos índices e níveis de violência, embora o mesmo documento

revele ainda que em algumas instituições de ensino com colegiado escolar ativo esses índices sejam elevados. Nesse contexto podemos questionar se essas realidades estariam atreladas aos níveis de democracia vivenciados nessas instituições ou nas formas de participação e/ou relações de poder que se desenvolvem nessas escolas.

Uma alternativa que respalda tal questionamento é apresentada por Gisi, que argumenta que embora seja evidente que o problema da violência não seja uma responsabilidade apenas da escola, dos gestores e dos professores em sala de aula, não se pode simplesmente direcioná-la a outra instância. As discussões sobre violência escolar devem integrar as preocupações diárias e prioritárias da gestão escolar, fazendo parte, inclusive, da formação dos profissionais da educação. Fazendo uma relação direta entre o fenômeno das violências na escola com o papel da gestão escolar, a autora defende que “do ponto de vista da atuação de gestores é importante assinalar que somente ações coletivas coerentes e contínuas podem reforçar ações pedagógicas capazes de lidar com o fenômeno das violências nas escolas” (2009: p. 62).

Para atuar sobre os problemas que assolam a escola, a exemplo da violência, Calliman (2010: p.13) defende que “é preciso a gestão democrática, que pressupõe a participação, o diálogo e normas claras, explicadas, negociadas quando for o caso, não a anomia ou o império da lei do mais forte ou mais vocal”. Para o autor, somente por meio de uma gestão democrática desburocratizada, pautada na participação de todos, é que se pode refletir coletivamente sobre as necessidades que incidem na escola e assim desenvolver estratégias para sua superação.

Considerando as afirmações dos autores, compreendemos que as ações “coletivas, coerentes e contínuas” poderão ser efetivadas por meio de uma gestão democrática, coletiva que atua sobre o viés da participação nas decisões, o que nos dispusemos e discutir logo mais.

2.2 A Participação Como Instrumento Constitutivo da Democracia na Escola

Como já afirmamos anteriormente, falar em democracia e/ou gestão coletiva sem falar em participação leva ao risco de corromper a essência do conceito de democracia e gestão coletiva até então defendido.

Entendendo que a escola é uma organização social e seus atores indivíduos que a integram, as relações que se estabelecem dentro desta organização consistem num movimento de ação coletiva. “A ação coletiva é uma aliança de homens contra a natureza, face a problemas materiais para cuja solução foram obrigados (ou decidiram) cooperar” (FRIEDBERG, 1993: p. 253).

No que se refere a aspectos da ação coletiva, Botler (2004: p. 49) nos apresenta a seguinte análise:

A ação coletiva ou organizada é uma forma de resolver problemas cooperativamente, o que significa que a realização de projetos, bem como as relações que se estabelecem entre os seus participantes, depende da capacidade dos sujeitos ou de parte deles, de encontrar soluções satisfatórias para os problemas.

Insistimos nesse conceito de ação coletiva por compreendermos que ele é o que melhor se relaciona com o que defendemos como uma democracia participativa na organização escolar. Participação consiste em integrar indivíduos de forma interacional a fim de se formular estratégias de ações em detrimento de incertezas e/ou problemas que interessam a esse grupo ou organização.

Segundo afirma Friedberg (1993) um grupo ou uma organização é sempre uma construção social que só existe e perdura na medida em que podem apoiar-se em mecanismos que permitam integrar as estratégias divergentes de seus membros.

Botler (2004) ainda nos chama a atenção para o fato de que uma gestão democrática entre outros conceitos supõe uma gestão coletiva e “auto-determinada”, o que acontece por meio de igualdade política e de participação dos membros que compõem essa coletividade. A autora complementa afirmando que uma gestão coletiva se realiza através de diversas lideranças que deverão formular seus próprios modelos de organização e processos de gestão que contemplem a coletividade, tendo em vista que incidirão sobre sua a ação pedagógica.

A participação é, portando, um principio fundamental na consolidação da democracia na escola. De acordo com a LDB nº 9394/96, art.14, os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica a partir dos princípios:

I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Embora não haja uma clareza a respeito do que se trata, ou como se deve efetivar essa participação prevista na lei que orienta as práticas educativas em nosso país, a LDB fomenta a ideia de participação como um princípio fundamental da democracia.

Ao considerar a participação uma das dimensões mais importantes da gestão democrática no espaço escolar, Lück (2006) afirma a necessidade de reconhecê-la em seu sentido pleno que corresponde a uma atuação conjunta superadora das expressões de alienação e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralização do outro.

A respeito de democracia participativa, Mendes (2009) considera necessário um processo de reflexão e amadurecimento que propicie aos sujeitos envolvidos, a percepção da necessidade de um rompimento com estruturas escolares, especialmente em situações de pouca tradição participativa. A autora ainda chama a atenção para o fato de que muitas escolas adotam um discurso democrático e, no entanto, implantam ações autoritárias que apenas colaboram para a formação de sujeitos submissos.

Abranches (2006) conceitua participação como uma construção histórica e social que viabiliza um exercício democrático de aprendizagem contínua para se desenvolver ações de desburocratização, descentralização e fiscalização; compreende a participação como um equalizador de cidadania. Tendo em vista que a participação se exerce por meio de intervenção constante nas definições e nas decisões das políticas públicas, ela representa uma prática social efetiva, que colabora com a construção de uma cultura de cidadania.

A participação da comunidade nas decisões da escola é a grande propulsora da democratização da gestão escolar e um dos principais meios de se consumir essa participação é através de órgãos colegiados. A participação da comunidade não deve ficar restrita apenas às questões administrativas da escola, mas esta deve inclusive participar dos processos pedagógicos, das questões que estão relacionadas ao ensino.

De acordo com o que expressa a autora, a gestão democrática pressupõe descentralização, processo que deverá favorecer e estimular a participação, ao mesmo tempo que só se tornará possível através da participação. A autora ainda acrescenta que através da participação nas esferas públicas, os atores terão a possibilidade de desenvolver aprendizado político e se tornar cidadãos mais ativos. A participação é um aspecto importante para a construção da cidadania dos indivíduos. Segundo expressa a

autora a participação poderá ser qualitativa, desde que propicie ao indivíduo participar com certa constância das atividades cotidianas dos grupos em que estão inseridos, pois é no dia a dia que cada sujeito exercita suas escolhas e atua construindo sua própria história. O cotidiano é reflexo da sociedade, o lugar do exercício da crítica e da transformação do “próprio meio, do diário e do próprio processo histórico” (ABRANCHES, 2006, p.24).

Subsidiada pelo pensamento de Hannah Arendt, a autora ainda defende que a participação da comunidade na esfera pública se traduz no espaço de aprendizado político e da ação, à medida que proporciona experiências democráticas no cotidiano na perspectiva de contribuir na formação de indivíduos mais ativos. Participar é, sobretudo, agir. Segundo expressa a autora a “ação é a capacidade dos homens de produzir fatos e eventos em espaços em que possam ser visualizados por outros homens. A ação tem caráter político.

A participação é o principal mecanismo pelo qual se estabelece veementemente a ação política. A escola que educa para a democracia, segundo Costa (1998), é aquela que estabelece no seu cotidiano experiências democráticas envolvendo os indivíduos que dela fazem parte. Não se pode formar o cidadão sem fornecer-lhe experiências ou possibilidades de exercer sua cidadania. A escola é, portanto, o lócus onde se desenvolvem as habilidades sensoriais, cognitivas, bem como as de caráter social e de cunho político. Considerando esse aspecto, as práticas educativas deverão se efetivar de modo a atender as diversas necessidades de desenvolvimento de seus educandos, inclusive as que dizem respeito à formação do cidadão, através do permanente exercício da cidadania dentro do próprio espaço escolar.

Essa perspectiva de participação, também é reforçada nas ideias expressas por Freire (1991), para quem a participação social no interior da escola não funciona apenas como um mecanismo propulsor da formação para a cidadania. A participação social e política dos atores escolares representa um instrumento de transformação social, à medida que poderá possibilitar a construção de uma escola pública mais democrática e inclusiva.

Mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras [...]. É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos

administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo [...]” (1991: p. 35-37).

Ciente das demandas que cercam o cotidiano da escola, o autor afirma a necessidade de se estabelecer na escola um espaço no qual os sujeitos envolvidos no processo educativo possam dialogar, onde a expressão de suas reflexões possa ser entendida e/ou atendida.

Desde o processo de democratização do acesso ao ensino público e as novas configurações sociais, a escola como organização a serviço da sociedade passa a ser afetada pelos conflitos sociais e conseqüentemente precisa dar respostas e/ou se proteger das conseqüências dessa nova realidade que incide sobre a escola pública. Nessa perspectiva, Ibernón (2001: p. 14) vem alertando para as novas configurações da escola e as demandas que envolvem os profissionais da educação. Para o autor o contexto em que se encontra o magistério é complexo e diversificado, tendo em vista que funções educativas ultrapassam a transmissão de conhecimento acadêmico ou a formação do indivíduo acadêmico. Os compromissos dos profissionais da educação compreendem “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade [...]”.

Ainda que a nossa realidade aponte os inúmeros problemas a serem superados a fim de que nossa população tenha acesso a uma educação de qualidade, vislumbramos mudanças a partir da consolidação de processos políticos que prezem pela participação da sociedade. Azevedo (2005) chama a atenção para as oportunidades que a participação possibilita para a comunidade local. A própria valorização da escola, inclusive a construção de um sentido de pertença a determinada comunidade poderá configurar espaços onde as decisões se estabeleçam de baixo para cima, contemplando as necessidades dos que fazem a escola pública. Segundo a autora, em meio ao processo de convencimento, motivação e apelo à participação, devemos considerar que o cotidiano da escola é constituído pela ação de atores, tendo em vista que as suas potencialidades de articular o geral e o particular, quando necessitam de produzir significados e contar com a adesão dos seus pares. Devemos considerar principalmente que, as dimensões social e política constituem-se como inseparáveis das ações educativas (op.cit., p. 5).

Nesse sentido, a participação se constitui em um mecanismo de articulação entre essas duas dimensões.

2.3 O que é Participar?

Ao longo de nossas discussões, temos enfatizado a importância da participação social na construção da democracia e cidadania. Como discurso político, acadêmico e social, encontrados nos diversos documentos, estudos e reivindicações dos movimentos sociais, a participação se apresenta como uma alternativa para se construir uma sociedade mais crítica e autônoma. Defendemos ainda que a escola é um espaço rico de oportunidades de aprendizagem e exercício dessa atividade política. No entanto, conforme apresentamos nas discussões anteriores, não existe um consenso sobre o que representa ou como se deva efetivar tal participação. Queremos ao longo dessa discussão apresentar algumas nuances que incidem sobre os conceitos e formas de participação.

Luck nos traz algumas referências sobre como deve se caracterizar a participação social. A autora aponta que a participação, num sentido pleno, se configura através da mobilização efetiva dos esforços individuais visando à superação de situações de acomodação, alienação e marginalidade. A construção de um espírito de equipe em detrimento a comportamentos individualistas é fundamental na reversão desses aspectos. Nessa perspectiva, participar consiste em “inteirar-se e agir em prol da efetivação de objetivos sociais e institucionais, que são adequadamente entendidos e assumidos por todos” (2011: p. 30).

Acreditamos que, a partir do momento que se desenvolve e amplia na população o gosto pela participação, favorece a construção de um olhar crítico sobre as políticas sociais, dando aos cidadãos subsídios para analisar, interferir e fiscalizar o serviço prestado pelo Estado. Dessa forma é importante que cada indivíduo compreenda que sua participação é fundamental para a melhoria da oferta dos serviços públicos, já que é ele, o cidadão, quem irá utilizar os serviços ofertados pelo Estado. Reforçamos nossas ideias com as contribuições de Abranches (2003) quando ela afirma que a participação representa um instrumento que possibilita a transformação social, pois à medida que a sociedade interage, discute, influenciam nos rumos das políticas públicas.

A partir da abertura para a participação, quando os atores sociais passam a ter um papel ativo nas decisões sobre elaboração, execução e controle das políticas públicas, é prioritário que se criem novas configurações sociais e novos espaços políticos que determinem uma nova relação com o espaço público. E isso é tarefa da sociedade civil, que vai, ainda, depender do grau de organização dos atores sociais, da identificação e agrupamento dos interesses e dos recursos de poder que esses atores sociais dispõem. (2003, p. 2).

O modo como a sociedade civil se organiza, bem como a apropriação dos recursos de poder que disponibiliza serão fundamentais na efetivação e nos resultados da participação social. Pensando especificamente nas políticas públicas de educação, a autora defende que os órgãos colegiados são canais importantes para a organização e fortalecimento dos interesses da sociedade civil. Os órgãos colegiados possibilitam a consolidação de novas formas de gestão, pautadas na coletividade, em que “todos participam dos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, envolvendo as questões administrativas, financeiras e pedagógicas.” (2003, p. 54).

Dessa forma a criação de ambientes participativos é uma condição essencial da gestão democrática, sendo elementares para o desenvolvimento de uma visão de conjunto da escola e de sua responsabilidade social. Estes ambientes privilegiam a articulação de questões internas e externas a escola, a valorização e maximização de aptidões e competências múltiplas e diversificadas dos sujeitos participantes e o desenvolvimento de um processo de comunicação aberta, ética e transparente.

Nesse contexto, os órgãos colegiados se apresentam como um mecanismo instituído, onde se efetiva a participação e, portanto, a democracia na escola. Queremos ressaltar que participar é também assumir responsabilidades tanto pelo processo como por seus resultados. Salientamos que cada ator escolar tem um papel a cumprir no interior própria escola, enquanto sujeito e agente da ação educativa. Da mesma forma, cada órgão colegiado também tem sua função a desempenhar. Ao Conselho Escolar, por exemplo, cabe não só a responsabilidade de fiscalizar, conduzir a aplicabilidade dos recursos que chegam, mas também de colaborar com o desenvolvimento do planejamento no cotidiano da escola. Ao Conselho de Classe cabe perceber problemas nas salas de aulas e discutir possíveis caminhos ou soluções para os mesmos, embora muitas vezes seja mais comum nessa instância discutir os desempenhos dos estudantes e decidir se um estudante deverá ser reprovado ou não. O Grêmio Estudantil valoriza a participação estudantil nas decisões da escola, como um órgão colegiado importante, à medida que dá vez e voz aos alunos para discutir, criar e fortalecer inúmeras possibilidades de ação tanto no próprio ambiente escolar, como na comunidade, apesar de muitas vezes ignorado ou desprestigiado pela escola, e, inclusive pelos estudos que tratam sobre participação. A participação dos estudantes, prevista especialmente via conselho escolar e Grêmio Estudantil, além de um importante mecanismo de luta desses

atores, é também um grande laboratório para se construir e efetivar a cidadania desses sujeitos. Nenhum sujeito deverá estar a deriva nesse processo.

Sobre esse aspecto Heloísa Luck nos traz algumas considerações. A autora alerta que apesar de ser indiscutível a importância da participação na gestão da educação, observa-se que esse conceito muitas vezes tem sido mal interpretado, ou até mesmo banalizado pela escola, na medida em que muitas experiências de participação têm sido realizadas, mas esvaziadas de um sentido político-democrático ou um sentido pedagógico de transformação (LUCK, 2011: p. 27-28).

A autora ainda destaca que na escola, a participação tem sido vivenciada ou referenciada, sobre circunstâncias diversas, de modo que torna-se pertinente discutir os desdobramentos e nuances que cercam o sentido de participação. Luck (2011: p.35-48), identifica pelo menos cinco formas de participação na escola e esclarece que cada uma delas se apresenta com características bastante peculiares, que acabam repercutindo de diferentes maneiras sobre o cotidiano da escola.

A primeira forma de participação apresentada pela autora é a “participação como presença” que se caracteriza como um participante que pertence a um grupo, independente de sua atuação nele. Ou seja, ocorre quando determinado sujeito integra determinado grupo ou instituição, por obrigatoriedade, eventualidade, necessidade ou concessão, sem que exerça genuinamente sua função, sem ter voz ativa sobre o que faz ou o que acontece naquele grupo ou instituição ao qual pertence. Em geral estão apenas fisicamente presentes em suas atividades. É uma participação apenas formal, na qual o sujeito adota um comportamento passivo, inerte, tendo em vista que não atua para se construir a realidade de que faz parte, muito menos tenta transforma-la. A autora alerta que esse comportamento denuncia uma falsa participação, mas que têm sido bastante comum nas escolas.

O segundo tipo de participação apontado por Luck é a “participação como expressão verbal e discussão de ideias”, em que o uso da liberdade de expressão é considerado como espaço democrático de participação. Os sujeitos são estimulados a expressar suas opiniões, apresentar suas ideias expor experiências, e sentem-se ou são entendidos como participantes. A autora alerta que esse tipo de participação é muitas vezes bastante limitada, tendo em vista que os problemas são verbalizados, as opiniões são expostas, mas não há compartilhamento de poder ou responsabilidade por sua realização, ou sequer um aprofundamento sobre o que está sendo discutido. Em muitas situações as decisões já estão tomadas.

A terceira forma de participação que a autora apresenta é a “participação como representação”. Essa é muito prestigiada na sociedade democrática. A representação é uma forma significativa de participação, especialmente nas grandes organizações onde é impossível a participação direta de todos. Dessa forma as ideias, expectativas, valores, direitos ficam sob a tutela de um representante escolhido – geralmente pelo voto direto - que deverá manifestar e defender os interesses daqueles a quem representa. A autora aponta que, apesar de ser bem vista e até defendida pelas grandes democracias como a forma mais plausível de participação, a representação é na realidade um grande “arremedo”, podendo até mesmo ser entendida como uma falsa democracia, se considerarmos o sentido clássico de democracia que se caracteriza pelo governo do povo e pelo povo. Nesse sentido, participar não se configuraria simplesmente como delegar a alguém poderes para decidir em seu nome, transferindo também as responsabilidades sobre as decisões tomadas e o trabalho realizado. Participar é essencialmente trabalhar com a pessoa na construção e efetivação das propostas e assumir sua parte na responsabilidade pelos resultados desejados.

A quarta forma de participação trata da “participação como tomada de decisão”. Nessa perspectiva, participar corresponde a compartilhamento de poder e conseqüentemente de responsabilidades pelas decisões tomadas pela coletividade e, assim, enfrentar os desafios que incidem sobre o caminho a ser percorrido no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias. A autora nos alerta que, apesar de se apresentar como uma forma mais genuína de participação, essa perspectiva requer alguns cuidados que serão apontados. Em muitas situações, esse tipo de participação é direcionado às questões mais corriqueiras da escola. Ou seja, quando se realiza reuniões para decidir sobre a organização de um evento, e em muitas ocasiões para se decidir sobre problemas elencados pelo dirigente da escola, deixando os sujeitos à deriva das discussões mais aprofundadas. Estes “participam” da decisão mesmo sem uma análise ou sequer conhecimento do significado e desdobramentos de suas escolhas. A autora aponta que esse tipo de participação representa, frequentemente, uma falsa democracia, especialmente quando em sua efetivação não há uma clareza sobre o papel de todos e de cada um na vida da escola, ou qual o significado pedagógico e social das soluções que concernem àquela decisão.

A quinta e última forma de participação apontada por Luck é a “participação como engajamento”. Para a autora essa representa o nível mais pleno de participação, tendo em vista que envolve a presença, as ideias, opiniões, a expressão do pensamento

dos sujeitos, a interação e no encaminhamento das questões, baseados em análises compartilhadas são características desse tipo de participação, inclusive o envolvimento de forma comprometida nos encaminhamentos e ações necessárias para efetivação das decisões tomadas. Participar por engajamento é envolver-se de forma dinâmica nos processos sociais. Essa participação num sentido pleno corresponde a um movimento coletivo tendo em vista a superação da alienação e passividade em detrimento do autoritarismo intermediado pela cobrança e controle.

Encontramos nas formas de participação apresentadas por Luck, os diversos cenários que integram a escola brasileira que, a nosso ver, sinalizam como a gestão democrática da escola tem se configurado. Tais cenários refletem a forma como a sociedade está estruturada. Construir uma escola genuinamente democrática torna-se um grande desafio para uma sociedade fundada sobre raízes autoritárias. Ao falar sobre os elementos que dificultam a democracia no interior da escola, Paro aponta a tradição e organização extremamente autoritária de nossa sociedade, mas essa salienta que tal evidência não deverá se estabelecer como meio de se conservar a inércia. Em meio as suas afirmações, o autor evidencia que:

[...] a realidade social está repleta de contradições que precisam ser aproveitadas como ponto de partida para ações com vistas à transformação social. O que não se pode é tomar os determinantes estruturais como desculpa para não se fazer nada, esperando-se que a sociedade se transforme para depois transformar a escola. Sem a transformação na prática das pessoas não há sociedade que se transforme de maneira consistente e duradoura. É aí, na prática escolar cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo enquanto manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade. (1998: p. 19)

A participação de toda a comunidade na gestão da escola pública, não deve se estabelecer por meio de concessão, mas uma prática dialógica, que expresse princípios, que influenciam na qualidade da educação e deve estar vinculada a um projeto coletivo por uma sociedade não excludente. Isso não se constrói de repente, é necessário criar espaços, escancará-los. A própria comunidade é quem deve abrir espaços para que sua participação torne-se, a cada dia, mais efetiva. “Dizer que não participamos porque nos impedem, não seria propriamente o problema, mas precisamente o ponto de partida. Caso contrário, montaríamos a miragem assistencialista, segundo a qual, somente participamos, se nos concederem a possibilidade” (DEMO, 1999: p. 19).

Tomar as rédeas da democracia pela participação e a divisão da responsabilidade é um desafio. Ser capaz de gerir conflitos e receber sugestões e críticas também, tudo se faz necessário para construirmos um estado democrático. Nisto é que reside a importância da educação como um fator que pode, e muito, contribuir com o despertar dos cidadãos para que se tornem conscientes de seus reais direitos e deveres. Muitos, entendendo que estão cumprindo um dever, na verdade, muitas vezes, estão exercendo um direito. A participação na gestão da escola pública, a nosso ver, poderá ser o estímulo necessário para uma ampla participação dos cidadãos em todas as instâncias políticas de nossa sociedade.

Este capítulo apresentou a democracia e a gestão escolar democrática como aspectos da política recente de democratização da sociedade brasileira, e do acesso à escola pública. Essa democratização permitiu a inserção novos sujeitos, oriundos dos mais diversos segmentos da sociedade, trazendo muitas demandas e desafios para a escola pública brasileira, exigindo novas posturas dos seus educadores e o envolvimento social na gestão da escola e na superação dos seus desafios.

Nesse contexto, compreendemos que a gestão escolar democrática tem, supostamente, a condição de, numa perspectiva de atuação coletiva, intervir com melhores resultados sobre os problemas que a escola enfrenta e, especificamente, o problema das violências. Tendo o estímulo à participação como mecanismo de conscientização e responsabilização coletiva. A participação se fundamenta nas relações de poder que passaremos a discutir no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3. O PODER NA ORGANIZAÇÃO

Conforme afirmamos nos capítulos anteriores, partimos do entendimento de que a participação como capacidade de ação, é um mecanismo de atividade coletiva, que se fundamenta em relações poder, o que nos leva a necessidade de trazer e aprofundar o debate a respeito das relações de poder que se estabelecem na escola.

Apesar dos contrastes apresentados na discussão anterior, compreendemos a participação como uma ação coletiva integralizante – na qual os atores devem interagir em busca de soluções consensuais, que permitam eliminar as incertezas e/ou problemas que afetam a organização que integram. Não devemos ignorar que a participação por meio da ação coletiva não se estabeleça em meio a conflitos e negociações, permeadas pelas relações de poder. Sobre esse aspecto Friedberg (1993, p. 286) considera que “um grupo ou uma organização é sempre uma construção social que só existe e perdura, na medida em que pode apoiar-se em mecanismos que permitam integrar as estratégias divergentes dos seus membros”. A interação desses indivíduos permeada pelas relações de poder constitui o substrato da “capacidade coletiva” dos sujeitos da organização e condicionará sua existência e ação de forma mais ou menos unificada.

Segundo o autor, “toda organização coloca seus membros em situação de *interdependência desequilibrada e aberta* onde cada participante precisa da contribuição de outros participantes”. Essas contribuições não ocorrem de forma “automática, tendo em vista que esses participantes, dispendo de autonomia, agem por meio de negociações, contrapartidas ou trocas negociadas” (FRIEDBERG, 1993: p. 260). Ele ainda afirma que toda ação coletiva constitui um fenômeno político que repousa sobre as relações de poder e, portanto, são as relações de poder que movimentam a ação coletiva.

Bernoux (1995) corrobora a mesma perspectiva, quando afirma que para uma organização funcionar bem, os seus atores devem viver uma relação, onde existe uma interdependência e interação. Segundo o autor, o poder consiste na capacidade de ação entre indivíduos, mas sobre uma *conjuntura relacional e não atributiva*, ou seja, o poder não está presente no indivíduo, mas *nas relações* que estes indivíduos estabelecem no cotidiano da organização.

Sob a perspectiva desses autores o poder não se estabelece na organização de forma verticalizada, mas *associativa*. O poder na organização se estabelece como um

mecanismo cotidiano e incontornável que media e regula as trocas de comportamento indispensáveis à manutenção ou êxito de um conjunto humano marcado pela coexistência de atores relativamente autônomos (FRIEDBERG, 1993).

Ainda de acordo com o pensamento desse autor, o poder é a matéria-prima da ação coletiva e este poder não se caracteriza como dominação. Segundo o autor o “poder se estabelece em meio às incertezas e é atribuído aqueles atores capazes de impor uma definição dos problemas a resolver. O que é incerteza do ponto de vista dos problemas é poder do ponto de vista dos atores” (*op. cit.*: p. 254).

O poder, portanto, não é um mecanismo de dominação, mas um mecanismo que se faz presente nas relações sociais e conseqüentemente nas organizações e podemos associá-lo a um instrumento de regulação dos interesses dos membros da ação coletiva.

Bernoux (1995: p 152), afirma que poder consiste na “capacidade de certos indivíduos ou grupos agirem sobre outros indivíduos ou grupos”. Dessa forma o poder pressupõe uma relação, que deve ser exercida e não atribuído ou apropriado por determinado sujeito. Nesta mesma perspectiva, Foucault (1988: p. 42) defende que o poder não é uma instância que apreende os indivíduos: “o poder é uma relação, não é uma coisa”. As relações de poder se estabelecem em meio às liberdades dos sujeitos, liberdades que permitem aos indivíduos reagirem ao poder, através das recusas, negociações, resistências, etc. As relações de poder pressupõem que haja interação e não unidade, harmonia. Friedberg (1993, p 18) traz algumas considerações sobre os embates que cercam essa temática. Para ele, “o exercício do poder nos contextos de ação locais gera regras e construções políticas que permitem regula-lo e através das quais os atores podem descobrir e criar novos recursos, novas capacidades para jogar o jogo social da cooperação e do conflito”.

A existência de interesses diversos faz com que os indivíduos ajam em defesa dos seus interesses, ou daquilo que cada um considera mais plausível àquela organização. Dessa forma o cotidiano de uma organização, segundo Bernoux (1995) é construído por conflitos, que podemos considerar como *conflitos de poder*. Quando isso ocorre é necessário que haja um poder regulador para intermediá-los. Esse poder regulador de conflitos pode caracterizar-se como uma liderança, que nem sempre implica uma relação hierárquica, nem a centralidade do poder. O líder se coloca como um mediador das relações que os indivíduos produzem em meio às interações que estabelecem no exercício do seu poder.

Encontramos o que podemos considerar uma síntese do que vimos até então defendendo como relações de poder numa organização nas palavras de Friedberg (1993, p 261), quando este autor procura definir o que é poder:

[...] é o mecanismo cotidiano que é incontornável e que mediatiza e regula as trocas de comportamento indispensáveis à manutenção, ou êxito, de um conjunto de humanos marcado pela coexistência de atores relativamente autônomos e desenvolvendo racionalidades de ação limitadas que, por essa mesma razão, são senão contraditórias, pelo menos divergentes, ou, para exprimir de uma maneira mais neutra, não espontaneamente convergentes.

O autor ainda esclarece que as relações de cooperação (intermediadas pelo poder), não se estruturam visando atender apenas as afinidades entre os sujeitos envolvidos, ou favorecendo as necessidades das tarefas que desempenham; elas estão condicionadas a uma realidade essencialmente política, onde se processam a discussão e negociação, através das quais são geridas e reguladas as dependências dos sujeitos.

Em meio a essa discussão, podemos concluir que *o poder é inerente à ação coletiva, correspondendo a um instrumento de ação plural e circular*. Sob essa perspectiva o poder *não se estabelece na organização de forma verticalizada, mas associativa* e coloca os sujeitos que exercem o poder numa *condição de interação e interdependência*: é dessa forma que se desencadeiam os processos políticos que compreendem as trocas e negociações que regularão os conflitos que permeiam as relações na organização.

Passaremos a discutir como se estabelecem as relações de poder no contexto da organização escolar, considerando as especificidades e nuances que envolvem o ambiente escolar e a prática educativa.

3.1 As Relações de Poder na Organização Escolar

A escola, enquanto organização social encontra-se bombardeada por conflitos de interesses internos e externos. Ao mesmo tempo em que sofre as diversas intervenções, precisa responder a elas, sem se descuidar de sua função educativa. A própria função educativa da escola está cercada por uma pluralidade de concepções, valores e objetivos. Essa organização se configura como o lugar do encontro, da interação e inquietação onde as relações de poder se manifestam. No entanto, é em meio à gestão

que as relações de poder se acentuam e tonam-se mais evidentes, especialmente pelo caráter político que a cerca.

