

MARIA JOSÉ DOMINGUES DA SILVA

A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Monografia apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico, a ser atribuído pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Baibich

CURITIBA

2002

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Tânia Maria Baibich pelo carinho, atenção e orientação deste trabalho.

À Cláris Eneida Colvero Dalla Bona, seu esposo e ao Bruno pelo amor e pelo exemplo de vida.

Aos professores e professoras do Setor de Educação que acreditam no valor da escola pública e gratuita pelo seu empenho, dedicação e comprometimento com a educação, pela oportunidade de realizar este curso.

Aos meus amigos e amigas, pelo carinho, aprendizado e contribuições oferecidas no calor de nossos diálogos sobre a Educação.

Em especial, ofereço este trabalho aos educadores e educadoras da escola pública aos quais eu devo toda a minha formação escolar. Àqueles que apesar de tantos percalços acreditam, têm fé de que como nos lembra o grande Mestre Paulo Freire: mudar é difícil, mas é possível...

*Um talento se forma no silêncio, um
caráter na lida do mundo...*

(GOETHE)

SUMÁRIO

LISTA DE TABELA	v
LISTA DE GRÁFICO	vi
RESUMO	vii
1. INTRODUÇÃO	1
2. OPÇÃO METODOLÓGICA	4
3. A VIOLÊNCIA DAS ESCOLAS NO CONTEXTO DAS SOCIEDADES CAPITALISTAS CONTEMPORÂNEAS	5
3.1 VIOLÊNCIA E SUAS CONCEITUAÇÕES	8
4. VIOLÊNCIA E SEUS IMPACTOS	12
4.1 CRONOLOGIA DOS PRINCIPAIS INCIDENTES NOTICIADOS PELA IMPRENSA ENVOLVENDO ATOS DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS DO PARANÁ E ALGUMAS INICIATIVAS QUE ESTÃO SENDO TOMADAS	20
5. IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA: O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR	30
5.1 O SUJEITO E A ESCOLA	35
6. VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: A CULTURA DA ESCOLA, O CURRÍCULO, A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	37
7. REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA: POR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NA LUTA CONTRA A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS	52
7.1 A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA	59
8. A IMPORTÂNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS	61
9. DADOS REFERENTES ÀS OCORRÊNCIAS EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA ATENDIDOS PELA POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ – ANO 2000 E DE JAN. À JUL. 2001	66
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
ANEXO 1	79

LISTA DE TABELA

TABELA 1 – Número de ocorrências em estabelecimentos de ensino em Curitiba e Região Metropolitana de Curitiba (RMC) – Ano 2000 e de jan. a jul. de 2001.

LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 1 – Total global de ocorrências em estabelecimento de ensino – Curitiba e Região Metropolitana de Curitiba (RMC) – Ano 2000 e de jan, a jul. de 2001.

RESUMO

A violência e a barbárie são presenças marcantes na vida humana desde os primórdios. Apesar da introdução das Leis durante o processo de civilização verifica-se que o emprego da violência é uma constante entre os grupos sociais em especial no que tange a resolução de conflitos. Pretende-se com este trabalho estabelecer relações interpretativas acerca da violência nas escolas e suas implicações para a prática pedagógica com o intuito de oferecer subsídios para reflexão dos educadores, contribuindo para ampliação do entendimento e compreensão do referido problema no ambiente escolar. A relevância e a necessidade do estudo desta temática no campo da educação evidencia-se na medida em que se constata que há um considerável índice de situações envolvendo violência nas escolas com a participação de jovens estudantes. Esta condição de violência inquieta e preocupa pais, professores, comunidade e autoridades de segurança pública, que não sabem exatamente como agir diante dessa ameaça cada vez mais comum, que vem transformando os estabelecimentos de ensino em verdadeiros campos de batalha, suscitando dúvidas e incertezas quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas. Sendo assim, pretende-se, compreender o processo de construção das representações sociais dos sujeitos no universo escolar, apontando elementos para uma visão analítica da realidade frente ao problema da violência nas escolas.

Palavras-chave: violência, violência nas escolas, cultura, sujeitos, prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa circunscreve-se no estudo da violência nas escolas públicas de Curitiba e Região Metropolitana e por meio desta, procura-se compreender as transformações que estão ocorrendo na sociedade com o estabelecimento do paradigma neoliberal e as influências sociais, políticas, culturais e econômicas que estão se refletindo na escola em função destas mudanças, haja vista que concomitantemente a esses acontecimentos, o fenômeno da violência nas escolas está se alastrando de forma preocupante.

Entre as principais ocorrências que caracterizam a realidade escolar das escolas públicas de Curitiba e Região Metropolitana encontram-se: casos graves de homicídios, formação de gangues, agressão entre alunos, consumo explícito de drogas, arrombamentos seguidos de roubo com envolvimento de alunos, quando são levados computadores, aparelhos de som, televisores, videocassetes, antenas-parabólicas, merenda escolar e outros objetos de valor, além das constantes depredações e dos problemas de ameaça de morte contra professores, coordenadores e diretores que têm seus carros amassados e riscados.

O estudo parte do pressuposto de que os problemas de violência no ambiente escolar também podem ser abordados através de uma gestão democrática, isto é, repensando-se a própria organização do trabalho pedagógico da escola. Assim, é importante que a escola viabilize a participação de pais, alunos, professores, funcionários e especialistas na gestão, promovendo maior integração com a comunidade para que o problema da violência possa ser discutido pela coletividade com o intuito de se pensar em propostas, projetos e outras alternativas de combate e prevenção.

Sendo assim no decorrer deste processo, a análise do currículo da escola é importante - no sentido de verificar em que medida conteúdos que abordam a temática estão sendo trabalhados e de que forma, compreendendo que cada instituição pode e deve reestruturar o seu currículo, procurando atender a realidade apresentada pelos alunos e pela própria comunidade.

A visão de um trabalho multidisciplinar é fundamental a partir do entendimento de que o professor atua com a transmissão e produção do conhecimento e carece de uma visão de totalidade do ser biopsicossocial que é o

aluno. A percepção e reflexão sobre a cultura da escola que se constitui pelo conjunto dos saberes, teorias, princípios, práticas educativas, normas, os modos de pensar e agir presentes nas instituições escolares possibilitará a compreensão de como se delineia o campo das representações sociais acerca do processo de ensino-aprendizagem pelos professores e alunos, bem como a sua repercussão na elaboração das práticas pedagógicas no âmbito do coletivo da comunidade escolar.

No intuito de alcançar estes objetivos foram abordados nesta pesquisa aspectos relacionados à violência na sociedade, enfocando a sua manifestação no ambiente escolar, bem como a importância de se repensar as práticas pedagógicas.

Assim, no item que se refere à *Opção Metodológica* faz-se uma breve exposição de como foi o encaminhamento do trabalho. Utilizando-se de conhecimentos disponíveis na literatura, a finalidade do item três - *A violência nas escolas no contexto das sociedades capitalistas contemporâneas*, foi a de traçar um panorama da atual conjuntura em que se inserem as políticas públicas neoliberais e suas inferências na educação. No subitem -*Violência e suas conceituações* destaca-se a diversidade de conceituações utilizadas por diferentes autores para caracterizar o que é violência.

O item quatro faz um resgate acerca da *Violência e seus impactos* e sua presença constante na vida humana. O subitem denominado *Cronologia dos principais incidentes noticiados pela imprensa envolvendo atos de violência nas escolas do Paraná e algumas iniciativas que estão sendo tomadas* retrata de modo geral através da apresentação de sínteses de reportagens e artigos de jornais e revistas divulgados pela mídia, em especial em escolas do Estado do Paraná, como a violência se manifesta no cotidiano escolar.

O item cinco *Implicações para a prática pedagógica: o fenômeno da violência em meio escolar* versa sobre a carência de pesquisas que abordam a temática, bem como sobre implicações que a violência acarreta no processo de ensino-aprendizado. O subitem *Os sujeitos e a escola* procura situar os sujeitos no contexto escolar e o compromisso de formação que a escola tem com os mesmos.

Destacando as contribuições de autores que se propõem a analisar a cultura da escola o item sete aborda a *Violência nas escolas: a cultura da escola, o currículo, a construção do conhecimento e a prática pedagógica*. O subitem *A importância da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola* discorre

sobre sua importância no processo de organização do trabalho da escola. O item oito refere-se à *Importância dos movimentos sociais* que se constituem em verdadeiros espaços de luta em prol de uma vida mais digna para os seres humanos. E, finalmente no item nove dedicou-se um espaço para a apresentação dos *Dados referentes às ocorrências de violência em estabelecimentos de ensino de Curitiba e Região Metropolitana atendidos pela Polícia Militar do Paraná abrangendo o ano 2000 e o primeiro semestre de 2001*.

As *Considerações finais* compõem o item dez e apresentam uma reflexão sobre a referida temática. Na seqüência são apresentados as referências bibliográficas e os anexos relativos aos números de ocorrências e os tipos de violência que estão presentes nas escolas do Paraná no referido período.

2 OPÇÃO METODOLÓGICA

Metodologicamente o trabalho foi elaborado por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Na primeira, buscando-se nos diferentes autores o necessário embasamento teórico para melhor compreender a problemática da violência na sociedade, nas escolas e as práticas pedagógicas, e na documental por intermédio de dados obtidos junto à Polícia Militar do Paraná, bem como de coletânea realizada a partir de reportagens obtidas na mídia, em especial em jornais e revistas acerca do tema. Assim, são apresentadas considerações importantes que possibilitam uma melhor compreensão e reflexão acerca da temática no ambiente escolar.

3 A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS NO CONTEXTO DAS SOCIEDADES CAPITALISTAS CONTEMPORÂNEAS

O atual contexto vem sofrendo significativas mudanças em relação à forma como a sociedade capitalista contemporânea está se organizando, e uma outra concepção de escola vem sendo concebida em função destas transformações. Num primeiro momento, tinha-se o Estado do Bem Estar Social que “assumia” as questões sociais para diminuir os gastos do trabalhador para que ele pudesse consumir mais e para que o capitalismo pudesse se desenvolver plenamente. Porém, a capacidade administrativa do Estado tornou-se ineficaz e, conseqüentemente, estabeleceu-se um novo paradigma de Estado no qual o neoliberalismo passou a impor-se como modelo, ocasionando em diversos países como no Brasil, sucessivas privatizações das empresas públicas e redução do Estado com suas obrigações sociais como a educação, saúde, moradia e alimentação. GENTILI (1995, p. 230) assevera em sua obra, que:

o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos anos 70. O neoliberalismo expressa a necessidade de reestabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global.

De acordo com IANNI (1997), a Reforma do Estado que envolve desregulação, desestatização, abertura de mercados e privatização, está sendo conduzida pela lógica da eficácia, produtividade, lucratividade, qualidade total e outras. Assim, os setores da vida social como a educação e a previdência, nos quais o Estado tinha alguma presença, estão sendo transferidos para a iniciativa privada.

Esta política de reestruturação econômica trouxe graves conseqüências sociais, dentre elas o desemprego causado pelas mudanças que ocorreram nos meios e modos de produção e também pelas privatizações de empresas públicas, pois houve um grande investimento de aparatos tecnológicos nas mesmas, reduzindo a necessidade de mão-de-obra e ocasionando desequilíbrios sociais. Para erradicar estes problemas, uma das metas da ideologia neoliberal era a de fortalecer o sistema educativo, pois se acreditava que desta forma seriam atingidos os níveis

de modernização e de inovação tecnológica necessários para competir internacionalmente.

Sendo assim, a Reforma encolhe o espaço público dos direitos e amplia o espaço privado na área dos direitos sociais conquistados. CHAUI (1999) lembra que o pressuposto da Reforma do Estado é o declínio do Estado do Bem-Estar Social que recebeu uma ação racionalizadora trazida pela economia política neoliberal, que surge na década de 70 com a crise do capitalismo ocasionada pelas baixas taxas de crescimento econômico e pelas altas taxas de inflação.

A referida autora assevera que um grupo formado por cientistas políticos, economistas e filósofos (o grupo de Hayek), dizia que a crise do Estado do Bem-Estar Social tinha sido causada pelo poder excessivo dos sindicatos e do movimento operário que pressionavam para o aumento dos encargos sociais do Estado, destruindo os níveis de lucro requeridos pelas empresas e gerando processos inflacionários. Este grupo elaborou um pacote de medidas político-econômicas para que o Estado saísse da crise; dentre as medidas, citaram que: os gastos sociais deveriam ser drasticamente contados; era preciso formar um exército industrial de reserva para quebrar os sindicatos; realizar uma reforma fiscal reduzindo os impostos sobre o capital e aumentando sobre a renda individual; que o próprio mercado deveria operar a desregulação da economia, e que era preciso aplicar um vasto programa de privatizações.

Uma das características da economia política que sustentava o Estado do Bem-Estar Social era o fundo público, que funcionava como regulador e parceiro da economia, uma vez que ele assegurava a acumulação, a reprodução do capital e a reprodução da força de trabalho através das despesas sociais (salário indireto) com as quais arcava. Assim o Estado endividou-se e entrou num processo de “crise fiscal” reduzindo drasticamente os gastos com as áreas sociais.

Destarte, é neste contexto complexo e contraditório que a escola está inserida e vem sofrendo as influências sociais, culturais, políticas e econômicas do mesmo. A educação vem sendo concebida como forma de aumentar os níveis de produtividade da empresa, por isso é necessário que os trabalhadores das indústrias detenham um maior grau de conhecimento, tendo em vista que na atual conjuntura não cabe mais ao trabalhador desenvolver apenas uma parcela do processo produtivo, como ocorria no modelo de organização do trabalho baseado no fordismo

e no taylorismo. De acordo com KUENZER (2000, p.41), o setor produtivo passa "... a exigir competências intelectualmente mais complexas, derivadas do domínio teórico, voltadas para o enfrentamento de situações novas que exigem reflexão, crítica, flexibilidade, autonomia moral e intelectual..."

A função da escola passa então a ser determinada pela nova ordem mundial, que exige que se forme um profissional polivalente que saiba exercer várias funções na empresa, que resolva problemas coletivamente e que tenha capacidade de se educar permanentemente com o intuito de se adaptar às mudanças tecnológicas, tendo em vista o aumento da produtividade. Além disso, a educação deve dar conta de formar trabalhadores líderes, versáteis, indo de encontro com a nova perspectiva do modelo de organização do trabalho subsidiado pelos pressupostos da Qualidade Total. Esta, por sua vez, reduz a qualidade do ensino ao paradigma tecnológico, introduzindo técnicas empresariais para tentar resolver os problemas da educação escolar, esquecendo-se que os objetivos da empresa são contrários aos da educação e que esta visa à formação humana do aluno enquanto sujeito histórico e social. Portanto, não cabe esta transposição de forma mecânica e acrítica à escola.

Convém lembrar ainda, que o discurso governamental afirma que a má qualidade do ensino é decorrente da má-formação dos professores, esquecendo-se que a questão da qualidade também está umbilicalmente vinculada às condições materiais nas quais a escola se encontra. Verifica-se que muitas delas não possuem um mínimo de condições materiais para que se alcance o grau de qualidade almejado, pois faltam professores, carteiras, giz, livros e uma série de recursos imprescindíveis para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado, levando-as a se manterem através de improvisos.

O descaso com as escolas e, conseqüentemente, com a sociedade, traz à tona inúmeros problemas com os quais os profissionais que lá trabalham têm que se deparar; dentre eles, podem ser citados a evasão – que também tem suas origens em outros problemas sociais, a repetência, a falta de condições de trabalho e a desvalorização do professor. É razoável lembrar, que inúmeras medidas foram e vêm sendo tomadas nos últimos anos pelo Ministério de Educação e Cultura, com o intuito de minimizar os problemas que acometem a educação brasileira e apresentar bons resultados para os órgãos internacionais de financiamento, tais como os

Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares, o “Provão” aplicado aos alunos que concluem o Ensino Superior, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Projeto de Adequação Idade Série, o Programa Nacional do Livro Didático, TV Escola, proposta de organização do ensino em Ciclos de aprendizagem e outras.

Todavia, apesar de todo este aparato que é, na verdade, constituído de medidas paliativas, não se atinge as raízes do problema, uma vez que como já foi assinalado anteriormente, o problema não está na escola em si, mas é determinado por um conjunto de fatores que refletem nela. De nada adianta querer isolá-la do seu contexto, tem-se que buscar formas de atuar sobre o mesmo de modo que se garanta que todos tenham condições de viver dignamente, pois para que se possa universalizar a escola é preciso que haja a universalização de todos os direitos iguais na sociedade, porque a primeira medida só será alcançada na íntegra quando se alcançar à segunda.

3.1 VIOLÊNCIA E SUAS CONCEITUAÇÕES

A violência sempre esteve presente na história da humanidade. Entretanto, atualmente os atos de violência revestem-se de novas formas e ela atinge de uma maneira ou de outra todas as pessoas, independente de classe social, raça, gênero religião ou cultura. Este aspecto é ressaltado por ODALIA (1983) quando assinala que ironicamente pode-se dizer que há uma democracia na violência, pois ela atinge à todas as pessoa sem distinção. Assim, o conceito de violência é abordado por meio de diferentes perspectivas por diversos autores. Em Latim tem-se *violentia*, *violentus* que significa violência.

Destarte, a categoria violência “encerra leituras diferenciadas que incorporam práticas inteiramente diversas, segundo o grupo ou classe social que as vivencia. (...) não existe uma violência, mas violências que devem ser entendidas em seus contextos e situações particulares”. (BRITTO, 1994, p. 150)

Dentre os fatores que caracterizam a violência estão o uso da força e a violação de um direito, assim, “o uso injusto da força-física, moral e psicológica – com a finalidade de privar um ser humano do seu legítimo direito à vida, à saúde e à liberdade. Neste último caso, quando o homem é impedido de ter uma opção livre, quando é obrigado a fazer o que é contrário à sua vontade, ideais e interesses”.

(SORGE, 1993, p. 9)

A caracterização da violência pela sociedade por meio do senso comum reporta-se ao emprego da força física exercida contra o semelhante ou semelhantes, o que condiz com a concepção etimológica da palavra. Não obstante, essa caracterização abrange a superação da idéia de força física; ela apresenta “a possibilidade ou ameaça de usá-la”. (VELHO, 2000, p. 11).

Decorre daí, a idéia de que o poder permeia a ação violenta, ou ainda, a sua intenção, partindo do pressuposto de que o exercício do poder carrega, em sua essência, as diferenças sociais, culturais e econômicas, no qual a história sempre demonstrou a heterogeneidade de suas ações, sobretudo as repressoras. Desse modo, o entendimento de poder transcende a repressão. Assim, “deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 1999, p.8). O autor assinala ainda, que a violência como fruto da repressão, reproduz-se a partir da condição de supremacia de dirigir, intervir e tentar modificar as ações de alguém ou de grupos sociais, pela dominação, pela obediência incontestável e cega a determinados “princípios” e “interesses”.

De acordo com HOUAISS e VILLAR (2001), violência é qualidade do que é violento, ação ou efeito de violentar, de empregar força física contra algo ou alguém; é definida, ainda, como intimidação moral contra alguém, ato violento, crueldade ou força. Em FERREIRA (1994-1995), o conceito violência é definido também como qualidade de violento, ato violento; juridicamente seria constrangimento físico ou moral, uso da força e coação.

A violência é caracterizada também como “um ato que se exerce com força contra um obstáculo. Daí: comportamento de uma pessoa contra uma outra que ela considera como um obstáculo à realização de seu **desejo** [grifo do autor]”. (DUROZOI, 1996, p.485) Conforme BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO (1986, p.1291) por violência entende-se a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outros sujeitos ou grupos. Para que a violência se caracterize é preciso que haja intervenção física voluntária com a finalidade de destruir, ofender e coagir. Normalmente a violência é exercida contra a vontade da vítima.

Não obstante, LONDOÑO e GUERRERO (2000) também assinalam que a violência é um termo usado para descrever situações muito diversas e por essa

razão gera muitas confusões e controvérsias. Assim, existem várias maneiras de classificar a violência e cada classificação serve a um determinado propósito.

Segundo os autores supracitados uma primeira distinção é aquela entre o ato violento e o seu correspondente registro. Muitas ações violentas não são registradas e às vezes nem se quer são percebidas socialmente e conseqüentemente não são conhecidas. Um exemplo é o da violência doméstica, grande parte dos casos não são registrados. Dessa forma, a violência pode ser classificada segundo a pessoa que a sofre, em violência contra as crianças, contra a mulher, o idoso e diferenciar segundo a natureza da agressão em física, psicológica, sexual e pode ser catalogada segundo o motivo, político, racial, religioso, cultural entre outras e também segundo o local onde ocorre, em doméstica, urbana, rural ou no local de trabalho.

Entretanto, LONDOÑO e GUERRERO (2000) estabelecem, ainda, duas grandes categorias de violência: a intencional e a não intencional. A primeira inclui os atos onde houve a intenção de provocar dano, tal como a lesão corporal. Na segunda os atos de onde decorrem os danos, não são resultantes de uma intenção prévia por parte do agressor.

Dessa forma, de acordo com os referidos autores, a violência é definida como o uso ou ameaça de uso da força física com a intenção de causar dano. Esta definição tem as suas vantagens pela sua facilidade de registro, mas tem também as suas limitações, pois exclui outras formas mais freqüentes de violência como a psicológica e desconsidera os casos em que se usa a força física sem a intenção de causar lesão, resultando nos chamados acidentes. A violência contra a propriedade é aquela em que se produz dano econômico contra o patrimônio e contra a integridade da pessoa. O furto e o roubo são as manifestações mais freqüentes e podem apresentar-se com ou sem o uso da força física.

A classificação que separa os atos violentos em instrumentais e expressivos pode ter implicações políticas muito importantes. LONDOÑO e GUERRERO (2000) assinalam que na primeira categoria estão os roubos a mão armada e os homicídios com fins de extorsão e com fins de proveito para o agressor. Na segunda categoria se incluem os atos violentos que são produtos da ira de pessoas sob o efeito de álcool e em geral todos aqueles em que não se pode perceber uma intenção de proveito.

OLIVEN (1989) faz uma reflexão sobre a cultura no Brasil, problematizando a maneira pela qual a dominação de classe é refletida na cultura e por ela mediada em cidades brasileiras. Assinala que a violência está presente na história a começar pela repressão aos movimentos populares. Por exemplo: Palmares, Cabanada, Balaiada. O uso da força permeou acontecimentos nos quais o Estado não estava diretamente ligado, como as guerras civis ou a vida cotidiana dos homens livres na ordem escravocata.

O autor observa que a violência e a tortura com que a polícia tem tratado as classes populares têm função eminentemente política – no sentido de contribuir para preservar a hegemonia das classes dominantes e que o aumento da violência se deu tanto na cidade quanto no campo. Portanto, cabe falar em violência na cidade e não em violência urbana, pois, “optar pelo termo violência **na** [grifo do autor] cidade implica em preservar a idéia de que a violência tem raízes sociais, manifestando-se em contextos diferentes que não podem, entretanto, ser considerados como seus causadores”. (OLIVEN, 1989, p.16).

Desse modo, afirma que o tema da violência no Brasil passa obrigatoriamente pela discussão da democracia. É preciso que “haja um real estado de direito e uma efetiva participação da população nas decisões que afetam a sua vida” (OLIVEN, 1989, p.25). Este autor ressalva também, que não é possível associar criminalidade à pobreza, pois apesar de que a falta de oportunidade de trabalho pode levar à criminalidade, não significa que todos os pobres tornam-se delinqüentes para sobreviver.

4 VIOLÊNCIA E SEUS IMPACTOS

De acordo com LONDOÑO e GUERRERO (2000) a violência na América Latina tem alcançado níveis altíssimos e a crescente ineficiência do setor educativo é um dos principais fatores para aumentar o nível da violência na região, associada ao aumento da pobreza e das desigualdades sociais. Estes autores asseveram que a violência é o principal problema econômico e social da América Latina e que o comportamento violento em muitas ocasiões, mas nem sempre, é racional e previsível.

A violência está disseminada em todas as instâncias de nossa sociedade, na família pela ação coercitiva dos pais, no Estado pelo regime autoritário, na sociedade pelas Leis, na igreja pelos limites que impõe, no trabalho pela submissão a que o trabalhador está exposto, na escola pelo autoritarismo do professor, nos meios de comunicação com sua propaganda ideológica entre outras. Em nossa sociedade não há apenas a violência manifesta que se revela nas brutalidades que ocorrem diariamente, existe também as formas de violência ocultas. Nas escolas além da violência simbólica, os alunos estão expostos às violências manifestas por atos de brutalidade por parte dos diferentes atores.

Alternativas para superar a condição de violência têm sido motivo de reflexão, a partir da busca de saberes e fundamentações dentro da sociologia, psicologia, antropologia e educação que, de certa forma, clarificam algumas indagações concernentes aos seres humanos. Não poderia ser diferente, pois os seres humanos são produtos da história e forjadores da história, através de ações construtivas e destrutivas, em virtude de suas inteligências e vontades. Entretanto, as análises dos comportamentos humanos, para além das características fisiológicas e psicológicas que lhes são peculiares, necessitam ser elaboradas para a compreensão do fenômeno violência dentro da relação docente-discente estabelecida no contexto escolar.

As causas da violência não são essencialmente de natureza social é preciso acabar com a idéia de que a violência está exclusivamente associada à pobreza, se assim fosse a grande maioria da população estaria constantemente envolvida com a violência. Assim inúmeros fatores presentes em nossa sociedade estimulam a violência. A sociedade de consumo ao alimentar aspirações e despertar esperanças

que não se concretizam acaba marginalizando muitos indivíduos do processo de produção e consumo, destrói valores morais, exalta o prazer e o dinheiro como valores supremos da vida. A agressividade explode diante do menor desagrado, a violência decorrente é desproporcional às causas que deram origem à situação.

Não obstante, muita coisa pode ser feita para impedir o crescimento da violência ou para eliminar as causas geradoras. Para tanto um primeiro passo é acreditar que isso é possível e conscientes das dificuldades a serem enfrentadas, buscar contê-la da melhor maneira. Porém, os esforços irão defrontar-se com fortes interesses como, por exemplo, o que está por detrás do tráfico de drogas que se constitui numa das causas mais freqüentes dos atos de violência cometidos pelos jovens nas escolas. Para um determinado grupo de pessoas a violência é rentável, portanto, combatê-la significa desafiar os interesses dessas pessoas que não medem esforços para continuar usufruindo a custa da desgraça alheia. Porém as pessoas que praticam essa violência encontram-se em risco permanente uma vez que a violência originária da disputa entre estes grupos, não raras vezes, volta-se contra eles mesmos.

Faz-se necessário, considerar então, que são muitas as dificuldades para se eliminar as causas sociais da violência, pois a resistência à transformação se faz presente na sociedade atual, porém também há pessoas com força e ideal querendo reverter esse quadro. Dentre as causas da violência atual estão a dissolução da moral e a desagregação social. É preciso resgatar os valores morais de respeito à vida, à liberdade, fraternidade, solidariedade e justiça.

Os educadores devem se preocupar com o destino da educação, se empenhando para que a escola em conjunto com a família, o Estado e a sociedade possa cumprir o seu papel lutando contra o sucateamento do ensino. Todavia, o Estado deve assegurar a implementação de políticas públicas eficazes que eliminem as chagas sociais geradoras da violência; viabilizar medidas econômicas que ampliem a oferta de empregos, que façam com que as instituições sociais funcionem de fato permitindo que os direitos dos cidadãos e cidadãs estejam garantidos.

Sabe-se, porém que há uma falta de seriedade da parte dos nossos governantes para se promover uma verdadeira reforma social e a ausência desta colabora para o crescimento da violência em todas as esferas da sociedade em âmbito mundial.

Os ataques terroristas contra Nova York e Washington em onze de setembro de dois mil e um, tiraram a vida de milhares de pessoas inocentes. Os Estados Unidos tidos como a maior potencia do planeta do ponto de vista militar, econômico, da produção científica e cultural teve a sua supremacia abalada com a queda das torres gêmeas, do *World Trade Center*, que conseqüentemente abalou a economia mundial e "matou, principalmente, toda e qualquer possibilidade da humanidade não mais pensar as conseqüências que a intolerância à diferença é capaz de produzir". (BAIBICH, 2002, p.26)

De acordo com SORGE (1993) em muitas situações a violência é empregada de forma desproporcional aos motivos e ocasiões que a produziram, assumindo progressivamente formas mais bárbaras de se manifestar. Muitos que estão descrentes com a atual situação têm recorrido à violência como recurso acreditando ser ela um instrumento de mudança, gerando situações mais violentas ainda.

As estruturas produtivas capitalistas deterioraram as condições de vida da população, instauraram um sistema de injustiça institucionalizada condenando a maior parte da humanidade à injustiça, à opressão, à fome, ao subdesenvolvimento e em muitos casos à própria morte. É preciso transformar radicalmente essa estrutura para que se possa criar outra mais justa, mais humana. O emprego da violência tende a reproduzir-se continuamente, pois uma vez desencadeada torna-se difícil de controlá-la. O seu emprego provoca uma postura radical que agrava as situações de injustiça. Dizer "não à violência" implica em manifestar-se contra as correntes que originam a violência. O "não à violência" só será legítimo, na medida em que houver o compromisso de luta contra todos os que alimentam a violência no mundo e quando os direitos essenciais e a dignidade humana dos cidadãos estejam assegurados. Assim um dos caminhos mais importantes para acabar com as injustiças sociais é o das reformas sociais que promovam transformações substanciais no atual sistema.