Ao apresentar uma imagem organizacional da escola como *arena política*, Costa (1998), aponta alguns aspectos que caracterizam a escola nessa perspectiva. A escola é vista como um sistema político em miniatura que funciona conforme as determinações das políticas macrossociais; ela é composta por uma multiplicidade de sujeitos ou grupos que possuem objetivos peculiares, poderes e influências diversas que se apresentam nas diversas hierarquias que a compõe; a rotina escolar é construída por conflitos de interesses e lutas pelo poder, de forma que influenciarão suas atividades; as decisões da escola são pautadas nas relações de poder e capacidade de influenciar indivíduos e grupos, via processos de negociação. A escola, portanto, se configura como o espaço de encontro das diversidades de sujeitos, de interesses, das políticas (nos níveis micro e macrossocial), dos conflitos e estratégias.

O poder circula entre os indivíduos que compõem a organização escolar, mas não se encontra distribuído de forma igualitária: cada sujeito, mediante a função que desempenha, possui sua parcela de poder e interage de forma a consolidá-lo, ou legitimá-lo (mesmo que inconscientemente). A gestão democrática da escola é um espaço privilegiado, no qual os sujeitos poderão exercitar seu poder por intermédio da participação política. É a consolidação da democracia na escola, impulsionada pelo processo de democratização do nosso país, que permitirá, a nosso ver, a realização e ampliação deste exercício.

Sobre esse aspecto, Melo (2011, p.243) afirma que a democracia brasileira possui heranças do autoritarismo que se fez presente na história política desse país, afirmando seus limites. Consequentemente, as relações de poder pautadas na democracia e na construção da cidadania do povo brasileiro, dividem espaço com as políticas conservadoras impregnadas de autoritarismo que se fizeram presentes ao longo da história do Brasil. A autora enfatiza que a escola é um espaço de conflitos, onde convivem interesses diversos e defende que uma escola democrática deverá romper com as práticas autoritárias, construindo novas relações de trabalho e socializando o poder através da participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões. É imprescindível para a escola, problematizar sobre a forma como são compreendidas e vivenciadas as relações de poder no seu interior e de que forma elas influenciam o seu cotidiano.

Lima (2000) expressa a importância da redistribuição dos poderes no interior da escola, tendo em vista que as decisões sobre problemas educativos deverão se estabelecer como um poder “com” e não “sobre” os outros; e que através destes possam se construir coletivamente “regras e estruturas mais livres, justas e democráticas” a serem ali vivenciadas.

As relações de poder pautadas no autoritarismo menosprezam o poder de alguns de seus sujeitos, provocando a exclusão e disseminação das injustiças, desencadeando e fortalecendo os conflitos no interior da escola. Apesar de ser natural e inevitável numa organização, o conflito, nesse contexto, se apresenta como uma insurgência às práticas desenvolvidas pela organização. Conforme Costa (1998) o conflito também se faz presente na tomada de decisões e é algo vital ao funcionamento da organização, pois à medida que coloca os sujeitos em situação de disputa, também colabora com a interação desses sujeitos na discussão ou busca de estratégias que favoreçam as mudanças necessárias a organização escolar.

Considerando o debate apresentado, podemos afirmar que as relações de poder na organização escolar, se estabelecem em todos os campos que envolvem sujeitos, mas *se consolida na democratização da gestão escolar*, tendo em vista que esta tem como *função mobilizar a coletividade* em torno de ações tomadas conjuntamente, ou seja, em torno de novas concepções e formas de relações de poder e, nesta perspectiva, estas ações são “mais próximas” da realidade que se precisa trabalhar porque contam com a participação de todos os segmentos na identificação dos problemas a enfrentar, na tomada de decisões e na execução das ações empreendidas pela escola. Dessa forma, compreendemos que as violências, embora possam ser disseminadas pelas relações de poder autoritárias e desiguais, sua prevenção e enfrentamento na escola podem ser efetivadas, tendo em vista que a democratização da gestão mobiliza novas relações de poder. Estas se fazem presentes não no indivíduo, mas nas relações que os indivíduos estabelecem no cotidiano da organização. Seu enfrentamento e prevenção, portanto, podem e devem se dar no interior das organizações.

Esta concepção de gestão escolar efetivamente democrática deveria se materializar de forma que a escola pudesse contribuir com a redução da violência em seu interior, já que esta violência se configura como relação autoritária de uns sobre outros – antítese da democracia, o que repercutiria na formação de cidadãos solidários e mais conscientes de seu papel na sociedade, pois é através do exercício da cidadania que o sujeito se torna efetivamente um cidadão.

Assim, para responder nossa questão central a respeito das ações desenvolvidas pela gestão escolar numa perspectiva democrática, visando o combate e prevenção da violência na escola, tomamos como referência as relações de poder presentes na escola. Se compreendermos que a violência, segundo afirma César (2010) é uma manifestação da perda de legitimidade do poder e se são as relações de poder que mobilizam a ação por meio da participação, então a escola que atua sob o viés da democracia, deverá compreender que democracia e participação são indissociáveis. Devemos ainda entender que se é por meio de uma crise de legitimidade do poder que incide a violência (conforme explicitamos no capítulo 1), a reconfiguração das relações de poder no interior da escola serão fundamentais para a reflexão e ação sobre os problemas que assolam a escola, inclusive o das violências. Compreendemos que a redemocratização das relações de poder que se estabelecem na escola, contribuirão para a integralização de seus sujeitos e para o desenvolvimento de um sentimento de pertença e de compromisso com aquela organização.

Esta concepção permite à escola se integrar à comunidade a qual atende partilhando com ela a tarefa de educar suas crianças e adolescentes, fazendo com que estas não mais sejam vítimas do ambiente onde vivem, muito menos propagadores da violência que sofrem ou presenciam, mas que se tornem agentes transformadores da sua realidade e da sociedade na qual estão inseridos.

Para um aprofundamento da discussão sobre o poder e uma melhor compreensão dos aspectos que o cercam, tomamos o pensamento de Michel Foucault no decorrer do próximo tópico.

3.2 Uma Breve Análise do Poder na Perspectiva de Michel Foucault

No delineamento dessa discussão procuramos nos apropriar das contribuições de Michel Foucault, sobre os diversos aspectos que abrangem seus estudos sobre o poder. Para uma melhor compreensão do pensamento foucaultiano, fomos subsidiados também, pelas contribuições de diversos autores que se dedicaram ao estudo de sua obra.

De antemão, ressaltamos que Foucault, não procurou construir uma teoria geral ou globalizante sobre o poder, que pudesse ser aplicada em qualquer contexto social, em que se estabelecem as relações de poder. Antes, suas preocupações estavam voltadas ao desenvolvimento de uma analítica do poder que proporcionasse uma compreensão do

seu funcionamento local, situando-o em campos e discursos específicos de determinadas épocas. Em suas análises ele procura romper com a visão tradicional de poder, que ressalta seu lado negativo que realça o domínio, a força, coação, censura e repressão. É necessário abandonar essa perspectiva negativa de poder, para chegarmos a uma compreensão mais ampla de seus significados. “Na verdade o poder produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (Foucault, 1977: p. 172). O poder tem um caráter produtivo e não apenas castrador, opositor, limitante, não é uma força que domina, mas um conjunto de forças que interagem: “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como a força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 1988: p. 8).

Nessa perspectiva, o poder não deve ser concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, ele não existe para efeitos de dominação, como algo que possa ser apropriado, antes está disponível a manobras táticas, técnicas, a funcionamentos por meio de uma rede de relações tensas, mas em constante atividade. O poder se estabelece de tal forma que possa *ser exercido, não possuído*. Segundo o autor (op.cit), o poder não é um objeto que se possa adquirir e que possa ser incorporado por um indivíduo em detrimento de outros. O poder se estabelece na cotidianidade e o cotidiano é um espaço de contínua tensão, atravessado por diversas instituições disciplinares e práticas culturais que são empreendidas pelos diversos sujeitos sociais.

Para Foucault o poder não deve ser compreendido como algo substancial, localizável que emana de um centro - a exemplo do Estado. Para ele o poder é exercido pelo Estado, mas não emana dele, o que ocorre é que cada vez mais as relações de poder tem sido colocadas sob controle do Estado. O poder é flutuante, circular, não se aplica ao indivíduo, passa por ele.

Foucault (1995) também afirma que o poder não se estabelece pelo uso da violência, mas esta pode ser um instrumento utilizado nas relações de poder, não sendo algo inerente a sua natureza. *Ele se estrutura por meio de ações sobre ações e não sobre o corpo – principal característica da violência*. As relações de poder se estabelecem somente sobre sujeitos livres enquanto são livres, tendo em vista que poder é reação, resistência. “A partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre

modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1988: p. 241).

De acordo com o pensamento do autor, o poder não pode ser usufruído ou repassado como um objeto ou “uma coisa”, ele é múltiplo, automático e anônimo, não há quem o possa possuir. O poder se estabelece nas relações cotidianas, não é localizável ou originado em determinado setor, grupo ou classe social. São os sujeitos sociais que articulam e sustentam o poder mediante as necessidades e exigências que emanam da sociedade disciplinar. Foucault (1988: p. 44) trata o poder como um mecanismo importante de luta, quando questiona se nossa dificuldade em encontrar “formas de luta adequadas” não seria proveniente do fato de ignorarmos o que é poder, ou de compreendê-lo apenas do ponto de vista da exploração ou da efetivação do poder de um indivíduo sobre outros.

Sobre o ponto de vista foucaultiano, não se pode compreender o poder como algo nocivo ou aplicável sobre sujeitos. *Não se trata de um mecanismo de subordinação, mas de interação. Por isso, torna-se mais plausível falar de relações de poder.* Foucault defende que as relações de poder se fazem presentes no nosso cotidiano, tratando-se de uma rede estabelecida pelas relações sociais, no entanto, isso não significa que haja uniformidades. Elas se estabelecem por meio de confrontos, resistências, mas também de contribuições. Nesse sentido podemos compreendê-las como o substrato da participação, ou seja, é através das relações de poder que se efetiva a participação em todas as instâncias da sociedade, e ressaltamos aqui, a escola.

Especialmente ao longo dos anos 1970, os estudos de Foucault estiveram voltados à identificação e compreensão da dinâmica do funcionamento do poder. Nesse contexto, o poder disciplinar e o bio-poder – enquanto tecnologias de poder postas em funcionamento – se destacam entre as preocupações desse autor.

Encontramos referências ao poder disciplinar, especialmente quando Foucault (1977) escreve sobre o surgimento das sociedades disciplinares que, a partir do final do século XVIII, começam a distribuir seus indivíduos e fomentar técnicas de enclausuramento em organizações hierárquicas, que exercem o controle do tempo das atividades. Dessa forma, a disciplina exerce seu controle não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento, como uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos e ela é também um controle do tempo. Assim, a disciplina se exerce em uma série de espaços sociais, tendo como princípio a distribuição espacial dos indivíduos e a vigilância hierárquica.

No espaço escolar, o poder disciplinar se estabelece via normatização da aprendizagem na busca da eficiência. É o surgimento da escola moderna. As disciplinas organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturas funcionais e hierárquicas. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas (FOUCAULT, 1977).

Essa tal vigilância hierárquica sobre os indivíduos permite a articulação de um poder com um saber, que se ordena em torno da norma, daquilo que é ou não normal, do que é correto ou incorreto, do que se deve ou não se deve fazer (FOUCAULT, 1999a). Dessa forma a disciplina se consolida como mecanismo de adestramento das crianças Foucault (1999a), afirma que a instituição escolar do século XX implantou e articulou as normas disciplinares, fazendo distinção entre os indivíduos que nela se inseriam, empregando-lhes o rótulo de *bem* (ou *mal*) educados.

Esclarecem Eyng e Possolli (2011: p. 34), que a necessidade do disciplinamento nas escolas historicamente ganha ênfase com a ampliação da oferta de ensino, a inserção de mais indivíduos no espaço escolar, oriundos dos mais diversos contextos cultural, econômico e social. A escola moderna seria para todos, exigindo desta uma nova postura, ao contrário das escolas outrora dirigidas pelo clero. Estas eram destinadas a um público privilegiado (nobres e ricos) e se fundavam sob os pilares da hierarquia e estatutos rigorosos, normatizando comportamentos através de uma vigilância repressora que se utilizava, inclusive, da força. O novo formato de escola, acessível às massas, necessitou utilizar um tipo diferenciado de vigilância, a “vigilância disciplinar”, que atua sujeitando os indivíduos através da argumentação e do convencimento a um saber socialmente construído.

Em uma sociedade disciplinar, a disciplina atua sobre cada indivíduo a fim de realizar um controle mais efetivo. Tal controle é exercido através de uma vigilância que mantém esse indivíduo dominado pela perspectiva de punição dos comportamentos indesejados. A disciplina se caracteriza como “a arte do bom adestramento” (op.cit: p. 25). Apoiando-se nas ideias de Foucault, as autoras esclarecem que disciplinar é adestrar, abandonar comportamentos indesejados visando tornar o indivíduo “melhor”,

aceitável, tendo em vista que tudo que sai do padrão é penalizado visando a correção e ainda, que o disciplinamento pressupõe uma relação de poder:

[...] A disciplina enquanto poder invisível assume uma espécie de auto-regulação em que os indivíduos são submetidos a uma moral disciplinar que lhes impõe padrões de comportamento, postura e até mesmo modelo de pensamento. [...] O discurso disciplinar traz uma força que envolve a todos em uma trama de relações de autoridade e submissão, uma norma natural, não uma lei estabelecida pelo Estado de Direito, mas uma normalização que afirma a coesão do corpo social (p. 26).

Apesar de atuar individualmente sobre as pessoas, o poder disciplinar tende a instituir um comportamento padronizado que deverá abarcar todo o tecido social. Sua função não é isolar e/ou excluir os indivíduos, mas torná-los mais eficientes, tornando-os necessários ao bom funcionamento das relações sociais. Foucault (2002: p. 143) define bem essa questão quando esclarece que “*a disciplina ‘fabrica indivíduos’*”; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”.

Ao observar as relações que se estabelecem na escola, Eyng e Possolli (2011) afirmam que a relação hierárquica presente nas escolas revela o exercício do poder disciplinar que visa a docilização de seus indivíduos, buscando torná-los úteis de acordo com as normas vigentes na instituição e na sociedade. Nesse caso, *a disciplina atua estabelecendo relações de poder e normas de conduta que visam normatizar, regulamentar o convívio.*

Ao longo de suas análises, Foucault não abandona as preocupações em torno do poder disciplinar, mas o articula com uma outra tecnologia, a qual chamará de biopoder, que se distingue do poder disciplinar em alguns aspectos: o corpo, o biológico torna-se objeto de interesse dessa nova forma de poder. Passa-se a analisar grandes ações voltadas para os corpos e para a existência biológica do ser humano. “Vida e morte são tematizados pelo poder, seu controle torna-se fundamental para a política” (LOURENÇO, 2009, p. 42).

Dessa forma passa-se a gerar e controlar a vida com maior abrangência, não interessa apenas o adestramento dos corpos individuais, mas da população – taxas de natalidade, mortalidade, longevidade, saúde, sexualidade – tornam-se objetos de poder sob o controle do Estado. Neste momento o objeto de análise é a forma de poder que “se situa e exerce ao nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos maciços de população” (FOUCAULT, 1979b, p. 129). Sobre esse aspecto, Lourenço (2009, p 43)

esclarece que o bio-poder surge como uma nova forma de controle e normalização instrumentalizada pelo Estado. O autor enfatiza que, pela “primeira vez na história da humanidade o biológico é refletido no político e que se sujeita ao saber e às intervenções do poder”.

O bio-poder não abandona a ideia e utilização do poder disciplinar, mas afirma uma integração entre poder disciplinar e bio-poder, visando a gestão ou controle mais efetivo dos corpos, das massas. Essas formas de poder, apesar de suas especificidades, se complementam e sustentam-se mutuamente. O estabelecimento da norma é essencial para o funcionamento dessas tecnologias do poder apresentadas por Foucault. Para ele “a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (1999b: p. 302). Na sociedade disciplinar a norma atua no corpo individual interligando-o a outros corpos e produzindo outras individualidades. Dessa forma se estabelecem parâmetros que formatarão o conjunto dessas individualidades e simultaneamente cada uma delas. Nesse sentido, a norma se encarregará de produzir a unificação de comportamentos que não teriam sentido se se estabelecessem apenas no plano individual.

A escola se coloca como um exemplo de *lócus* onde se estabelece o uso dessas tecnologias do poder. O controle do tempo, do corpo, da aprendizagem, a padronização do comportamento, etc, são exemplos de como as normas disciplinares são ainda fecundas nas instituições escolares de nossos dias. Nesse sentido, as relações de poder entre professores e alunos se estabelecem em torno das *normas disciplinares, ou na tentativa de disciplinamento desses sujeitos, por via de normas que poderão ser contestadas, reformuladas, tendo em vista que poder é relação e é também resistência.*

[...] esses pontos de resistências estão presentes em toda a rede do poder, [...] resistências, no plural, que são casos únicos, em última instância possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico do poder (FOUCAULT, 1999c: p. 91).

As resistências presentes nas relações de poder que se estabelecem na escola, por exemplo, se constituem como oposição ou desrespeito às normas e autoridades escolares. Para o autor, o poder se exerce em meio às liberdades dos sujeitos (individuais e coletivos), que dispõem de múltiplas possibilidades de reagir ao que lhe é apresentado, ou imposto. Onde há relações de poder, há também resistências ou apoio a

elas. Em meio a essas resistências algumas sanções são adotadas. Para este autor, em todas as instituições, inclusive na escola, não se dão apenas ordens, mas também se tomam decisões. Para isso, contam com o que podemos chamar de minitribunal cotidiano, onde seus sujeitos são constantemente punidos, recompensados, avaliados, normalizados e disciplinados, classificados como melhores ou piores.

Esses aspectos, bem como, as circunstâncias que envolvem as relações de poder na escola, serão discutidos no próximo tópico, no qual estaremos abordando a relação entre *poder e autoridade*, como estes configuram ou se refletem nas relações estabelecidas na escola e algumas alternativas para o enfrentamento das violências que se manifestam na escola.

3.4 Poder, Autoridade e Enfrentamento das Violências

O poder se faz presente nas relações que se estabelecem em qualquer organização e a escola não foge a regra. Apesar de que em muitos aspectos ele seja exercido seguindo os níveis hierárquicos, o poder circula entre todos os sujeitos que constituem a organização escolar, em maior ou menor proporção.

Para Costa (1998) o poder é central em qualquer organização, tendo em vista que os interesses particulares e coletivos se desenvolvem em torno do poder, legitimado nos sujeitos que fazem a organização. Em situações de conflitos, os vencedores serão aqueles que usufruem os maiores níveis de poder em meio aos processos de negociação. Para o autor, pelo menos dois tipos de poder merecem ser destacados, pela sua presença e importância nas organizações: o Poder de Autoridade e o Poder de Influência. O primeiro representa o poder formal hierarquizado, enquanto o segundo trata do poder informal, que não se estabelece pela via da legitimação legal, mas é sustentado pelos princípios do carisma, do conhecimento, da experiência pessoal e controle dos recursos. O poder está presente em todas as organizações e conseqüentemente em todos os sujeitos que nela atuam, mesmo os grupos considerados mais fracos, jamais se encontrarão numa condição de “ausência total de poder, pois terão sempre à sua disposição diversificadas formas de contestação (op, cit: p.84).

Sobre esse aspecto, o autor salienta que na organização escolar professores e gestores em geral, são os detentores das maiores parcelas de poder, mesmo assim deverão considerar que os demais sujeitos também dispõem de poder, mesmo que em

nível menor. Os estudantes, por exemplo, embora sejam considerados mais frágeis em meio aos processos onde se estabelecem as relações de poder, devem ser também reconhecidos como importante fonte de poder, tendo em vista que se encontram na organização em maior número que os demais, e são os principais sujeitos da ação educativa. Há que se considerar que em diversas circunstâncias os estudantes tem demonstrado capacidade de impor suas vontades, manobram os educadores e conseguem interferir, inclusive, nos métodos de ensino.

Queremos salientar que, apesar de evidente, o poder do aluno, por ser um poder informal (ou de influência), em muitas ocasiões tem sido desconsiderado pelos demais sujeitos da escola, principalmente por aqueles que exercem o poder de autoridade, especialmente quando veem sua autoridade atingida e degradada em meio aos conflitos desencadeados pelos estudantes quando buscam exercer e/ou legitimar seu poder. As palavras de Ratto (2007: p.176) dão subsídio a nossa reflexão quando a autora evidencia que as resistências permeiam as relações de poder, “manifestam-se na forma das grandes rupturas ou revoluções; ou mudança radical, seja quando a visualizamos como outro do poder (através da oposição ao governante), a resistência é composta e se distribui em meio a múltiplos focos” [...]. Apoiando-se no pensamento foucaultiano, a autora ainda acrescenta que as relações de poder estão condicionadas às práticas de liberdade, os sujeitos no exercício de suas liberdades (ou poder) não se relacionam de forma linear.

As relações de poder são pensadas agonisticamente e, portanto também as práticas de liberdade e serão, onde as forças se encontram em confronto permanente e insolúvel, operando em um campo de possibilidades abertas, sobre sujeitos que são, em alguma medida ativos e podem a qualquer momento, fazer valer tanto seu apoio, quanto sua vontade e sua resistência ao poder (RATTO, 2007: p. 235).

Os conflitos que se estabelecem na organização escolar são inerentes às relações sociais e pedagógicas construídas pela escola. À medida que elas causam turbulências, também possibilitam questionamentos, aprendizagens e mudanças. As indisciplinas, por exemplo, fecundas no ambiente escolar, estarão sempre presentes (em maior ou menor proporção), pois refletem a ausência de imobilismo na escola e a presença de relações de poder, tendo em vista que relações de poder geram a qualquer momento resistências. Para Ratto (2007: p. 256), as disciplinas e indisciplinas são produzidas pela escola cotidianamente, subsidiadas pelas formas como as relações de poder se configuram na

organização. Da mesma forma que a escola produz suas indisciplinas pode “desnaturalizá-las, e retirar-las de uma dimensão de inevitabilidade”. Acrescentamos que a nosso ver as indisciplinas são precursoras das violências na escola.

Para La Taille (1999), embora a relação professor/aluno pressuponha uma relação hierárquica pautada na autoridade, onde o estudante precisa seguir as orientações e ordens advindas do professor – que devem se mostrar justas e eficazes – visando uma aprendizagem bem sucedida, a relação professor/aluno, nem sempre se fundamenta no respeito à autoridade, mas por intermédio da coação. Quando o estudante obedece ao seu professor pelo medo de ser punido, esse professor não está exercendo sua autoridade, pois esta se encontra deslegitimada. O autor esclarece que não devemos ser otimistas a ponto de acreditar que as relações na escola possam se estabelecer unicamente pelo respeito à autoridade do professor: “o exercício da pura autoridade é muito raro e têm quase sempre, na retaguarda, punições de vários tipos” (op. cit: p. 14). Em muitas circunstâncias torna-se necessário o uso de recursos punitivos na escola, mas estes devem ser a exceção, o último método e não o principal, que deve ser acionado apenas quando a relação de autoridade falha e não como seu substitutivo. A escola que consegue a obediência de seus estudantes pela via da coerção, da punição, do medo, está atrofiando a possibilidade de se construir uma relação de respeito pela autoridade entre seus pares. A figura do educador como autoridade desvanece e dá espaço para o autoritarismo. As relações de poder não desaparecem, mas estarão permeadas pelo autoritarismo, a intensidade das coerções, das imposições, as práticas de exclusão, poderão acentuar as resistências e conseqüentemente os conflitos na escola.

Não se pode obrigar a respeitar o outro, apenas pode-se obrigar a obedecer, o respeito é uma conquista que se institui como uma via de mão dupla, onde há troca, compartilhamento, reconhecimento. As formas como se estruturam as relações de poder no interior da escola, direcionam seus processos democráticos. Para Araújo (1999), parte significativa dos problemas com indisciplinas enfrentados pela escola resulta do fato que as relações desenvolvidas pela escola são de obediência e não de respeito. Segundo afirma a autora, “uma escola democrática pressupõe relações em que os educadores se colocam como autoridades sobre os alunos” pela via da dialogicidade, essa autoridade deverá estar fundamentada pelo “respeito mútuo, no prestígio e na competência profissional e não em relações autoritárias e de respeito unilateral” (op. cit. p. 43). A autora defende que a convivência pautada no respeito mútuo, recíproco entre

docentes e discentes, estabelecidos pela via do diálogo e compreensão, poderá garantir a construção de relações interpessoais mais harmônicas na escola.

A indisciplina tem sido interpretada como consequência de uma “crise da autoridade docente”, ou provocada pela inoperância, ou falência de um modelo de organização calcada na ideia da disciplina, conforme o trecho que se segue:

A indisciplina pode estar indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo. Nesse sentido, a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificada nas transformações do perfil da clientela. Indisciplina, então, seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro (AQUINO, 1996: p. 45).

Sob essa perspectiva, a problemática da violência na escola não se configura como apenas uma perda da autoridade dos educadores, mas um estranhamento entre educadores, formados sobre os pilares da norma, e esta nova geração de estudantes, frutos da sociedade tecnológica. As práticas conservadoras pautadas no autoritarismo podem reforçar as diferenças e distanciamento entre esses sujeitos. Tornando-se necessário construir uma reflexão sobre a possibilidade da violência estar sendo alimentada por práticas vivenciadas no interior da escola que favoreçam um convívio pautado na intolerância e desrespeito. As causas comportamento indisciplinado para Giglio (1999) tem origens diversas. O sentimento de injustiça é o mais recorrente, especialmente quando um sujeito acredita estar sendo tratado de forma injusta, ou que esteja submetido a regras injustas, procura defender-se e acaba reagindo de forma hostil, podendo culminar em agressões físicas.

As manifestações do sentimento de injustiça na escola, do tratamento desigual diante do que é aceito como plausível ou correto, iniciam no indivíduo ou grupo uma reação em cadeia que os coloca em pleno estado de defesa de si, de suas razões; a desobediência e o comportamento apaixonado predominam, ainda que por alguns momentos, sobre qualquer conduta racional (*op. cit.* p. 187).

É necessário problematizar a origem dessas manifestações, reconstruir as relações no interior da escola, encarar as dificuldades não apenas como obstáculos, mas essencialmente como uma referência para que se estabeleçam mudanças que revitalizem o convívio entre esses sujeitos. A escola não se pode tornar refém das circunstâncias que a cercam, mas refletir sobre elas e buscar estratégias de superação, em que o

envolvimento de todos os sujeitos é essencial, pois a interação contribui para o fortalecimento do compromisso.

Ao questionar qual seria o papel dos educadores em meio às violências que se manifestam na escola, a autora acrescenta que não seja apenas o de comprovar a existência e os modos como a violência se manifesta, ou ficar lastimando seus efeitos e tecendo uma teia de culpabilização, isso só servirá para consolidá-las. Investigar as possíveis causas das violências e atuar estrategicamente para enfrenta-las, está entre as responsabilidades dos educadores. No entanto, muitos educadores tem assumido não estarem preparados para lidar com esse fenômeno, o que é um indício positivo, à medida que reconhecem que suas práticas são insuficientes, e que, portanto, devem ser reestruturadas, partindo da concepção que as escolas precisam se tornar um lugar de aprendizagens que perpassam os conteúdos acadêmicos: “elas devem ser espaços para a construção da cidadania de alunos, professores, administradores, pais e comunidade” (op. cit: p. 188). Essa integração poderá fortalecer o sentimento de pertença e responsabilidades sobre os problemas, “e assim, nos reformularmos como educadores, investigando nossas próprias práticas e, com estas, estamos garantindo a valorização da dignidade e da vida de todos”. Envolver todos os segmentos da escola no planejamento e acompanhamento das práticas que se desenvolvem na escola colabora com a construção e consolidação de corresponsabilidades, e engajamento desses sujeitos na superação dos problemas escolares.

Nossa investigação está pautada nessa perspectiva. Compreendemos que as violências são inerentes às relações sociais, refletem as relações de poder que são vivenciadas no seio da sociedade, que em muitos aspectos se estabelecem também pela via do autoritarismo, da repressão e exclusão. A violência é, pois, a resistência a essas práticas, ao mesmo tempo um mecanismo de luta – embora muitas vezes involuntária ou despercebida – pela inserção, ou reconhecimento e legitimação do poder, daqueles que se sentem oprimidos ou excluídos. A recorrência constante de atos violentos desencadeados (contra, pela, ou) na escola, serve de alerta para essa organização, pois podem indicar que *a escola tem reproduzido e sustentado práticas autoritárias presentes na sociedade*, devendo da mesma forma *ser contestadas, repelidas, violadas pelos seus sujeitos*. Torna-se necessário que essa organização reflita e redirecione suas práticas, especialmente democratizando as relações ali estabelecidas. A gestão da escola é um excelente espaço de consolidação da democracia. A implementação de uma democracia plena, se faz por meio de envolvimento dos sujeitos nos processos de

reflexão e decisão sobre todos os aspectos que concernem à escola. A democratização das decisões da escola via participação engajada de seus sujeitos estimula a consolidação do sentimento de pertencimento e, portanto, de responsabilidade com a organização escolar, o que poderá favorecer a ação coletiva em prol da superação dos desafios que comprometem o exercício pleno da função da escola, e de formar intelectualmente seus educandos, preparando-os para a vida em sociedade e exercício pleno da cidadania.

Estaremos nos debruçando no próximo capítulo sobre os procedimentos e métodos de coleta, e tratamento dos dados empíricos de nossa pesquisa. Dessa forma, deveremos expor e analisar o que pudemos constatar sobre a temática abordada.