Todavia, importantes aspectos devem ser considerados dentro dos fatores sociais, familiares, profissionais e da aquisição e transmissão de valores, quanto ao lugar que os seres humanos ocupam na sociedade e os papéis que os mesmos desempenham nesta mesma sociedade. A sociedade pela condição de historicidade e conseqüente movimento, acarreta transformações que, pela diversidade de

desenvolvimento, origina conflitos, tensões, pertinentes à dúvida, incerteza e desigualdade. Sendo assim,

apesar da diversidade dos grupos humanos, alguns valores recebem uma adesão mais ampla, mas isso não pode dissimular a divergência e a heterogeneidade das convicções. A idéia de violência cristaliza essa heterogeneidade e essas divergências, tanto que o recurso a ela para apreender os fatos é o indício mais seguro de que estão em causa valores importantes – e no centro de um antagonismo. (MICHAUD, 1989, p. 14).

As diferenças culturais constituem a maior parte da alteridade, pois “no sentido de reafirmar a identidade e a pertença a seu grupo é atribuído ao outro (alter) características, também grupais, supergeneralizadas sobre seu comportamento ou constituição. Estas características são comumente negativas e, quando ‘positivas’, carregam consigo uma avaliação negativa” (BAIBICH, 2000, p. 22). A autora assevera, ainda, que

Desta maneira, é possível conceber que a pertença a um determinado grupo étnico, além de pressupor a identificação com um conjunto de significações transmitidas pelos agentes sociais apropriados (considerando o processo de identificação como um processo inconsciente), pressupõe também a não-identificação com os outros, tidos como plenos de características indesejadas. Tornar-se idêntico é, portanto, um fenômeno que contém simultaneamente a afirmação de si e a recusa do outro. (BAIBICH, 2000, p. 23).

Os diferentes sujeitos como seres biopsicossociais, determinam grupos sociais em que o trabalho, o lazer, os estudos e, sobretudo, a convivência familiar, significam formas de participação, onde o objetivo, em maior ou menor escala para a consecução de um propósito bem comum, exige constantes adaptações. BRUSCHINI (1997, p. 63) assevera que “além de ser o lugar onde se forma a estrutura psíquica, a família constitui um espaço social distinto, na medida em que gera e consubstancia hierarquias de idade e de sexo. Ela é um espaço social onde as gerações se defrontam mútua e diretamente, é onde os sexos definem suas diferenças e relações de poder”.

As funções da família englobam também aspectos econômicos, sociais e ideológicos que não são destacáveis do cotidiano familiar e que por isso, sugerem que a família merece uma atenção especial pelas particularidades de que é composta, face ao fato de que “ela não é uma soma de indivíduos, mas um conjunto vivo, contraditório e cambiante de pessoas com sua própria individualidade e

personalidade". (BRUSCHINI, 1997, p. 77).

Desse modo as relações são intercaladas também pelas tensões e conflitos que, em virtude do movimento social e desejo de integração, desencadeiam a agressividade que, em algumas ocasiões, se desvirtua em atos de violência. Como a agressividade individual está ligada ao meio social, seja pelo caráter íntimo da família, como em relação às instituições, às tensões e aos desentendimentos, podem permanecer em estado latente, até que situações determinadas favoreçam o afloramento dos conflitos. Pelo fato de não existir o diálogo como forma de escutar e atender reivindicações, não há preservação do bem comum.

Outro aspecto a ser observado é que na história antiga e na contemporaneidade os dados relativos à violência não condizem com a realidade, pois "a apreensão, o registro e a avaliação da violência nunca são neutros, mas pelo contrário, o foco de um conflito que desdobra o confronto direto dos adversários. Os que dominam os canais de comunicação ou os procedimentos de arquivamento têm, dependendo do caso, interesse em exagerar ou diminuir a violência de seus adversários ou a deles próprios". (MICHAUD, 1989, p. 17).

Sendo assim, a violência política, o terror, as guerras civis e o terrorismo, presenças marcantes nos dias atuais, além da criminalidade, são ocorrências que acompanham a modernidade, onde dados reais são manipulados a partir da colocação de que onde não há vítimas não há a violência.

Nestas condições, a banalização da violência é identificada como um processo normal, pois, ao se utilizar de atos contra os semelhantes em favor de uma "causa justa", onde apenas um lado tem suas razões apresentadas à sociedade favorece interpretações fragmentadas referentes aos reais motivos que geram determinados conflitos internos e externos em certas nações. Além deste fato, a questão hegemônica onde a influência sobre determinados povos e países do "terceiro mundo" é fator relevante na demonstração constante da "superioridade cultural", interfere sobremaneira na identidade de cada nação, em suas histórias e civilizações.

A diferença entre os diversos povos e nações é determinada pela identidade, a partir das ideologias de suas culturas, pois:

... o processo específico de "crescimento" psicológico nas sociedades ocidentais, que com

tanta freqüência ocupa a mente de psicólogos e pedagogos modernos, nada mais é do que o processo civilizador individual a que todos os jovens, como resultado de um processo civilizador social operante durante muitos séculos, são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância, em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso. A psicogênese do que constitui o adulto na sociedade civilizada, não pode por isso mesmo, ser compreendida se estudada independentemente da sociogênese de nossa "civilização". (ELIAS, 1994, p. 15).

Dessa forma, as questões educacionais são permeadas de vários aspectos e na relação escola, sociedade e família não se separam em momento algum dos acontecimentos de ordem social em que vários indivíduos se juntam para aprender, ensinar, conviver e sedimentar aspectos da vida humana. Muitas são as dúvidas existentes no processo educacional, tendo em vista a heterogeneidade existente nas salas de aula na qual o tempo de convivência é significativo no ensino fundamental, médio ou superior para que sejam desenvolvidas ações de conscientização e formação para a prática da cidadania.

Com relação à prática pedagógica PERRENOUD (1997) observa que na relação professor-aluno, as questões que sustentam o processo educativo vinculam-se à formulação de novos modos de trabalho e didática em que a maneira como são apresentados novos conhecimentos inclui a compreensão e percepção de algumas estratégias de abordagem.

Como principal aspecto, o referido autor assinala que a forma de comunicação entre discentes e docentes é estabelecida por um modelo de rede de comunicação que se encontra sob o controle atento do professor. São nessas relações que se estabelecem as condições de vigiar, controlar e punir para que o aluno obtenha o grau satisfatório nas tarefas e a conseqüente promoção à série seguinte. Tais aspectos fortalecem a idéia de que conforme estas relações forem estabelecidas, haverá ou não a possibilidade de disciplina no universo escolar. As atitudes e os comportamentos serão determinados também pela percepção e capacidade de aceitação dos alunos e familiares no que tange aos obstáculos apresentados no ensino-aprendizagem.

Todavia, os conflitos existentes no ambiente escolar não se referem somente à dificuldade de aceitação da disciplina ou à dificuldade na relação e no diálogo entre professores, alunos e familiares. Assim, "o ato de violência, como a

febre, seria a manifestação de um sintoma e de um estado de desequilíbrio mais profundo”. (CARAM, 1978, p. 93).

FREIRE (2000) em sua obra *Pedagogia da Indignação* relata na terceira carta: *Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – índio Pataxó*, como a violência está fortemente disseminada na sociedade ao descrever a crueldade cometida por cinco adolescentes que atearam fogo num índio Pataxó que dormia numa estação de ônibus em Brasília em pleno “Dia do Índio” e que ao serem detidos pela polícia disseram que estavam brincando. FREIRE (2000, p. 66) assevera:

que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável destes moços desgenticando-se, no ambiente em que decresceram em lugar de crescer. (...) Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor.

O referido autor afirma que esta trágica transgressão da ética adverte da urgência de se lutar por princípios éticos fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, dos animais, dos rios e da floresta, porque se a educação não muda a sociedade, esta também não muda sem a educação. FREIRE (2000, p. 67) coloca ainda, que “se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da justiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não da sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção”.

A educação tem uma finalidade política e social em direção a um projeto de transformação da sociedade. Um dos seus grandes objetivos é capacitar os educandos para refletir criticamente acerca dos diferentes problemas sociais. Sendo assim, o combate à violência nas escolas implica um trabalho conjunto, além de uma reestruturação do ensino, uma análise do currículo e das práticas desenvolvidas para verificar de que forma o trabalho pedagógico pode contribuir no enfrentamento desta situação, seja por meio de medidas preventivas, projetos, propostas ou outras alternativas.

Em sua pesquisa sobre a violência nas escolas, LATERMAN (2000) assinala que o que mais apareceu como expressão da violência tanto para alunos quanto para professores foi o conjunto das relações cotidianas entre os atores sociais. Diz

que as brincadeiras feitas entre os alunos apontados como “bagunceiros” não são consideradas como violência por ninguém, mas sim indisciplinas. Entretanto, a interpretação destes fatos se modifica quando a discussão entre aluno e professor começa: o desrespeito aparece, os dois se tratam como iguais, cobrando direitos e deveres, os professores procuram, às vezes, se impor humilhando o aluno que não aceita e fala mais alto, palavras de baixo calão entram na conversa e a emoção é grande: alunos ficam com ódio, os professores se sentem agredidos e desabafam que “não estão aqui para agüentar isso”. (LATERMAN, 2000, p.124-125).

Com relação à formação, a escola precisa cumprir o papel de construtora de identidades positivas.

Assim, numa sociedade que é, ou pretende ser, plenamente democrática, a filosofia e a prática educativas devem orientar-se no sentido de formar a cidadania plena, garantir os inalienáveis direitos humanos, promover o respeito à diversidade, eliminar as desigualdades sociais, apagar o que é tido como depreciativo nos grupos estigmatizados, desaprovar as atitudes e comportamentos sociais que discriminam indivíduos e grupos. (PEREIRA, 2001, p. 2001).

Lembra, ainda, que a Educação formal é a chave para a cidadania, ela se forma com a abertura da estrutura social a todos aqueles que estão marginalizados. Existem no interior da escola resistências que compreendem a importância da escolaridade e também mecanismos que absorvem os impactos que a escola sofre freqüentemente. Tanto alunos quanto professores dizem que nada é feito para lidar com o problema da violência, porém, “este não fazer nada é uma forma da escola absorver estes impactos e continuar seguindo, equilibrando-se entre a ordem e a desordem (...) aceita-se que o caos é parte da vida escolar”. (LATERMAN, 2000, p. 129).

Dessa forma, o não-respeito à regra e a falta de autonomia surgem na escola como a anomia, que significa ausência de regras. LATERMAN (2000, p.148) diz que a anomia na escola está muito próxima da onipotência. Assinala que estas dificuldades vão em sentido contrário ao da construção da cidadania, do ensino e do desenvolvimento pessoal. Assim, não há dúvidas sobre a existência de incivildades entre os alunos, mas temos também que considerar a ausência de cidadania, ou seja, a violência para com a cidadania dos estudantes e dos profissionais, resultante do conjunto de fatores que lhe são (ou melhor, que não são) oferecidos pelas

próprias políticas públicas para a educação.

Todavia, “se cada escola tem uma identidade, cada equipe pedagógica um perfil, cada comunidade uma personalidade, prevenir a violência na escola significa autorizar e apoiar comunidade e escola em seu saber educacional. Sem desobrigar o Estado de sua função social”. (LATERMAN, 2000, p.152).

Com vistas ao exposto, torna-se clara a necessidade do entendimento de que as relações intersubjetivas são relações complexas. Cada aluno é uma variável, com suas experiências, capacidades e interesses pessoais. Em cada época a juventude assume características próprias; nela está implícita uma atitude definida diante da vida, paralelamente aos professores também têm suas expectativas, interesses e objetivos. Assim, é preciso unir esforços, compreendendo que o sistema educativo é um sistema dinâmico e que a escola como um todo está carente de subsídios, uma vez que não sabe ao certo como intervir efetivamente no atual contexto extremamente complexo e violento.

4.1 CRONOLOGIA DOS PRINCIPAIS INCIDENTES NOTICIADOS PELA IMPRENSA ENVOLVENDO ATOS DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS DO PARANÁ E ALGUMAS INICIATIVAS QUE ESTÃO SENDO TOMADAS

A mídia tem sobremaneira contribuído para denunciar a violência nas escolas. É através dela que muitos fatos têm sido noticiados e chegado a público mostrando de que forma a violência está tomando conta dos estabelecimentos de ensino. De acordo com FREITAG (2002, p.06.) pode-se “... ter mil conflitos, mas se eles não forem retratados, tematizados e divulgados, não aparecem para os que não foram testemunhas oculares”. Assim, a finalidade deste subitem é realmente mostrar a partir de relatos oferecidos pela mídia o retrato do fenômeno da violência nas escolas. O recorte compreende algumas reportagens coletadas no período de 02.1995 a 09.2002.

01.02.1995. Vandalismo em escolas deu um prejuízo de R\$ 400 mil em 94. O gasto anual da prefeitura de Curitiba com serviços de reparo em escolas depredadas por vândalos daria para construir uma nova escola completa. Este gasto

desnecessário poderia ser aplicado em material didático, refeição para os alunos ou em novos equipamentos para a Rede Municipal de Ensino. (GAZETA DO POVO).

11.10.1996. Pais e alunos protestam contra a violência nas escolas. Alunos, pais de alunos e professores do colégio Estadual Alfredo Parodi, no bairro do Uberaba, fizeram um protesto pedindo segurança às autoridades. A jovem estudante Kátia Aparecida da Silva, de dezesseis anos foi baleada na calçada em frente ao colégio por um aluno de dezesseis anos. Segundo testemunhas, o autor do disparo estava drogado. (JORNAL DO ESTADO).

21.07.1998. Repressão cresce, mas violência migra nas escolas. Gangues estão deixando os estabelecimentos em que o policiamento foi reforçado e buscando novos pontos para continuar atuando. A Polícia Militar e as direções de escolas de Curitiba e Região Metropolitana, estão desenvolvendo um trabalho conjunto para coibir a violência nos colégios, que vem aumentando nos últimos anos. Tráfico de drogas, arrastões, brigas e até assassinato de professores e alunos são situações já registradas nas escolas do Paraná, alguns destes casos cada vez com maior frequência, deixando comunidades amedrontadas e indignadas. (GAZETA DO POVO).

26.09.1998. Mediação reduz conflito na escola. A técnica da mediação escolar empregada com sucesso nos EUA há mais de vinte anos, esta sendo introduzida no Brasil. Episódios recentes de violência nas escolas do Brasil e de outros países mostram a necessidade de se empregarem medidas capazes de amenizar o problema. Embora a mediação escolar não tenha ainda se tornado popular é uma excelente técnica de resolução de conflitos. O projeto foi implantado na Escola Ecológica Marcelino Champagnat, em Almirante Tamandaré. (GAZETA DO POVO).

19.05.1999. Crise deixa escola mais violenta. Problemas sociais, como desemprego, impunidade e a crise financeira refletem diretamente na educação de crianças, adolescentes e jovens e também no índice de violência nas escolas. Quem faz este alerta é o professor Joe Garcia. Ele alerta que lidar com este problema é muito difícil, e que é comum às escolas jogarem a culpa nos pais e os pais culparem

a escola. Diz que a escola é um meio propício para desencadear a violência, seja física ou verbal. A consequência é que os problemas disciplinares e de violência nas escolas acabam virando assunto da direção e até da polícia, porque não são resolvidos dentro da sala de aula. A principal saída para resolver o despreparo de pais e professores é estabelecer uma articulação mais eficiente entre a escola e a família do aluno. Assinala que “os professores precisam de uma formação técnica para perceber e evitar a conduta da indisciplina”. (O ESTADO DO PARANA).

22.05.1999. Fim do recreio reduz ação de gangues em escola. Alunos eram obrigados a roubar objetos dos colegas em troca de segurança, na Escola Municipal Prefeito Omar Sabag. A suspensão do recreio dos alunos da 5ª à 8ª séries foi uma medida emergencial contra a crescente violência entre alunos. A direção tinha que coibir brigas, invasões de estranhos e a ação de gangues, cada vez mais comum que agrediam os alunos. Mantendo os alunos dentro das salas houve uma redução do número de brigas e reclamações dos alunos. (JORNAL DO ESTADO)

16.06.1999. Escola usa musicoterapia para conter violência. Constantes brigas nas salas de aula levaram a direção do Colégio João Bettega a adotar uma campanha para orientar estudantes. Após ter um início de ano letivo bastante conturbado a direção da escola decidiu lançar uma “Campanha pela Paz”. No início do ano eram registradas brigas quase que diárias na saída da escola. O diretor da escola afirma: “eu mesmo já cheguei a apanhar quando tentava separar alunos que estavam brigando em pleno Pátio do Colégio”. Um dos problemas mais graves enfrentado pelo colégio foi a apreensão de uma arma encontrada com um aluno de dezesseis anos, em sala de aula. As sessões de musicoterapia são realizadas em uma sala especial e possibilitam a realização de um trabalho de reflexão sobre o problema da violência com os alunos. (GAZETA DO POVO)

03.07.1999. Ladrões arrombam escola e tentam incendiá-la. As escolas de Fazenda Rio Grande e Araucária vem sendo alvo de depredações e arrombamentos. A escola estadual Anita Canet amanheceu com as salas de administração completamente reviradas. Os ladrões levaram objetos como fitas de vídeo e livros e

ainda tentaram atear fogo no colégio. Há suspeitas de que alunos do próprio colégio sejam os autores do vandalismo. (JORNAL DO ESTADO).

03.07.1999. Alunos são agredidos por gangues em Araucária. Pais de alunos estão com medo de mandar seus filhos para a escola. As agressões ocorrem principalmente à noite, há muitas gangues de jovens e bares que vendem álcool em frente à escola diz a supervisora. Os alunos são provocados pelas gangues que lhes oferecem drogas e apanham por não aceitar. (JORNAL DO ESTADO).

08.08.1999. Escola deixa alunos desenharem nas paredes. Professores deram tintas e estudantes puderam pintar em salas do estabelecimento. O vandalismo foi reduzido quase a zero através de um projeto diferenciado. Há um mês, parte dos 2.403 alunos de 1º e 2º Graus da Escola Estadual Santa Rosa desenvolveram pinturas nas paredes internas de quatro salas de aula. A ação além de conservar a escola, despertou a conscientização dos estudantes sobre a importância do respeito a lugares comuns. (GAZETA DO POVO)

05.10.1999. Violência atinge 30% das escolas da rede pública. Estimativa é da Secretaria Estadual da Educação; números são de Curitiba. Os problemas são mais graves em bairros de grande concentração populacional, como Boqueirão, Sítio Cercado e Cajuru. A violência está prejudicando o andamento do ano letivo. Na opinião da Secretária da Educação Alcyone Saliba a violência que acontece no ambiente escolar surge da casa dos próprios alunos. As escolas de rede pública estadual de Curitiba adotarão o sistema de identificação dos alunos com a utilização de cartão magnético. (GAZETA DO POVO)

02.07.2000. Arte e cultura contra as armas. Escola de Curitiba é pioneira no Brasil em projeto contra violência urbana. A Escola Estadual Ermelino de Leão, com 1,5 mil alunos no Bairro Boa Vista, em Curitiba, é a pioneira no Brasil na execução do Projeto Não-Violência – de uma organização localizada na Suécia que tem como um dos objetivos o combate à violência urbana. As atividades culturais, artísticas, esportivas e ecológicas contam com o envolvimento de jovens e adolescentes que participam do Projeto. (GAZETA DO POVO)

08.07.2000. Crianças fazem passeata pelo fim da violência no Dia Mundial da Paz. O bairro da Fazendinha foi movimentado por uma passeata que reuniu 800 alunos da Escola Municipal Graciliano Ramos e das creches municipais Santa Amélia e Colombo, que vestiam roupas brancas, usavam apitos, faixas e cartazes. No Memorial da Cidade, crianças da escola de rede pública de Curitiba montaram um enorme painel com textos, poemas e desenhos relacionados à Paz. (JORNAL DO ESTADO)

09.08.2000. Projeto ajuda a combater a violência. O “Não-Violência” foi implantado na Escola Ermelino de Leão em Curitiba e atinge 750 estudantes. O Projeto tem como objetivo colaborar com a escola para diminuir a violência entre jovens e crianças promovendo uma mudança radical nas atitudes, motivando-os, inspirando-os e engajando-os em ações positivas de combate à violência. (JORNAL DO ESTADO)

18.08.2000. Jovens violentos. Em Curitiba, 55% dos adolescentes já se envolveram em brigas nos colégios, em danceterias ou nas ruas da cidade. Segundo pesquisa de Professores do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Paraná realizada com o apoio da União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) os jovens envolvidos sofreram de alguma maneira com a violência urbana, mas sobreviveram para contar suas histórias e compor o *ranking* divulgado pelo Ministério da Justiça em que Curitiba é a 17ª capital brasileira com maior número de homicídios entre jovens de 15 a 24 anos. (JORNAL DO ESTADO)

21.05.2001. Escola quer maior integração com aluno. A violência é a maior causa da evasão escolar de 30% registrada entre as turmas do noturno na Escola Estadual Jardim Apucarana, em Almirante Tamandaré, Região Metropolitana de Curitiba. Assaltos, brigas e tráfico de entorpecentes fazem parte da rotina. Alguns alunos deixavam de ir à escola porque recebiam ameaças ou tinham que pagar pedágio para chegar à escola. Para tentar afastar a violência a escola apelou para a dança, música, e grafite, patrocinando aulas e campeonato de hip-hop. Segundo a

professora que coordena as atividades o hip-hop é um movimento contra a violência e a injustiça com o qual os jovens se identificam muito. (GAZETA DO POVO)

28.05.2001. Combate à violência começa em casa. Unir a família à escola seria solução. A psicóloga e terapeuta Maria Tereza Maldonado defende a integração familiar e a parceria dos pais com as escolas da cidade como princípio básico para a redução da violência escolar. Com a falta de participação dos pais as crianças crescem carentes de valores como respeito, gentileza e consideração pelo outro. Isso reflete em um comportamento agressivo e em dificuldades para controlar acessos de raiva e frustração que culminam em atitudes de desrespeito. (GAZETA DO POVO)

14.06.2001. Comunidade protesta por falta de segurança em colégio estadual. Sala de aula é incendiada no Colégio Estadual Papa João Paulo I em Almirante Tamandaré e fica totalmente destruída. O atentado aconteceu à noite no horário de aula através da ação de vândalos. O fogo foi controlado com a ajuda dos próprios alunos. Segundo depoimento de uma professora da escola, “são comuns atos de vandalismo, brigas, assaltos e até estupros”. (GAZETA DO POVO).

14.06.2001. Profissão de alto risco. Esta reportagem expressa o sentimento de uma professora que escreveu para a Coluna do Leitor da Gazeta do Povo: “Quer viver perigosamente, com adrenalina irrompendo pelas suas veias, no limite do estresse? Seja professor. Vai conviver com alunos lindos, pequenos, mas com garras e línguas afiadas. Utilize seus modernos conhecimentos de pedagogia, empregue a psicologia, aumente a auto-estima de seus discípulos. Em troca, receba palavras de baixo calão, gestos obscenos e outras agressões dessas crianças adoráveis com quem convive. Recorra a todos os modernos processos didáticos, idealize aulas com todos os recursos disponíveis e boa parte dos alunos ignorará o conteúdo e irá procurar meios para provocá-lo. Ai de você se chamar a atenção agressivamente, colocá-los de castigo. O Direito do Menor estará pronto para ser invocado. Hoje em dia eles só têm direito, não têm deveres. Se fizermos uma lista de agressão ao professor, ela superará e muito alguns casos de professores que apelaram, mas as notícias são só sobre o menor. Professor é uma categoria em

extinção e a sociedade só compreenderá o seu valor quando perceber que voltou a época das trevas. Vamos repensar a maneira de considerar esse profissional, responsável pela formação de todos os outros e ajudá-lo na difícil tarefa de formar bons cidadãos”. R.S.G. (GAZETA DO POVO)

21.06.2001. Professora é agredida por aluno durante aula. A professora foi empurrada e teve que se defender de socos após palestra sobre segurança para os estudantes no Colégio Estadual João Borell Du Vernay em Ponta Grossa. O estudante do Ensino Médio reagiu ao ser repreendido por perturbar a aula. O fato ocorreu depois de várias palestras sobre segurança feitas para os 1.870 alunos da escola que atende famílias pobres e de classe média. (GAZETA DO POVO)

14.09.2001. Escolas viram território de guerra na Grande Curitiba. Tráfico e consumo de drogas, brigas constantes, ameaças, espancamentos e tumulto nas imediações são algumas das ações violentas que acontecem diariamente nos corredores, pátios e proximidades de muitas das escolas de Curitiba e Região Metropolitana. O motivo da violência costuma ser drogas, provocações e ações de gangues de bairro. Pais e professores reclamam da pequena cobertura realizada pela patrulha escolar e da falta de estrutura básica na segurança. Para a coordenadora do Colégio Maria Aguiar Teixeira, no turno da tarde, trabalhar ali já se tornou uma profissão de risco, mesmo durante o dia. (JORNAL DO ESTADO)

14.09.2001. Ameaça de aluno obriga professora a deixar a escola. Professora foi obrigada a deixar escola depois de ter sido ameaçada por um aluno armado com um revólver quando chegava ao trabalho. O fato aconteceu em Piraquara quando um aluno e um colega dele, com a intenção de se vingar pela reprovação e transferência do estudante cometeram o episódio. Eles ameaçaram os funcionários e alunos, disparando vários tiros no Colégio. A professora alerta para o caos em que se transformaram as escolas em Piraquara. (JORNAL DO ESTADO)

03.03.2002. Escolas adotam esquemas de segurança para conter violência. Algumas instituições têm instalado equipamentos de segurança como grades, câmeras de vídeo e de catracas eletrônicas além de recorrer à contratação de

agentes de segurança para conter a violência. A pesquisadora Paula Gomide assinala que a solução mais eficaz e rápida para conter a violência é a própria educação. É preciso recuperar a auto-estima e estimular os estudos. Para a prevenção da violência, a orientação dada aos profissionais da rede de ensino é a criação de ambientes de aprendizagem, nos quais são abordados temas transversais em todas as disciplinas, com ênfase nas discussões de questões de cidadania e ética. (GAZETA DO POVO)

06.04.2002. Jovem é ferido por tiro em frente à escola. A guerra entre gangues de adolescentes chegou aos portões das escolas de Curitiba. Um adolescente atirou contra R.R.O. de dezenove anos, em frente à escola Estadual São Pedro Apóstolo, na Vila São Pedro, no Bairro do Xaxim, na quinta à tarde em pleno horário de aulas. O jovem tentou apartar uma briga entre grupos rivais quando levou o tiro à queima roupa. De acordo com o diretor na escola os jovens aprendem de tudo: a fumar maconha, a rivalizar com o colega. Aprendem coisas boas e coisas ruins também. Ele destaca que um dos elementos que prejudica a formação dos alunos é a presença de bares em frente à escola, aumentando a propensão do aluno consumir bebidas alcoólicas e se envolver com a criminalidade.

10.04.2002. Estudante é baleado na porta do Colégio. Um acerto de contas entre alunos do Colégio Estadual Olavo Bilac terminou com um estudante baleado, às vinte e três horas de anteontem, em Sarandi, no Noroeste do Estado. O aluno atingido pelo disparo passou por cirurgia para a retirada da bala que se alojou próximo ao pulmão. (GAZETA DO POVO)

17.05.2002. Aluno é assassinado em frente a colégio na CIC. Duas balas atingiram A. C. S. de dezoito anos, que caiu em frente ao Colégio Estadual Eurides Brandão, na Vila Sabará, Cidade Industrial de Curitiba. Mesmo depois de caído o garoto levou mais um tiro. Os tiros foram disparados por dois rapazes não identificados andando em bicicletas por volta das dezenove horas. O garoto chegou a ser socorrido, mais não resistiu. A família diz que o garoto foi morto por engano, pois o objetivo dos assassinos era pegar outro aluno que teria chegado antes à escola. (GAZETA DO POVO)

19.05.2002. Escola têm gasto extra com segurança. Para proteger os alunos, professores e o patrimônio, escolas públicas e particulares de Curitiba e Região Metropolitana estão consumindo parte de seus orçamentos com segurança, através da implantação de câmeras de vídeo, contratação de vigias e intensificação do uso de uniformes. Por dispor de menos recursos o Colégio Estadual Pedro Macedo colocou óleo queimado nos muros para evitar a entrada de vândalos. (GAZETA DO POVO)

29.05.2002. Polícia reprime violência em escolas. Operação foi criada depois que um jovem atirou em três colegas. Dezesete adolescentes foram detidos numa força-tarefa para reprimir a violência, consumo e tráfico de drogas e álcool dentro e fora dos colégios de Cascavel. Do grupo detido treze eram menores e estavam fora de sala de aula, bebendo, jogando baralho e fumando nos arredores do Colégio. (GAZETA DO POVO)

01.06.2002. PM apreende armas com estudantes. Policiais Militares de Apucarana, em conjunto com integrantes do Conselho Tutelar do Menor e do Adolescente, têm realizado blitzes em escolas públicas da cidade, visando coibir atos de violência nas instituições. Nas operações realizadas, os PMs apreenderam estiletes, facas, canivetes, tesouras e outros objetos que possam se transformar em armas em caso de conflitos. Diretores solicitaram a ação policial após constatar a presença de pessoas estranhas nas proximidades dos estabelecimentos de ensino. (GAZETA DO POVO)

11.06.2002. Ação de vândalos fecha escola pública. Mais de 600 crianças ficaram sem aula porque 200 vidros das janelas de nove salas de aula e de uma porta que dá acesso a um pátio foram destruídos durante o fim de semana. A diretora acredita que o objetivo era roubar os computadores, mas como os ladrões não teriam conseguido entrar no laboratório resolveram quebrar os vidros. (GAZETA DO POVO)

20.06.2002. Estado vai ter de indenizar estudante. Menina perdeu a visão de um olho no pátio da escola onde estudava. A aluna teve o olho furado por um galho de árvore atirado por outra aluna. (GAZETA DO POVO)

29.08.2002. A educação virou refém. Duas escolas cancelaram as aulas por questões relacionadas à segurança, nesta semana. Na Escola Estadual Professora Rosilda de Souza Oliveira, em Piraquara, as classes foram suspensas na noite de segunda-feira depois que um grupo de pessoas invadiu as salas de aula, subiu nas carteiras dos alunos e promoveu depredações. Na Escola Estadual Dirce Celestino do Amaral, na Cidade Industrial de Curitiba (CIC), uma manifestação dos alunos do Ensino Médio contra a falta de segurança impediu a realização das aulas na terça-feira. (GAZETA DO POVO)

5 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA: O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR

A compreensão da problemática da violência numa perspectiva histórico-social demonstra que ela tem raízes profundas que perpassam desde a crise da família enquanto instituição social e pelas desigualdades no âmbito econômico, social, político e cultural.