CAPÍTULO 4. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nos capítulos anteriores, compreendemos que a violência enquanto fenômeno social tem adentrado cada vez mais o espaço escolar desencadeando uma série de consequências nocivas ao desenvolvimento das crianças e adolescentes, comprometendo inclusive a aprendizagem e a formação social que compete à escola, enquanto instituição formadora do cidadão. Percebemos também que a escola é atravessada por diversos tipos de violências que, apesar de possuírem características distintas, se tornam difusas e até difíceis de serem identificadas devido à constante incidência no cotidiano escolar. Tais fenômenos requerem da gestão novas posturas e configurações mais democráticas que possibilitem o envolvimento de todos os sujeitos, desencadeando um espírito de pertença e de comprometimento com as questões escolares. Essa gestão democrática deverá se consolidar por meio da participação efetiva de todos, constituindo relações de poder mais fluidas, que viabilizem o envolvimento e comprometimento de todos na equalização dos conflitos e nas deliberações dos problemas que afetam a escola, a exemplo da violência. Enfatizando Eynng e Possolli (2011: p. 35), *as relações de saber-poder desiguais poderão produzir conflitos que, se não trabalhados adequadamente, podem se converter em violências na escola.*

Nessa perspectiva, tomamos como objetivo da pesquisa analisar as ações desenvolvidas pela gestão escolar numa perspectiva democrática, visando o combate e prevenção das violências na escola, bem como nossa *suposição de que a forma como as relações de poder se estabelecem na organização serão fundamentais para a disseminação ou prevenção e enfrentamento das situações de violência.*

Optamos pela abordagem qualitativa, por considerá-la mais pertinente para o desenvolvimento dessa pesquisa que, segundo Bogdan e Biklen (1982), requer do pesquisador a obtenção de dados descritivos que devem ser obtidos através do contato direto do pesquisador com a situação a ser estudada. Enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Ainda em relação à pesquisa qualitativa, o pensamento de Minayo foi fundamental para nos orientar na escolha da abordagem utilizada:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (1995: p.21-22)

Reconhecemos a importância dos dados quantificados para se conhecer determinada realidade. Tanto, que utilizamos alguns desses dados nas discussões travadas nesse estudo. Entretanto, essa investigação não objetiva apenas conhecer, mensurar de forma precisa ou operacionalizada nosso objeto de pesquisa. A aproximação e interação com os sujeitos envolvidos no fenômeno estudado foram fundamentais para a nossa reflexão e compreensão da realidade que nos dispomos a analisar. Por isso, a pesquisa qualitativa é a que melhor representa a finalidade de nossa investigação.

Entre os tipos de pesquisa qualitativa, nossa investigação pautou-se nos moldes do estudo de caso e da pesquisa etnográfica que, segundo Severino (2007):

A pesquisa etnográfica visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho microssocial, olhando com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa. Utiliza-se do método etnográfico, descritivo por excelência (p. 119).

Esse mergulho microssocial e essa necessidade de inteirar-se dos processos e aspectos que envolvem o cotidiano do objeto estudado – que caracteriza a etnografia – corresponde em absoluto a nossa proposta de investigação. Procuramos aprofundar nossa perspectiva sobre o que trata a etnografia, especialmente sobre os processos e características que a envolve. Geertz (2008), chama a atenção para algumas características da etnografia, especialmente da descrição etnográfica: “A descrição etnográfica é microscópica e a análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, mais incompleta. Olhar as dimensões simbólicas da ação social é mergulhar no meio delas” (GEERTZ, 2008: p.20).

A etnografia tem origem na antropologia. Dessa forma, à medida que o etnógrafo procura entender o que acontece, inevitavelmente, também está no meio do acontecimento. Por essa razão, conforme o autor, as teorias antropológicas também são temporárias, elas estão no meio da travessia e tem por objetivo tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas

sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas.

4.1. A Escolha do Campo

A escolha da escola campo de pesquisa se deu em função dos seguintes aspectos:

- Ser uma escola pública da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, por comportar alunos adolescentes e jovens, público que são as principais vítimas e autores de violências (Waiselfisz 2010);
- Esta faixa etária é a que podem ser representantes em órgãos colegiados, como conselhos escolares e grêmios estudantis.
- Estar localizada na região Sul da cidade do Recife, por concentrar mais altos índices de violência (PERNAMBUCO, 2009).
- Ser uma escola atendida dentro dos parâmetros regulares do estado, e não com atendimento especial, justamente para poder caracterizar a realidade tal como acontece na maioria das escolas da rede;

Dessa forma, para chegarmos à escolha da escola, também nos baseamos nos dados da pesquisa “Relatório Escola Legal” (PERNAMBUCO, 2009), que indica que a existência e atuação dos conselhos escolares, na maioria das instituições pernambucanas tenha sido considerada como um indicador de redução de violências. No entanto, este fato não se observa em outras escolas que também contam com conselhos atuantes e, portanto, concordamos parcialmente com esta afirmação. Consideramos, para efeito da análise aqui desenvolvida, que os mecanismos democratizadores, a exemplo dos conselhos, eventualmente funcionam dentro dos parâmetros exigidos, mas sob funcionamento dirigido por gestores centralizadores, tal como já esclarecemos no capítulo 2. Consideramos, portanto, que em escolas em que as relações de poder são mais autoritárias, os efeitos de um conselho “atuante” podem não se refletir sob forma de redução de violências.

Vale ressaltar que, apesar de trazer dados precisos sobre as violências nas escolas pernambucanas, inclusive analisando a atuação da gestão, o “Relatório Escola Legal” se baseia em dados coletados através de formulários preenchidos por gestores das escolas pernambucanas, não havendo nenhuma aproximação ou observação direta

da realidade das escolas. Queremos salientar que foi exatamente nessa observação que se baseou nossa pesquisa.

4.2 Procedimentos de Coleta de Dados

A pesquisa é um “trabalho artesanal” que não se estabelece exclusivamente pelas vias criacionistas, mas fundamenta-se por uma linguagem baseada em “conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que, segundo MINAYO, “se constrói num ritmo próprio e particular”, “chamado de ciclo de pesquisa”. (2008, p. 26).

Apresentamos a seguir as etapas delineadas para a coleta de dados, bem como algumas indicações para a elaboração dos instrumentos utilizados. Numa primeira etapa realizamos uma observação exploratória, empregada como mecanismo de aproximação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa (gestores, professores, pais e estudantes), e ainda visando identificar características do ambiente estudado. Tal aproximação nos possibilitou obter algumas informações que contribuíram com o desenvolvimento das demais etapas da pesquisa. Essa etapa correspondeu a uma observação analítica em relação às características e ações pertinentes ao espaço escolar. Nesse contexto observamos:

- a) O espaço onde a escola se localiza (ambiente externo violento, aspectos físicos da comunidade e escola e outros);
- b) Observação e descrição do estado de conservação da escola, identificando indícios de depredação e/ou vandalismo;
- c) Perceber a dinâmica da escola. Como os sujeitos interagem, na entrada, saída e recreação;
- d) Identificar os casos mais recorrentes de violência e indisciplina ocorridos nos períodos letivos;
- e) Observar quando e como as famílias interagem com os sujeitos da escola;
- f) Observar se há nos murais da escola qualquer referência a normas internas ou semelhante.

Sobre as características da observação nos guiamos pelas ideias de Severino (2007), quando afirma que observação é todo procedimento que permite acesso aos

fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa.

Numa segunda etapa, coletamos informações através de pesquisa documental que nos ajudaram na composição do histórico da escola campo. Segundo Severino (2007) a pesquisa documental consiste no estudo de documentos legais ou informais na sua forma original para que o pesquisador possa desenvolver sua investigação e análise.

Nosso objetivo pautou-se em conhecer e analisar documentos escolares como regimento, projeto político pedagógico, atas de reuniões, identificando aspectos referentes à participação dos diversos sujeitos escolares nas deliberações e ações desenvolvidas na escola, especialmente ao que se refere às violências e aspectos disciplinares. Dessa forma procuramos examinar projetos, planos de ação, atas do conselho escolar e regimento da escola com a finalidade de descobrir se existem ações planejadas pela escola, tendo em vista o objeto de nossa pesquisa. E ainda, identificando a existências delas, procuramos compreender como se caracterizam essas ações, quem as planeja, executa e/ou avalia sua eficácia. Dessa forma, procuramos identificar em meio aos documentos citados:

- a) Onde, como e quando a violência e a indisciplina se apresentam nos documentos da escola;
- b) Quais ações são planejadas pela escola para enfrentar as violências no espaço escolar.
- c) Quais sujeitos elaboram e executam as ações referentes às demandas da escola.
- d) Quais as determinações do sistema educacional que chegam à escola e quais suas repercussões práticas.
- e) Em caso de haver referências a normas disciplinares ou estratégias de tratamento às violências, observar a distribuição de tarefas/funções quanto à proposição de regras, bem como ao zelo pelo seu cumprimento (fiscalização interna).

Numa terceira etapa, procuramos conhecer a dinâmica escolar por meio de observação aprofundada, seja dentro do ambiente da sala de aula ou mesmo fora dele, mas com a presença do professor; ambientes de convivência informal, como nos momentos de recreio, ambientes de reuniões formais entre profissionais da escola como se manifestam as relações de poder e/ou violência entre os atores. Nesta etapa, procuramos conhecer como os sujeitos escolares percebem as violências na escola, de que forma participam do enfrentamento delas, como se estabelecem as relações de

poder, bem como as violências e de que forma essas relações (poder x violências) influenciam as relações que se estabelecem no espaço escolar.

Essa etapa consiste num mergulho etnográfico no ambiente escolar, bem como das interpretações que os sujeitos fazem a respeito da violência, como também, da participação nas deliberações da escola e nos esforços pela garantia do cumprimento das regras criadas. Nessa etapa é relevante observar:

a) Reuniões de conselhos (conselho escolar e de classe). Como e quais sujeitos participam das reuniões; quais temas são mais recorrentes ou enfatizados nas reuniões da escola; como se estabelecem as relações de poder nesse espaço; quais ações a escola planeja e realiza, visando o enfrentamento das violências.

b) As relações que se estabelecem no cotidiano da escola: Relações de poder entre estudantes, educadores, gestores, família e funcionários. Relações de violências, indisciplina e bullying, bem como, seus aspectos.

As entrevistas (semi-estruturadas) foram realizadas nesse período. Através de perguntas abertas buscamos informações diretamente junto aos sujeitos, que puderam expressar suas interpretações sobre as violências que se estabelecem naquela instituição, sobre as ações que a escola realiza neste sentido, bem como de que forma os mesmos contribuem, ou desejam contribuir para a prevenção e/ou redução da mesma. Durante a aplicação das entrevistas, abordamos professores, estudantes, membros do conselho gestor e pais, de acordo com a disponibilidade em colaborar com nossa investigação. Ainda por meio desse instrumento, procuramos conhecer como esses sujeitos percebem as configurações da gestão da escola sobre aspectos da participação (relações de poder) de todos, particularmente nas deliberações pertinentes as práticas de prevenção e combate a violência.

Procuramos em meio a esses processos, identificar como essa instituição vivencia a gestão democrática, ou seja, observamos se a democracia na escola investigada se traduz simplesmente numa situação de formalidade, ou se, concretiza-se nos momentos de deliberação sobre as demandas da escola, evidenciando suas contribuições para elaboração de ações de prevenção e combate a violência na escola.

O uso do diário de campo foi fundamental no momento de coleta de dados, em que registramos as diferentes expressões utilizadas pelos sujeitos investigados.

Dados os processos metodológicos, bem como as etapas que direcionaram a nossa investigação, nos debruçaremos nos aspectos que dizem respeito aos procedimentos para processamento e análise dos dados coletados.

4.3 Processamento e Análise de Dados

O processamento e análise dos dados, apesar de estarem relacionados às demais fases da pesquisa, tem um papel preponderante na sua construção. É nessa etapa que interligamos os diversos processos que envolvem uma pesquisa (objeto, problemática, objetivos, dados e conclusão), pois tem como objetivo compreender o que foi coletado, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão dos contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno investigado.

Utilizamos para tal fim os pressupostos de Bardin da análise do conteúdo, assim definida:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN citado por MINAYO, 2000: p. 199).

O caráter descritivo e interpretativo que concerne à análise de conteúdo, favorece o nosso estudo, pois possui características que se assemelham a escrita etnográfica, abordagem metodológica que orienta nossa investigação.

Nesse sentido, para uma análise mais consistente das informações obtidas na escola campo de pesquisa, optamos pelo uso da Triangulação de Fontes, que segundo Alvez-Mazzotti e Gewandszadger (1999) é um processo de comparação entre o que é apresentado pelos discursos, os documentos e a observação.

Os procedimentos apresentados são o que entendemos como os que mais contemplam nosso objeto de pesquisa, embora compreendemos que numa pesquisa qualitativa devamos estar sempre atentos e abertos ao aperfeiçoamento e aquisição de outros métodos que nos permitam conhecer mais fielmente a realidade investigada.

Os métodos de coleta de dados, bem como o tratamento e análise dos mesmos, foram fundamentais para o alcance de nossos objetivos que consistem em: (1) Identificar como se caracteriza a violência nas instituições escolares; (2) Conhecer como se configura a gestão das escolas analisadas neste sentido; (3) Identificar aspectos da

participação (relações de poder) da comunidade local nas deliberações pertinentes as práticas de prevenção e combate às violências enfrentadas pela escola.

Passaremos a expor alguns dos dados coletados, trata-se de escritos do nosso diário de campo, onde procuramos evidenciar, através abordagem de cunho descritivo, a caracterização do nosso campo de investigação. Nosso intuito é proporcionar uma visão geral dessa escola, fazendo com que o leitor conheça suas peculiaridades e compreenda como se estabeleceu nosso estudo.

4.4 Apresentação do Cotidiano da Organização: O diário de Campo

O etnógrafo "inscreve" o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente. (GEERTZ, 2008: P.14). Retratar o pensamento de Geertz a respeito da etnografia, no capítulo que inicia a apresentação das informações coletadas consiste numa tentativa de evidenciar a essência desse estudo.

O caráter descritivo/interpretativo, da etnografia coloca o pesquisador diante da responsabilidade de estabelecer um dialogo intenso com o seu objeto de investigação, tanto no processo de coleta, quanto na apresentação desses dados. O diário de campo é um instrumento importante no desempenho dessa tarefa, tendo em vista que através dele podemos conservar a vitalidade, ao analisarmos o cotidiano de uma cultura. É exatamente o que tentamos realizar ao transcrever o nosso diário de campo. Nosso intuito é transportar o leitor ao nosso campo de pesquisa, mostrando aspectos do cotidiano da escola pesquisada que interessa a nossa investigação.

A escola em foco tem 1.115 estudantes matriculados, distribuídos entre Ensino Fundamental (823), Ensino Médio (192) e Programa Travessia (100). O corpo docente da escola é constituído por 38 professores, vinte deles atuando no Ensino Fundamental, dez no Ensino Médio e oito no Programa Travessia. A escola conta ainda com uma equipe técnica formada por nove professores – que atuam auxiliando o trabalho administrativo e de apoio pedagógico – e equipe administrativa com treze profissionais.

Essa escola está localizada no interior de um populoso conjunto habitacional do Recife. Foi instalada há cerca de 25 anos, visando atender os filhos dos moradores desse residencial, no entanto, essa clientela hoje, corresponde a minoria da escola. A maior

parte de seus estudantes reside nas comunidades instaladas no entorno desse conjunto habitacional.

Ao realizar uma diagnose dos seus alunos no seu Projeto Político Pedagógico, a escola evidencia que estes, em sua maioria integram famílias de baixa renda, que tiram seu sustento através de trabalhos informais. Esses estudantes vivem em moradias com estruturas bastante precárias. A desestrutura familiar, também é uma constante em que a ausência da figura paterna coloca sobre a mãe todas as responsabilidades em relação ao sustento, criação e educação dos filhos. Para garantir o sustento, a mãe se ausenta do lar, deixando seus filhos muitas vezes sem um direcionamento ou acompanhamento educacional. Essa *diagnose evidencia a condição sociocultural de seus educandos e define a maioria dos sujeitos em condição de vulnerabilidade social*. Estes fatores são referenciados como prognóstico para as violências e ausência de valores que refletem no rendimento escolar, o que, reforçamos, consta como parte integrante do PPP da escola.

Apontadas algumas características da escola e de seus sujeitos, descrevemos a seguir alguns aspectos que envolveram as nossas observações. Nosso primeiro contato com o campo denotou *boa receptividade* e teve basicamente o intuito de entregar um ofício da instituição que representávamos (UFPE), solicitando permissão para a realização da pesquisa. Chegando a escola encontramos um professor despedindo-se dos estudantes no portão. Perguntamos pelos gestores da escola, ele nos conduziu até a sala dos gestores, onde ouvi a seguinte resposta: “aqui, todos somos gestores”!

A secretária, junto a uma técnica educacional antecipou que a escola passava por um período de transição de gestão. A atual gestora estava aguardando o deferimento de sua aposentadoria e por isso estava ausentando-se de suas atividades na escola. O gestor adjunto e os demais profissionais da escola enfrentavam dificuldades em tomar decisões, tendo em vista que a gestora afastada, quando retornava, desfazia algumas decisões tomadas na sua ausência. Ainda ressaltaram que essa dicotomia nas decisões tem levado a uma série de perturbações no cotidiano da escola, entre profissionais e estudantes. A proposta de realizar a pesquisa naquela escola foi bem acolhida, as funcionárias que nos receberam colocaram-se a disposição para qualquer solicitação.

Iniciávamos nossa observação via etapa exploratória, cujo objetivo era observar aspectos mais gerais da unidade de ensino e estabelecer uma aproximação com seus sujeitos, de tal forma que pudessem nos dispensar confiança e colaborar com nossa investigação, sem sentir-se invadidos ou mesmo constrangidos com nossa presença.

Na conversa inicial com o gestor adjunto procuramos informá-lo sobre o objetivo de nossa presença na escola e ele se mostrou receptivo a realização da pesquisa disponibilizando-se a colaborar com o que fosse necessário. Em seguida fomos encaminhados para uma conversa com a educadora de apoio, por se tratar da pessoa que faz a articulação entre os diversos sujeitos da escola. É ela que acompanha o trabalho dos professores, resolve os conflitos quando o professor ou qualquer funcionário não conseguem lidar sozinhos, conversa com familiares quando convocados ou se dirigem voluntariamente a escola. Por esses motivos o gestor nos encaminhou até ela.

A educadora de apoio também se mostrou receptiva à realização da pesquisa e nos forneceu algumas informações, enfatizando que é recém-chegada a escola e, portanto, ainda está inteirando-se das questões pertinentes a instituição. A mesma encontra-se em licença parcial para cursar mestrado e por isso está na escola apenas três dias na semana, intercaladamente. Assim, não consegue acompanhar todos os turnos e dar a atenção necessária aos professores e estudantes.

Mais uma vez foi enfatizado que a atual gestora está se aposentando, portanto, encontra-se mais ausente da escola, enquanto aguarda a definição de sua aposentadoria. A educadora de apoio, os auxiliares administrativos e gestor adjunto com quem conversamos observam um impasse nessa situação. A situação indefinida da gestora em questão tem sido um grande obstáculo para se consolidar decisões e/ou estratégias de trabalho e organização daquela escola, já que, segundo afirmam os mesmos, as decisões tomadas na ausência da gestora, não são acatadas durante seu retorno, causando conflitos de autoridade e desconforto nas relações entre os diversos atores escolares.

Relatamos nesse capítulo os primeiros contatos com o campo, e, portanto, os fatos que eram mais latentes, aquilo que o campo revelou de imediato, sem preocupações analíticas.

Dentre os aspectos físicos da escola, procuramos observar o entorno e suas áreas externas e internas, no intuito de identificar aspectos que sinalizassem se há maior ou menor segurança para os sujeitos que se dirigem ou compartilham daquele espaço e, inclusive, se há sinais de violências praticados contra aquela instituição (vandalismo, pichações, depredações, entre outros). Pudemos observar que o prédio da escola fica localizado entre alguns edifícios, em área externa bem conservada, não há pichações ou danificação do prédio. No entanto, encontra-se cercado por grama alta necessitando capinação, além de muito lixo em seu entorno, provavelmente proveniente das

residências próximas. No entorno da escola localizamos poucos postes com iluminação, o que dificulta a visibilidade no período noturno.

Na área interna, o piso apresenta diversas marcas de gomas de mascar. Das oito lâmpadas do hall de entrada, restam apenas quatro, das quais apenas duas funcionam. Nas paredes internas, encontramos rabiscos no hall, pátio e salas de aula. Trata-se de um tipo de pichação feita com o próprio material escolar, como rabiscos discretos com frases e símbolos que imitam as pichações urbanas. As salas de aulas são amplas e arejadas. A escola possui dois portões de acesso que em geral ficam abertos, facilitando a entrada e saída de sujeitos, sem nenhuma triagem.

Após a caracterização inicial do ambiente físico, procuramos os registros documentais da escola, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP), as Atas do Conselho Escolar (CE), o Regimento da Escola e o Estatuto do Conselho foram alguns dos documentos solicitados por nós para análise e disponibilizados em parte pela gestora que ainda acrescentou a GIDE (Gestão Integrada da Escola).

A maior parte dos documentos da escola encontra-se defasada, necessitando de reformulação. O regimento da escola e do CE, não foram encontrados pela gestora, que ficou de entregá-los assim que possível. Ela falou da dificuldade em organizar a escola, em função de ser um período de transição de gestões e, desta forma, justificou a defasagem dos documentos e a não localização de alguns. Acrescentou que essa desordem documental, também é fruto de hábitos adquiridos pelos funcionários que eram respaldados pela antiga gestora (faltas excessivas, atrasos, recusa em cooperar com os colegas). Conseguir que esses hábitos sejam abandonados e novas posturas sejam assumidas é um dos grandes desafios para os novos gestores, conforme a educadora de apoio.

De fato, em nossas observações, os funcionários foram os mais resistentes em colaborar. Apesar de serem (conforme observamos) os profissionais que dispõem de maior tempo ocioso, sempre colocavam obstáculos às nossas solicitações de entrevistá-los. Mesmo no período de recesso escolar nossas tentativas não tiveram sucesso, quando eles alegaram estar muito atarefados organizando documentos e planilhas a serem enviadas a Secretaria de Educação. Alguns funcionários admitiram não gostar de dar entrevistas, outros expressaram que não gostavam de falar porque, segundo eles “falavam demais” e assim poderiam dizer coisas que iriam prejudicá-los posteriormente.

Preferimos não insistir em nos conceder a entrevista, mas aproveitamos a ocasião para conversamos (informalmente) sobre a escola. Durante essa conversa,

observamos que os funcionários não se sentem parte da escola, a maioria deles está em desvio de função – existem funcionários que vem dos mais diversos setores (saúde, segurança, e outras funções na educação) e que estão cedidos para a escola. Há também alguns funcionários de empresas terceirizadas que prestam serviço à escola. Estes afirmam que não costumam se envolver com as questões da escola que não se relacionem com as funções que ali desempenham, de onde concluímos que advém a resistência em colaborar conosco.

Durante todo o período de coleta de dados, apenas um funcionário nos concedeu entrevista, o que ocorreu apenas após intervenção da educadora de apoio que pediu aos funcionários para colaborarem com a pesquisa. Em conversa com a educadora de apoio, nos foi revelado que os funcionários da escola são os mais resistentes em colaborar com as atividades da escola. Alguns estão lá há muitos anos e colaboram automaticamente com as atividades e assumem responsabilidades, outros estão reenquadrados ou cedidos e resistem em assumir determinadas responsabilidades, que não consideram como sua função. Problemas com indisciplinas de funcionários são muito comuns. Atrasos, faltas (muitas vezes sem justificativas), reclamações sobre suas atividades, ausência de compromisso com o que realizam na escola, são os mais recorrentes.

Encontramos algumas dificuldades também em entrevistar familiares. A maior parte dos estudantes vai a escola desacompanhado de seus responsáveis, visto que são adolescentes e os poucos que acompanhavam seus filhos, estavam sempre apressados para ir ao trabalho. Dessa forma, pedimos a colaboração daqueles que iam à escola resolver problemas de indisciplinas e/ou violências praticados ou sofridos pelos seus filhos. Também contamos com a colaboração de alguns que compareceram às reuniões realizadas.

Os demais sujeitos foram solícitos a nossa pesquisa. Entre os estudantes, pudemos conversar com aqueles que eram levados à sala da educadora de apoio por estarem envolvidos em ocorrências de indisciplinas e/ou violências. Também abordamos estudantes que estavam ociosos, pelos corredores (por vontade própria ou pela ausência de professor) durante o horário escolar. Aproveitamos os intervalos das aulas para conversamos com aqueles que não se encaixavam nos comportamentos citados e assim tivemos contatos bastante diversificados com esse segmento. Os professores foram grandes colaboradores da nossa investigação, alguns até se prontificaram a ser entrevistados, antes mesmo de serem convidados. Também tivemos algumas recusas, embora em número muito reduzido, visto que alguns professores

alegaram não ter tempo disponível para nos atender, pois tinham sucessivas aulas naquela escola, enquanto outros, mesmo tendo o tempo livre reduzido, utilizaram o momento do intervalo ou o encerramento das aulas para nos atender. Os gestores contribuíram integralmente conosco totalizando quatro sujeitos (o gestor e sua adjunta, a educadora de apoio e sua auxiliar) a quem denominamos de equipe gestora.

As entrevistas realizadas durante nossa investigação representaram uma etapa fundamental, à medida que proporcionou uma maior interação com tais sujeitos, permitindo identificar formas como estes compreendem o fenômeno investigado. O caráter interativo atribuído ao momento de realização de entrevistas é enfatizado por Minayo (2004), para a qual não deve ser compreendido como um simples trabalho de coleta de dados, mas uma situação de intensa interação, observando que as informações oriundas desse processo poderão ser influenciadas pelas relações que se estabelecem entre entrevistador e entrevistado.

Para estabelecer essa interação, procuramos abordar cada sujeito considerando o papel que desempenha na escola. O roteiro semiestruturado de entrevista foi elaborado nesse sentido e, dessa forma, em cada segmento (familiares, funcionários, estudantes, professores e gestores) dialogamos com aqueles sujeitos que se dispuseram a contribuir com a nossa investigação.

Durante nossas observações, estivemos acompanhando a dinâmica de todos os turnos da escola, ao longo de cinco meses. Procuramos observar especialmente como se estabelecem as relações na escola, ou seja, de que forma os sujeitos analisados interagem entre si e que tipos de relações constroem com os demais sujeitos da escola.

Observamos que o período da manhã é o mais agitado. São constantes as reclamações de conflitos entre estudantes junto à secretaria. É nesse turno que se encontram grandes quantidades de crianças e adolescentes, tendo em vista que esse horário é destinado às turmas do sexto ao nono ano. Todos os estudantes desse turno são adolescentes, e pelo menos metade deles advindos de outras escolas da região recém-saídos de escolas municipais que atendem apenas as séries iniciais do ensino fundamental. Assim, eles se encontram em fase de adaptação, colocados em uma nova escola, com uma nova dinâmica, em uma modalidade de ensino diferente da qual conheciam. Há muita gritaria, estudantes circulando pela escola quando deveriam estar em sala de aula. É nesse turno que ocorrem mais conflitos (discussões, brigas) entre estudantes e práticas de *bullying*. Identificamos diversas ocorrências de indisciplinas e violências, sendo a primeira em número maior. Algumas regras da escola são

constantemente enfatizadas (horários de entrada e saída, vestimentas, uso de materiais), outras são informadas em meio às ocorrências, ou seja, apenas quando ocorre a infração o estudante é orientado sobre o que se espera dele. Os professores desse turno são mais assíduos e pontuais e interagem mais entre si e com os estudantes e, dessa forma os conflitos ocorrem mais entre os próprios adolescentes, que entre estes e seus professores. Conheceremos mais aspectos sobre essas ocorrências no decorrer do próximo capítulo.

O turno da tarde está dividido entre as turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental e ensino médio, mas com faixa etária mais avançada. Observamos que o horário vespertino se mostrou o mais tranquilo e que há um número menor de estudantes nesse horário. Ocorrências de violências ou de indisciplinas são mais escassas, embora também ocorram.

O *turno noturno* chamou-nos a atenção por ser caracterizado pela escuridão e certo isolamento que a chegada do anoitecer promove, o que o torna um período mais delicado à escola, propício a situações de violência. Por isso, procuramos identificar como ocorre a chegada e saída de estudantes desse turno, bem como se as condições do entorno da escola favorecem ou não a segurança dos estudantes e professores.

O horário noturno é frequentado por uma maioria de jovens e adultos e aparenta ser bastante tranquilo, no entanto é bastante complexo justamente pela ausência de alguém que “coloque ordem”. Nesse turno o número de funcionários na escola é muito reduzido. Na ocasião da nossa visita, havia apenas dois funcionários responsáveis pela escola, além de estudantes e professores em suas salas de aulas. Chamou-nos a atenção que não encontramos gestores neste turno e fomos informados que eles se dividiram entre reuniões na Secretaria de Educação e trabalhos na escola entre a manhã e tarde e, por esse motivo, não havia nenhum deles a noite, o que é comum neste turno. Mesmo assim, pudemos observar que a escola estava constantemente tranquila sem qualquer ocorrência de violência. Encontramos alguns estudantes no pátio aguardando seus professores e outros que já estavam em aula, mas preferiram permanecer no pátio da escola. Não estavam tumultuando, nem atrapalhando os demais – apenas conversavam – mas, descumpriam uma norma escolar no que diz respeito a permanecer na sala de aula durante o horário escolar. Não havia funcionário no portão nesse turno o que facilitava a entrada e saída de qualquer pessoa.