De acordo com SPOSITO (2001, p.85), a violência em meio escolar, fenômeno que ocorre em âmbito nacional, começou a ocupar o debate público desde o início dos anos 1980, despertando o interesse da academia no decorrer do processo de democratização. Entretanto, aponta que o estudo sistemático da violência nas escolas é escasso e "... não há, ainda, grupos de pesquisadores que busquem traçar um programa conjunto de investigações, abrangendo cidades e situações socioculturais diferentes em todo o país".

Em seu artigo *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*, a referida autora assinala que na área da educação essa temática começou a ser objeto de preocupação muito tarde na pós-graduação, pois num levantamento que foi realizado sobre o conjunto de teses e dissertações produzidas entre 1980 e 1998 em toda a pós-graduação em Educação no Brasil, do total de 8667 trabalhos, verificou-se que apenas nove investigaram o tema da violência escolar.

SPOSITO assevera que é preciso reconhecer que o aumento da violência à condição de problema nacional também decorre da sua disseminação e diversificação no espaço da sociedade civil. Desse modo,

é no quadro de uma ampla demanda de segurança por parte dos moradores das periferias dos centros urbanos que o fenômeno da violência nos estabelecimentos escolares torna-se visível e passa a acompanhar a rotina do sistema de ensino público no Brasil, desde o início dos anos 1980. Nesse momento, a mídia, sobretudo a imprensa escrita e a televisão agem como espaço possível de ressonância de denúncias que afetavam a vida dos estabelecimentos escolares situados na periferia de cidades como São Paulo. (SPOSITO, 2001, p. 90).

No cotidiano das unidades escolares, na década de 1980, estava presente a idéia de que as unidades escolares precisavam ser protegidas e neste momento ainda não se questionavam as formas de sociabilidade entre alunos, mas criticavam-

se as práticas escolares internas produtoras da violência.

O Poder Público registra algumas iniciativas de registro, entretanto, a precariedade das informações decorre dos vários problemas, um dos citados pela autora, refere-se à ausência de continuidade dos registros, pois cada instituição desenvolve seus próprios meios e muitas vezes não consegue fazer os registros face às dificuldades que encontra. SPOSITO (2001, p. 92) afirma que os registros e as ocorrências também dependem do clima predominante na rede pública, uma vez que em certas épocas a notificação evidenciaria fragilidades do trabalho pedagógico; em outros momentos, a notificação poderia resultar em ganhos adicionais aos estabelecimentos, como maiores recursos e até mesmo vantagens salariais aos professores que trabalhassem em áreas de risco.

Na década de 1990, aumentam os estudos sobre a violência escolar nas universidades, surgindo com isso um conjunto de estudos expressos pelas teses e dissertações na área da Educação. Enquanto que na década de 1980, as pesquisas acadêmicas privilegiavam a violência que parte das práticas dos estabelecimentos escolares, consideradas autoritárias e estimuladoras do clima de agressões, na década de 1990, os grandes balanços foram realizados com jovens moradores de capitais, em que suas relações com a violência foram examinadas em conjunto com outras variáveis.

Ao relatar sobre as tendências das pesquisas acerca do tema da violência escolar, SPOSITO (2001) assevera, ainda, que os anos 1990 apontam mudanças no padrão da violência observada na escola pública não só dos atos de vandalismo como também nas práticas de agressões interpessoais, as agressões e as ameaças passam a ser mais freqüentes.

Um aspecto importante a ser observado, no que tange à complexidade do fenômeno da violência em meio escolar, diz respeito “à ausência de um dispositivo institucional democrático no interior de algumas instituições públicas (...) articulada à fraca presença estatal na oferta de serviços públicos de natureza social destinado aos setores pobres – é um fator a ser considerado na intensificação das práticas violentas nos bairros e escolas”. (SPOSITO, 2001, p. 99).

O processo de transição democrática possibilitou às escolas a absorção de um número expressivo de estudantes oriundos das classes mais pobres da sociedade no ensino fundamental e também no ensino médio. Entretanto, a

expansão do ensino ocorreu de forma precária, sem investimentos expressivos nas escolas, bem como ausência de formação de professores e de projetos educativos que dessem conta dessa nova realidade escolar. Dessa forma,

a crise econômica e as alterações no mundo do trabalho incidem diretamente sobre as atribuições que articulavam os projetos populares de acesso ao sistema escolar. A escola, sobretudo para a geração atual, desejosa de ter acesso aos padrões de consumo de massas, não aparece como canal seguro de mobilidade social ascendente para os mais pobres. Assim, uma profunda crise da eficácia socializadora da educação escolar ocorre nesse processo de mutação da sociedade brasileira, que oferece caminhos desiguais para a conquista de direitos no interior da experiência democrática. (SPOSITO, 2001, p. 99).

A complexidade inerente ao problema da violência nas escolas é assinalada por SCHMIDT (2002) que assevera em seu artigo que o problema da violência não é novo e muito menos de fácil solução, assim ele pode ser abordado em três dimensões diferentes relativas à violência dentro da escola, a violência em torno da escola e a violência da escola.

Segundo o artigo do jornal *Gazeta do Povo* "Te pego lá fora", entre as principais ocorrências que caracterizam a realidade escolar encontram-se: casos graves de homicídios, formação de gangues, consumo explícito de drogas, arrombamentos seguidos de roubo com envolvimento de alunos, quando são levados computadores, aparelhos de som, televisores, videocassetes, antenas parabólicas, merenda escolar e outros objetos de valor, além das constantes depredações das escolas e dos problemas de ameaça de morte contra professores, coordenadores e diretores que têm seus carros amassados e riscados.

Entre o material escolar necessário para o estudo, os adolescentes estão levando consigo à sala de aula revólveres, soco inglês, estiletes, canivetes e facas improvisadas a partir de tesouras e nos compassos escolares. Os alunos se unem às suas gangues e promovem brigas, arruaças, atos de vandalismo, espancamentos, estupros, assaltando outros estudantes e demais pessoas nas ruas para roubar dinheiro, tênis, jaquetas e outros bens.

DIMENSTEIN (2001) ressalta que o aluno está cada vez mais agressivo e o professor não está preparado para lidar com o conflito. O autor diz que o ambiente escolar está assumindo ares de presídio, pois as escolas, além das grades e arames

farpados, estão instalando detectores de metais nos portões e câmeras para cuidar da segurança. Destaca que a violência está instalada em ambientes ricos e pobres e que tráfico de drogas, indisciplina, desrespeito crônico, xingamentos, dedos em riste e ameaças de agressão também fazem parte da rotina das escolas destinadas às classes mais abastadas.

Não obstante, o autor supracitado lembra que os professores não tiveram suas técnicas pedagógicas recicladas e muitos não conseguem criar um ambiente de mais diálogo e menos autoritarismo. Afirma que “é fato que a imensa maioria das escolas são antiquadas – os métodos de ensino ainda baseados na velha *decoreba*, [grifo do autor] as matérias fragmentadas e dispersas sem sentido”. (DIMENSTEIN, 2001, p. 25).

Com relação à questão da indisciplina, FOUCAULT (2000, p.119) assevera que os processos disciplinares já existiam há muito tempo nos conventos, exércitos e oficinas, mas que no decorrer do século XVII e XVIII se tornaram fórmulas de dominação. Destaca que “a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. (...) Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo, faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, diga-se que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada”.

O referido autor assinala que num primeiro momento, a disciplina procede à distribuição dos indivíduos no espaço. Dispondo-os em fila, ela individualiza os corpos, fazendo-os circular numa rede de relações transformando as multidões em multiplicidades organizadas. Nesta perspectiva “a vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar”. (FOUCAULT, 2000, p. 147).

Dessa forma, para enfrentar o problema da violência nas escolas, um passo importante a ser tomado é deixar de confundir disciplina com dominação, pois muitos educadores vêem essa duas palavras como sinônimos. É preciso lembrar que a educação autêntica se instaura numa relação dialógica e o diálogo supõe troca e não imposição, assim o educador é educado enquanto educa em diálogo com o educando.

Pode-se aferir que a indiferença em relação aos diversos problemas sociais,

dentre eles a falta de perspectivas de emprego, pois os adolescentes foram colocados como principal alvo das mazelas da sociedade capitalista, uma vez que passaram a disputar a selvageria do mercado de trabalho em condições desiguais, a ausência de projetos coletivos, o modelo econômico excludente fundamentado no pensamento neoliberal, a própria desestruturação familiar, a falta de auto-estima, de referências, o descrédito dos valores sociais, éticos e morais, as diferentes formas de ritualização da violência doméstica – agressão física familiar, negligência, omissão, drogadição, alcoolismo, violência sexual e a ritualização da violência nos veículos de comunicação de massa – são alguns dos fatores responsáveis pelo crescimento da criminalidade na sociedade e da violência nas escolas que não podem ser desprezados.

Destarte, há que se ressaltar que os direitos da criança e do adolescente também não estão sendo respeitados, apesar de serem garantidos por Lei. De acordo com AZEVEDO (1997), somente na década de 80 é que se inicia uma ampla luta pela garantia dos direitos da infância e da adolescência. Ela se concretiza com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069, de 13 de julho de 1990, e através do artigo 277 da atual Constituição brasileira, a qual assinala que:

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

A violência é um fenômeno que cresce a cada dia e para que seja possível descobrir as contradições que envolvem a construção social da categoria violência, especialmente nas escolas, convém considerar que é preciso que se faça uma análise multidimensional à luz de seus determinantes socioeconômicos e político-culturais. É importante observar também como se situam os sujeitos no cotidiano escolar.

5.1 OS SUJEITOS E A ESCOLA

Teóricos de modo geral assinalam muitas razões sociais para explicar a violência atual. Dentre elas a de que muitos jovens estão frustrados, descontentes e desesperados em busca de trabalhos e horizontes, bem como o fato de que muitos deles são vítimas de conflitos familiares e do sistema social que carece de profundas transformações.

Assim, muitos jovens que cometem atos de violência não se sentem culpados por suas atitudes, pois eles lutam contra o sistema capitalista que colaborou na constituição de suas identidades na medida em que este sistema estimula a violência individual e coletiva. O conjunto de padrões culturais pode favorecer o comportamento violento. Atitudes como a aprovação do uso da violência, propagadas pelos diferentes meios de comunicação para resolver conflitos prejudicam todo trabalho de combate à violência. Portanto, um dos melhores caminhos é o de incentivar o diálogo na resolução de conflitos.

Faz-se necessário então, atentar para a ação dos sujeitos socioculturais na escola, reconhecendo que os profissionais da Educação, no decorrer de sua trajetória, participam da construção de diferentes identidades e os estudantes, mais do que sujeitos de aprendizagem, são portadores e produtores da cultura. Dessa forma “a cultura escolar está impregnada de uma complexidade de conflitos provenientes das diferentes referências de identidade construídas pelos sujeitos nas relações sociais e no processo cultural”. (GOMES, 2001, p. 90).

É importante compreender, como lembra EDWARDS, que os indivíduos são antes de tudo sujeitos sociais que se constituem em relação com os outros, mediados pelas significações sociais de seu mundo e são, portanto, sujeitos que pertencem a uma classe social. Nesta perspectiva,

a relação com as realidades não imediatas se torna possível a partir do cotidiano, ou seja, o sujeito tem acesso ao não-cotidiano a partir do cotidiano. É no dia-a-dia da escola, e mais concretamente em classe, que o sujeito tem acesso ao não-cotidiano a partir do cotidiano. E é no dia-a-dia da escola, (...) que o sujeito educativo se expressa em todas as suas dimensões”. (EDWARDS, 1997, p. 13).

O sujeito descobre-se como ser da práxis através das suas ações, pois “o

homem é o processo dos seus atos. Esses atos não estão isolados, não se dão espontaneamente: estão intimamente relacionados e condicionados pela ação de cada homem, da natureza, da sociedade e da história”. (GADOTTI, 1983, p.44)

Portanto, é preciso propiciar aos alunos condições de interiorização de valores que possam conduzi-lo à prática social. A consciência revolucionária também pode ser forjada pela escola, mas depende também da mobilização de outras instâncias sociais. A escola desempenha sua função libertadora ao assegurar aos educandos a formação da consciência crítica de si próprio e das relações sociais.

6 VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: A CULTURA DA ESCOLA, O CURRÍCULO, A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para pensar na questão da violência nas escolas, faz-se necessária também uma análise da cultura da escola, que se constitui pelo conjunto dos saberes, teorias, princípios, práticas educativas, normas, modos de pensar e agir presentes nas instituições escolares. Sendo assim, o pensamento pedagógico não pode se furtar da reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais das diferentes escolhas educativas, tendo em vista que "... a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma 'tradição docente' que a cultura se transmite e se perpetua". (FORQUIN, 1993, p. 14).

Diferentes autores oferecem elementos importantíssimos para compreender as relações sociais que se inserem na dinâmica do universo escolar. De uma forma ou de outra, os autores contribuem para repensar as práticas escolares, a forma como a escola se apropria das práticas culturais, transformando-as e legitimando-as, contribuindo assim para o processo de exclusão social e manutenção da cultura hegemônica vigente. Todavia, outros autores também mostram que a escola não é somente um espaço de reprodução, ela também se constitui num espaço de luta e contestação.

A fim de evidenciar as contribuições para o trabalho, faz-se necessário assinalar alguns dos autores e os elementos que auxiliam no desenvolvimento da pesquisa que ajudam a compreender essas razões da violência e quem são os jovens que estão envolvidos com ela, o que eles esperam da escola, quais as suas expectativas e também como ficam os demais alunos e profissionais da escola que estão expostos às ações violentas de determinados grupos de alunos, pais, professores, funcionários ou estranhos.