Pudemos observar que indisciplinas são muito comuns nesse turno, especialmente no que diz respeito aos horários de entrada e saída. Os estudantes

costumam chegar muito atrasados e pressionam seus professores para terminarem a aula mais cedo do que o horário regulamentar. Alguns deles mencionaram a preocupação com a chegada e saída da escola, especificamente devido à falta de iluminação, já que a iluminação no entorno é precária e a da entrada da escola foi destruída por alguns estudantes. Os estudantes relataram temer assaltos e outras violências no entorno da escola e disseram ter conhecimento de usuários de drogas nas proximidades da mesma.

Os funcionários que se encontravam na escola neste turno preferiram não dar entrevistas, alegando que não gostam de falar. Entrevistamos alguns professores nos intervalos de suas aulas, que se mostraram muito prestativos e curiosos com a pesquisa. Ao final do turno encontramos alguns estudantes tumultuando na porta de uma sala de aula: estavam ociosos, mas havia um professor na sala sentado ao birô. Perguntamos se estavam em atividade e, recebendo a resposta negativa, solicitamos fazer entrevista com aqueles estudantes que se encontravam fora da sala. O professor autorizou. Dirigimo-nos com quatro estudantes a uma sala ao lado que estava vazia, mas, em seguida, foi invadida por mais dez estudantes que afirmaram que aquele professor os orientou a dar entrevistas também. Não sendo possível entrevistar cada estudante, realizamos uma roda de conversas, durante a qual foi revelado que aquele professor que os enviou estava na sala de aula “segurando-os” para não ficarem ociosos pela escola, pois estavam sem aula, devido à falta de outro professor. Encaminhando os estudantes a dar entrevistas, o professor se desobrigou a estar com aquela turma.

Os estudantes participaram com muito entusiasmo da roda de conversas. Falaram das violências praticadas naquela escola, inclusive com algumas confissões. Ainda reclamaram da ausência de ações mais pontuais para o enfrentamento das violências naquela escola. Os mesmos mencionaram que muitas ocorrências são tratadas como naturais e que em muitas ocasiões nada costuma ser feito para reparar o ocorrido. Eles ainda consideram ter pouco espaço para se expressar dentro da escola e ressaltaram que em muitas ocasiões, quando querem conversar com gestores e professores sobre alguma ocorrência na escola, são recebidos com hostilidade e, por isso, não costumam participar de reuniões ou assuntos da escola. Afirmam que suas reclamações e sugestões não são atendidas.

A aula noturna deve terminar às 22 horas, mas nossa conversa foi encerrada às 21:40, pois todas as demais turmas já haviam saído. Mais uma vez ressaltamos que o entorno da escola não favorece a segurança dos estudantes, é escuro, isolado e isso

deixa os estudantes inseguros. Por este motivo, acabam evadindo da aula antes de seu encerramento.

Especialmente nesse turno, na ausência de gestores/mediadores ou outros profissionais de apoio, estudantes e professores não apenas se relacionam numa perspectiva de ensino-aprendizagem, mas também de disputa por espaços de poder. As indisciplinas e resistências são constantes, os conflitos também, em geral as situações são contornáveis, mas em algumas ocasiões fugiram ao controle da escola.

No capítulo seguinte, apresentaremos os dados por nós coletados e discutiremos os resultados da nossa investigação articulando o que pudemos conhecer em meio às nossas observações, entrevistas e análise de documentos, para que possamos aprofundar nosso olhar e interpretação sobre o que revela cada uma das fontes de pesquisa.

CAPÍTULO 5. CONCEPÇÕES, PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DA REALIDADE ESCOLAR

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados coletados. Tanto a partir das expressões dos sujeitos, quanto do que pudemos apreender com nossas observações e análise de documentos. As concepções presentes na escola referentes às violências e indisciplinas, bem como as ações tomadas diante das mesmas, a participação dos sujeitos nessas ações e os efeitos das relações de poder ali vivenciadas na disseminação ou enfrentamento das violências, estiveram entre nossas principais preocupações. Para efeito de apresentação, identificaremos as falas de sujeitos seguidas das letras P para professores, F para funcionários, M para mães², E para estudantes e G para gestores, seguidas de numeração. Elaboramos alguns quadros onde distribuimos as expressões desses sujeitos referentes a cada tema abordado. Ressaltamos que os números apresentados nos quadros correspondem ao número de vezes em que as colocações dos sujeitos (divididos em segmentos) aparecem, e não o número de sujeitos entrevistados. Vale destacar que nosso intuito com os quadros não é de aproximação à análise quantitativa, mas apenas de identificação da intensidade com que determinadas expressões aparecem nas falas dos sujeitos.

5.1 Concepções e Manifestações de Violências:

As concepções de violências apresentadas pelos diversos sujeitos entrevistados estão relacionadas às formas como as violências se manifestam na escola. Nesse sentido, na tentativa de conceituar a violência, os sujeitos acabaram por descrevê-la. Dessa forma apresentamos tais conceitos situando às contribuições de cada segmento abordado. Para facilitar a leitura, elaboramos um quadro sintetizando estas concepções, conforme o que se segue:

² Conforme expusemos ao descrever o nosso campo de pesquisa, a maior parte das famílias dos estudantes, não contam com a presença dos pais, portanto, mães, avós e tios são os principais responsáveis por esses sujeitos. Tivemos contato apenas com mães, por isso são os únicos familiares aqui relatados.

Quadro 1: Concepções de Violência

Concepções de violências	Mães	Funcionários	Estudantes	Professores	Gestores
Agressão verbal ou física	2		8	4	2
Agressão Física	1	2	5		
Indisciplina	1	1		3	1
Depredação do patrimônio público		1		1	
Falta de respeito			1		
Bullying					1

Conforme pudemos depreender do Quadro 1, a violência é relacionada pela maior parte dos sujeitos como agressão verbal ou física, agressão apenas física e indisciplina. Outros aspectos como depredação do patrimônio, falta de respeito e bullying também foram associados à violência.

Nesta perspectiva, os familiares apontam alguns aspectos que correspondem ao seu conceito de violências. Ao associarem a agressão verbal ou física, percebem o constrangimento, a ameaça e a efetivação daquilo que foi verbalizado, o que caracteriza violência para esses sujeitos, conforme a fala abaixo:

No meu ponto de vista não é só o ato de bater, espancar, e sim verbalmente quando passa a ameaçar, dizer que se eu não puder entrar na escola eu vou chamar umas pessoas, eu vou buscar uma arma; do meu ponto de vista, intimidar já é violência. (M 3).

A violência é também atrelada à indisciplina, ou descrita utilizando-se de situações que caracterizam quebra das normas escolares. Na mesma perspectiva, os funcionários entrevistados, descreveram as situações ocorridas na escola em questão e acrescentaram além da agressão física, a violência associada à depredação do patrimônio público, conforme o que se segue:

Violência é quando ele já começa a depredar o patrimônio da escola, cadeira quebrada, orelhão quebrado, pichação, esse tipo de coisa. O aluno entrar numa sala de aula toda pichada pelo próprio colega, ele está violando o direito do aluno de estar numa sala limpa. É uma violação do direito do aluno. (F 1).

A agressão ou violação ao patrimônio da escola (patrimônio público) é uma expressão de violência que merece destaque nessa discussão e deve estar presente nas preocupações daqueles que constituem a escola tendo em vista que, como pudemos observar, a escola já sofreu vandalismo de estudantes nos fins de semana, quando não havia vigilante. De acordo com relatos, alguns estudantes pularam o muro da escola, em

seguida entraram pelo telhado e depredaram o espaço, quebrando bebedouros, iluminação, portas, banheiros. Nada foi roubado. Não adentraram salas, onde havia objetos valiosos, apenas destruíram o que estava acessível no espaço. Agora a escola conta com vigilância inclusive fora do horário de funcionamento. Encontramos no Regimento Escolar (2009) preocupações relacionadas a violência contra o patrimônio da escola, em que se faz menção à função da patrulha escolar. Os patrulheiros dispõem de cinco atribuições específicas:

- I – executar a vigilância diurna e noturna, nas dependências da escola;
- II – tomar as providências imediatas no caso de roubo e / ou incêndio;
- III – comunicar, no caso de irregularidades, ao seu superior imediato para as devidas providências;
- IV – fiscalizar a entrada e saída de pessoas estranhas,
- V – aguardar o seu substituto ou pessoa responsável pela unidade educacional para afastar-se do local de trabalho (art. 45, pag. 16-17).

Como podemos observar, as atribuições da patrulha estão voltadas para a segurança da escola, especialmente no que diz respeito à preservação do patrimônio, mas não encontramos preocupação expressa em proteger os sujeitos da escola contra violências. Observamos que a presença da patrulha escolar não era constante na escola, especialmente no turno da noite, curiosamente o turno em que ocorre maior depredação do patrimônio da escola. Acreditamos que a ausência da patrulha escolar no horário noturno seja mais frequente, devido ao grande número de sujeitos maiores de 18 anos presentes, o que os torna responsáveis pelos seus atos.

As agressões físicas tão enfatizadas nas entrevistas ocorrem mais durante o dia, especialmente no turno da manhã. Os funcionários relataram uma dessas ocorrências em que duas adolescentes se agrediram física e verbalmente por causa de uma cadeira e tiveram os rostos machucados pelas unhas uma da outra. A polícia foi chamada na escola nestas duas ocasiões e as famílias acionadas para tratar das ocorrências. Essas ocorrências foram tratadas pela escola como violência, haja vista que o acionamento da polícia demonstra que a escola compreendeu que essas ações representam atos infracionais e que, portanto, ultrapassam a ação escolar.

Já entre os estudantes, as questões relacionadas a agressão física e verbal são enfatizadas e eles ainda indicam a falta de respeito como violência, que compreendemos se referir a ações indisciplinadas.

Violência é quando as pessoas ficam com falta de respeito nos ambientes, principalmente na escola, porque estamos aqui pra melhorar e as pessoas que fazem isso não querem nada com a vida. (E 3).

Quando agridem verbalmente, quando eles tentam, quando algum aluno não gosta do professor e fala de algum professor. Violência física aqui, só aconteceu entre alunos. (E 8).

As colocações dos professores não se diferenciam dos demais segmentos apresentados. Agressão física e verbal é mais recorrente entre as falas desses sujeitos, seguida da associação da violência com aspectos que representam indisciplinas e depredação do patrimônio ou vandalismo. Algumas expressões chamam a nossa atenção:

Primeiro, existem vários tipos de violência no meu critério, violência física e de palavras, às vezes até o olhar é uma forma de violentar o outro, no momento que ele sofre *bullying*, no momento que alguém o discrimina, no momento que alguém diz uma palavra que o ofende, ele está sendo discriminado, ele está sendo violentado. (P 6).

Nessa fala são mencionadas as práticas de *bullying* como forma de violência. Observamos nessas colocações não apenas uma tentativa de conceituar violência, mas também de situá-la num contexto mais amplo, fazendo menção inclusive de algumas formas de exercê-la. No entanto, ao tentar conceituar violência, alguns professores acabam citando também ações que caracterizam indisciplinas, conforme podemos observar nessa fala.

Até um desrespeito de um aluno com professor, ou de professor com aluno pra mim é uma violência. O desrespeito, gestos de bater cadeiras, fechar grade, bater porta, agressão verbal, chamar palavrão, dar tapas, qualquer forma de desrespeito já é uma agressão pra mim. (P 7).

Entre os gestores entrevistados, as violências são expressas como agressão física ou verbal associada à indisciplina ou às práticas de *bullying*. Também observamos o caráter descritivo nas expressões desses sujeitos, conforme as falas que destacamos:

Eu acho que praticar violência não é só violência física, mas a violência verbal, a violência contra o colega, de atitude. Até de postura mesmo, de não querer assistir aula, ou então se retirar da sala de aula ou porque não quer assistir aula ou porque não gosta do professor, é uma atitude violenta que ele tem. Então são atos de violência que provocam ainda mais, que aguçam ainda mais a violência na escola. Então a escola estava essa bola de neve, uma coisinha pequena ia se avolumando e a violência estava assim muito acirrada dentro da escola. (G 2).

Observamos que as situações expressas pelo sujeito revelam uma concepção de violência associada também a ações indisciplinadas, que são bastante recorrentes na

escola. Embora haja uma tentativa de caracterizar a violência numa dimensão mais ampla, essa expressão revela uma fragilidade ou falta de clareza sobre o que caracterize uma ação violenta, o que poderá dificultar a identificação desse fenômeno na escola e consequentemente estabelecer critérios ou ações de enfrentamento destes. Vale ressaltar que tal confusão se estabelece nas diversas expressões colocadas pelos sujeitos entrevistados.

Podemos observar essa falta de clareza sobre o que caracteriza um ato violento de uma indisciplina em algumas ocorrências da escola. Em uma ocasião, uma mãe se dirigiu voluntariamente a escola para reclamar de um problema enfrentado pelo seu filho. Essa ocorrência estava associada a práticas de *bullying*, no entanto, nem os familiares, nem a equipe gestora associavam ocorridos a esse tipo de violência. Uma mãe reclamava que seu filho estava sendo chamado de homossexual por um grupo de estudantes de forma pejorativa e persistente, e havia revidado as ofensas. Os estudantes envolvidos foram convocados e ouvidos pela educadora de apoio e a mãe que reclamara da situação. Os estudantes também não observam que sua atitude para com o colega se caracteriza como uma prática de *bullying*. Para eles, trata-se apenas de uma brincadeira inofensiva. A conversa levou os estudantes a reconhecerem que sua atitude ofendia o colega, foram estimulados a se retratar e evitar futuros conflitos com o colega em questão, bem como com os demais. Os estudantes afirmaram que iriam cumprir o compromisso ali firmado. Essas situações costumam ser tão corriqueiras, que em muitas ocasiões são tratadas como banais. O Estatuto da Criança e do Adolescente no seu artigo 18 determina que toda a sociedade tem como dever velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (BRASIL, 1990: p. 16). As práticas de *bullying* ferem esse direito e a ausência de uma reflexão e ações pontuais sobre essas ocorrências, pode ser considerada como negligências cometidas pela escola. Compreendemos ainda que essa falta de clareza e reflexão sobre os limites entre violências e indisciplinas interfere no planejamento de ações de seu enfrentamento.

Dentre os documentos da escola analisados, especialmente o PPP, observamos que quando a escola elenca os problemas que deve enfrentar, as indisciplinas aparecem como destaque entre as dificuldades enfrentadas. O PPP apresenta quatro principais problemas a serem enfrentados naquela organização e a indisciplina aparece como o terceiro entre as quatro maiores prioridades, enquanto questões relacionadas à violência apenas são mencionadas, de forma indireta na diagnose dos estudantes.

Na GIDE, as questões relacionadas às violências e indisciplinas ganham maior visibilidade. Entre as fraquezas da escola ressaltadas nesse documento destacamos: dificuldade com a disciplina dos alunos; desmotivação e desinteresse dos alunos; desmotivação dos professores por vários fatores. Como ameaças à escola, a GIDE destaca: as drogas como desestímulo à frequência escolar. As preocupações com indisciplinas são mais recorrentes que em torno das violências, embora casos de violências sejam também frequentes na escola. Em seguida trataremos de como se manifestam as violências nessa escola.

Os sujeitos foram estimulados a apontar as manifestações de violências mais recorrentes na escola, o que pode ser mais bem visualizado no Quadro 2.

Quadro 2: Manifestações de Violências

Manifestações de Violências	Mães	Funcionários	Estudantes	Professores	Gestores
Agressão física e brigas com lesão corporal	3	1	10	3	1
Vandalismo e depredação do patrimônio público		2	2	3	
Ameaças	2	1	1		1
Brincadeiras que culminam em agressão física	1				2
Tráfico de drogas	1			1	
Corredor polonês			2		
Furto de material escolar	1			1	
Porte de armas	1				

Os pais relatam casos de violências que presenciaram ou que foram relatados pelos seus filhos, que vão desde agressão física através de brigas que acabam em lesão corporal, ameaças, tráfico de drogas e porte de armas, conforma a fala dessa mãe:

O aluno ameaçou o professor e a direção também, foi tão forte, tão grave que passou uma semana sem ter aula. Eu acredito que foi uma das maiores que aconteceu aqui nessa na escola. Soube de aluno que veio armado, portando drogas; ao redor da escola é péssima a iluminação, tem venda de drogas no entorno, aqui na escola tem muito espaço e não é aproveitado pra nada. (M 3)

O caso relatado pela mãe apresenta alguns equívocos, conforme destacaram outros sujeitos: o estudante não estaria armado, mas teria afirmado que iria buscar uma arma e atirar contra todos da escola. O ambiente onde a escola está inserida favorece a venda de drogas, no entanto, não é um fenômeno comum, tanto que não é citado entre as preocupações dos outros sujeitos. Segundo outro relato, já ocorreu venda de drogas

em frente à escola e há também estudantes que são usuários, mas não são fenômenos persistentes.

Entre os funcionários da escola, encontramos expressões que descrevem agressão física por meio de brigas com lesão corporal, ameaças e os relatos mais enfatizados foram a de depredação do patrimônio.

Violência aconteceu há pouco tempo: eles quebraram a entrada da escola, eles quebram, os pais vem consertar, ai quebram de novo, tem uma sala que está interditada. Nunca vi violência de aluno, que tem por aí filmando, dando no outro; aqui eu nunca vi alunos se agredindo ou usando armas na escola. O que eu acho violento na escola, que não devia ter, mas acontece é eles quebrarem as bancas, os birôs, mas quando chegamos já têm acontecido essas coisas [...] (F 1).

Apesar de serem frequentes as brigas com lesão corporal, conforme observamos nas visitas ao campo e nos relatos de outros sujeitos, esse sujeito afirma nunca ter presenciado uma agressão na escola. O dano ao patrimônio é o fenômeno que chama mais atenção desse segmento.

Entre os estudantes prevalecem os relatos que envolvem agressão física, as situações de ameaças, vandalismo e práticas grupais conhecidas como corredor polonês. Embora este último culmine em agressão física, destacamos esse tipo de violência, por se tratar de uma prática bastante particular e recorrente na escola. Nesse sentido, alguns relatos chamam a nossa atenção.

Teve uma vez que duas meninas brigaram ali no pátio, puxaram cabelos, chutaram, dois meninos danaram pedra um no outro e cortaram a cabeça. Tudo na hora do recreio, acontecem mais brigas na hora do recreio. (E 4).

Teve uma vez que a prima da minha colega fez um paredão, quando a menina passou, jogaram um copo no rosto na menina, ela caiu no chão, e eles pisaram no rosto dela. Deu pena dela. (E 5).

Os termos “paredão”, “corredor da morte”, são expressões muito comuns entre os estudantes, para identificar o que conhecemos como corredor polonês, quando um grupo de estudantes se reúne formando um corredor, levando alguns colegas a passar entre eles e serem agredidos. Essa prática era muito comum no cotidiano da escola, mas foi combatida e até o final de nossa investigação não houve nenhum caso registrado.

Os professores apontaram algumas práticas de violência que mais se destacam na escola, entre elas as brigas que resultam em lesão corporal e o vandalismo e depredação,

o tráfico de drogas, que foi citado em menor proporção, mas chama a nossa atenção, especialmente na fala desse professor:

Não acontece todo dia, mas ocorre com uma certa frequência entre alunos. Violência é quando nós sabemos que tem marginais traficando drogas em frente à escola, inclusive a polícia tem sido chamada. Até a própria comunidade tem identificado, inclusive os traficantes, que ficam vendendo drogas na frente da escola, inclusive, essa aqui é uma delas. (P 2).

O ambiente onde a escola está inserida é cercado de comunidades onde há forte presença do tráfico de drogas, a escola acaba sendo alvo de interesses dessas pessoas. Entretanto não é comum ou fecundo, a presença de traficantes ou o envolvimento de estudantes nessa atividade, ainda assim, preocupa.

Entre os gestores encontramos diversos relatos de ocorrências de violências, tais como agressão física, brigas com lesão corporal, ameaças, brincadeiras que culminam em agressão física e furto de material escolar. Eles alertam que tais práticas são tão fecundas no cotidiano da escola que acabam se naturalizando. Muitos estudantes não as compreendem como infração ou erro, mas como brincadeira ou ação despropositada.

Enquanto a violência é aquela indisciplina que gerou violência, um menino tava brincando com o outro com bolinha de papel, o outro caiu e quebrou o braço em dois lugares, então foi uma indisciplina que gerou violência. Isso é o que mais temos aqui (G 1).

Casos de violência é questão de um aluno, às vezes ele acha que passar e dar um tapinha no rosto do colega, dar um empurrão, eles acham que estavam brincando, que não estão sendo violentos com o colega. Até numa brincadeira dessas um aluno quebrou um braço, o colega empurrou e ele quebrou o braço, e disse: “mas, eu só estava brincando com ele”. Ele acha que aquilo não é violência (G 2).

Ressaltamos aqui a preocupação desse sujeito com as indisciplinas ou brincadeiras corriqueiras que acabam culminando em violências. Há uma ênfase a essa preocupação, pois consideram que são as indisciplinas, aparentemente menos assustadoras, que dão origem as violências. E continua:

Semana passada a gente viu uma moça, veio e chegou na porta do primeiro ano, usou palavras torpes com a colega, chegou na sala e disse: “Ei rapariga, é com você que eu quero falar”! Disse isso com a colega de escola. A outra respondeu: “O que você quer comigo”? “Você não comeu meu macho essa semana”! Ai, partiram pra cima e começaram a se agarrar, aí foram três homens pra despartar. Isso pra mim deixa claro, a diferença entre violência e indisciplina. (G 1).

Embora as palavras tenham um teor que merece censura, optamos por utilizá-las na íntegra, por considerarmos que retratam o tipo de diálogo frequentemente utilizado. São corriqueiras as brigas entre meninas na escola, em geral provocadas por alguma situação passional, disputa por namorados, afetos, ou visando popularidade.

Os relatos que se destacam entre os sujeitos revelam que agressão física ou brigas que culminam em lesão corporal são os mais persistentes, embora haja uma diversidade de violências apresentadas pelos nossos interlocutores, também observadas em nossas visitas. Um fenômeno que igualmente se destaca nesses relatos são as práticas de *bullying*. Dessa forma procuramos conhecer alguns aspectos sobre a ocorrência desse fenômeno. Primeiro procuramos conhecer se os sujeitos sabem do que se trata, em seguida se o identificam nessa escola e quais são as práticas mais comuns. Apresentamos no quadro abaixo as colocações desses sujeitos sobre o tema.

Quadro 3: Práticas de *Bullying* na Escola

Práticas de <i>Bullying</i> na escola	Mães	Funcionários	Estudantes	Professores	Gestores
Apelidos, ofensas, brincadeiras	1	1	4		4
Não identifica <i>bullying</i> na escola	2	3		2	
Preconceito e discriminação social, sexual e religiosa			2	4	
Compreende o <i>bullying</i> como brincadeira	2			1	
Coerção e humilhação			1	2	
Exclusão de grupos e/ou atividades			1		

Entre os pais abordados, um sujeito identifica e relata situações que caracteriza como *bullying*, dois sujeitos afirmam que são apenas brincadeiras e outros dois creditam não ocorram práticas de *bullying* na escola.

Tem uma aluna aqui também, que é deficiente e muitos alunos aqui também de várias salas que ficam abusando ela, abusam muito ela, aí ela fica agitada, às vezes ela chama os policiais pra mostrar as pessoas que está abusando ela. (M 2).

Estudantes com deficiência ou homossexuais são os principais alvos de *bullying* na escola, sendo discriminados e perseguidos pelos colegas, conforme podemos observar em outros relatos.

Os funcionários também afirmam não observar tais práticas como algo recorrente na escola. Apenas um funcionário identifica esse fenômeno:

Sim, ha sim porque às vezes tem crianças que são acuadas porque são gordinhas, magrinhas, ou por ser uma pessoa negra ou homossexual, às vezes ocorre isso. (F 4).

A fala desse sujeito expressa que o *bullying* não é uma questão que mereça destaque na escola, sua ocorrência é esparsa e sem um teor evidentemente agressivo. Manifesta-se como forma de não aceitação da condição do outro, mas de modo tênue.

Os estudantes trazem mais informações sobre esse aspecto. Nove sujeitos afirmam haver *bullying* na escola, enquanto apenas cinco dizem o oposto. Entre as ocorrências citadas encontramos apelidos, ofensas e brincadeiras graves; exclusão de grupos e/ou atividades; coerção e discriminação.

Tem pessoas especiais que estudam aqui e os alunos ficam perturbando a pessoa. Já, aconteceu, a menina estava indo pra merenda e um menino foi atrás dela e disse: você só vai comer a merenda se eu quiser, senão eu te mato. Disse que se ela olhasse pra outro menino ia furar o olho dela. (E 4).

Observamos que os estudantes com deficiência são os mais atingidos por esse fenômeno, o que significa discriminação, violação. Uma professora relata que uma estudante com necessidades especiais do 6º ano tem sido constantemente agredida pelos colegas tendo passado pelo “corredor polonês”, em que foi vítima de pancadas de vários colegas. No dia seguinte a mãe da estudante foi até a escola disposta a devolver as agressões sofridas pela filha aos seus autores. O gestor intervém e impede que a mãe agrida os adolescentes. Além de ocorrências como esta, observamos que há ainda certa coerção por parte dos meninos sobre as meninas, induzindo-as a satisfazer seus caprichos ou atender suas investidas amorosas. Uma estudante afirma ter sido ameaçada por se negar a flertar com um colega que a abordou. Esse caso não chegou ao conhecimento das autoridades da escola, pois a mesma afirma ter medo de retaliações.

Eu estava indo pro banheiro e veio um menino atrás de mim, e me chamou para ficar. Eu disse que não ia e ele me ameaçou de me matar com canivete. (E 5).

Diante desse relato, queremos ressaltar que compreendemos a insistência em coagir, o uso de intimidações constantes como práticas de *bullying*. A esse respeito, as palavras de outra estudante também merecem a nossa atenção:

Os meninos que ficam apelidando os outros, sem problema nenhum. Ficam colocando apelidos nos mais fracos, ou mais estudiosos. (E 13).

Percebemos nessas afirmações, comportamentos que revelam uma disputa pelo poder, mas pela via da subordinação e não de uma relação, o que acaba se traduzindo numa manifestação de violência.

Os professores apresentam diversos relatos de como ocorre esse fenômeno e, colocando-o como umas das principais preocupações da escola, afirmam haver constante orientação e diálogo envolvendo esse tema, o que trataremos mais adiante. Nesse momento, destacamos os fatos mais evidentes relatados por esses sujeitos, já que são muitas as circunstâncias que motivam essa prática:

Já (vi), assim o aluno que é gordo, o aluno que tem deficiência auditiva, os colegas brincam muito, tiram brincadeiras de mau gosto. Os colegas que na verdade tem dificuldade na escrita e na leitura, eles ficam também xingando o colega. (P 1).

Aqui tem (*bullying*). O colega, por morar na favela, e alguns morarem na vila, eles discriminam o outro, tentando apelidar, botar apelido nos meninos. Outro caso que a gente via aqui fazer o corredor, foi combatido, a gente conseguiu, mas faziam o corredor e os menores apanhando do maiores.(P 6).

Já percebi contra menino, contra alunos aqui com tendência a homossexualidade, com racismo também, com religião também. Em relação a religião diferente um do outro, tem. (P 7).

Nesses discursos, encontramos diversos fatores que motivam as práticas de *bullying* nesse ambiente. O preconceito e discriminação social, sexual e religiosa são os que mais se destacam; a coerção e humilhação também são evidenciados. Há professores que interpretam casos de *bullying* como brincadeiras e outros que afirmam não identificar esse fenômeno na escola investigada.

Diferente dos professores, todos os gestores observam e relatam práticas de *bullying* nessa escola. Para eles, esse fenômeno se manifesta principalmente através de apelidos e brincadeiras ofensivas.

Hoje mesmo a gente tratou de *bullying*. A menina gritando na sala chamando o colega de frango: “vou arrumar uma namorada pra você” e o menino ficando acuado com isso aí que a menina estava dizendo. E tudo eles acham que é normal. “Não, eu só estava brincando”, mas a pessoa estava se sentindo ofendida com aquilo ali. (G 4).

Para esses sujeitos a frequente ocorrência desses casos, tem chamado a atenção para a necessidade de se promover ações de prevenção e enfrentamento desse fenômeno, pois tem se acentuado e se naturalizado na conduta dos estudantes.

Trataremos dessa questão mais adiante. As fragilidades que incidem sobre as concepções e relatos de violências apresentados pelos sujeitos requerem ainda uma reflexão sobre as concepções e vivências das indisciplinas nessa escola.

5.2 As Concepções e Manifestações de Indisciplinas

Conforme explicitamos na nossa discussão teórica, compreendemos a indisciplina escolar como o descumprimento das normas fixadas pela escola que se traduz num desrespeito seja ao estudante, ao professor, ou ainda a própria instituição escolar (deprecação das instalações), de acordo com a perspectiva de Curi e Ferreira (2009). É no regimento da escola que encontramos o delineamento das práticas estabelecidas para cada sujeito da escola. O Regimento Escolar trata dos Princípios de Convivência Social, onde são estabelecidos direitos e deveres de docentes, discentes e familiares, que vão desde o acesso ao ensino, às atividades escolares, a orientação do professor, o acesso aos espaços oferecidos pela escola. Destacamos os *direitos* que interessam a nossa investigação:

- IV – ser respeitado em sua crença religiosa;
- VII – recorrer a quem de direito, quando se sentir prejudicado;
- XI – garantir ao aluno, na ausência do professor, a permanência em sala de aula;
- XIV – ser respeitado pelos funcionários da escola (art. 55 pag. 20).