O trabalho da professora ROCKWEL (1997) é de significativa relevância porque chama a atenção para a cultura legitimada pela escola, a cultura que ela objetiva e transmite. Na escola há um conjunto de valores herdados e construídos, de significados culturais que têm suas implicações na prática cotidiana. A autora parte do princípio de que a educação se dá a partir da cultura, reconhecendo que

cada um constitui ao longo da sua existência um conjunto de significados e que os conteúdos são instrumentos de luta próprios de cada cultura. Diz que há uma falta de compreensão da diversidade, que a escola não reconhece essa diversidade e com isso não consegue trabalhá-la. Afirma que é importante conhecer como a cultura local procura enfrentar essa questão.

Sendo assim, ROCKWEL (1997) critica o modelo Durkheimiano, alertando que está marcado basicamente por uma forma de pensar funcionalista. Segundo a concepção de Durkheim, a sociedade não pode viver se não assegurar entre os seus membros uma homogeneidade fixando *a priori* na alma das crianças as semelhanças essenciais que impõem a vida coletiva. Para este autor, a ação educativa da sociedade sobre o indivíduo faz dele um ser verdadeiramente humano.

BOURDIEU (1998) investigou como a exclusão está implícita na escola, através da compreensão de como é que as relações que lá estão se relacionam com as relações presentes na sociedade capitalista. Investe na idéia de construção dos significados simbólicos e traz o conceito de “capital cultural”, o qual desenvolve em conjunto com outros conceitos.

O referido autor analisa a sociedade francesa do século XX. A característica fundamental dessa sociedade é a sua estrutura de classes, decorrente da divisão social do trabalho, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção. Para ele, o sistema educacional preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes. Uma das funções se manifesta no mundo das “representações simbólicas” ou ideologia, a outra atua na própria realidade social.

Entretanto, as duas funções estão intimamente interligadas, já que a função global do sistema educacional é garantir a reprodução das relações sociais de produção. Para que essa reprodução esteja totalmente assegurada, não basta que sejam reproduzidas as relações fatuais que os homens estabelecem entre si (relações de trabalho e relações de classe), precisam também ser reproduzidas as representações simbólicas, ou seja, as idéias que fazem dessas relações.

BOURDIEU (1998, p. 296) assevera que o sistema educacional garante a “transmissão hereditária do poder e dos privilégios, dissimulando sob a aparência da neutralidade o cumprimento desta função”. Desse modo, o sistema educacional consegue reproduzir as relações sociais, ou seja, a estrutura de classes,

reproduzindo de maneira diferenciada “a cultura”, isto é, a ideologia da classe dominante. O referido autor considera, então, o processo educativo uma ação coercitiva, definindo a ação pedagógica como um ato de violência, de força. Neste ato são impostos aos educandos sistemas de pensamento diferenciais que criam nos mesmos hábitos diferenciais, ou seja, predisposições de agir segundo um certo código de normas e valores que os caracterizam como pertencentes a um certo grupo ou uma classe.

BOURDIEU (1975, p. 92) afirma que o *habitus* consiste em:

... sistema de disposições duradouras e transferíveis, estruturadas predispostas a funcionar como estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem estar objetivamente adaptadas ao seu fim, sem supor a busca consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem ser o produto da obediência a regras e, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizada de um diretor de orquestra.

Assim, o sistema educacional francês consegue desempenhar a sua dupla função de reprodução (cultural e social). BOURDIEU (1998) lembra, ainda, que num primeiro momento o sistema tradicional se caracterizava pela sua dualidade: escola para elite e escola para o povo. Entretanto, ele passou a cultivar certos sistemas de pensamento que permitem a retenção do indivíduo no sistema escolar, garantindo-lhe a ascensão aos níveis superiores do ensino.

Dessa maneira, o sistema educacional não reproduz estritamente a configuração de classes, como fazia o anterior, mas consegue impondo o *habitus* da classe dominante, cooptar membros isolados das outras classes. Esses membros tendo familiarizado os esquemas e rituais da classe dominante, defendem e impõem de maneira mais radical à classe dominada os sistemas de pensamentos que a fazem aceitar sua sujeição à dominação.

BOURDIEU (1998) assinala que além de promover aqueles que, segundo seus padrões e mecanismos de seleção, demonstram-se aptos a participarem dos privilégios e do uso do poder, o sistema educacional cria sob uma aparência de neutralidade, os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não-privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam o que fazem. O poder simbólico é exercido pela ocultação, quando as pessoas se dão

conta desse poder, ele deixa de ser simbólico, passando a ser coercitivo. As formas simbólicas são instrumentos de dominação. De modo geral, a exclusão é explicada em termos de falta de habilidades e capacidades, mau desempenho e outros. Dessa forma, infelizmente, a escola cumpre simultaneamente sua função de reprodução cultural e social, qual seja, reproduzir as relações sociais de produção da sociedade capitalista.

ALTHUSSER (1999) também analisa de que forma se dá a reprodução da estrutura social vigente. Ele assevera que a escola é um importante aparelho ideológico das sociedades capitalistas modernas que mantém e perpetua as relações de dominação existentes. Assinala que a escola “enquanto aparelho ideológico do Estado” preenche a função básica de reprodução das relações materiais e sociais de produção. Assegura a reprodução da força do trabalho, transmitindo as qualificações necessárias para o mundo do trabalho e ao mesmo tempo, faz com que os indivíduos se sujeitem à estrutura de classes. Para isso lhes inculca, simultaneamente, as formas de justificação, legitimação e disfarce das diferenças e do conflito de classe. Dessa forma, a reprodução das relações de produção é garantida pela superestrutura jurídico-política e ideológica; pelo exercício do poder do Estado através de seus aparelhos: repressor e ideológico (escolar, religioso, familiar, político, sindical, cultural e outros).

WILLIS (1991) traz elementos de análise importantes, pois fez um estudo etnográfico a fim de compreender o processo que transforma os alunos em trabalhadores e como a escola contribui com esse processo. Afirma que a classe operária deve ser entendida a partir das relações de produção, que há sujeitos envolvidos nesses processos que constroem formas próprias; assim, é preciso atentar para a questão da cultura informal porque a reprodução não se dá sem conflitos e tensões, o conjunto dos alunos constitui formas culturais (contra-cultura) para lidar com a escola. É preciso tentar compreender em que medida as atitudes de violência se constituem em formas manifestas de contra-cultura escolar.

O autor supracitado fez uma descrição etnográfica de um grupo coeso de classe operária em uma escola secundária unificada, exclusivamente masculina, numa área industrial da Inglaterra. Em sua pesquisa, verificou que os rapazes passavam boa parte do seu tempo tentando manter sua identidade coletiva, procurando driblar o sistema para obter algum tempo para terem momentos

divertidos, tentando manter sua identidade coletiva. Esses rapazes foram contrapostos com outro grupo de estudantes, os “cê-dê-efes”, que aceitavam a obediência à autoridade educacional, o conhecimento técnico, as classificações e o valor dos diplomas e certificados.

Em seu estudo WILLIS (1991) observa que os rapazes, diferentemente dos “cê-dê-efes”, aprendem na cultura informal, na contra-cultura escolar que todo trabalho é desagradável. Assim, enquanto o currículo escolar descreve oportunidades de mobilidade, de gratificação pessoal, de escolha, os rapazes não terão nada disso, pois eles já experienciaram o mundo do trabalho a partir de seus pais, seus conhecimentos e em seus próprios empregos de tempo parcial. Essa experiência contradiz as mensagens da escola e, portanto, é vista de forma cética.

Não obstante, ao rejeitar o mundo escolar e a atitude dos “cê-dê-efes”, os rapazes rejeitam também o trabalho mental que vêem como efeminado. Essa distinção feita por eles traz consigo uma forte dicotomia entre trabalho mental e manual e, conseqüentemente, o desprezo à atividade mental, fornecendo um elemento importante para a recriação da hegemonia ideológica das classes dominantes.

Para analisar as contradições da vida desses estudantes, WILLIS (1991) emprega duas categorias: penetração e limitação. A penetração diz respeito aos casos em que os estudantes conseguem desenvolver respostas lúcidas em relação à escola e ao trabalho. Assim, rejeitar um conteúdo baseia-se na compreensão quase inconsciente de que como uma classe, a escola não lhes permitirá ir muito além de onde eles já estão.

O autor supracitado argumenta que o capital cultural utilizado nas escolas assegura o êxito dos filhos dos grupos dominantes da sociedade. Os rapazes dão importância ao seu próprio grupo informal e não ao conformismo ao modelo de realização individual representado pela escola. Assim, eles penetram a ideologia do individualismo e da competição que sustenta a economia. Todavia, essa penetração não é uma opção consciente, é uma resposta às condições vividas dentro e fora da escola. É, então, uma resposta da cultura informal às condições ideológicas e econômicas, bem como às tensões que eles enfrentam.

No outro lado do conflito, estão as limitações que se manifestam em função de que as penetrações culturais dos rapazes são reprimidas e impedidas de avançar

pelas contradições embutidas em suas ações. Ao rejeitar o trabalho mental, eles reforçam a divisão entre o mental e o físico e, conseqüentemente, há também uma divisão sexual do trabalho. Sendo assim, a reprodução é levada a efeito tanto através da contradição quanto da autonomia relativa ao nível cultural dos rapazes. A cultura contra-escolar acaba atuando contra eles mesmos, pois se tornam os trabalhadores exigidos por uma economia iníqua. Os “cê-dê-efes” também apresentam uma forma cultural complexa e participam da reprodução contestada do sistema material e ideológico do qual fazem parte.

GRAMSCI (1981) atribui à escola e a outras instituições da sociedade civil a função de conservar e minar as estruturas capitalistas, fornecendo elementos que permitem pensar uma teoria dialética. Ele tenta estabelecer as bases de um movimento revolucionário, visando a construção de uma sociedade mais democrática.

Em sua concepção de homem, afirma que todo homem é filósofo, pois todo aquele que desenvolve uma atividade intelectual qualquer, que participa de uma concepção de mundo contribuindo para mantê-la ou para modificá-la, promove novas maneiras de pensar. O homem é, portanto, o processo dos seus atos, um ser que possui uma natureza humana, que tem vontades concretas e só pode ser concebido no conjunto das relações sociais.

O referido autor propõe a subdivisão do Estado em duas esferas: a sociedade política e a sociedade civil; e é na sociedade civil que circulam as ideologias, nela a classe hegemônica procura impor à classe subalterna sua concepção de mundo que aceita e assimilada por esta, constitui o senso-comum.

Assinala que a função hegemônica está plenamente realizada, quando a classe no poder consegue paralisar a circulação de contra-ideologias, suscitando o consenso e a colaboração da classe oprimida que vive sua opressão como se fosse a liberdade. Para realizar essa função hegemônica, a classe dominante recorre ao que GRAMSCI chama de instituições privadas – que na terminologia de ALTHUSSER (1999) seriam os aparelhos ideológicos do Estado – entre elas a escola.

Não obstante, GRAMSCI (1981) assevera que a classe oprimida através dos seus intelectuais orgânicos pode lançar no âmbito da sociedade civil a sua contra-ideologia. Esta procurará realizar-se através das próprias instituições privadas,

refuncionalizando-as ou criando outras instituições que divulguem a nova concepção de mundo, procurando corroer o senso-comum. Entretanto, essa estratégia só terá êxito se o bloco histórico que garantia a hegemonia anterior for corroído fazendo emergir um novo bloco histórico.

Com relação ao conhecimento escolar, LOPES (1999), em sua análise, assinala que o conhecimento cotidiano faz parte de cultura, é construído pelas gerações adultas e transmitido pelas gerações mais novas pela escola que é um dos canais. A escola tem papel preponderante na constituição desses conhecimentos, através de interações contínuas, elabora um *habitus* comum a todos os indivíduos daquela cultura. Aponta, ainda, que o conhecimento escolar afirma e nega o conhecimento cotidiano, trabalha contra ele e é a sua própria constituição. Assim, num momento entende-se o conhecimento escolar como algo a ser superado em outro como eixo central do processo de ensino e aprendizado.

Ao analisar de que forma o sistema educacional está sendo envolvido na órbita ideológica do capital e suas necessidades APPLE (1989) alerta quanto à importância de cultivar-se tendências democráticas através de coalizões para que se possa superar as condições de dominação e subordinação que permeiam a sociedade, contribuindo assim para o processo de uma “longa revolução” a fim de transformar a realidade presente.

O autor lembra que o que ocorre na realidade não é simplesmente uma imposição dos grupos de classe, gênero e raça dominantes, mas sim o resultado contraditório dos próprios conflitos culturais, políticos e econômicos reais dentro e fora do sistema educacional. Afirma que a crise econômica é mundial e graças a ela as instituições políticas e educacionais perdem a legitimidade, o Estado não consegue responder a presente situação econômica e ideológica, ficando impossibilitado de cumprir com as suas obrigações sociais devido à crise fiscal.

APPLE (1989) assevera, ainda, que essa crise é estrutural, que os problemas são sistêmicos e cada um vai sendo causado por outros. Dessa forma, o modo de produção ao reproduzir as condições de sua própria existência, cria antagonismos e contradições em outras esferas.

No decorrer de sua análise, o referido autor também assinala que é preciso ver como a crise estrutural desenvolve-se na escola, uma das principais instituições de reprodução, mas deve-se encontrar nela as contradições e ver que possibilidades

se têm de desenvolver ações. As escolas são instituições culturais e econômicas que juntamente com o currículo explícito e o currículo oculto exercem importante papel na reprodução de uma ordem social estratificada e injusta em termos de classe, gênero e raça.

APPLE (1989) sublinha que vários autores têm demonstrado que o sistema cultural educacional é um elemento importante na manutenção das relações existentes de dominação e exploração na sociedade. Assevera que a referida crítica trouxe dois efeitos colaterais: o primeiro foi que a escola passou a ser vista como um problema e não como parte de um quadro mais amplo de relações sociais que são estruturalmente de exploração; o segundo levou a uma posição de fatalismo que afirmava que uma vez que as escolas estão integradas no quadro mais amplo, não se pode atuar nelas porque são fundamentalmente determinadas.

Não obstante, APPLE (1989) afirma que é preciso compreender que a escola localiza-se no interior de uma trama mais ampla de relações sociais e que ela pode se constituir num terreno de transformação no qual ações significativas podem ser desenvolvidas. Assim, a escola não é somente reprodutora e os alunos também não são passivos, eles reinterpretem os conhecimentos ou os aceitam parcialmente. Desse modo, verifica-se que muitas vezes ocorre a rejeição pura e simples dos significados intencionais e não-intencionais das escolas.