Destacamos esses direitos por tratarem da preservação da integridade enquanto sujeitos e educandos da instituição em análise. O artigo seguinte trata dos dez deveres que o aluno deve cumprir. Como eles se relacionam a aspectos da nossa investigação, procuramos apresenta-los na íntegra, conforme o Art. 56 (p.21):

- I – comparecer, assíduo e pontualmente as aulas, avaliações e atividades programadas pela escola, revelando senso de responsabilidade;
- II – apresentar-se vestido adequadamente, usando o fardamento dado pelo Governo do Estado de Pernambuco;
- III – conservar a limpeza da área física da escola, assim como todo o material nela existente;
- IV – comunicar a justificativa de sua ausência à aula e demais atividades;
- V – tratar com cordialidade os diretores, professores, colegas, funcionários e pessoas que compareçam à escola;
- VI – reconhecer a autoridade dos funcionários e tratá-los com devido respeito;
- VII – comportar-se adequadamente em hora da merenda escolar;
- VIII – prestar atenção às aulas e cumprir suas atividades diárias;
- IX – zelar pelo material escolar de uso diário,
- X – formar civilizadamente uma fila no pátio.

Os deveres que concernem ao aluno visam o seu disciplinamento à dinâmica estabelecida na instituição. Há uma ênfase na construção de um comportamento que favoreça a organização do ambiente e do horário e ação pedagógica. O desenvolvimento de uma relação cordial com os sujeitos da escola, também é colocado como deveres dos estudantes. As palavras de ordem são *adequação e obediência*. O artigo seguinte trata de algumas situações que são vetadas aos estudantes; essas, no entanto, estão mais voltadas às questões de segurança e cumprimento de normas legais. Dessa forma o Artigo 57 informa o que é vetado ao aluno:

- I – portar armas ou qualquer instrumento cortante no recinto escolar;
- II – ausentar-se da escola, antes do horário normal, sem autorização do responsável;
- III – organizar rifas, fazer coletas ou listas de qualquer tipo, sem autorização do responsável pela escola;
- IV – pichar e/ou riscar bancas e/ou paredes,
- V – qualquer ato de vandalismo que possa prejudicar o patrimônio público.

De acordo com o que observamos durante nossas visitas, apenas o parágrafo I e III não são recorrentes na escola. Os demais parágrafos são observados pelos sujeitos da escola como as ocorrências mais comuns. O mesmo documento trata dos direitos e deveres dos pais e responsáveis, dentre os quais destacamos:

- I – tomar conhecimento dos direitos e deveres do aluno, no início do ano letivo;
- II – tomar conhecimento dos critérios e resultados das avaliações referentes ao processo de ensino e aprendizagem do educando;
- III – ter acesso ao professor para tratar de assuntos referentes ao processo educacional do filho, desde que, nos momentos definidos pela escola;
- IV – ser comunicado com antecedência das reuniões realizadas na escola;
- V – ser informado de todo o processo educacional que envolve o filho;
- VI – ser respeitado pelos funcionários da escola (art. 58 pag. 22).

Os direitos conferidos aos pais e responsáveis estão relacionados ao acompanhamento da vida escolar de seus tutelados. Não observamos nenhuma alusão ao direito de participação desses sujeitos nos órgãos colegiados que a escola dispõe ou qualquer atividade de cunho deliberativo. O mesmo ocorreu em relação aos deveres desses sujeitos para com a instituição. Constam no Regimento como deveres dos pais:

- I – acompanhar o educando nas atividades escolares e em todo o processo pedagógico do educando;
- II – participar assiduamente das reuniões promovida pela escola;
- III – justificar sua ausência nas reuniões, principalmente no plantão pedagógico;

- IV – justificar a ausência do aluno;
- V – antes de se dirigir ao professor, recorrer à direção deste estabelecimento;
- VI – vestir-se adequadamente para o ambiente escolar, visto estarmos lidando com jovens em formação;
- VII – respeitar para ser respeitado, usando um tom de voz e um linguajar propício ao ambiente escolar;
- VIII – zelar, obrigatoriamente, pelo fardamento escolar;
- IX – verificar, diariamente, o material escolar e o estado sócio-emocional de seu filho;
- X – orientar o filho no comportamento e nas atitudes que deve tomar dentro do contexto escolar,
- XI – enviar, impreterivelmente, um comunicado por escrito e devidamente assinado, quando o educando tiver que se ausentar das aulas durante o horário padrão.

Não é necessário fazer uma análise muito aprofundada para observar que os direitos e deveres dos pais se apresentam como um guia, no qual se orienta a conduta desejada para a organização do espaço e trabalho escolar, tornando esses sujeitos colaboradores nessa organização. Encontramos um caminho semelhante quando analisamos os direitos previstos para os professores e técnicos pedagógicos, voltados à organização da escola e aspectos da sua prática educativa. Portanto constituem-se direitos dos professores e técnicos educacionais (Art. 60, pag. 22):

- VI – exigir tratamento condigno com a sua missão educativa;
- V – ser assíduo e pontual em carga horária de sua função;
- VI – manter um comportamento de imparcialidade e compreensão em relação aos alunos, fazendo valer os princípios da escola.

Os direitos previstos para esses sujeitos se apresentam como ações a serem desenvolvidas por eles, o que caracteriza deveres dos mesmos, embora no artigo seguinte são destacados os deveres que competem a esses profissionais:

- VII – participar do conselho de professores e demais atividades pedagógicas programadas e contidas no projeto político pedagógico da escola;
- VIII – quando da decisão do conselho, aceitar o que a maioria do grupo de trabalho propôs, sempre visando valer os direitos do aluno;
- XI – fazer valer a ética profissional em âmbito geral;
- XIII – cumprir e fazer cumprir as determinações deste regulamento (Art. 61 pag. 23).

Além de direitos e deveres, o regimento escolar prevê alguns impedimentos aos professores e técnicos educacionais. É vetado a esses sujeitos:

- I – contrariar normas constantes do código de ética profissional;
- II – usar meios imperiosos ou violentos no desempenho de suas funções;
- III – suspender aulas ou dispensar alunos antes do término do horário, salvo em atendimento a solicitação por escrita dos pais ou em acordo conjunto com a direção;

Esses impedimentos chamam a nossa atenção, por tratarem especificamente da conduta do professor para com os estudantes em situações de conflitos. É bastante corriqueira a retirada de estudantes da sala de aula, quando estes agem de forma indisciplinada. No entanto, esses estudantes são encaminhados para conversa com educadores de apoio, gestores ou qualquer autoridade que responda pela escola naquela ocasião. Após conversar com o estudante, o profissional solicitado decide sobre o seu destino durante o restante do horário escolar. Essas ações serão abordadas no nosso próximo tópico. Nesse momento, analisaremos as concepções de indisciplinas apresentadas pelos sujeitos.

Quadro 4: Concepções de Indisciplinas

Concepções de indisciplinas	Mães	Funcionários	Estudantes	Professores	Gestores
Estudantes se opondo ou descumprindo as normas	2	1	6	4	2
Estudantes desrespeitando professores			6	3	
Não sabem o que é indisciplinada	2	1			
Estudantes desrespeitando colegas		2			1
Uso de linguagem inadequada			2	1	
Outros sujeitos descumprindo as normas	1				1

Observamos a partir do quadro 4, que o descumprimento às normas é indicado por todos os segmentos como conceito de indisciplinada, seguido do desrespeito aos professores. Os conceitos de indisciplinas são expressos como ações praticadas exclusivamente pelos estudantes, apenas dois entrevistados citam que outros sujeitos podem agir de forma indisciplinada.

Encontramos nas expressões das famílias alguns aspectos interessantes. Dois sujeitos colocam a indisciplinas como oposição as normas da escola, no entanto citam situações que envolvem apenas estudantes; dois sujeitos afirmam não saber o que é indisciplinada e, portanto, preferem não conceitua-la, e apenas um sujeito coloca que os pais também podem agir de forma indisciplinada, ou incitar nos seus filhos atitudes indisciplinadas na escola, conforme a situação relatada.

No meu ponto de vista, como mãe, indisciplinada é quando uma mãe chega a apoiar o filho no erro dele. [...] Alguns pais e mães ajudam os filhos a fazer certos atos quando fica de acordo com os erros deles. Os pais em casa tem toda obrigação de educar os filhos, na sala de aula eu acredito que quem manda é o professor. (M 3).

A indisciplina é observada por esses sujeitos como o fenômeno mais recorrente na escola, em geral associada às práticas dos estudantes. No entanto, encontramos nessa fala uma referência às famílias como possíveis praticantes ou incentivadoras de atos indisciplinados na escola.

Os funcionários apresentam algumas características que compõem suas concepções de indisciplinas, todas elas associadas a práticas dos estudantes. Não foi mencionada qualquer situação que atribua aos funcionários ou outros sujeitos a possibilidade de agir de forma indisciplinada. Esses sujeitos compreendem as indisciplinas como estudantes se opondo às normas ou agindo de forma desrespeitosa com o professor. Um sujeito afirma não saber o que é indisciplina.

Observamos que apesar de o conceito de indisciplina ser colocado de forma mais precisa pelos sujeitos, que o conceito de violência, encontramos algumas contradições ou confusões ao se tentar definir o que é indisciplina.

Eu acho que acontece mais indisciplinas, não respeitam, está faltando respeito. Não há violência aqui. O que tem aqui, vamos supor, agora mesmo aconteceu uma aí, uma menina olhou pra outra e começaram a brigar, só porque uma olhou pra outra. Quiseram brigar, mas não há armas aqui, eles nunca andaram com armas aqui. Elas olham uma pra outra e acham com estilo mais feio e fica rindo, aí vai a outra pra cima. Eles **se estranham** e querem brigar, isso aconteceu há poucos minutos. Aí fica o tumulto, mas veio o professor e resolveu tudo. Agora trazer armas para a escola, eu nunca vi isso. Há violência verbal, um destratar o outro” (F 1).

Essa afirmação denota confusão entre indisciplina e violência, tendo sido tratada anteriormente pelo mesmo funcionário como violência. Gisi (2011) alerta que em muitas circunstâncias, as indisciplinas têm sido interpretadas pela escola como violências. Mas encontramos em outra fala uma definição mais precisa e que corresponde a perspectiva que defendemos:

Indisciplina é quando ela não cumpre com as normas da escola, se existe um horário que um aluno tem que estar dentro da sala e assistir aula normalmente e ele deixa de cumprir com seus deveres, ele está cometendo um ato de indisciplina. Quando ele tá dentro da sala e não que cumprir com as suas atividades escolares é uma indisciplina, quando um aluno chega na secretaria e não é permitida sua entrada e ele entra sem autorização, está cometendo uma indisciplina. Acho que qualquer conduta que não cumpra com a norma estipulada é uma indisciplina. (F 4).

Diferente das afirmações da fala anterior, esse conceito além de apresentar maior clareza sobre as circunstâncias que compreendem as ações que caracterizam a

indisciplina na escola, ainda aponta algumas situações que são persistentes naquele ambiente.

Na perspectiva dos estudantes a indisciplina também é concebida como práticas exclusivas desses sujeitos. As afirmações mais recorrentes são de indisciplinas caracterizadas como estudantes se opondo às normas, desrespeitando seus professores, uso de linguagem inadequada (ou palavrões).

Quando acontecem essas coisas que o diretor dá só uma advertência. Quando os alunos desrespeitam o professor, quando os alunos, como foi o caso dessa professora, jogam bolinhas de papel na professora com pedra dentro, machucaram a professora e ela resolveu xingar os alunos e não dar mais aulas, saiu até da escola. (E 9).

Na tentativa de explicitar aquilo que compreende como indisciplina, a estudante expõe um fato que ocorreu na escola. Tal ocorrência, apesar de ser situada no campo das indisciplinas, revela uma situação também de violência contra uma professora, o que revela uma disputa pelo poder nessa instituição que, quando perde sua legitimidade, se traduz em manifestações de violências (FOUCAULT, 1995).

Em relação às concepções dos professores sobre esse aspecto, se assemelham às perspectivas apresentadas pelos demais sujeitos, apontando de forma descritiva e atreladas às práticas dos estudantes. São caracterizadas como: estudantes descumprindo as normas, desrespeitando seus professores, uso de palavras inadequadas ou perturbação da ordem.

Indisciplina é, na verdade, quando o aluno está debochando do professor, quando ele agride verbalmente o colega em sala de aula, quando ele tumultua a aula, quando grita com qualquer coisa quando ele quer chamar atenção. (P 1).

Apesar de termos concepções de indisciplinas ainda restritas às práticas dos estudantes, observamos nas falas desses sujeitos certa clareza sobre o que representam as indisciplinas na escola. Nas concepções dos gestores também prevalece o caráter descritivo, com a repetição de concepções apontadas por outros sujeitos, tais como: estudantes se opondo às normas ou falta de respeito. Encontramos uma única afirmação que caracteriza a indisciplina como oposição às normas praticadas por qualquer sujeito da escola:

É quando o aprendiz, o professor ou gestor, não respeita limites. Outro ato é quando eu quero que meu direito seja mais legal que o do outro. É quando conscientemente eu quebro as regras. Uma indisciplina gera violência (G 1).

Observamos certa clareza sobre o conceito de indisciplina apresentado, haja vista que se apresenta mais pelo caráter conceitual que descritivo. Queremos afirmar com isso que a clareza com que se distinguem os atos indisciplinados dos violentos poderá se refletir no modo como lidam com esses fenômenos, separando inclusive, o que é de competência e atuação da escola ou das instancias jurídicas.

Durante nossas visitas nos deparamos com diversas situações de indisciplinas praticadas naquela escola desde os nossos primeiros contatos, a exemplo do ocorrido na sala da educadora de apoio, quando um estudante que havia debochado da professora durante a aula estava sendo repreendido e encaminhado para atividades complementares na biblioteca. De acordo com o relato da educadora de apoio, esse estudante tem déficit de aprendizagem e se recusa a fazer as tarefas, inclusive atrapalha a produção dos colegas, distraíndo-os com conversas ou envolvendo-os em confusões, ironizando/satirizando com aqueles que fazem as atividades propostas.

No mesmo dia estava prevista uma reunião de conselho de classe para as 10:00 da manhã, quando os estudantes voltariam para suas casas. Por volta de nove e quinze, um grupo de estudantes entra na sala da secretaria, avisando que pelo menos metade da turma já havia saído da escola sem autorização, devido a ausência do professor. O professor em questão estava de licença médica e comunicou à escola que não iria nesse horário. Enquanto os gestores providenciavam um substituto, a turma evadiu. Percebemos que esse fato é recorrente na escola.

O conselho de classe reúne-se por volta de 10:15 da manhã. O início da reunião é permeado por mediação de conflitos entre educadores, cujo tema é falta de professores e reposição de aulas. Por meio de intenso diálogo, o gestor consegue negociar algumas ações e dá início à pauta efetiva da reunião, em que havia cerca de nove professoras, uma educadora de apoio e o gestor adjunto. Após trinta minutos, ausentam-se o gestor e duas professoras. A reunião analisa as notas e rendimento dos estudantes em cada disciplina. Os professores reclamam da recusa dos estudantes em fazer as tarefas, principalmente as provas.

As professoras ainda enfatizam que estudantes repetentes são os que apresentam menor rendimento e são também os mais indisciplinados. Recusam-se a fazer atividades e evadem com maior frequência, principalmente nas últimas aulas. A ocorrência mais

recorrente é a recusa dos estudantes em fazer as atividades propostas pelos educadores. Também é comum encontrar estudantes fora da sala de aula quando, em geral, pedem para ir ao bebedouro ou sanitário e não retornam à sala, segundo relata a educadora de apoio.

Em uma de nossas visitas, a escola encontrava-se em período de provas e encerramento do semestre letivo. Os gestores e professores corriam contra o tempo para organizar documentos e resultados. Os estudantes, após fazerem suas provas ficam ociosos pela escola. Alguns procuram atividades na biblioteca, enquanto outros ficam conversando no pátio, aguardando a próxima prova ou o horário de saída. A escola não desenvolve nenhuma estratégia para ocupar o tempo ocioso dos estudantes. Em algumas ocasiões esses estudantes são estimulados a frequentar a biblioteca, mas muitas vezes essa biblioteca fica fechada, pois os funcionários responsáveis por ela faltam ao trabalho.

A ausência às atividades pedagógicas regulares por parte de alunos foi observada também no hall de entrada da escola, onde um casal de adolescentes trocava beijos, abraços e carícias em frente à secretaria da escola. Seria permitido ou ignorado esse comportamento dentro daquela instituição? Procuramos observar se a cena era percebida pelos funcionários da escola, se haveria alguma determinação àquele casal. A cena em questão não representava nenhuma afronta a moral, mas tratava-se de um casal de adolescentes, em pleno horário de aula, que além de não estar vivenciando uma situação formal de aprendizagem, ainda namoravam no pátio da escola sem aparentar nenhum constrangimento. A cena permaneceu e nenhum funcionário deu atenção.

As indisciplinas são frequentes na escola, desde o horário de entrada até a saída. Alguns sujeitos apontam as ocorrências mais corriqueiras. Distribuímos no quadro 5:

Quadro 5: Manifestações de Indisciplinas.

Manifestações de Indisciplinas	Mães	Funcionários	Estudantes	Professores	Gestores
Falta de respeito aos profissionais da escola	3	2	4	4	1
Desobediência às normas da escola		2	2	4	3
Atitudes desrespeitosas dos estudantes com os colegas	1	1	3	1	
Perturbação da ordem			3	2	
Gritaria e uso de linguagem imprópria			3		1
Negligencias praticada por profissionais da escola	1				
Uso indevido de materiais		1			

Os familiares apontam algumas situações de indisciplinas mais corriqueiras na escola, inclusive que foram praticadas pelos seus filhos, ou que eles foram vitimados.

O que eu vejo são os alunos com falta de respeito com o professor. Meu filho já fez uma indisciplina. Um colega fechou a porta pelo lado de dentro e estava todos (estudantes) fechando a porta e ele queria entrar, aí empurrou a porta pra entrar e quebrou a fechadura. (M 4).

O relato apresentado por essa mãe revela uma situação em que seu filho foi instigado a cometer uma indisciplina na tentativa de cumprir uma norma da escola (estar dentro da sala no horário da aula). O impedimento provocado por colegas que fechavam a entrada provocou uma reação naquele estudante, que apesar de conter características de violência (danos ao patrimônio) pode ser interpretado como indisciplina, tendo em vista que a intenção do estudante não consistia em atingir aquele objeto, mas adentrar a sala de aula e o fez a força ao invés de buscar apoio das autoridades escolares.

Outra situação narrada por uma mãe merece ser destacada. Quando questionada sobre as indisciplinas persistentes na escola, a mesma referiu-se a algumas situações praticadas por funcionários da escola, apontando que estes ao descumprirem ou negligenciarem seu trabalho, estarão sendo indisciplinados.

A direção da escola você procura e não está. Teve uma mãe que trabalha e está aqui desde as sete e meia, já são nove e meia e ela não pode ir trabalhar porque precisa de um serviço da direção e não há ninguém. Ela tem que conversar com segundos, porque a direção não está na escola. O estudante filho dela estava ruim da barriga e fez necessidades na roupa porque não teve permissão pra sair a mãe veio falar sobre isso. Tem apenas duas pessoas na secretaria e não há pessoal suficiente pra atender. (M 3)

Esse relato também retrata a cultura centralizadora presente na escola. Na perspectiva dessa mãe, apenas os gestores podem responder por aquela situação. Havia outros funcionários que se dispuseram a ouvir e dar encaminhamento a reclamação daquela mãe, mas para ela só servia a presença dos gestores, que estavam envolvidos em atividades na secretaria de educação, segundo explica a funcionária da escola.

Os funcionários também apresentaram as indisciplinas que mais se manifestam ali, para eles a falta de respeito aos funcionários, uso de linguagem inadequada, desobediência às normas da escola e uso indevido de materiais são as mais recorrentes, conforme os relatos que seguem.

São muito mal educados, fala e já recebe grito, que eles não obedecem a gente e não tem educação a gente fala com eles e já respondem gritando, muitas vezes somos desrespeitadas. (F 2).

Nos banheiros, rasgam papeis, agora eles estão com uma brincadeira de rasgar papel higiênico e jogam na parede, ai o papel higiênico fica colado na parede e eles acabam com os rolos de papel higiênico nessa brincadeira e todos os dias tenho que colocar um rolo de papel novo. Quer dizer é uma má disciplina, porque não era pra eles acabarem com um a coisa que era deles mesmos. [...] O aluno, que não quer contribuir com a norma e a disciplina na escola, quebra os materiais, faz vandalismo, isso interfere no trabalho. (F 1).

Os relatos apresentados pelos sujeitos estão relacionados com o trabalho que realizam na escola. Confessam sentir-se desrespeitados no exercício de suas funções ou tem o seu trabalho intensificado quando precisam reparar danos provocados pelos estudantes, principalmente quando sujam indevidamente o ambiente escolar.

Mais cientes sobre o que caracteriza indisciplinas, três estudantes afirmam terem sido atingidos pelas indisciplinas dos colegas e quatro afirmam ter praticado alguma indisciplina na escola. Encontramos diversos relatos desses sujeitos sobre as manifestações de indisciplinas sobre o descumprimento das normas escolares:

O fardamento é muito comum, vem com roupas inadequadas da escola nas aulas, não respeitam os professores, é muito comum isso (E 2).

Alunos não assistirem aula e não respeitarem as normas da escola, como fardamento e material escolar também (E 3).

Encontramos relatos sobre a perturbação da ordem, também relacionados como dano ao patrimônio público, o que consiste em um tipo de violência.

A gente tem cadeira pra sentar, mas eles pegam as cadeiras e jogam na parede e quebram, quando chegamos não tem cadeira pra sentar (E 4).

A falta de respeito aos professores e por parte deles são as ocorrências mais comuns relatadas pelos estudantes.

A professora fica explicando a tarefa e os alunos conversando, fazendo bolinha de papel com areia e jogando nos alunos. (E 7).

De aluno tentando tirar professor na sala, eles fazem de propósito, não gostou do professor eles começam a atentar até o professor sair, já aconteceu de professor desistir de ensinar. (E 5).

Dos meninos brigando com os professores, mas tem professores que ficam falando ironias e recebem isso em troca.(E 4)

Já, respondi a ironia de professores. Fomos pedir pra explicar a prova, ele não explicou e perguntou se nós não sabíamos ler. Se é professor deveria dar exemplo e não ter essa postura (E 14).

As situações de indisciplinas relatadas dizem respeito a relações desgastadas entre professores e alunos. Observamos nas falas acima das estudantes 9 e 14 que há em meio a essas indisciplinas, certa afronta como relação de disputa pelo poder na escola, quando estudantes através de sua conduta indisciplinada e intencional, conseguem fazer um professor abandonar seu posto. Já as colocações das estudantes 4 e 5, chamam a atenção para os comportamentos dos professores, que podem revelar atitudes de desrespeito aos seus alunos. Em ambas as situações temos ações indisciplinadas gerando efeito multiplicador, sem limites.

De acordo com os professores, as indisciplinas são manifestas através da falta de respeito aos profissionais da escola, perturbação da ordem, atitudes desrespeitosas dos estudantes com os colegas e desobediência as normas da escola. O relato abaixo compreende a maior parte das ocorrências citadas por esses sujeitos:

E aí na sala de aula a indisciplina é tipo “professora vai logo, oh a hora de ir pra casa”, ou então assim ri com tudo, fica tirando (brincadeira): se o professor tá dando explicação, eles interferem com conteúdos que não tem nada a ver, ficam com conversas paralelas que interrompem a aula, que prejudicam o andamento. Você tem que parar, tem que pedir silêncio, você tem que dizer que realmente aquele conteúdo poderia ser relacionado, mas não é o objetivo da aula. Então assim há uma indisciplina quando eles não querem ficar até certo horário, eles ficam tumultuando até o professor parar de dar o conteúdo. (P 1).

A intimidação aos professores, o descaso com as atividades escolares e com a própria aula, são aspectos que se destacam nesse relato. Há nessa fala uma ênfase ao poder de aluno, que determina até onde o professor consegue chegar no desenvolvimento de suas atividades.

As situações relatadas pelos gestores trazem uma visão mais geral sobre as indisciplinas que ocorrem, como a falta de respeito aos profissionais da escola, estudantes e outros sujeitos desobedecendo às normas, uso de palavras inadequadas.

Em relação a indisciplina, a insistência em não chegar no horário, a sair no (meio do) horário da aula, não trazer o material que ganham na escola, eles são rebeldes na sala para não fazer as tarefas. O uso da farda é obrigatório e eles não querem usar farda. (G 2).

A caracterização de indisciplina fornecida pelo gestor merece ser destacada, tendo em vista que evidencia alguns aspectos que colaboram com a disseminação ou acentuação dessas indisciplinas.

Um exemplo (de indisciplina): uma menina veio com um short que tinha quatro dedos, eu disse: moça você não vai poder entrar com esse short aqui na escola”; a mãe estava do lado e disse gritando “ela vai entrar nesse c_____ é com esse short, eu vou mostrar que ela entra”! Quando a gente olha pra mãe, a mãe estava vestida pior que a filha, a mãe está quase obesa, com uma blusa tomara que caia, um piercing no umbigo, e o short menor que o da filha. (G 1).

De acordo com o que expressa esse sujeito, os familiares em muitas ocasiões, não apenas apoiam as indisciplinas de seus filhos, como também os incentivam para que hajam de forma indisciplinada. A situação relatada evidencia inclusive alguns fatores que são apontadas pelos sujeitos como causas das violências, que passaremos a analisar nesse momento.

5.3 Causas, Consequências e Ações de Enfrentamento das Violências

Após conceituarem e relatarem os casos de violências e indisciplinas mais persistentes naquela escola, nossos interlocutores procuraram expressar aquilo que consideram serem as principais causas desses fenômenos. Optamos por trazer a discussão em torno das causas e consequências junto às ações de enfrentamento, por considerarmos que a reflexão em torno das causas e consequências desse fenômeno, já representa o primeiro passo em direção a sua superação. Souza (2008) corrobora com essa perspectiva quando afirma que para compreendermos as violências é necessário refletirmos amplamente sobre suas causas fazendo um levantamento da situação, contribuindo não apenas com a gestão, mas com toda a sociedade, na constatação dos problemas que geram as violências e suas viabilizando possíveis soluções. Sobre esse aspecto, podemos observar as expressões dos sujeitos expostas no quadro 6.

Quadro 6: Causas da Violência ou Indisciplinas

CAUSAS DA VIOLÊNCIAS/OU INDISCIPLINAS	Mães	Professores	Gestores
Famílias desestruturadas e ausentes da escola	1	4	3
Situação de vulnerabilidade dos sujeitos		2	4
Práticas assistencialistas que desobrigam as famílias		2	
Relações de poder desenvolvidas pela gestão			2
Falta de compromisso com a formação		1	
Cultura de descaso ou desrespeito ao patrimônio público		1	

Apenas alguns sujeitos expressaram sua opinião a esse respeito. De acordo com uma mãe, a falta de orientação doméstica é o principal fator que favorece a propagação das violências na escola.

Vem a partir da educação de casa, se o aluno não tem educação em casa, ele, na escola e em qualquer lugar, ele vai se tornar uma pessoa sem educação nenhuma. Isso pra mim gera violência, porque, vai se tornar uma pessoa que não respeita ninguém, não respeita o professor, diretor, o amigo, pai, mãe, nada. (M 3).

Essa afirmação enfatiza a importância do papel da família na orientação desses sujeitos. A escola deve dar continuidade à formação do estudante que, enquanto sujeito, deve ser iniciada e fortalecida pela família. Na mesma perspectiva um funcionário, também aponta o que considera causa das violências na escola. Para esse sujeito a escola e a família cumprem o seu papel, e a resistência do estudante em aceitar essa orientação é o principal fator que motiva tais violências.

A gente procura ajudar o outro, mas o aluno, eles nem sempre aceitam a educação que a escola dá a eles. Por que está pra ensinar e educar, mas eles não aceitam. Recebem educação em casa e na escola e nem sempre aceitam a educação da escola (F 1).

Os professores, na mesma perspectiva, apontam ainda outras causas que favorecem a disseminação dessas violências, como famílias desestruturadas e ausentes da escola, cultura de descaso ou desrespeito ao patrimônio público, falta de compromisso dos estudantes com sua formação, práticas assistencialistas (do Estado) que desobrigam as famílias, situação de vulnerabilidade dos sujeitos.

Entre os argumentos apresentados pelos professores, essas colocações merecem destaque:

Essa violência acontece são fatos isolados de marginais que por algum motivo vieram parar dentro da escola, às vezes até por força de justiça mesmo, que nós temos aqui na escola aquele pessoal que tem liberdade assistida, e a escola pública, de certo modo, também acham que nos somos babás de trombadinha. [...] E tem que ter cuidado, porque aqui é um bairro que está rodeado de favelas. Aqui tem cinco favelas no entorno. E essa é a nossa clientela (P 2).

Eu acho que é porque o aluno está dentro da escola e está com a família, então a gente tenta fazer aqui, mas em casa ele vive em um ambiente agressivo e violento. A gente faz algumas coisas aqui, mas nós temos que

trabalhar junto com a família. A família tem que trabalhar junto com a escola. Eu faço a minha parte e a família também (P 7).

A situação de vulnerabilidade em que se encontram os sujeitos, a desestrutura e ausência das famílias na formação e no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, são evidenciadas pelos professores. O projeto de formação que a escola apresenta encontra-se muitas vezes distanciado da realidade que esses estudantes vivenciam em suas comunidades. Ao mesmo tempo, as demandas que recaem sobre a escola pública têm a sobrecarregado, causando um verdadeiro desvirtuamento em relação a sua função acadêmica e social.

A perspectiva dos gestores não é diferente, a ausência das famílias, ou a ausência de boas referências é colocada como principal causa desse fenômeno.

A maior barreira é a educação que eles trazem, muitos deles não são polidos na educação. Muitos pais incitam a violência e já vem armados para a escola, aí é muito difícil porque primeiro a gente tem que conversar com os pais, pedir que eles mudem de postura (G 3).

Em algumas situações, a escola convida a família para ajudá-los no enfrentamento das violências e os pais agem com violência na escola. Querem espancar seus filhos dentro da escola como forma de puni-los, fazendo-se necessário realizar um trabalho de reeducação desses sujeitos.

Outro aspecto chamou a nossa atenção. Para um dos membros da equipe gestora, dentre as causas da violência apresentadas estão as relações desenvolvidas em cada gestão.

[...] a leitura que eu faço é que esses problemas acontecem pela diferença de postura entre a antiga e a nova gestão. A leitura que eu faço é que alguns não aceitam a nova direção, e estavam acostumados com a antiga direção que aceitava tudo, e querem fazer tudo na escola, até atitudes erradas ela admitia. (G 3)

Conforme revelam os sujeitos, a gestão anterior tinha uma postura centralizadora e paternalista que agia de forma a favorecer as vontades de alguns sujeitos, mesmo que essas contrariassem as normas estabelecidas na escola. As decisões coletivas eram em muitas circunstâncias ignoradas ou desrespeitadas, gerando um clima de desordem na escola. As posturas mais incisivas dos novos gestores, respeitando as decisões coletivas, não foram bem aceitas pelos sujeitos, já que com o anterior estavam acostumados a agir a revelia, gerando um clima de insatisfação, o que teria desencadeado algumas situações

de violências na escola investigada. Conforme acrescenta Souza as práticas autoritárias adotadas pela escola pode ser um grande estímulo para a proliferação das violências. “A escola socializa o indivíduo de maneira repressiva/coercitiva, reprimindo determinadas ideias e comportamentos, tornando-se violenta” (op. cit. p. 123).

Nossos interlocutores também expressaram algumas consequências que as violências tem trazido para a escola. Apresentamos essas referências no quadro 7:

Quadro 7: Consequências das Violências

CONSEQUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA	Estudantes	Professores	Gestores
Interrupção das aulas	4	3	2
Interfere no ensino-aprendizagem		3	3
Desconcentração de estudantes e professores	4		
Provoca medo e evasão	2	2	
Afeta a autoestima e relação de professores e estudantes			2

Nenhum estudante mencionou o que provoca a violência na escola, mas relataram algumas consequências que as violências têm gerado.

Quando acontecem coisas aqui na escola, ficamos com as aulas interrompidas porque o professor precisa resolver o problema e temos que ir pra casa sem aulas. (E 11).

Interfere, porque alguns alunos aqui são muito agressivos, falta de respeito com o professor, ele não aguenta e não quer dar aula, afeta a todos (E 14).

A evasão das aulas e a desconcentração que tem dificultado a aprendizagem foram apontados por esses sujeitos como reflexos das violências que ocorrem nessa escola.

Os professores também elencam algumas questões que são originadas pela violência e que interferem na dinâmica da escola:

Tem interferido bastante, semana passada mesmo aconteceu um caso aqui que um aluno até ameaçou com arma as pessoas da escola. E pra ter uma intervenção precisamos a gestão com professores se reunir e parar a escola pra que pudesse haver mais segurança. Então os alunos foram prejudicados durante uma semana sem aula e a gente também, porque quando acontecem essas coisas na escola a gente sofre o (efeito) psicológico, ficamos com medo de estar na escola e sofrer de represálias. (P 5).

A fala desse professor traduz o pensamento exposto pelos demais. Narrando uma situação ocorrida na escola, esse sujeito coloca que as violências podem interferir no cotidiano da escola, quando impedem a realização das aulas, bem como colocam os

sujeitos da escola em situações de trauma psicológico que poderá acarretar evasão, desconcentração, o que poderá afetar a aprendizagem.

Os gestores também enfatizam esses fatores, e ainda chamam a atenção à desestruturação da autoestima dos estudantes como efeito da violência na escola.

Interferem, porque eles levam a autoestima dos aprendizes pra baixo, e essa autoestima deles atrapalha a construção do conhecimento, porque os objetivos deixam de ser focados no processo de aprendizagem e são voltados a outros interesses (G 1).

Observadas as colocações dos sujeitos, podemos considerar que lidar com as violências e indisciplinas tem sido o grande desafio da escola, tendo em vista que tais ocorrências têm desestruturado as relações interpessoais e impedido o efetivo cumprimento da função da escola. Nesse contexto, cabe questionar quais ações a escola tem desempenhado para a reversão dos quadros apresentados.

Durante as nossas nos detivemos não apenas nas situações de conflitos que caracterizam tanto indisciplinas quanto violências, mas também em como a escola trata cada um deles. Em uma ocasião, uma professora de educação física se queixava junto ao gestor adjunto de duas estudantes que durante a aula faziam insinuações para meninos que tocavam suas partes íntimas. As estudantes, já reincidentes na ocorrência, foram ouvidas pelo gestor e encaminhadas para casa com uma convocação de comparecimento de seus familiares. Os rapazes envolvidos na história não sofreram nenhuma repreensão além da interrupção do ato. Em seguida, chega à escola a mãe de um estudante que foi convocada para conversar sobre o mau comportamento de seu filho. Durante a conversa com a educadora de apoio a respeito da indisciplina de seu filho, a mãe relata que o adolescente é violento em casa, faz ameaça de morte e agride física e verbalmente seus familiares. A mãe pede ajuda à escola.

Numa das manhãs, encontramos duas estudantes na sala da educadora de apoio porque haviam sido convidadas a se retirar da sala de aula por estarem conversando e tumultuando a aula. Elas choravam e explicavam que estavam discutindo com uns meninos que estariam as incomodando durante a aula, e o professor não teria escutado suas justificativas e pediu que se retirassem da sala. A educadora conversava com elas fazendo-as entender que a atitude do professor, apesar de naquele momento injusta, estava baseada em outros acontecimentos, pois as mesmas estavam sempre envolvidas nesse tipo de confusão dentro da escola. Orientou que refletissem sobre seu

comportamento e pediu que se retratassem com o professor e perguntassem se o mesmo ainda as aceitaria naquela aula.

O registro desta passagem denota atitudes de adolescentes a quem faltam referências comportamentais e morais, bem como o encaminhamento corriqueiro de retirar da sala de aula para “resolver fora”, como se em outra instância, o problema pudesse ser resolvido. Inclusive a mãe solicita ajuda para efetivar uma ação incisiva sobre o próprio filho.

Os estudantes que ficam ociosos na sala de aulas, que insistem em permanecer no pátio durante o horário de aulas, ou desrespeitam os professores, são encaminhados à sala da educadora de apoio para uma conversa. O caso é registrado numa pasta de ocorrências e os estudantes, dependendo do ocorrido e da sua recorrência, em geral, são colocados para realizar atividades extras na biblioteca ou levam uma carta convite para o comparecimento dos seus responsáveis na escola. Um exemplo disso foi o de um estudante que debochava de uma deficiência de seu colega e teve que pesquisar sobre o assunto na biblioteca, formular um trabalho e apresentar à turma. As recusas em realizar as atividades propostas pela educadora de apoio acarretam a convocação dos pais do estudante indisciplinado ou agressor.

A convocação dos familiares de estudantes envolvidos em violências ou indisciplinas é a conduta mais recorrente. Observamos algumas visitas de pais que foram convocados na escola que conversam primeiro com a educadora de apoio e, caso necessário, professores e gestores são convidados a participar da conversa. Primeiro é tratado o assunto para o qual a família foi convocada, seguido de uma apresentação do histórico da vida escolar de seus filhos. A educadora de apoio mantém pastas com relatórios de cada estudante, contendo notas, presenças e observações de seus professores. Dessa forma, na ocasião são tratados não apenas os atos que motivaram a visita dos pais, mas toda a vida escolar do estudante, visando uma análise mais ampla.

Também conversamos com os sujeitos para que expressassem quais procedimentos são frequentes no enfrentamento das ocorrências apresentadas. O quadro 7 descreve as ações mais executadas, dentre as quais, confirmam a ênfase dada a conversas com os estudantes e familiares.

Quadro 8: Ações de Enfrentamento de Violências e Indisciplinas

Ações de enfrentamento das violências e indisciplinas	Pais	Funcionários	Estudantes	Professores	Gestores
Conversas com estudantes e familiares	3	3	8	7	4
Paralisação ou cancelamento das aulas			6		
Palestras sobre violências	1			2	1
Casos de Negligencia	2		2		
Envolvimento da polícia e conselho tutelar				3	
Atividades extracurriculares				2	1
Planejamento estratégico e realização de projetos				1	1
Suspensão de estudantes		1			
Diálogo em sala de aula				1	
Discussão com o conselho escolar				1	
Dá exemplo de conduta como forma de conter a indisciplina				1	

Os familiares apontam algumas práticas comuns adotadas pela escola quando necessitam tomar providencias sobre comportamentos violentos ou indisciplinados. A conversa com familiares e estudantes, é colocada como a mais habitual.

Geralmente conversam com os familiares e pedem a colaboração deles para a reversão daquele quadro (M 1).

Também encontramos relatos de que há realização de palestras sobre o tema, visando principalmente a prevenção dessas ocorrências e são bem aceitas pela comunidade, conforme expressa esse sujeito:

Teve uma palestra com alguém da polícia que esteve aqui, mas são poucas vezes que acontece, poderia acontecer com mais frequência, isso ia intimidar alguns que gostam de fazer violência, como outros saberiam o que fazer em certos momentos. (M 4).

Essa mãe coloca que a realização de palestras corresponde a uma ação positiva, funciona como uma via de mão dupla, pois tanto advertem sobre aspectos que cercam esse fenômeno, como também orientam a cerca dos procedimentos cabíveis a cada situação, tornando as ações mais incisivas e possivelmente mais eficazes. Pudemos acompanhar uma dessas palestras. Em meio a uma onda de violências que causaram intensa preocupação na escola, as famílias exigiram a presença da polícia na escola em todos os turnos. Devido aos fatos ocorridos, os gestores e educadores da escola pediram ajuda da patrulha escolar. A patrulha escolar já atuava na escola, mas apenas nos

horários da manhã e tarde e em quatro dias alternados. No intuito de debater essas questões a escola promoveu um debate com a presença de um coronel da PM responsável pela patrulha escolar, em que todos os segmentos foram convidados. Esse debate corresponde a uma das estratégias de enfrentamento das violências e traz aspectos sobre como se estabelece a participação na escola, por isso, apresentaremos detalhes sobre essa palestra no decorrer de nossa próxima discussão.

Uma das mães entrevistadas que teve a filha como vítima de violência nessa escola desabafa afirmando que foi tratada de forma negligente pela gestão anterior.

Ela me falou que chegou a comentar, tanto a diretora no tempo não fez nada, nem a professora que estava com ela, não fez nada. Eu procurei informação aqui, procurei saber o que poderiam fazer, eles me responderam que eram responsáveis pelo que acontecia na sala de aula, passou do portão não era responsabilidade deles, respondi que aconteceu em sala de aula, mas mesmo assim não fizeram nada. (M 4).

O relato associa a negligência a certa conduta centralizadora da antiga gestora que, compreendendo como naturais às situações de violência ocorridas na escola, não tomava nenhuma posição. Ao contrário, os depoimentos que incidem sobre os novos gestores caracterizam uma nova postura.

O gestor é novo e está exigindo bem mais. Por isso a escola está ficando bem melhor. Não tinha policiamento e agora está tendo isso. (M 5).

Não é nossa intenção defender a nova gestão, mas refletir sobre as posturas adotadas por cada uma, e compreender de que forma interferem nas relações que se estabelecem na escola e se estas colaboram com a disseminação ou enfrentamento das violências.

Para os funcionários, a conversa com familiares é a conduta mais frequente em resposta as violências e indisciplinas escolares. Essa postura está prevista no próprio regimento da escola, quando coloca que em casos de conflitos prevalece o diálogo dentro da escola, inicialmente entre professores e alunos e, esgotando as possibilidades de consenso, a solução é encaminhada para a equipe gestora que, se julgar necessário, convida os familiares para uma conversa, deixando-os cientes sobre o que ocorre e assim, colaborarem com a solução. Somente em situações de extrema violência, ou quando se esgota o diálogo é que se acionam as instancias exteriores a escola, como a

polícia, seja para ações preventivas/educativas, seja para ações enérgicas de intervenção com força.

As atitudes são tomadas de acordo com as normas educacionais: a pessoa é levada para falar com a educadora de apoio, depois são encaminhadas para falar com a gestão, para que a gestão possa conversar com os pais e tentar conciliar, conciliar de forma educativa e ao mesmo tempo que os pais tomem consciência do que os filhos estão fazendo dentro da escola. Há aí uma integração entre funcionários, gestão e pais de aluno, para que aquele menino não faça uma coisa e fique despercebido. Então há um envolvimento de toda escola nisso aí. (F 4).

A convocação dos pais para conversar sobre as condutas de seus filhos corresponde não apenas a uma ação de enfrentamento, mas também uma estratégia para aproximar as famílias da escola. Cessadas as tentativas de reverter a situação, outros mecanismos são adotados, como por exemplo, a suspensão ou transferência dos estudantes frequentemente envolvidos em situações de violências, o que é confirmado pelos estudantes:

A escola procura chamar as famílias e conversar, e se não for resolvido assim, dá a transferência do aluno (E 2).

Observamos que algumas ações da escola corroboram com as sanções previstas no Estatuto da Criança e Adolescente em casos de infrações (violências). De acordo com o artigo 112 do ECA, ao verificar a “prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade, entre outros” (BRASIL, 1990: p. 46). Já o artigo 116 desse estatuto determina que “em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima” (op. cit. p. 47). O mesmo estatuto adverte que as medidas a serem aplicadas ao adolescente infrator devem levar em conta a sua capacidade de cumpri-la e ainda as circunstâncias e gravidade da infração praticada. Como o próprio texto informa, essas medidas devem ser aplicadas pela autoridade competente – um juiz da vara de infância e juventude – após julgado o infrator. No entanto, observamos algumas dessas medidas sendo adotadas na escola, como forma de punição às violências e indisciplinas ali praticadas. Essas medidas, representam os minitribunais cotidianos apontados por Foucault (1999c).

Alguns estudantes demonstram insatisfação com as posturas adotadas pela escola para resolver as situações de violência que ocorrem, apontando-as como limitadas ou ineficazes.

Quando falamos para o diretor, ele não faz nada, só diz que vai falar com eles, ficam dando dedadas e o diretor diz que vai chamar a mãe deles e não chama. (E 3).

O diretor suspendeu os meninos. A escola só faz isso. (E 5).

E ainda existem situações em que os pais são convocados a comparecer a escola, e fazem pouco caso. Ouvem a versão dos seus filhos em casa e não procuram esclarecer a situação. Simplesmente não comparecem.

O diretor mandou chamar minha mãe, mas ela não veio, porque quem está errada é a menina, que começou a me esculhambar. (E 6).

O diálogo e envolvimento das famílias ainda é o principal mecanismo utilizado para enfrentar as violências, no entanto, alguns sujeitos resistem em colaborar com a escola. Os professores também apontam a convocação das famílias como prática mais persistente na escola, antes de acionar outras instancias, mas revelam que os efeitos dessa postura são irrisórios.

É sempre uma conversinha, que a família vem, que é chamada na escola, mas que eles dizem que não são culpados, que não fizeram nada. Quer dizer, nos sabemos que fizeram, mas na hora de assumir eles não tem essa postura de assumir, dizem até que são perseguidos, que o sistema os persegue. (P 1).

Puxa primeiro as instancias de dentro da escola, o conselho escolar com relação a violência. Chama o conselho escolar, chama os pais. Mas no caso de uma violência, mais seria como a que aconteceu na escola semana retrasada, chama a polícia, só que a policia quando vem chegar e o cara já está morto e depois tiveram de levar o corpo, já levou (tiro), se tivesse que ir buscar a arma já teria voltado, já teria matado. (P 2).

As situações de violência que exigem o envolvimento de outras instituições, a exemplo da polícia, não asseguram que o problema seja sanado. Além da demora em atender aos chamados, nem sempre se toma as medidas que cabem àquela situação, conforme relata a professora:

Chama os alunos para a direção, chama os pais, chama os professores, conversa. A punição é muito pouca, a punição é geralmente chamar os pais, mas que fica por isso mesmo. Então aquilo se repete, se repete. Quando é um caso que exige polícia e se ela aparece, as vezes a polícia volta, porque, tem pena do aluno, vão dar outra chance. Então aqui tem caso de reincidência

porque não tem punição. Poderíamos ter uma ação preventiva, a educação, o professor trabalhar com isso, mas os professores tem medo do aluno. Indisciplina é para o professor resolver dentro da sala de aula. Pra gente resolver, eu falo por mim, eu faço meu exemplo, eu exijo, trabalho no meu horário certinho, gosto de cumprir minhas coisas e exijo do aluno através do meu exemplo, e eu faço isso dentro da sala de aula e fora. E é uma questão de educação, de conversa, de informação de dar exemplo cotidiano, mostrar a eles como as coisas funcionam lá fora. A indisciplina também pode ser punida, mas tem que ter primeiro a prevenção, a informação, dar exemplo. Eu penso assim. Bullying sempre é assim: na teoria, dá palestras, faz conversas na escola, chama policiais pra ter palestras aqui, chama grupos de religiões, de igrejas, vamos fazer orações. Tem palestras, a gente fala sobre isso, mas não se leva adiante, quando há uma agressão, quando se comete um crime não se leva adiante, passa muito a mão na cabeça (do aluno) (P7).

Confiar na impunidade é o grande motivador das violências na escola, segundo expressa a professora. A prevenção é sempre a melhor alternativa, e prevenir consiste essencialmente em apontar, ou principalmente, tornar-se boa referência para os estudantes em formação. Não adianta exigir dos estudantes uma conduta assertiva, e agir de forma contraditória. Para enfrentar as violências precisamos utilizar um conjunto de práticas que precisam estar coesas.

Os gestores também enfatizam a busca do envolvimento das famílias no enfrentamento das violências, a realização de palestras também é colocada como uma prática da escola, seguida da realização de atividades extracurriculares e planejamento estratégico através da realização de projetos. A fala desse gestor apresenta algumas dessas práticas.

Já fizemos duas palestras na escola, trouxemos o delegado do GPCA aqui pra conversar com eles, o pessoal do conselho tutelar, então esse trabalho existe. Geralmente chamamos os pais, conversamos com os pais e alunos, como da ultima vez, e peço um trabalho e peço que façam e apresentem na sala aos colegas. Se for preciso, pedimos que se faça uma reflexão e encaminhamos para o conselho escolar, dependendo do grau da violência (G 1).

Em algumas ocorrências, principalmente relacionadas ao *bullying*, alguns estudantes foram levados a conversar com os gestores. Após se apropriar do que havia ocorrido, o gestor em questão pediu que aqueles estudantes que discriminavam o colega devido sua deficiência, realizassem uma pesquisa sobre o assunto que motivou aquele comportamento e apresentassem para a turma. Essa atitude, apesar de ser encarada como uma punição impediu que esses estudantes ficassem ociosos na escola ou fossem encaminhados para casa, ao mesmo tempo proporcionou que se apropriassem de informações sobre a deficiência que originava a discriminação contra seu colega, permitindo uma reflexão sobre suas condutas e uma possível modificação.

Questionado sobre qual seria o papel da gestão no enfrentamento das violências, o gestor se coloca da seguinte forma:

Meu papel é sempre de tentar verificar de onde parte, qual é a origem dessa violência para trabalhar lá na base, para começar a fazer o trabalho na base, para que seja um trabalho de efeito cascata. Hoje tem violência e posso ser pontual, mas só ser pontual nesse momento não vai resolver; vai resolver o momento, depois aquelas pessoas que estavam envolvidas nessa violência vão estar em outro momento também. Busca pelo equilíbrio, o respeito às diferenças, que não podem ser ignoradas.

As ações voltadas ao enfrentamento das violências na escola ainda tem caráter emergencial. O regimento escolar aponta algumas posturas a serem adotadas, mas encontra-se defasado e em desuso, pois esteve desaparecido durante todo o período da nossa investigação, só tivemos acesso a esse documento ao final da coleta de dados. Ao mesmo tempo, a escola tem se preocupado em planejar suas ações e realizar projetos que envolvam essa temática, mas essa prática ainda é incipiente.

Para Souza (2008), para superar as questões relacionadas a violência a escola precisa reorientar suas práticas e se necessário, assumir novas posturas.

É preciso apresentar um projeto alternativo que envolva escola e sociedade, cuja alternativa seria que a instituição, ao invés de reprimir os comportamentos agressivos dos alunos, buscasse a auto-organização dos mesmos, no sentido de contestar a cultura dominante, apontando mudanças. As lutas pela transformação do aluno e da própria instituição devem estar articulada com as lutas que acontecem fora da escola, pela transformação social (op. cit. p.134).

Pensar e agir vislumbrando sua função social pode representar uma alternativa para a escola superar os desafios que as violências têm gerado. Nesse sentido, para além do que a escola vem realizando, nossos interlocutores apontaram algumas alternativas fundamentais ao enfrentamento das violências, conforme podemos identificar no quadro 9:

Quadro 9: Alternativas Sugeridas ao Enfrentamento de Violências e Indisciplinas

Alternativas sugeridas ao enfrentamento de violências e indisciplinas.	Mães	Funcionários	Estudantes	Professores	Gestores
Buscar maior presença e colaboração das famílias		1	1	1	3
Ocupar o tempo livre do aluno com atividades extracurriculares e/ou recreativas e esportivas	1		1		1
Contar com a colaboração de profissionais de outras áreas		1			2
Transferir estudantes envolvidos em atos violentos			2		
Aplicar punições mais severas			2		
Mais segurança/policiamento	1		1		
Realizar mais palestras na escola sobre esse tema	1		1		
Escola em tempo integral	1			1	
Fazer maior uso da autoridade na escola	1				
Incluir aulas de boas maneiras no currículo da escola	1				
Contar com a presença do conselho tutelar na escola				1	
Intensificar as informações sobre as normas escolares				1	
Está satisfeito com o que está sendo realizado	1				

O maior envolvimento das famílias nessas questões, a realização mais frequente de palestras e a ocupação do tempo ocioso dos estudantes em atividades extracurriculares, são alternativas que se destacam.

Primeiro de tudo em casa, por que se os pais não fizerem a sua parte, a escola não vai poder fazer, no caso há pais que brigam na frente de seus filhos e os filhos trazem isso pra dentro da escola. Dentro da escola direcionadamente, poderia se fazer com mais frequência palestra sobre a violência, não precisa ser a escola toda, mas os professores dentro da sala de aula mostrar, dizendo que não pode fazer e falar. Que mesmo eles sendo menor de idade, aquilo vai trazer muitas consequências. [...] Tem espaço aqui pra fazer jardim e os próprios alunos poderiam ser aproveitados e não fazem nada. Não ocupam os alunos e isso diminuiria a violência. O aprendizado tem que ser em casa e na escola; se a escola não oferece isso, vai de mal a pior (M 3).

A informação, o envolvimento e ocupação desses sujeitos são colocados como essenciais para reverter o quadro de violências que a escola apresenta. Os funcionários apostam no envolvimento e colaboração de profissionais de outras áreas. A

aproximação e intensificação do diálogo entre os diversos sujeitos que compõem a escola, também são apresentadas como alternativa plausível na prevenção e combate desse fenômeno.

Um das coisas que eu vejo é que a escola já faz muito isso, mas quanto mais trazer pessoas de fora, ou seja, psicólogos, delegados, policiais advogados, seja o próprio ministério público, órgãos, empresas instituídas e não instituídas, órgãos que falem sobre a violência, a questão do bullying, do homossexual, que é uma realidade atual, a questão da violência contra o menor, contra a criança e adolescente, a questão das drogas, que todas essas atividades que venham para a escola só têm a somar, e eu creio que deva haver um maior envolvimento do tipo conversa. Eles são pessoas carentes assim como nós somos carentes, da mesma forma que precisamos chegar mais próximo desses alunos conversar com eles, saber o que eles tem, suas necessidades, que saiba da vida deles. Não que seja estereotipado, o aluno é assim, é rotular a pessoa, a partir dessa aproximação, tentar construir uma educação melhor. (F 4).

Os estudantes acreditam que a intensificação das ações que já vem sendo realizadas, poderá ajudar na reversão desse quadro. Apontam principalmente que a intensificação da segurança é um fator primordial nesse processo.

O que ela (a gestora) pode fazer está fazendo, chamar policiamento e chamar pessoas para ajudar na segurança. Mas acho deviam fazer mais palestras, que é bem raro na escola para conscientizar os alunos. (E 11).

Colocar mais segurança. Ficar o diretor andando, o diretor só fica na sala dele, organizar, levar para a diretoria, porque o professor só reclama, pede pra parar e não faz mais nada. Tinha segurança, mas não seguravam a gente. E agora só tem um (vigia) e não seguram mesmo. (E 7).

Botar policiamento. Os professores intimidariam e (teria) punições mais severas. (E 2).

Os sujeitos defendem que posturas mais incisivas ou punições mais severas podem ajudar a combater as violências na escola e prevenir novas ocorrências.

Os professores não apontaram muitas alternativas diferentes daquelas que já vem sendo realizadas, mas uma fala desses sujeitos chama a nossa atenção.

Através da educação do afeto. Eu acho que falta afeto do professor com o aluno, tem que se aproximar, geralmente o professor tem medo, não é pra ter medo. O aluno e o professor tem que ter respeito. Então tem que ter respeito, educação, amor, afeto na minha profissão, e isso vai se refletir, e o aluno vai perceber esse amor, a questão da confiança, do afeto, da aproximação. E trabalhar dentro da lei, se você trabalha fora da lei vai dar cabimento para essa violência acontecer. Acho que tem que prevenir, informando a esses pais, estabelecendo regras, limites: “olha, essa escola funciona assim e assim; é assim, essa é alei pra todo mundo”. Informando, e aqui não tem isso, eles fazem a matrícula e vão embora. Nem o pai procura saber o que pode dentro da escola, falta informação da lei, acho que tem que ter informação e trabalhar todos dentro da lei, professor e aluno. Para prevenir a indisciplina o professor tem que trabalhar dentro da regra, respeitando horários, o professor

sendo disciplinado para exigir um comportamento de disciplina. Acho que é através da educação, tem que ter a informação primeiro para não ser só uma coisa que pune, eu não vou punir gratuitamente, eu vou informar, esclarecer, acho que é muito dentro da prática, envolve teoria e prática. (P 7).

A importância do afeto e do diálogo é enfatizada nessa reflexão. A construção de valores como o respeito é essencial nesse processo e não deve ser unilateral. A informação também é importante, é preciso conhecer as regras para poder cumpri-las. A escola é um ambiente de formação, não carece ser encarada como o lugar da punição ou do descaso.

Os gestores reforçam a necessidade de se intensificar o diálogo na escola entre os diversos sujeitos, mas acreditam que os resultados não serão automáticos, pois as famílias também necessitam ser ajudadas, orientadas.

Então a gente tem que conversar, dialogar, mostrar o caminho como ela deve agir, então os pais tem que ser trabalhados também, tem que ser trabalhados e tem que ser ajudados. (G 3)

Um membro da equipe gestora enfatiza a importância de contar com a participação de profissionais de outras áreas, para lidar com as diversas situações que surgem na escola.

A gente passa a ser delegado, médico, psicólogo, mediador de conflitos, porque na realidade a gente sabe que o gestor tem que ser mediador de conflitos, mas têm coisas que fogem da nossa função. Na realidade, a gente sente que precisa de profissionais como um psicólogo, um psicopedagogo e mais respaldo, mais apoio, mais autonomia, porque assim tem determinadas coisas que a gente é barrado em determinadas instancias, porque quando a gente toma uma atitude na escola, e mais na frente a gente tem que voltar tudo aquilo. Onde é que fica o apoio e a gente como gestor, como é que pode contornar tudo isso? (G 1)

Para esse sujeito, os diversos papéis que o gestor tem que desempenhar, muitas vezes fogem a sua compreensão e capacidade. São muitos os desafios a serem enfrentados, dentro de uma margem de autonomia bastante limitada. Algumas providências mais enérgicas tomadas por esses sujeitos, eventualmente sofrem censura ou são compelidas pelas instancias externas à escola. Os aspectos que envolvem o tema são bastante complexos, as ações isoladas podem ser fragilizadas, mas o trabalho coletivo poderá proporcionar algumas alternativas mais consistentes. Dessa forma passaremos a discutir as circunstancias que envolvem a participação nessa escola, especialmente no que diz respeito à temática que temos investigado.

5.4 A Participação na Escola, Contribuições para o Enfrentamento das Violências

Ao longo de nossas discussões teóricas temos enfatizado a importância da participação política – enquanto instrumento da ação coletiva – visando a superação dos desafios enfrentados pela escola. A participação, na perspectiva de Botler (2004) representa a ação coletiva ou organizada e se coloca como uma forma de resolver problemas cooperativamente. Dessa forma demanda envolvimento e conscientização de todos nas ações da escola. A participação é enfatizada nos seus diversos documentos escolares que analisamos.

Otimizar o tempo pedagógico, os recursos didáticos existentes, os meios e os procedimentos em sala de aula, além da ampliação dos espaços de atuação e participação dos pais e da comunidade, constituíram-se, pois, no espaço conjunto das ações/condições, definidas como prioritárias para efetivação do processo de democratização do fazer pedagógico-administrativo, de forma a garantir a todos apropriação e a produção de conhecimento (PPP, 2009: p.05).

A integração escola comunidade também aparece como objetivos desse Projeto, na perspectiva de que eles possam participar ativamente do processo de gestão. A preocupação com a inserção da comunidade nas questões da escola é bastante recorrente em todo o texto que compõe o PPP, aparecendo inclusive entre os resultados esperados: “Implementar um programa de gestão escolar dinâmica e democrática, aumentando a participação dos pais e da comunidade, no processo pedagógico administrativo da escola” (op. cit: p. 11).