Como aparelho do Estado, as escolas exercem papéis importantes na criação das condições necessárias para a acumulação de capital (ordenam, selecionam e certificam um corpo discente hierarquicamente) e para a legitimação (mantém uma ideologia meritocrática legitimando as formas ideológicas necessárias para a recriação da desigualdade), porém estas duas funções estão muitas vezes em conflito uma com a outra. A escola é, portanto, uma das instituições que exercem funções vitais na recriação das condições necessárias para que a ideologia hegemônica seja mantida. Essa hegemonia é parcialmente produzida através das interações pedagógicas, curriculares e avaliativas.

Numa de suas considerações mais importantes, APPLE (1989) destaca que a cultura é experiência vivida, desenvolvida a partir das (e corporificadas nas) interações e vidas cotidianas de grupos específicos. Contudo, ela tem uma outra característica, certos grupos transformam-na em uma mercadoria para acumulá-la, transformando-a em “capital cultural”.

Os sistemas educacionais produzem conhecimentos necessários entre outras coisas para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas. Este conhecimento técnico-administrativo que é produzido é acumulado e, como o capital econômico, este capital cultural tende a ser controlado e a servir aos interesses da classe dominante, pois ele é reintroduzido na escola com a finalidade de racionalizar o trabalho dos professores e dos alunos. As escolas atuam como um dos modos principais de produção das mercadorias culturais exigidas pela sociedade capitalista.

NOBLE, citado por APPLE (1989), assinala que o conhecimento científico foi controlado através de patentes e é nesta área que a acumulação de conhecimento técnico exerce um importante papel econômico. As indústrias e as ideologias que elas têm gerado exerceram e continuam a exercer papel excepcionalmente importante na determinação dos tipos de currículos e práticas pedagógicas considerados apropriados ou legítimos para uma porção significativa da vida das universidades e dos institutos técnicos.

Observa também que as investigações etnográficas demonstram que as escolas ao invés de serem locais em que a cultura e as ideologias são impostas aos estudantes, são locais que produzem essas coisas. Assim, "... como nos locais de trabalho, são produzidas sob formas que estão plenas de contradição e por um processo que é ele mesmo calcado em contestação e luta". (APPLE, 1989, p. 41).

Analisando as formas de exclusão presentes na escola, lembra que a tradição seletiva deve ser superada. Por intermédio dela as escolas ajudam a manter o privilégio por meios culturais, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido. As escolas "... são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura que contribuem para a hegemonia ideológica dos grupos dominantes" (APPLE, 1989, p. 58). Desse modo, as escolas ajudam a legitimar o conhecimento novo, as novas classes e os novos estratos sociais.

LATERMAN (2000, p. 23) assevera ainda, que

a meritocracia aponta para a responsabilidade que cada cidadão tem com seu futuro. No entanto, o mérito pessoal não é o único fator determinante do sucesso. No caso da escolaridade, vários estudos analisam a repetência e a evasão como fruto de questões

sociais e educacionais em oposição à idéia de que a escolarização completa e efetiva do aluno depende apenas de seu esforço pessoal. Por outro lado, a crença de que é pelo próprio esforço e com as próprias armas que se pode “ser alguém”, autoriza os mais fortes que usem da força, aos mais espertos que usem da esperteza, enfim, que cada um seja por si e faça alianças para conquistar seu espaço.

As pesquisas etnográficas também demonstram como o currículo oculto das escolas ensina normas e distinções ideológicas “essenciais” aos alunos, as quais são “exigidas” pelo mercado de trabalho. Este ensino implícito envolvido nas relações sociais da sala de aula é distribuído de formas diferentes de acordo com a classe social. WRIGHT (*apud* APPLE, 1989, p.61) observou que “a acumulação de capital está no centro da reprodução das sociedades capitalistas. (...) embora a escola não seja a central geradora dessa economia, ela está localizada no mesmo corpo e contribui para o processo de acumulação”.

Ao discorrer sobre o outro lado do currículo oculto, APPLE (1989) aponta que as visões economicistas e deterministas do currículo oculto legitimam a desigualdade, o currículo oculto prepara os trabalhadores de acordo com a lógica do capital. Para que a acumulação capitalista continue, a concepção deve ser separada da execução, o trabalho mental separado do manual.

O autor supracitado assinala que é preciso encontrar espaços nos quais agir. Dentro da própria escola, novos modelos democráticos precisam ser experimentados. É necessário que se formem vínculos entre os professores progressistas e os grupos de homens e mulheres trabalhadores e que haja um trabalho coletivo com a comunidade através de uma gestão democrática.

Os trabalhadores também são capazes de reagir e resistir às normas e estratégias organizacionais das empresas capitalistas através do desenvolvimento de normas informais.

APPLE (1989) diz que a ação coletiva dos trabalhadores no centro de produção enfraquece o controle gerencial e as normas. Dessa forma, o local de trabalho é um espaço de resistência, conflito e luta. A cultura do trabalho fornece elementos de resistência para o trabalhador, para a sua ação coletiva, para o controle informal da cadência e da qualificação. As ações coletivas transformam modos de controle em oportunidades de resistência e de manutenção de suas próprias normas informais de direção do processo de trabalho.

Não obstante, essas resistências ocorrem no terreno estabelecido pelo

capital e podem agir sob formas contraditórias, as quais podem acabar sendo reprodutivas, pois “ao resistir e estabelecer uma cultura de trabalho informal que tanto recria alguma espécie de controle do trabalhador sobre o processo de trabalho quanto rejeita uma boa parte das normas nas quais os trabalhadores podem também estar de forma latente reforçando as relações sociais da produção capitalista” (APPLE, 1989, p. 40). É preciso estar atento, pois resistências em um nível podem resultar em reprodução da falta de controle de um outro. Todavia, o autor afirma que a cultura do trabalho não é necessariamente uma forma reprodutiva. Ela constitui uma área de ação que propicia a possibilidade para uma atividade transformadora.

Ao analisar a cultura presente nos currículos, SANTOMÉ (1995) observa que os conteúdos desenvolvidos nas instituições escolares são fortemente marcados pela presença das culturas hegemônicas e as culturas dos grupos minoritários costumam ser silenciadas, estereotipadas e deformadas a fim de que não haja possibilidade de reação. Entre as culturas ausentes estão os modos de vida dos grupos infantis e juvenis. O referido autor assevera que

... uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil (...) com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo o mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los(as) a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação. (SANTOMÉ, 1995, p. 165).

Sendo assim, educação reflete os processos sociais e culturais que são remodelados pela escola por intermédio do currículo. Conforme assinala SACRISTÀN (1996, p. 34), “na dinâmica da evolução cultural se entrecruzam conflitos variados, que acabam marcando de alguma maneira a cultura escolar encapsulada no currículo (...). A cultura escolar é uma caracterização (...), uma reconstrução da cultura feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização”.

No decorrer do processo de formação é muito importante prestar atenção, prioritariamente, aos conteúdos culturais, bem como às estratégias de ensino e aprendizagem. Desse modo, é preciso verificar de que forma o currículo se constitui enquanto eixo norteador da prática pedagógica. De acordo com SANTOMÉ (1995, p. 159),

uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os (as) alunos (as) para serem cidadãos (ãs) ativos (as) e críticos (as), membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática. Uma meta desse tipo exige, por conseguinte, que a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom (boa) cidadão (ã).

Destarte, o currículo que se realiza através da prática pedagógica resulta de um processo complexo e o conhecimento escolar apresentado "... constitui uma seleção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades" (SILVA, 1992, p. 79). Dessa forma, é importante que o currículo seja analisado "... não como um objeto estático, mas como a expressão de equilíbrio entre múltiplos compromissos. E mais uma vez esta condição é crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la". (SACRISTÀN, 2000, p. 102).

Deste modo, num primeiro momento, faz-se necessário verificar o que significa currículo. Sendo assim, resgatando alguns autores que discutem a temática, constatar-se-á que há diferentes perspectivas para se pensar o currículo.

TRALDI (1977) assevera que currículo é um termo aportuguesado que vem do latim *curriculum*, que significa curso, percurso, carreira, ato de correr, no qual se inclui o modo de fazê-lo, o local e o que ocorre no percurso até o término da execução do ato. Afirma que na Educação, a variação na aplicação do termo reflete as diferentes concepções de educação e escola, podendo-se notar, no entanto, que "o currículo se moldou respondendo a organização e as necessidades de determinada sociedade, num dado momento histórico". (TRALDI, 1977, p. 23).

De acordo com a perspectiva histórico-crítica, na visão de SAVIANI (1994, p. 74), o currículo "... não se restringe a métodos e técnicas, nem se confunde com programas. Também não se refere a toda e qualquer atividade escolar. Diz respeito tão-somente à tarefa que é específica da escola, o ensino. Compreende, então, as atividades que se destinam a viabilizar o melhor domínio possível dos conteúdos das diversas matérias".

PEDRA (1997) afirma que por muito tempo a seleção dos conteúdos curriculares foi considerada como uma atividade racional, pois deveria proceder de uma análise prévia da vida cotidiana dos alunos e dos avanços científicos

(concepção de Tyler). Entretanto, ele assinala que isso não é suficiente, ou seja, não dá conta de explicar totalmente como ocorre a seleção dos conteúdos, uma vez que esses são selecionados principalmente através de um processo complexo no qual tanto as esferas sociais como as individuais interferem.

Segundo o autor supracitado, existem níveis de seleção de conteúdos, dentre eles o nível jurídico que pode ser igual para toda a população escolar, mas na realidade concreta não atinge a todos da mesma forma, já que esta realidade se apresenta de maneira desigual e contraditória. Dessa maneira, não é incomum encontrar escolas totalmente inadequadas para o desenvolvimento do exposto nas leis de ensino. A inadequabilidade vai desde a precariedade do edifício escolar até a qualificação do corpo docente.

Sendo assim interpretado e adequado pela escola o conteúdo apresentado na LDB e no currículo sofrerá modificações ao ser transmitido para o aluno, devido à realidade concreta da instituição escolar. Considerando também que quando o professor transmite um conhecimento, esse não é neutro, pois contém a sua visão de mundo e a sua interpretação. E o aluno, por sua vez, entenderá o conteúdo a partir de suas experiências, pois como lembra SACRISTÁN (2000, p. 105),

o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros texto, etc. Independente do papel que consideremos que ele há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é um *tradutor* que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares.

Partindo desse pressuposto e pensando na necessidade de refletir sobre a problemática da violência é muito importante compreender, como já foi citado anteriormente, que cada escola pode e deve reestruturar seu próprio currículo procurando atender a realidade apresentada pelos alunos e pela própria comunidade, pois a escola é um referencial importantíssimo e deve assumir e manter o compromisso com os valores e conceitos culturais que regem a sociedade, visando transmitir e principalmente transformar esses valores. A realização de trabalho multidisciplinar é fundamental a partir do entendimento de que o professor atua com a transmissão e produção do conhecimento e carece de uma visão de totalidade do ser biopsicossocial que é o aluno.

Quando se pensa em currículo, deve-se lembrar que independentemente do contexto que foi definido, este conceito traz sempre consigo uma concepção ideológica. Assim, é preciso que ele seja concebido como um dos meios importantes de superação da situação caótica em que as escolas se encontram. Atualmente, na realidade brasileira, se está vivendo um momento de transição paradigmática acerca do conceito de currículo. As atuais Reformas Curriculares, influenciadas pelos pressupostos neoliberais, respondem à nova forma de acumulação e regulação do capital. Elas têm como objetivo o alcance da eficiência do sistema educacional, no qual a qualidade localiza-se nos resultados; não estão preocupadas com os problemas concretos pelos quais a escola está passando.

VASCONCELLOS (1999) assinala que a sala de aula ou qualquer espaço na escola onde haja interação direta entre alunos e professores são espaços onde ocorre de forma mais imediata o processo educativo, embora muitas vezes eles não saibam o que fazer para assegurar a construção do conhecimento pelo aluno. Um aspecto importante é que o professor tenha consciência que

na perspectiva dialética da educação, o conhecimento a ser trabalhado em sala de aula não tem um fim em si mesmo. O conhecimento tem sentido quando possibilita o **compreender**, o **usufruir** ou o **transformar** a realidade (...). O conhecimento tem que ser tal que o sujeito se transforme, e com isto seja capaz de transformar a realidade. (VASCONCELLOS, 1999, p. 34).

PERRENOUD (1997, p. 24) assevera que ensinar é realizar uma transposição didática:

a gênese dos saberes doutos ou das práticas sociais está pouco relacionada com o seu modo de apropriação no contexto escolar: a aprendizagem é interceptada pela prática e por necessidades reais, e realiza-se mais a partir de situações de aprendizagem do que da resolução de verdadeiros problemas (...). Sobretudo, importa assinalar que o saber, para ser ensinado, adquirido e avaliado sofre transformações: segmentação, cortes, progressão, simplificação, tradução em lições, aulas e exercícios, organização a partir de materiais pré-construídos.

Deste modo, subentende-se que os professores, ao discutirem a problemática da violência com seus alunos numa perspectiva dialética, procurarão unir esforços para que os mesmos repensem o porquê dos seus atos e para que a escola repense a sua função no sentido de procurar assegurar a construção de conhecimentos significativos pelo aluno.

Assim, para obter uma sociedade mais democrática, justa e igualitária, é preciso repensar a prática pedagógica e começar por refletir acerca das contradições sociais existentes na sociedade, a fim de encontrar formas de superá-las e pensar em propostas democráticas, flexíveis e continuadas, visando atender as necessidades da realidade escolar. Precisa-se lutar pela paz e acima de tudo para que haja justiça, lutar incessantemente para construir o mundo que se sonha: “não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertençamos, urge lutar com esperança e denodo”. (FREIRE, 2000, p. 134).

Aos educadores cabe repensar a sua prática pedagógica, lutar pela construção de um projeto político-pedagógico construído pelo coletivo, assegurando a participação dos pais, professores, funcionários, coordenadores e da comunidade como um todo, tendo em vista uma gestão mais democrática a fim de que se possa pensar em propostas concretas visando atender as necessidades que estão postas na realidade da escola. Só assim ela poderá cumprir a sua verdadeira função, a de tornar os indivíduos cidadãos assegurando a socialização dos conhecimentos historicamente construídos. Lembrando sempre, como assinala FREIRE (2000), que mudar é difícil, mas é possível... Não só possível, como extremamente necessário.

7 REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA: POR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NA LUTA CONTRA A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

É notório que o Estado, através do embasamento fornecido pelas Leis, mantém o controle sobre a instituição escolar, pelas ordens de serviço, Decretos, Pareceres, Resoluções, Portarias e outros instrumentos administrativos. Entretanto, com a conquista da autonomia prevista no artigo 15 da LDB – 9394/96 as escolas devem elaborar o seu projeto político-pedagógico e por intermédio dele podem pensar e planejar alternativas para estudar meios de combater o problema da violência.