Em meio às estratégias apresentadas por esse documento, encontramos sucessivas referências a participação. Entre elas, encontra-se a que se refere a uma maior atuação do conselho escolar por compreender que “um Conselho Escolar atuante permite participação da comunidade nos processos de decisão pedagógica e administrativa da escola, havendo assim, uma maior mobilização para o fortalecimento das ações” (op. cit: p. 12).

Para os professores e técnicos educacionais, estão previstos no Regimento Escolar, o engajamento dos mesmos nas questões que cercam a escola. Portanto, constituem-se direitos dos professores e técnicos educacionais: participar ativamente das reuniões propostas pela escola, emitindo pareceres nas questões técnicas e deliberativas (Art. 60, par. V, pag. 22). A participação desses sujeitos nas instâncias deliberativas da escola, está prevista em meio aos seus direitos e também como um

dever. Percebemos em nossas observações, que há de fato uma busca pelo engajamento desses profissionais – especialmente professores – nas diversas questões que compreendem o cotidiano escolar. A escola também procura envolver os familiares, mas principalmente como colaboradores no acompanhamento da vida escolar de seus filhos.

Em relação aos estudantes a participação é prevista no Projeto Banda Marcial (PPP, 2009), como forma de estimular o senso de responsabilidade, disciplina e respeito do alunado. E ainda enquanto representantes de classe:

Todo grupo social precisa de um líder que possa representá-lo e tomar decisões junto ao mesmo. Portanto, através de um processo democrático e consciente, a turma fará a escolha de um representante, onde este encaminhará os problemas e anseios do grupo por ele representado (op. cit: p. 12).

Questionados sobre a existência de representante de classes, os estudantes trazem informações diversas. Enquanto alguns identificam a figura do representante de classe, outros desconhecem a existência de representantes em suas salas de aula e afirmam não terem sido instigados a realizar escolha de seus representantes. Nesse aspecto algumas turmas são bastante organizadas, contando inclusive com representante de classe e outras sequer discutiram a necessidade de tê-lo.

O Regimento Escolar (2009) também faz referencia a participação estudantil nos colegiados escolares, colocando-a como um direito a ser exercido pelo estudante: “III – ter participação nas instituições existentes no estabelecimento, desde que o horário não seja coincidente com o trabalho escolar”; X – “participar de grêmios estudantis e representação nos colegiados”. Nessa ocasião, é enfatizada a garantia do direito do aluno de ser representante e/ou representado, via participação nos órgãos colegiados. Queremos ressaltar que de acordo com as atas do conselho escolar, apenas na última formação é que encontramos a participação de um estudante como conselheiro. A escola também não dispõe de grêmios estudantis. Portanto, a participação prevista no regimento da escola tem sido negligenciada na formação dos órgãos colegiados.

Estivemos analisando as atas do Conselho Escolar desde sua formação no ano de 1999. Dentre os registros que constam nas atas de todo este período, chamou-nos a atenção que sempre havia a participação dos segmentos e que há referencias a eleição/constituição de novos representantes a cada dois anos. Dessa forma, o registro das atas do CE informa apenas o desenrolar das suas eleições e a composição da nova

diretoria a cada biênio, ou quando necessário, historiando a substituição de algum membro.

É em 2011, pela primeira vez, que aparecem nas atas do CE, referências à participação de membros da comunidade local e de estudantes na composição desse órgão colegiado, como prevê o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (e documentos oficiais).

O registro mais recente data de nove de maio de 2012, em que é realizada Assembleia Extraordinária, visando discutir sobre a nova composição da gestão da escola quando a gestora deixa o cargo em ocasião de sua aposentadoria. Estiveram presentes nesse momento, professores, funcionários, gestores, técnicos e a gestora da GRE (Gerência Regional de Educação), ficando a última a cargo de dirigir a assembleia. No decorrer dessa reunião foi discutido o novo modelo de gestão da Rede Estadual e em seguida fez a apresentação formal do novo gestor, solicitando aos professores que colaborem trazendo ideias. O gestor adjunto assume a função de gestor, tendo como sua adjunta a secretária da escola, que deixa esse o cargo para que posteriormente possa ser direcionado a outro sujeito. O gestor empossado falou da importância da colaboração dos professores e funcionários. Por sua vez, os professores falaram da falta de segurança dentro da escola. A representante da GRE entrou em contato com o responsável pela patrulha escolar, solicitando que o mesmo visitasse a escola, a fim de resolver as questões de segurança. Foi solicitada a colocação de câmeras na escola utilizando os recursos do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A gestora da GRE assumiu o compromisso de retornar à escola em 30 dias. Essa é a única ata que registra discussões sobre os problemas enfrentados pela escola, as demais apenas registraram o processo de escolha e oficialização de conselheiros, bem como suas substituições e ainda a apresentação do Estatuto do Conselho Escolar. Por isso nos detivemos a observar a participação e distribuição das funções do CE entre os segmentos que compõem a escola. Professores, pais e gestores ocupam a maior parte das funções do CE. Apesar de haver registros da participação dos funcionários nas funções de conselheiros escolar, isso acontece em menor número e observamos nos demais registros que em algumas gestões do CE, não há funcionários em suas composições.

Apenas a gestão eleita em 2011 apresenta estudantes participando da composição do Conselho Escolar. Representantes da comunidade também aparecem pela primeira vez. Estaria a escola se abrindo para toda a comunidade escolar ou a

comunidade mais interessada pelas questões da escola? O fato é que de acordo com relatos dos gestores escolares e professores, o conselho escolar encontra-se inoperante e seus membros dispersos, tendo inclusive alguns deles abdicado de suas funções. Não estão acontecendo assembleias ou reuniões desse colegiado, inclusive para tratar das questões financeiras ou burocráticas. A escola não recebeu os recursos a ela destinados, devido a pendências na prestação de contas da gestão anterior. Os gestores e outros responsáveis trabalham para superar inclusive esse impasse.

Notamos que a ausência de um conselho escolar atuante não impede que haja participação política na escola. Observamos reuniões extraordinárias com toda a comunidade escolar, onde foram discutidos problemas enfrentados pela instituição, estando entre os principais deles a violência e indisciplinas. Essa reunião contou com palestra do coronel da PM (Polícia Militar) que falou sobre as violências na escola e o papel da patrulha escolar. Na ocasião, tanto o coronel, quanto o gestor, enfatizaram a importância da participação da família na escola como forma de prevenção e enfrentamento das violências, quanto para o desenvolvimento de seus filhos. Observamos que, apesar de a escola possuir mais de mil estudantes, havia pouco mais de cem participantes neste momento. O intuito da reunião era discutir com os atores escolares os fatos ocorridos e esclarecer direitos e deveres de cada um, bem como decidir encaminhamentos para as próximas ações da escola a respeito da violência.

Após as palavras do gestor e do coronel (com algumas intervenções dos expectadores), o público foi estimulado a deliberar sobre a discussão, levantando algumas questões. Uma mãe sugeriu a confecção de carteirinhas de acesso para os estudantes entregarem na entrada e recuperarem na saída, como forma de prevenir entrada de estranho ou a evasão dos estudantes durante o horário escolar. A ideia ficou de ser estudada, pois a escola não dispõe de porteiro e tem número de funcionários limitado, faltando, portanto, pessoal para a função proposta. Outras mães questionam a ausência de um porteiro na escola e a ausência de câmeras de vigilância.

Uma estudante fala sobre a iluminação precária do lado de fora, ao que o diretor esclarece que pediu ajuda ao condomínio onde a escola está instalada, mas não obteve êxito, tendo que fazer uma instalação interna que demanda mão de obra e recursos que a escola ainda não dispõe. Outra aluna sugere que um dos portões seja fechado, argumentando que facilita tanto a fuga de estudantes, quanto a entrada de outros sujeitos e que, deixando apenas o portão principal aberto, poderiam monitorar melhor entradas e saídas. Outra estudante sugere que peçam ao condomínio para fornecer vigilantes para

cuidar do entorno da escola e o gestor repete que o condomínio se recusa a ajudar a escola. Por fim, uma estudante (idosa) argumenta que frequenta a escola (no Programa Travessia) porque não teve possibilidade de estudar na infância e juventude, por precisar trabalhar e hoje se vê impedida de estudar devido ao vandalismo que tem ocorrido na escola.

A reunião é encerrada com a promessa de analisar cada sugestão e atendê-las como possível. Todos são convocados a ficar de pé, dar as mãos e fazer uma oração (o Pai Nosso). Assim termina o encontro e firma-se o compromisso com o empenho de todos na superação daquela realidade apresentada.

Esse foi um dos momentos que pudemos identificar como se estabelece a participação na escola. Procuramos identificá-la também na perspectiva de seus sujeitos, o grau de envolvimento deles e as formas como essa participação se efetiva, considerando sempre o nosso objeto de análise. Dispusemos no quadro como os sujeitos identificam sua participação, considerando a ato de comparecer às convocações da escola como presença, e, assim indicamos que “comparece”, e o termo “participa” como expressão de ação politicamente engajada, conforme Luck (2011).

Quadro 10: Participação

Participação coletiva no enfrentamento das violências	M	Funcionários	Estudantes	Professores	Gestores
Comparece e participa sempre	2	2	2	5	4
Comparece às vezes, mas não participa	1		7		
Comparece sempre, mas não participa	1	1	2	1	
Comparece às vezes e participa	1	1	1	1	
Nunca comparece			2		

Em todos os segmentos há sujeitos que se reconhecem como participantes na escola. A participação entre os familiares acontece de forma bastante diversificada. Alguns pais afirmam estar sempre presentes na escola, participando de todas as reuniões para as quais são convocados, contribuindo, inclusive com as discussões levantadas ou levando reivindicações, sugestões e etc, enquanto outros dizem que comparecem, mas não se pronunciam, por falta de espaço ou por acanhamento. Podemos observar alguns aspectos dessa participação nas falas desses sujeitos:

Participo sempre. Faço parte do conselho da escola. Fui convidada e nenhuma mãe quis na hora e eu estava ali, como todos os pais. e alguém tinha que fazer isso, então me candidatei. (M 4).

Não, eu fico mais de escuta mesmo, geralmente os pais e as mães não tem muito o que opinar não, falta espaço pra isso. (M 2).

Com certeza, eu participo muito delas, porque eu estou aqui e vejo tudo. Já participei do conselho escolar, mas não sou mais. Todo mundo tem que participar, tem que saber de onde vem e pra onde vai o dinheiro. A gente tá aqui pra saber das coisas. Acho que o espaço pra participação é muito pouco, na antiga gestão é muito pouco, essa eu ainda não vi, mas era muito pouco (M 5).

A participação desses sujeitos anda é tímida. Observamos alguns pais bastante engajados nas discussões da escola, mas isso ainda não se traduz numa participação efetiva, acontece no momento da reunião e depois mirra. Isso sem considerar o número reduzido de pais que se interessam em participar.

Entre os funcionários a participação é um tema controverso. Alguns desses sujeitos afirmam participar das reuniões e se envolver nas decisões da escola, enquanto outros, pela natureza do seu trabalho ou por uma orientação superior (como no caso de terceirizados), são impedidos de participar das questões que dizem respeito a escola em que trabalham.

Não participo, de nenhuma. Na hora da reunião eu tenho que estar em outro lugar fazendo meu serviço e não posso parar. Sou eu sozinha pra limpar a escola, essa escola imensa e eu limpo sozinha. Chego de onze horas e largo de quatro, não posso parar senão eu não dou conta. Tem um rapaz que chega de seis horas e larga de quatro da tarde, são apenas duas pessoas pra limpar. Minha filha já estudou aqui e eu não participei de reuniões de pais e mestres. Não faço. A gente tem uma norma na empresa que não podemos nos envolver nos problemas, que não nos metemos nessas questões de indisciplinas de alunos, a não ser que a gente veja acontecendo alguma coisa, aí a gente pode interferir para não acontecer alguma coisa, mas a norma da empresa é que a gente não se meta nisso, até porque na escola tem gente pra isso. Agora se acontecer na nossa frente é claro que a gente vai reclamar, mas não podemos nos meter nisso não, porque é norma. Às vezes temos vontade, mas a empresa acha que não devemos porque existe funcionário pra isso na escola. (F 1).

Os funcionários oriundos de empresas terceirizadas são desmotivados a se colocar na escola, também não se sentem parte daquela instituição. São orientados apenas a exercer suas funções de forma que não se envolvam em qualquer questão da escola.

A maior parte dos estudantes revela que não participa das reuniões e decisões da escola, alguns afirmam não ter espaço para a participação, outros dizem que a timidez os impede, enquanto outros afirmam não se interessar em participar.

Fico calada. Eles pedem, mas eu fico calada. (E 1).

Não. Por conta de horário, às vezes eu não posso vir, quando é de alunos e pais eu não gosto, não tenho interesse. (E 5).

Encontramos, embora em número bem reduzido, alguns sujeitos que fazem questão de participar, comparecem a todas as reuniões, se envolvem em todas as atividades da escola e falaram da importância desse comportamento.

Eu vou, eu sempre vou. Nunca teve reunião com alunos, sempre tem com as mães. (E 8).

Sim, tem que interagir e uma opinião a mais faz muita diferença. O que pode ser feito pela mudança da escola, estamos sempre interagindo. [...] Sou representante de turma, nessa atividade escolar do São João. Tive muitas ideias quanto à localidade, procuro sempre estar na diretoria procurando conversar e tentar resolver os problemas. (E 3).

A escola não dispõe nem estimula a formação do grêmio estudantil, apenas dois estudantes se arriscaram em dizer o que é esse colegiado, os demais afirmam não saber e que nunca ouviram falar em Grêmio Estudantil.

Não, nos colégios tudinho que estudei nunca teve isso. Nem sei o que é.(E 2)

Já ouvi falar, mas não sei bem o que é; parece que é um conjunto de alunos que se juntam. Seria bom se tivesse aqui no meu (colégio) (E 9).

Encontramos entre os professores um discurso em defesa da participação. A maior parte deles afirma que participa efetivamente das questões da escola e ressalta a importância dessa participação.

Aí por isso que a gente sempre participa, a gente sempre colhe opiniões, emite opiniões, chama. Tem pai e mãe que participa com a gente. Tem pai e mãe aqui que é presente e os filhos deles não tem problemas; os pais e mães que participam com a gente, os filhos deles não tem problemas nem de indisciplina, nem de violência. (P 5).

Queremos destacar que essa fala revela que os filhos das famílias que interagem com a escola, que participam das discussões, não apresentam comportamentos violentos ou indisciplinados, o que reforça a nossa defesa em torno da necessidade de se construir e consolidar uma cultura de participação na escola, envolvendo todos os sujeitos.

Os gestores geralmente são animadores dos processos de participação na escola, portanto a participação desses sujeitos torna-se automática. Considerando esse aspecto nossa abordagem à equipe gestora procurou compreender a concepção de participação que eles defendem e como visualizam a participação na escola.

O nosso PPP foi realizado em 2009, o desafio que a gente tem enfrentado nessa gestão é de renovar o PPP e contemplar outros aspectos, não só a violência, mas de uma forma geral, vamos incluir outras questões e inclusive a violência. O PPP é um projeto democrático, não adianta só o gestor querer, a gestão tem que ser democrática, envolve o pai, a mãe, toda a comunidade. Temos o conselho escolar, convocamos o conselho e temos dificuldade de comparecer, não querem assumir o compromisso. Sentimos dificuldade dos colegas tomar partido. Ouvimos muito a frase: “meu papel é”. Não contamos com esse apoio. Falta compromisso. (G 1).

A escola tem Escola Aberta, que abre no fim de semana pra receber a comunidade, para que ela possa usar. Na hora do retorno pra se enfrentar a violência contamos com pouquíssimos. Sempre a resposta é: não tenho tempo. (G 1).

Esse relato revela a dificuldade em se estabelecer uma gestão efetivamente democrática nessa escola. É evidente a preocupação em reestruturar os órgãos colegiados e o projeto da escola. A ausência e resistência desses sujeitos em engajar-se nas questões que cercam a escola tem sido o maior desafio a ser superado nesse processo.

O novo gestor está tentando mudar o posicionamento da gestão, mostrando que a gestão deve ser uma gestão que escuta e participa, onde todos se envolvem, todos são sujeitos do fazer acontecer. Tanto é que a escola está do jeito que está, precisamos de uma intervenção de fora, da secretaria de educação, pra poder a escola funcionar. (G 3).

Para estabelecer a democracia na escola é necessário envolvimento dos seus sujeitos nos processos de decisão, enfrentamento e execução. Ninguém deve ficar a deriva. Observamos que a gestão tem trabalhado em prol dessa articulação. Há um esforço em envolver e valorizar a participação dos professores e funcionários. Da mesma forma, são elaboradas estratégias para atrair as famílias para a escola. Presenciamos uma festividade que foi desenvolvida com esse intuito. A escola organizou um dia de beleza para as mães de estudantes, bem como às estudantes que já são mães. Foi convidado um grupo de cabeleireiros e maquiadores que ofertariam seus serviços, sem nenhum custo. Na ocasião, foram feitas algumas homenagens e dinâmicas de grupo, numa tentativa de socialização entre as mães e os profissionais da escola, o que ocorreu durante todo o dia. A equipe gestora que esteve envolvida na organização e animação desse evento, comentou o número reduzido de mães no período da tarde e enfatizou a importância da presença da família da escola. O evento é encerrado com um lanche coletivo. As mães demonstram satisfação em participar daquele momento. Registramos aqui que essa participação ainda está longe de um real comprometimento

com as questões que cercam a aquela instituição. Entretanto, a equipe que promoveu o encontro acredita que essa presença da família na escola, mesmo que para uma festividade, poderá romper as barreiras que os separam, e dar abertura para que posteriormente haja um maior envolvimento e comprometimento com a escola que atende seus filhos. Mendes (2009) salienta que é necessário se estabelecer na escola a reflexão e amadurecimento em torno da importância da participação, de forma que conduza a escola a perceber a necessidade de romper com estruturas que desfavoreçam a construção de uma cultura de participação nessa organização.

Diante da dificuldade de reestruturação do conselho escolar, a escola tem promovido com maior frequência reunião de pais e mestres, onde são discutidos os problemas da escola e tirados encaminhamentos. Duas dessas reuniões tiveram como principal pauta as violências persistentes. Outras alternativas também tem sido consideradas, visando garantir a presença das famílias na escola e a participação desses sujeitos.

A gente está fazendo isso desde o começo do ano, a gente está fazendo projetos que tragam a família para a escola. A gente já tem no calendário quatro momentos que a família vem à escola, [...]quatro dias que é o dia da família na escola. Mas além desses encontros a gente tem também Platão Pedagógico e a gente convida os pais em momentos assim de comemorações pra a gente fazer um projeto na escola trabalhando os pais, fazendo assim oficinas pra que eles participem da vida da escola. O que a gente está notando é que no primeiro momento, vieram pouco pais, no segundo mais um pouquinho, depois mais um pouquinho e está aumentando o quantitativo, até porque a nossa postura é fazer os plantões pedagógicos com a participação deles. Então eles vão escutando que a gente está acompanhando os filhos deles individualmente, a gente tem a trajetória escolar dos filhos, estão eles ficando interessados pela escola. E o depoimento deles é que eu nunca vi isso na escola, está sendo retomado isso. [...] Fizemos o primeiro Platão Pedagógico, veio um quantitativo de pais, fizemos o segundo e veio um quantitativo bem maior, e acredito que o terceiro vai ser bem maior. (G 3).

Os esforços desempenhados pela escola para garantir a participação das famílias, conforme o depoimento tem apresentado resultados positivos, embora ainda tímidos. No entanto, não observamos o mesmo esforço em relação aos estudantes. *A participação direcionada a esses sujeitos está restrita às atividades e festividades da escola.* Observamos reuniões onde havia a presença de estudantes e, sempre que estes iam se pronunciar, suas colocações eram tolhidas ou repelidas. Suas falas foram em alguns momentos interrompidas, por respostas evasivas ou de censura. Essas situações nos fazem refletir que *a escola ainda não está preparada para discutir politicamente com esses sujeitos.* Esse aspecto limita ainda mais a democracia

Participar significa apropriar-se de poder. Quando os sujeitos são excluídos desse processo, podemos nos deparar com processos de luta pelo poder, ou melhor, pelo reconhecimento e exercício desse poder. Embora essa preocupação esteja presente em toda a nossa discussão, nos dedicaremos a analisar exclusivamente algumas expressões que se referem às relações de poder estabelecidas na escola.

5.5 As Relações de Poder na Escola via Gestão Escolar e Ação Dialógica, Democrática e Cooperativa: Mudança de Cultura

Algumas referências às relações de poder encontradas na escola já foram apresentadas ao longo dessa discussão. Mas, algumas colocações, em especial, chamam a nossa atenção. Alguns sujeitos relatam acontecimentos e associam essas ocorrências a forma como as relações de poder são vivenciadas na escola. Distribuímos essas expressões nesse quadro:

Quadro 11: Relações de Poder

As relações de poder na escola	Mães	Professores	Gestores
Relações de poder autoritárias geram violências	1	1	2
Descentralização das decisões como forma de prevenir e/ou combater a violência		1	3
Práticas dialógicas e cooperativas promovem uma cultura de paz		1	3

Apresentamos o poder como um mecanismo de ação e interação entre indivíduos, essa interação acontece através da cooperação ou do conflito conforme expressa Firedberg (1993). Na mesma perspectiva, Foucault (1988) reforça que as relações de poder se estabelecem em meio às liberdades dos sujeitos e que dessa forma onde há uma relação de poder há também resistências e ale. Na escola investigada, a disputa pelo poder é constante entre professores e estudantes e, se não são bem trabalhadas, poderão se traduzir em situações de indisciplinas e/ou de violências, conforme expressa esse sujeito:

Se o professor não tiver um certo traquejo, eles tiram onda mesmo, até jogam bolinhas tirando a concentração, então é difícil, nós que trabalhamos em escola pública, no meu caso há mais de 15 anos, a gente aprende como conviver com eles, pra você ter respeito você tem que respeitar. Se na primeira intimidação que eles fizerem você se sentir intimidado, tá certo,

“você perde a moral com aquela turma aí eles montam em cima, [...] vazam, não deixam você dar aula, ficam soltando piadinhas, conversando, o professor quer dar aula e eles não dão nem aí. Então você tem que chamar na grande, a razão, principalmente os últimos anos que são segundos e terceiros anos do ensino médio, a turma tem que ter respeito, senão o professor não consegue trabalhar. Você pega um estagiário que venha dar aula pro terceiro ano, ele não consegue não, tem que ter pulso, tem que saber trabalhar, usar da psicologia pra trabalhar. (P 5).

Esse relato deixa evidente que há na escola uma disputa pelo poder. Conforme explicitamos na nossa discussão sobre indisciplinas, uma estudante expressa que quando seus colegas não aprovam as práticas dos professores, agem de forma indisciplinada ou agressiva para que estes desistam de estar naquela turma. Essa situação reflete a importância do poder do aluno, apontada por Costa (1998), que em muitas circunstâncias tem sido desconsiderado pela escola. Em uma ocasião, os estudantes, perfuraram e/ou esvaziaram todos os pneus do carro do gestor, porque não concordavam com o cumprimento das normas que eram exigidas pelos novos gestores.

Alguns sujeitos fazem comparação sobre as repercussões das relações de poder desenvolvidas entre a gestão em andamento e a anterior a ela:

“Está havendo violência, algumas brigas algumas discórdias com os alunos aqui por conta da direção anterior que era conivente com esses atos e, portanto, essa outra direção não está sendo conivente e os estudantes não estão aceitando as regras. (M 5).

“Porque eles são adolescentes, eles são mais e estavam acostumados no ritmo da escola de ter uma postura mais centralizadora, o que um faz e outro desfaz, porque só ela (a antiga gestora) quem manda, então gera indisciplina porque eles têm o apoio, né. (G 3).

“Hoje que eu acho é a mudança da escola. O processo difícil de troca de gestão, da opinião de um, a postura de um não é a postura do atual. Sabem que a equipe continua porque o vice hoje e o diretor, mas pelo simples fato da gestora anterior ser centralizadora incutiu na comunidade da escola aquele poder de quem manda sou eu, quem decide sou eu! Aí hoje em dia essa postura alguns funcionários e os pais querem mandar na escola, eles querem agir como a antiga gestora. A postura atual é mais democrática, e eles querem que a escola caminhe mesmo, independente da figura do gestor. Ele quer que os funcionários tenham autonomia e decidam mesmo na ausência deles. Tem uma postura democrática de dar autonomia ao outro, acho que o grande desafio é esse” (G 4).

Os sujeitos destacam que uma das principais causas das violências e principalmente das indisciplinas que ocorrem na escola, foi motivada pela postura centralizadora adotada pela antiga gestão que, para afirmar sua autoridade, desconsiderava decisões dos demais sujeitos, inclusive desautorizando sua equipe diante de estudantes, permitindo quebra de regras fundamentais para a organização. As

indisciplinas não eram práticas exclusivas dos estudantes, os funcionários costumavam agir de forma indisciplinada, conforme já explicitamos. Segundo os sujeitos, essas atitudes eram anteriormente respaldadas pela antiga gestão, que tinha uma postura paternalista e permissiva em relação a alguns desses funcionários. A nova gestão está empenhada em desconstruir esses hábitos, o que faz pela via de reuniões com cada segmento visando a conscientização de sua respectiva função e responsabilidade para com a escola. As reclamações advindas do grupo estavam sendo encaminhadas a quem competia resolver. Por exemplo: quando um funcionário reclamava da ausência de outro funcionário na escola, ou do modo como esse desenvolvia seu trabalho, de forma a atrapalhar o andamento do trabalho dos demais; ou aquele que estava agindo de maneira não colaborativa era convocado para uma conversa com os gestores. Quando as reclamações são administrativas, relacionadas à remuneração (gratificações não pagas, férias em atraso), são encaminhadas para as GREs. Há um esforço para organizar todas as esferas que compõem a escola. De acordo com a mesma, alguns resultados já eram percebidos, mas havia muito a se fazer, muitas resistências. Trata-se de um período de mudanças, estabelecidas por novas configurações, novas posturas. A mudança se estabelece como uma via sempre tênue, não deve ser imposta de forma verticalizada, não se determina a mudança como uma regra a ser obedecida, executada. Para Bernoux (1995: p.198) ela “deve ser acompanhada dum aprendizado de novos modos de relações”.

A postura da nova gestão, segundo os entrevistados é mais agregadora, preza pela participação de todos e apoia decisões da sua equipe. Tal atitude tem gerado um clima de respeito e satisfação em assumir e participar de todas as questões que compreendem a escola.

Nós estamos nessa época de mudança e observamos até nos professores uma satisfação em querer dar o seu apoio e fazer a sua parte para que a gente possa estar com uma nova visão, com essa direção. (G 3).

A equipe gestora precisa estar coesa naquele determinado objetivo, atualmente eu estou sentindo essa coesão, um não querer passar na frente do outro, nem desfazer o que o outro fez. Então quando algum da direção da equipe técnica toma uma atitude e passa para o outro o que aconteceu a gente recebe aquele apoio dos demais membros, pra ver se agente consegue combater aquilo ali. É que nos vimos na última semana, onde todos os funcionários, professores e alunos se juntaram e enquanto não tivesse uma solução para o problema a gente ficou como em greve, sem as aulas, até que o problema foi solucionado e todos também ficaram cientes da volta e voltaram todos por igual. (G 4).

Agora, agora nesse momento, depois da vivência dessa última violência, a gente teve uma resposta mediante pressão. Porque se a gente não tivesse esse momento de parar todo mundo e cobrar, continuava do mesmo jeito. Se discute constantemente, mas precisa ainda melhorar, realmente as tomadas de decisões precisam ser em conjunto, não é que não seja, mas precisa mais, conquistar e trazer mais pessoas, porque o crescimento de uma escola, ele só se dá mediante a participação de toda equipe. (G 2).

Durante nossas observações, diante de um caso de violência que colocou em xeque a segurança dos sujeitos que frequentam aquela escola, toda a comunidade se reuniu, buscando uma alternativa para superar aquela situação. Um estudante, que costumava realizar vandalismo e interromper as aulas no horário noturno, insatisfeito com a decisão de ser transferido para outra instituição, tentou invadir aquela escola, usando uma mobilete e sem camisa, como foi impedido de realizar o que pretendia, agrediu um funcionário (fato que foi revidado) e ameaçou buscar uma arma de fogo e atingir qualquer um que cruzasse seu caminho. A polícia foi chamada, realizado boletim de ocorrência (BO) e a escola se reuniu para juntos encontrarem uma solução. Foi uma decisão coletiva reivindicar da Secretaria de Educação mais atenção e segurança para aquela unidade de ensino. Ficou decidido que, como forma de protesto, a escola só iria voltar às aulas após seu pedido ser atendido. A comunidade escolar se reuniu com uma representante da gerência de ensino, onde foram discutidos todos os problemas que aquela instituição enfrentava. Dirigentes, professores, estudantes, funcionários e pais se colocaram na reunião e a representante da GRE se comprometeu em atender as reivindicações. A escola ficou fechada por uma semana, período em que as principais reivindicações (segurança e profissionais necessários ao seu bom funcionamento) foram atendidas.

Passamos a encontrar a escola mais organizada. Chegaram novos profissionais para trabalhar na limpeza, deixando a escola mais limpa e organizada, além de porteiro e segurança o dia inteiro. Os estudantes passaram a ser mais orientados e monitorados. Na hora do intervalo, por exemplo, as turmas estavam indo até a cantina aos poucos para evitar tumultos. A educadora de apoio e suas auxiliares observavam os estudantes durante a refeição e recreação no pátio, orientando-os a depositarem copos e talheres num recipiente colocado em frente à cantina. Segundo a educadora de apoio, os estudantes costumam lanchar e deixar os recipientes largados pela escola, ou ainda atirá-los nos colegas. Até nos banheiros costumam ser encontrados pratos, copos e talheres após a merenda. Esse monitoramento seria uma tentativa da escola de organizar o momento do intervalo, evitando maiores conflitos e ainda reeducando os estudantes

para que deem o destino correto ao material utilizado na merenda. Alguns estudantes, mesmo sabendo que estavam sendo observados, largavam seus copos pelo pátio e saíam, sendo então chamados pela educadora de apoio e orientados a colocar no local indicado pela mesma. Os estudantes reclamavam, resistiam, mas acabavam acatando.

Apesar dessas ocorrências ainda persistirem na escola, a educadora expressa que essa instituição passa por um momento de maior tranquilidade. Observamos no discurso de diversos sujeitos, o reconhecimento de o quanto a escola estava organizada e tranquila, graças à união da sua comunidade e ação coletiva. Escassearam os estudantes pelos corredores e pátio, tudo estava muito limpo e havia um silêncio, que chegamos a pensar que não havia aula, ou mesmo que os estudantes haviam sido liberados. Os gestores relatam que a reorganização da escola, as discussões sobre as regras, a elaboração de projetos em torno dessa temática tem contribuído para a pacificação das relações na escola.

O diálogo e envolvimento de todos os sujeitos da escola também são evidenciadas por Souza (2008), como uma importante ferramenta no enfrentamento das violências. O autor expressa que tão importante quanto discutir o planejamento das aulas é discutir sobre os conflitos que a escola enfrenta. Apostar na promoção de trocas de experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo valoriza o trabalho coletivo, desfavorecendo as formas fragmentadas de solução que em geral se mostram inconsistentes e ineficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada teve por objetivo analisar as ações desenvolvidas pela gestão escolar numa perspectiva democrática, visando o combate e prevenção das violências na escola. Neste sentido, procuramos identificar como se caracterizam as violências na escola, conhecer como a escola compreende/percebe as violências, bem como caracterizar os tipos de participação da comunidade local nas deliberações pertinentes as práticas de prevenção e combate as violências enfrentadas pela escola, já que tomamos como ponto importante de referência que as relações de poder determinam a capacidade de ação dos atores para a superação de problemas por intermédio da cooperação.

Para tanto, analisamos as ações desenvolvidas pela gestão escolar numa perspectiva democrática, no intuito de apreender os sentidos dados às violências no cotidiano, para captar as formas de combate e prevenção empreendidas pela gestão, configurada como democrática-

Nestes termos, concebemos que a violência representa uma construção social, que se estabelece quando há uma ruptura nas relações de poder, ou quando este perda sua legitimidade. A violência ainda ocorre como uma espécie de insurgência contra opressão, ou instrumento de luta pela inclusão. Numa sociedade de direitos a violência é concebida como descumprimento das normas, estabelecidas nas legislações vigentes. No caso da violência na escola – que é composta por uma maioria de crianças e adolescentes – as práticas de violências estão associadas ao ato infracional (quando praticadas por esses sujeitos). Já a indisciplina representa a oposição à disciplina, ou em outras palavras, a oposição ou descumprimento das normas escolares. Esses limites não ficam claros em meio ao turbilhão de ocorrências que se alastram pelo cotidiano das escolas, tornando-se confuso delimitar as manifestações de violências, principalmente fazer distinção entre um ato violento e atitudes indisciplinadas. O fato é que a escola, em muitas circunstâncias, termina colaborando com a proliferação das indisciplinas que poderão ocasionar violências; quando sustenta práticas autoritárias e conservadoras ou quando criam regras e punições injustas.

Nesse contexto, compreendemos que a gestão escolar democrática tem a condição de, numa perspectiva de atuação coletiva, intervir com melhores resultados sobre os problemas que a escola enfrenta e, especificamente, o problema das violências. Tendo o estímulo à participação como mecanismo de conscientização e

responsabilização coletiva. A participação política na escola representa um laboratório para aprendizagem e exercício da cidadania que poderá repercutir numa participação política em outras instancias da sociedade. Compreendemos, portanto, que a participação se apresenta como uma alternativa para se construir uma sociedade mais crítica e autônoma. A participação na escola se configuraria como um espaço rico de oportunidades de formação para a cidadania.

A participação como capacidade de ação, é um mecanismo de atividade coletiva, que se fundamenta nas relações poder, aqui tratadas como um instrumento plural e circular através do qual os membros de uma organização interagem. O poder, nesse contexto, representa um mecanismo de articulação e não de subordinação. Por esta razão é mais apropriado referir-se as relações de poder. O pensamento de Michel Foucault segue o mesmo sentido: o poder não é possuído, mas exercido pelos sujeitos, não é uma propriedade, mas uma estratégia disponível às manobras, às técnicas, funciona por meio de uma rede de relações sempre tensas, e cotidianamente ativas. Ele se faz presente nas relações que os sujeitos estabelecem no cotidiano de qualquer organização social. O poder disciplinar – que atua no campo individual ou microssocial – e o biopoder – nas populações ou campo macrossocial – são técnicas utilizadas para o exercício do poder na sociedade. A escola moderna está estruturada em meio a essas técnicas do poder apontadas por Foucault. A necessidade de disciplinamento ou adequação dos sujeitos a suas normas, visa à formação da conduta do ser social. A função dessa tecnologia do poder é tornar os sujeitos mais eficientes, adequados ao bom funcionamento das relações sociais.

Nesse sentido as normas procuram disciplinar os sujeitos e regulamentar o convívio na organização. Esta tentativa de disciplinamento por via das normas, nem sempre é exitosa, pois estas poderão ser repelidas e questionadas, tendo em vista que o poder é exercido em sujeitos livres e onde há poder há resistências. A indisciplina e as violências no interior da escola são geradas por essas resistências, quando há rupturas nas relações de poder. É essencial, que os sujeitos da organização reflitam suas ações e se necessário, reconstruam as relações no interior da escola, via sistematização/intensificação do diálogo. Esta compreensão nos conduziu a observar as relações de poder na escola.

Encontramos uma escola que passava por uma transição de gestão em que a antiga gestora mais centralizadora havia se aposentado e os novos gestores assumem posturas mais democráticas, dialógicas que, ao mesmo tempo causam estranhamento e

expectativas entre os sujeitos daquela escola. Segundo relatos, as posturas autoritárias e permissivas que eram praticadas pela gestão anterior, haviam criado um clima de desrespeito e descaso, deixando a escola desestruturada, as relações desgastadas, seus documentos defasados. Observamos conflitos diversos entre educadores, funcionários, estudantes e familiares e um esforço – ainda que incipiente – no sentido de superar esse quadro.

Os conflitos desencadeados naquela organização apresentavam ora situações de indisciplinas, ora situações de violência. No entanto, nem sempre eram bem compreendidos pelos sujeitos. As violências são constantemente confundidas com indisciplinas e vice-versa. Isso ficou evidente tanto em meio à conceituação, quanto em meio aos relatos de indisciplinas e violências apresentados pelos sujeitos. Embora a noção de indisciplina seja apresentada com maior consistência, as indisciplinas são mais recorrentes na escola do que as violências e, em geral são atribuídas aos estudantes. Há poucas referências de indisciplinas praticadas por professores ou outros sujeitos da escola. Ainda assim, uma professora alerta que não adianta o professor exigir um comportamento disciplinado de seus alunos, se o mesmo não se coloca como exemplo para ele.

As agressões físicas ou brigas com lesão corporal e depredação do patrimônio são as violências mais praticadas nessa escola. As práticas de *bullying* têm sido muito frequentes, embora alguns sujeitos não tenham identificado esse fenômeno na escola e se manifestam através de apelidos, ofensas e brincadeiras. Estudantes com deficiências físicas são os mais atingidos pelo *bullying*. Em relação às indisciplinas, falta de respeito aos profissionais da escola e descumprimento das normas escolares são as mais relatadas. A disputa pelo poder entre estudantes e educadores é frequente – especialmente no horário noturno – apresentando-se como reflexo de práticas autoritárias e ausência de diálogo na escola. Os estudantes reclamam que há um momento de conversa com os professores, mas que este serve apenas para orientá-los, admoestá-los, raramente para ouvi-los. Tanto que a disputa pelo poder é intensificada quando a escola decide organizar o trabalho e cobrar o cumprimento das normas, o que ocorre a princípio por meio de imposições (avisos e cobranças). A ausência do diálogo e o sentimento de injustiça colaboram com a proliferação das violências na escola.

Algumas ações vêm sendo utilizadas pela escola visando a superação desses conflitos. Há uma busca por maior participação da família, pois acredita-se que tendo a comunidade como parceira, comprometida com seus problemas, a escola potencializa

suas possibilidades de superação. Essa perspectiva corresponde ao que defendemos como uma gestão efetivamente democrática, onde as relações de poder mobilizem a ação coletiva visando o fortalecimento da organização diante dos desafios a serem superados.

As ações de enfrentamento das violências ainda tem caráter emergencial. No entanto, a escola tem discutido a necessidade de planejar suas ações, principalmente em torno da prevenção desse fenômeno. O envolvimento e participação das famílias no enfrentamento das violências é a prática mais habitual. Em meio às ocorrências, os familiares são acionados e informados sobre o ocorrido, ainda que a circunstância exija o encaminhamento às instancias jurídicas, a família é convocada com prioridade. No entanto, a participação política desses sujeitos nas decisões da escola ainda é incipiente. A participação precisa ser construída pela escola, rompendo com a cultura do descaso e a transferência de culpa. Através da participação engajada cada sujeito se torna ciente de suas responsabilidades e juntos podem reivindicar o que é de competência do Estado.

Essa possibilidade é confirmada pela escola, quando em meio a uma situação de violência que colocou seus sujeitos em grande perigo, se conseguiu – via mobilização e ação coletiva – conquistar o apoio necessário para reversão daquela situação. Embora os órgãos colegiados, como instâncias normativas de participação, não sejam operantes, não impossibilita a participação política e o engajamento de seus sujeitos. O exercício do poder se estabelece em todos os espaços e não apenas naqueles em que a legislação determina. Embora os órgãos colegiados sejam espaços legítimos de discussão e decisão dentro da escola, identificamos interesse em reestruturar seus órgãos colegiados, mas que diante da dificuldade de realiza-lo, não impede que a participação democrática se estabeleça naquela organização, mesmo em meio a resistências, falta de interesse ou de hábito de alguns de seus sujeitos.

Essa discussão não tem o intuito de colocar sobre a escola toda a responsabilidade sobre as violências que ela enfrenta, pois sabemos não estão ali todas as respostas, mas devem partir dela os questionamentos. Interrogar-se é refletir e a reflexão é o caminho para a mudança. Observamos mudanças em meio a uma escola que procura dialogar com seus sujeitos, abrir-se a novas possibilidades.

Para que efetivamente haja mudança, compreendemos que requer que a gestão escolar aja em função da democratização das relações de poder no interior da organização. É imprescindível se considerar a importância do poder de cada sujeito, especialmente dos estudantes, envolve-los nos processos de decisão e elaboração de

normas a serem seguidas como forma de prevenir as indisciplinas e construir uma consciência cidadã que desconstrua essa cultura onde a violência se coloca como principal mecanismo de reivindicação.

Nesse contexto, as mudanças não ocorrem de forma linear, nem automática, é um processo longo, que exige esforço, envolvimento, convencimento, luta, persistência, e principalmente uma ruptura com o autoritarismo e a inércia. Uma escola efetivamente democrática que educa para a cidadania não está imune às violências, mas encontra em suas manifestações indícios de que precisa com maior intensidade dialogar com seus sujeitos, refletir suas práticas e reorientar o caminho em direção ao cumprimento de sua função educativa e social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2004.

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABREU, C. A. P. **Violência na Escola, desafiando a promoção de um ambiente saudável**. 2006. 95p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade de Fortaleza – UNIFOR, 2006.

AGUIAR, M. C. C. **Dilemas da Gestão Democrática Escolar com Contexto Atual. In: Organização, Financiamento e Gestão Escolar: subsídios para a formação do professor**. BOTLER, A. M. H. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais; pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo, Pioneira, 1999.

ANDRADE, F. C. B. **Entre a Espinha e o Frio: O Discurso do Educador Fundamental a Cerca da Violência na Escola**. 1998. 292p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 1998.

AQUINO, J.G. **Confronto na sala de aula: leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, U. F. Respeito e Autoridade na Escola. IN: **Autoridade e Autonomia na Escola: Alternativas teóricas e práticas**. AQUINO, J. G (Org.). São Paulo: Sumus, 1999.

ARAÚJO, V. D. **Violência nas escolas públicas noturnas do Grande Dirceu/Teresina-PI: fatos e representações de professoras e professores**. 2005. 108p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2005.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **O Projeto Político Pedagógico no Contexto da Gestão Escolar**. IN: **Debate: Retratos da Escola**. Salto para o futuro, pag. 35-39. Boletim 12, junho/julho de 2005.

BERNOUX, P. **A Sociologia das Organizações**. Porto, Portugal: Res, 1995.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. C. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora. LTDA, 1994.

BOTLER, A. M. H. **A escola como organização comunicativa**. Tese de doutorado: Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 33^a. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. ECA (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Recife: Liceu, 2012. 95p.

BRASIL. Senado Federal. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394, de 1996. Brasília: Senado Federal, 1997.

CALLIMAN, G. **Violências escolares**: implicações para a gestão e o currículo. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 425-442, jul./set. 2010.

CARREIRA, D. B. X. **Violência nas Escolas: qual o papel da gestão?** 2005 172p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2005.

CARVALHO, A. D. A violência como anátema à educação como projeto antropológico: algumas questões e perplexidades. IN: HENNIG e ABBUD. **Violência, Indisciplina e Educação**. Londrina: Eduel, 2010 (P. 19-25).

CASTORIADIS, C. A fonte húngara. In: **Socialismo ou Barbárie**. O conteúdo do socialismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **As Encruzilhadas do Labirinto**. Os domínios do Homem. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Violência nas escolas: como os franceses abordam essa questão**. Sociologias. Porto Alegre, ano 4, nº 8 julho/dezembro, 2002.

CODEVILA, A. C. S. **A relação escola/família no enfrentamento do comportamento violento do adolescente**. 2009. 127p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, 2009.

CORREA, D. M. **Avaliação de políticas públicas para a redução da violência escolar em Minas Gerais: o caso do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa**. 2007. 254p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais: UFMG, 2007.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola**. Porto: Ed. Asa, 1998.

COSTA, J. C. G. **Violências nas Escolas**: um novo olhar ante as relações sociais na escola. 2007. 122p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2007.

COUTO, M. A. S. **Violência e Gênero no Cotidiano Escolar**: estudo de caso em uma escola da rede pública estadual sergipana. 2008. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe – UFSE, 2008.

CURY, C. J.; FERREIRA, L. A. M. **A Judicialização da Educação**. Revista CEJ, Brasília, Ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. São Paulo, Cortez, 1999.

EYNG, A. M.; POSSOLLI, G. E. Convivência e Violências nas Escolas: relações de saber-poder no currículo escolar. IN: **Violências nas Escolas**: perspectivas históricas e políticas. Eyng, A. M. Ijuí: UNIJUÍ, 2011. P. 13-39.

FIGUEIREDO, C. J. S. (In)disciplina: a percepção de professores do ensino fundamental de uma escola pública de Cuiabá-MT. 2009. 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso: UFMG, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. Poder-Corpo. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L. e RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1999a.

_____. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **História da Sexualidade 1**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graau, 1999c.

FRANCO, T. C. R. **Implicações do Assédio Moral entre Discentes e Docentes no Ambiente da Escola**. 2009. 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí – UFPI, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, PA e Terra, 1987.

_____. A educação na cidade. São Paulo, Cortez, 1991.

FREIZER, V. **Pernambuco é o Estado Campeão em Violências na Escola**. Recanto das Letras, maio de 2011. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/2996914>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2013.

FRIEDBERG, E. **O poder e a Regra**: dinâmicas da ação organizada. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

G1. **Atirador entra em escola em Realengo, mata alunos e se suicida**. Publicado em 27 de abril de 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/atirador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2013.

G1. **Registro de violência escolar cresce em Pernambuco.** Publicado em 28 de julho de 2011. Disponível em: <http://maisab.com.br/tvasabranca/blog/registro-de-violencia-escolar-cresce-em-pernambuco/>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2013.

GADOTTI, M. **O sistema educacional e a construção da democracia na América Latina.** Montevideu, Uruguai, 1988. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/filosofia_da_educacao/sist_educ_construcao_democ_montevideo.pdf>.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIGLIO, C. M. B. A Violência Escolar e o Lugar da Autoridade: encontrando soluções compartilhadas. IN: **Autoridade e Autonomia na Escola: Alternativas teóricas e práticas.** AQUINO, J. G (Org.). São Paulo: Sumus, 1999.

GISI, M. L. As políticas Educacionais e as Violências nas Escolas. IN: **Violências nas Escolas: perspectivas históricas e políticas.** EYNG, A. M. Ijuí: UNIJUÍ, 2011. P. 41-65.

IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 2. ed. São Paulo, Cortez, 2001. - (Coleção Questões da Nossa Época; v. 7).

JORGE, S. D. C. **O Bullying sob o olhar dos educadores: um estudo em escolas da rede privada de Natal/RN.** 2008. 124p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2008.

HAYASIDA, N. M. A. **Gestão, Poder e Violência Escolar.** 2005. 209p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2005.

KRAWCZYK, N. **A gestão escolar: Um campo minado: Análise das propostas de 11 municípios brasileiros.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 67, Agosto/99.

LACERDA, M. I. C. **Violência na Escola: das ofensas ao delito penal. Uma análise na cidade de São Luis.** 2007. 90p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão – UFMA, 2007.

LARA, C. R. Violência Escolar: por um olhar diferenciado do problema no contexto escolar. 2001. 298p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo: USP, 2001.

LATERMAN, I. **Violências, incivildades em disciplinas no meio escolar: Um estudo em dois estabelecimentos da rede pública.** 1999. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina: UFSC, 1999.

LA TAILLE, Y. Autoridade na Escola. IN: **Autoridade e Autonomia na Escola: Alternativas teóricas e práticas.** AQUINO, J. G (Org.). São Paulo: Sumus, 1999.

LIMA, L. **Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA,H.A; SANTOS,S. J; S. ABRANCHES. **Práticas escolares e os casos de indisciplina**. 2009. TCC (Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2009.

LOPES, N.; ARAMIS, A.; SAAVEDRA, L.H. **Diga não para o Bullying**: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro, 2003.

LOURENÇO, F. R. R. Poder e Norma: Michel Foucault e a aplicação do direito. Porto Alegre: Núria Fabris, 2009.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MACIEL, M. J. O. **Escuta Galera: a violência nas escolas públicas da região metropolitana do Recife**. 2004. 358p.Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2004.

MARCUSE, H. **Finalidades, formas e perspectivas da oposição estudantil nos Estados Unidos**. Revista Civilização Brasileira, v.4,n.21/22, 1968.

_____ **Contra-revolução e revolta**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____ **Pela frente das esquerdas** – entrevista. In: LOUREIRO, I. Herbert Marcuse: a grande recusa hoje. Petrópolis: Vozes, 1999b.

MELO, C. M. **Trabalho e Saúde Mental**: um estudo com professores de ensino fundamental em duas escolas públicas de Manaus. 2008. 100p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2008.

MELO, J. A. **Bullying na Escola**: como identificá-lo, como preveni-lo, como combatê-lo. ADUPE: Recife, 2010.

MELO, M. T. L. Gestão Educacional: os desafios do conhecimento escolar. IN: FERREIRA e AGUIAR. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2011 (p.243-254).

MENEZES, J.A.F; CASTELO BRANCO, M.F.F. **Estudo sobre O fenômeno do bullying e suas repercussões sócio-educacionais**. 19 pag. 2009. Tcc (Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª Ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2000.

_____ **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Vozes: Petrópolis, RJ, 2008.

MONTARDO, A. M. S. **Os alunos não são mais os mesmos. A escola também... pode ser! Do pátio a calçada: construindo uma escola sem violência**. 2005. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2005.

NASCIMENTO, A. M. T. **Intimidações na Adolescência:** expressões da violência entre pares na cultura escolar. 2009. 203p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2009.

NERY, M. B. M. **A escola como uma folha de papel:** um estudo etnopsicológico acerca da violência no cotidiano de uma escola pública do ensino fundamental. 2007. 213p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia – UFBA.

OLIVEIRA, A. D. **Violência Escolar:** verso e reverso das sociabilidades contemporâneas. 2009. 138p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Católica de São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão.** In: _ (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.* Vozes: Petrópolis – RJ, 1997.

_____. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004.

PAULA, A. S. **História de vida e representações sociais de violência em professores de uma escola pública.** 2008. 100p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto, 2008.

PARO. V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Educação. **Relatório Escola Legal.** Pernambuco, Projeto Escola Legal/Secretaria de Educação de Pernambuco, 2009, p. 1-37.

RATTO, A. L. S. **Livros de Ocorrência:** (In)disciplina, normalização, e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTANA, D. F. **O Silêncio dos Docentes:** A Droga e a Violência nas Escolas. 2007. 109p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. M; NASCIMENTO, T. M. C; QUEIROZ, C. M. **O fenômeno bullying e suas implicações na realidade de uma escola da rede particular do Recife- Um estudo de caso.** 2007. TCC (Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2007.

SILVA, J. B. **A escola enfrenta a violência:** dos projetos às representações docentes. 2004. 219p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr. Prudent – UNESP, 2004.

SILVA, M. **SP: aluno de 10 anos atira em professora e se mata em escola.** Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/brasil/policia/sp-aluno-de-10-anos-atira-em-professora-e-se-mata-em-escola,6092dc840f0da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2013.

SILVA, N. R. G. **Gestão Escolar Democrática: uma contextualização do tema.** Vol.5 n°6 2009.

SILVA FILHO, F. B. **ESCOLA DO MEDO: O discurso dos atores educacionais acerca da violência na escola.** 2003. 172p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2003.

SOARES, M. B; FRAGA, M C. P; OLIVEIRA FILHO, P. **A Violência escolar em discursos de professores de escolas públicas e privadas da região metropolitana do Recife.** 2010. Artigo 26 pag. TCC (Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2010.

SOUZA, M. R. **Violência nas Escolas: Causas e Consequências.** Ano 2, n. 2. Aparecida de Goiânia: Caderno Discente do Instituto Superior de Educação, 2008.

SPOSITO, M. P. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** Universidade de São Paulo: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, jan./jun. 2001.

SPOSITO, M. P. **As Vicissitudes das políticas públicas de redução da violência escolar.** In: WESTPHAL, M. F. Violência e criança. São Paulo: Edusp, 2002.

SOUZA FILHO, R. P. **A Percepção da Comunidade Escolar sobre o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD - na Escola Pública Estadual Manoel Vitorino em Salvador - Bahia.** 2008. 173p. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica de Salvador – UCSAL, 2008.

UNESCO/ MEC - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. **Educação um Tesouro a Descobrir,** Cortez, 1998.

VALERIEN, J; DIAS, J. A. **Gestão da Escola Fundamental: subsídios para análise e sugestão de aperfeiçoamento.** 8ª Ed. São Paulo: Cortez: UNESCO/MEC, 2002.

VENAS. R. F. **Gestão Escolar e Violência: um estudo de caso sobre as ações gestoras em situações de violência.** 2008. 172p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2008.

VIANA, L. F. N. S. **A afetividade entre docentes e discentes no enfrentamento das práticas de violência na escola.** 2005. 196p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí – UFPI.

VIEIRA, M. R; SIQUEIRA, R. P. C; ARAÚJO, J. **Violência entre pares adolescentes no contexto escolar.** 2008. TCC (Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2008.

VOLPATO, R. A. A escola e a violência: uma análise a partir das contribuições da Filosofia da Educação. IN: HENNIG e ABBUD. **Violência, Indisciplina e Educação**. Londrina: Eduel, 2010 (P. 27-33).

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2010**: Anatomia dos homicídios no Brasil. São Paulo: Instituto Sangrare, 2010.

WASELFISZ, J. J; MACIEL, M. **Revertendo Violências, Semeado Futuros**: Avaliação de Impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco. UNESCO, 2003.

ANEXOS

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTAS – PAIS

- 1- Esta escola tem problemas com violência?
- 2- As violências interferem no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes?
- 3- O que seria uma ação violenta?
- 4- E o que é uma indisciplina?
- 5- Você tem conhecimento de alguma ação violenta, que ocorreu nessa escola?
Relate:
- 6- Você tem conhecimento de alguma indisciplina, que ocorreu nessa escola?
Relate:
- 7- Você já ouviu falar de bullying? Você tem conhecimento de casos ou práticas de bullying nessa escola?
- 8- Seu filho já foi vítima de violência, indisciplina nessa escola? Relate.
- 9- Como a escola tratou essa questão? E como você/família reagiu?
- 10- Seu filho já praticou algum tipo de violência, indisciplina? Relate.
- 11- O que a escola fez em relação a isso? O que a família fez em relação a isso?
- 12- Você participa de reuniões da escola? Quais?
- 13- Os problemas de violência são discutidos nessas reuniões?
- 14- Você costuma dar sua opinião, sugestão ou tomar decisões nas reuniões da escola?
- 15- O que a escola poderia fazer para prevenir e/ou combater de forma mais eficaz as violências e indisciplinas?

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTAS – FUNCIONÁRIOS

- 1- Há nesta escola problemas com violência?
- 2- Como as violências interferem no desenvolvimento do seu trabalho?
- 3- O que é uma ação violenta?
- 4- E o que é uma indisciplina?
- 5- Há nesta escola mais violência ou indisciplina?
- 6- Considerando as características que apontou, descreva as ações violentas e indisciplinadas mais recorrentes nessa escola.
- 7- Você já ouviu falar de bullying? Há casos de ou práticas de bullying nessa escola?
- 8- O que a escola costuma fazer quando há um problema com violência?
- 9- O que a escola costuma fazer quando há problemas de indisciplina?
- 10- Você participa de reuniões da escola? Quais?
- 11- Os problemas de violência são discutidos nessas reuniões?
- 12- Você costuma dar sua opinião, sugestão ou tomar decisões nas reuniões da escola?
- 13- O que a escola poderia fazer prevenir e/ou combater de forma mais eficaz as violências e indisciplinas?

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTAS – ESTUDANTES

- 1- Esta escola tem problemas com violência?
- 2- De que forma as violências interferem no trabalho do professor e na sua aprendizagem?
- 3- O que é uma ação violenta?
- 4- E o que é uma indisciplina?
- 5- Você já presenciou alguma ação violenta, que ocorreu nessa escola? Relate:
- 6- Quais as indisciplinas mais comuns nessa escola? Relate:
- 7- Você já ouviu falar de bullying? Você tem conhecimento de casos ou práticas de bullying nessa escola?
- 8- Você já foi vítima de violência, indisciplina nessa escola? Relate:
- 9- Como a escola tratou essa questão?
- 10- Você já praticou algum tipo de violência ou indisciplina? Relate.
- 11- O que a escola fez em relação a isso?
- 12- Você sabe o que é Grêmio Estudantil? Essa escola possui um?
- 13- Você participa de reuniões da escola? Quais?
- 14- Você costuma dar sua opinião, sugestão ou tomar decisões nas reuniões da escola?
- 15- O que a escola poderia fazer para prevenir e/ou combater de forma mais eficaz os problemas de violências e indisciplinas?

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTAS – PROFESSORES

- 1- Há nesta escola problemas com violência?
- 2- Estes interferem no seu trabalho e rendimento do aluno/da escola?
- 3- O que caracteriza uma ação violenta?
- 4- E o que é uma indisciplina?
- 5- Há nesta escola mais violência ou indisciplina?
- 6- Considerando as características que apontou, descreva as ações violentas, indisciplinadas mais recorrentes na sua sala de aula? E nessa escola?
- 7- Você já ouviu falar de bullying? Há casos ou práticas de bullying nessa escola?
- 8- Como a escola reage as violências, indisciplinas e bullyings?
- 9- Quais as maiores dificuldades que você possui para enfrentar a violência?
- 10- Você participa das reuniões da escola? Quais?
- 11- Você participa das decisões da escola? De que forma?
- 12- Você procura e conta com ajuda de outros sujeitos no enfrentamento das violências e indisciplinas?
- 13- De que forma a escola poderia prevenir e/ou combater de forma mais eficaz as violências? E as indisciplinas?

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTAS – GESTORES

- 1- Há nesta escola problemas com violência?
- 2- Em sua opinião, quais as causas destes problemas?
- 3- Estes interferem nas questões pedagógicas?
- 4- O Conselho Escolar vem discutindo estas questões ou trata mais de aspectos financeiros e administrativos?
- 5- O PPP inclui alguma proposta de ação relativa a esta questão?
- 6- O que caracteriza uma ação violenta?
- 7- E o que é uma indisciplina?
- 8- Há nesta escola mais violência ou indisciplina?
- 9- Considerando as características que apontou, descreva as ações violentas, indisciplinadas mais recorrentes nessa escola.
- 10- Você já ouviu falar de bullying? Há casos ou práticas de bullying nessa escola?
- 11- Como a escola reage às violências, indisciplinas e bullyings?
- 12- Quais as maiores dificuldades que a escola possui para enfrentar a violência?
- 13- Qual o papel do gestor na prevenção e no enfrentamento a violência?
- 14- A gestão mobiliza os demais sujeitos e tem a participação de todos os atores escolares nas decisões?
- 15- A escola procura envolver a comunidade e os pais em algum tipo de projeto para enfrentar a violência? E a indisciplina?
- 16- De que forma a escola poderia prevenir e/ou combater de forma mais eficaz as violências? E a indisciplina?