De acordo com BARROSO (2000, p.17), "... a autonomia é a expressão da unidade social que é a escola e não pré-existe à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais". A autonomia é então um meio de a escola realizar as suas finalidades em melhores condições, dentre elas a formação daqueles que a freqüentam.

Assim, a escola fundada na gestão democrática deve viabilizar a participação de pais, professores, funcionários e especialistas na gestão, promovendo maior integração desta com a comunidade, favorecendo a implantação da autonomia pedagógica e administrativa, pois é importante que a escola tenha poder de decisão, mas ela deve gerir esse poder com a comunidade. Entretanto, é preciso pensar em mecanismos que permitam que haja uma efetiva participação entre os membros da comunidade escolar, uma vez que estes encontram sérias dificuldades em participar ativamente das decisões a fim de que seja possível discutir na coletividade os problemas de violência no ambiente escolar.

RODRIGUES (1985) assevera que a democratização é um processo histórico que depende da ação organizada das pessoas. O colegiado é um local onde todos trabalham para um projeto coletivo da sociedade, é o órgão coletivo de decisões e da análise dos problemas da escola. Ele deve congrega todos os elementos no interior da escola e funcionar como um órgão político.

Em relação à importância da participação, CURY (2000, p. 55) destaca: "a gestão democrática é também a presença no processo e no produto de políticas de governo. Os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas querem ser

ouvidos e ter presença nos momentos de elaboração”.

Diante do exposto, fica claro que será através de uma gestão democrática que o problema da violência nas escolas poderá ser discutido e combatido pela coletividade, pois como lembra FERREIRA (2000, p. 306), “gestão democrática, participação dos profissionais e da comunidade escolar, elaboração do projeto pedagógico da escola, autonomia pedagógica e administrativa são, portanto, os elementos fundantes da administração da educação em geral e os elementos fundamentais na construção da gestão da escola”.

A verdadeira escola democrática ainda está em processo de construção. Está sendo construída por aqueles que ainda sonham com uma sociedade mais justa, mais humana e que acreditam que é possível reverter o quadro caótico no qual muitas escolas se encontram. A conquista da autonomia aliada a uma gestão democrática na qual todos possam participar efetivamente na construção e gestão do projeto de trabalho da escola é que irá possibilitar que ela cumpra a sua verdadeira função, humanizando e tornando os indivíduos cidadãos.

Ao refletir sobre a importância da educação, TEIXEIRA (1992, p. 26-27) assevera que

há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sadio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens, todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. Nesse regime, pois, a educação faz-se processo mesmo de sua realização. Nascemos desiguais e nascemos ignorantes, isto é, escravos. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver nossos poderes inatos. **A justiça social, por excelência, da democracia consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Democracia é, literalmente, educação.** [grifo meu] Há, entre os dois termos, uma relação de causa e efeito. Numa democracia, pois, nenhuma obra supera a de educação.

Rodrigues lembra ainda, que a função da escola é a de produção e transmissão do saber. É sua responsabilidade formar o indivíduo para o exercício da cidadania. Porém, “o exercício da cidadania compreende a formação do homem social, participativo, responsável, político e produtivo” (RODRIGUES, 1985, p. 74). Nesta perspectiva, a escola não irá formar o homem somente para o trabalho, mas sim o homem capaz de transformar seu mundo através do trabalho. Isto se torna possível na medida em que ele rompe com a natureza e consegue superá-la, isto é,

transformá-la.

Outra grande tarefa dos professores é mobilizar os alunos para o conhecimento, estimular as interações e a participação, promovendo valores como respeito e cooperação através do empenho coletivo, o que requer a adesão de todos os envolvidos com a prática pedagógica.

Relativamente os professores têm de certa forma autonomia para decidirem por si qual o melhor encaminhamento que devem tomar no decorrer do processo educativo desde que tenham claro qual a sua concepção do homem, de educação, de sociedade e o tipo de aluno que se deseja formar.

É preciso compreender que a escola está inserida num contexto histórico maior e que as dificuldades enfrentadas por ela também decorrem deste contexto. Entretanto, para que se possa desenvolver um trabalho de qualidade é preciso que todos os recursos necessários sejam assegurados.

Todavia, PARO (1997) ressalva que não se pode aceitar tendências tecnicistas que reduzem a gestão escolar a soluções importadas da administração empresarial capitalista e que pensam que para resolver os problemas educativos basta introduzir técnicas sofisticadas de gerência próprias da empresa, em conjunto com treinamentos intensivos dos profissionais da educação. Há que se considerar que os problemas também decorrem da falta de investimentos por parte do Estado na área educacional. Destaca que

o princípio básico da administração é a coerência entre meios e fins. Como os fins da empresa capitalista, por seu caráter de dominação são, não apenas diversos, mas antagônicos aos fins de uma educação emancipadora, não é possível que os meios utilizados no primeiro caso possam ser transpostos acriticamente para a escola, sem comprometer irremediavelmente os fins humanos que aí se buscam. (PARO, 1997, p. 305).

Destarte, SAVIANI (1990) lembra que a educação deve ser compreendida como um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Ela é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo ao mesmo tempo uma exigência do e para o processo de trabalho. Assim, a atividade educativa é intencional. O que diferencia a educação das outras atividades que trabalham com idéias é o modo como a educação aborda essas idéias, ou seja, a maneira de lidar com o conhecimento, pois para a educação o conhecimento é o meio e não o fim.

Desta forma, “o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. (SAVIANI, 1990, p.21) Entretanto, a escola realiza um trabalho educativo que consiste no ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Diante do exposto, para que a escola garanta um ensino com qualidade, visando formar o aluno enquanto sujeito histórico capaz de contribuir para a construção e transformação da realidade social é preciso que ela tenha também uma compreensão histórica da realidade na qual está inserida e parta dela para superá-la.

A questão da qualidade também implica a forma como a escola se organiza e os modos de planejar o trabalho escolar. Assim, num primeiro momento, pode ser verificada pela comunidade escolar a organização da estrutura em relação ao que é necessário no desenvolvimento do trabalho: a merenda, os materiais e livros didáticos, a questão da segurança, o currículo, a metodologia, a avaliação, as normas disciplinares, a gestão escolar, o uniforme, o recreio, a organização das turmas, especialmente a questão dos conteúdos, enfim, o funcionamento da escola. Todavia, é necessário que as discussões sejam sempre coletivas para que se garanta uma participação democrática envolvendo o conselho escolar, professores, Associação de Pais e Mestres – APM, equipe pedagógica e administrativa, funcionários e representantes de alunos.

É sabido que a questão do conteúdo não é tarefa fácil de ser discutida no coletivo, mas se a função da escola é a de socialização dos conhecimentos, isto é, garantir ao aluno pelo menos o básico, o necessário e com qualidade, é preciso que tais conhecimentos também sejam colocados em questão. Se a escola tem por objetivo formar o aluno em sua totalidade, é imprescindível que pense formas de garantir, como diz SAVIANI (1990), a socialização do saber sistematizado, pois ela ainda é a forma dominante de educação e esta é condição para o direito de ser cidadão.

Deste modo, subentende-se que os professores, ao discutirem a problemática da violência com seus alunos numa perspectiva dialética, devem unir

esforços para que os mesmos repensem o porquê dos seus atos e para que a escola repense a sua função no sentido de procurar assegurar a construção de conhecimentos significativos pelo aluno, pois ao se almejar uma sociedade mais democrática, justa e igualitária, é preciso repensar a prática pedagógica e começar por refletir acerca das contradições sociais existentes na sociedade a fim de encontrar formas de superá-las.

Entretanto, o enfrentamento da violência nas escolas que expõe crianças e adolescentes, pelo Estado, pela família e pela sociedade, requer assumir o engodo da cultura moralista excludente que fortalece as relações de violência social e estrutural como fatores fundamentais da expansão da violência interpessoal, da falência ética, civilizatória e do difícil caminho para assegurar a defesa dos direitos das crianças e adolescentes expostos a situações de violência no Brasil e no mundo. Não obstante,

... temos, primeiro que tudo, de restabelecer o verdadeiro conceito de educação, retirando-lhe todo o aspecto formal, herdado de um conceito de escolas para o privilégio, e por isso mesmo, reguladas apenas pela lei e por toda sua parafernália formalística e caracterizá-la enfaticamente, como um processo de cultivo e amadurecimento individual, insusceptível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano governado por normas científicas e técnicas e não jurídicas a ser julgado sempre a posteriori e não pelo cumprimento formal das condições estabelecidas a priori. (TEIXEIRA, 1957, P.110)

Sendo assim, professores e professoras devem refletir sobre os desafios que surgem no dia-a-dia em busca de um Brasil mais justo, mais humano. Ao discorrer sobre as transformações que estão ocorrendo nos centros urbanos, conclui-se que uma das qualidades que todos precisam forjar nos dias de hoje é a capacidade crítica. De acordo com FREIRE (2000, p. 30),

capacidade crítica de que resulta um saber tão fundamental quanto óbvio: não há cultura nem história imóveis. A **mudança** é uma constatação natural da cultura e da história. (...) As **revoluções tecnológicas** encurtam o tempo entre uma e outra mudança. ... Não haveria **cultura** nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. [Grifos meus].

Afirma, ainda, que enquanto presença no mundo corre-se riscos e que estes são necessários para que haja mobilidade e conseqüentemente cultura e história. A educação deve estimular homens e mulheres a assumirem o risco, conhecê-los e

reconhecê-los, intervindo no mundo. Deve-se tentar entender as mudanças, pois elas fazem parte da experiência cultural e não se acomodar diante delas.

Assinala quanto à mudança historicamente necessária nas estruturas de poder da sociedade. Diz que na medida em que o educador torna-se capaz de transformar o mundo, sua presença aqui é neutra na história, portanto, deve assumir criticamente a sua politicidade. Se sua meta é não se adaptar ao mundo, mas sim transformá-lo, deve trabalhar a unidade entre o seu discurso, sua ação e a utopia que o move com o objetivo principal de construir um mundo mais democrático.

FREIRE (2000) trabalha também a questão da liberdade confundida por muitos pais com licenciosidade, que não estabelecem nenhum limite aos seus filhos. Não há como aprender democracia na licenciosidade ou no autoritarismo, em que se não houver espaço, a liberdade não se exerce. Nenhuma educação pode realizar-se ausente da relação entre autoridade e liberdade. Após compreender o significado da sua relação descobre-se que uma não é necessariamente antagônica da outra e que ambas se comprometem na prática educativa. Esta questão é extremamente relevante, num momento em que aumentam os índices de violência no interior das escolas.

FREIRE (2000, p. 39) afirma que “é a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção da **ética** [grifo meu] e da educação e de seus limites”. Assevera ainda que a educação tem sentido porque os seres humanos são tão projetos como podem também ter projetos para o mundo. Assim, “a consciência do mundo que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A **consciência do mundo** [grifo do autor] e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele me adaptar” (FREIRE, 2000, p. 40). Sublinha que a “leitura do mundo” demanda a compreensão crítica da realidade que envolve de um lado sua denúncia e de outro o anúncio do que ainda não existe. Esta denúncia e o anúncio darão origem ao sonho de transformação da sociedade. As classes populares têm direito de participar dos debates acerca do projeto de sociedade.

O referido autor assegura que o pragmatismo neoliberal reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos e não a sua formação.

Cabe ao educador progressista levar o educando a pensar a realidade social, política e histórica na qual ele é uma presença. Os sujeitos devem se comportar com coerência, pois ela é fundamental para se moverem no mundo. A ideologia neoliberal, que é um instrumento de manipulação das classes dominantes, afirma que a realidade é assim mesmo, as injustiças sociais são uma fatalidade contra a qual nada se pode fazer, fragilizando o ânimo necessário para a luta. Não obstante, não se pode lutar se não se tem ânimo, vontade e “não se tem amanhã”, se “não se tem esperança”. Toda a prática educativa libertadora é provocadora da esperança.

Quanto ao verdadeiro papel do Estado, assinala que “o Estado recusando posições licenciosas ou autoritárias e respeitando realmente a liberdade dos cidadãos, não abdica de seu papel regulador das relações sociais. Intervém, portanto, democraticamente, enquanto responsável pelo desenvolvimento da solidariedade social”. (FREIRE, 2000, p. 48).

FREIRE salienta que o homem é capaz de eticizar o mundo. Deste modo, é preciso que haja uma democracia que “estabeleça limites à capacidade de malquerer de homens e mulheres”. Mais do que dizer que todos são iguais perante a lei, é preciso fazer com que isso se torne realidade, pois a “frase se esvazia se a prática prova o contrário do que nela está declarado”. Assim, é preciso que o Estado assegure que todos são iguais perante a lei e “que o faça de tal maneira que o exercício deste direito vire uma obviedade”. (FREIRE, 2000, p. 48).

FREIRE afirma que homens e mulheres podem mudar o mundo, mas que para isso é preciso que se tenha um sonho, uma utopia ou um projeto. Diz que “os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos”. (FREIRE, 2000, p.54).

Aquele que é coerentemente progressista deve ter certeza de que mudar é difícil, mas é possível. Os seres humanos não podem ser passíveis perante a força condicionante da economia. A desproblematização do futuro é uma ruptura com a natureza humana social. A economia globalizada exerce hoje um grande poder. É preciso explicar e fazer a luta política em nome da ética universal do ser humano, em nome de uma necessária transformação da sociedade visando a superação das

injustiças desumanizantes.

FREIRE (2000, p. 57) destaca que “se não é possível desconhecer, de um lado, que é nas condições materiais da sociedade que se gestam a luta e as transformações políticas, não é possível, de outro, negar a importância fundamental da subjetividade na história”. Para ele, a subjetividade deve ser compreendida na sua relação dialética com a objetividade e essa compreensão só é possível na história.

A educação não pode ser neutra e deve estar a serviço da transformação do mundo, da inserção crítica nele. FREIRE (2000) defende e vive uma prática educativa radical, estimuladora da curiosidade crítica, à procura sempre da ou das razões dos fatos. Reconhece os limites da educação formal e informal, bem como a sua força. Diz que educadores progressistas defendem a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e de intervir no mundo. As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar aprendendo que a sua autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros.

A escola deve instaurar-se enquanto instância social que sirva de base mediadora e articuladora para reverter esse quadro, pois é ela quem viabiliza as ações pedagógicas dos educadores. A realidade social e educacional brasileira tem como desafios resolver a contradição existente entre a declaração dos direitos sociais e a negação da prática dos direitos na realidade concreta.

7.1 A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

A complexidade da incidência do fenômeno de violência nas escolas implica na necessidade de construir e desenvolver um projeto político-pedagógico para direcionar, orientar e organizar as ações de unidades de ensino de modo que estas ações sejam mais coerentes e conseqüentes e as instituições mais eficazes na consecução dos seus propósitos. É um desafio inadiável que deve ser assumido por todos os funcionários que atuam na escola em conjunto com a comunidade. Sem um projeto pedagógico corre-se o risco de agir de modo improvisado, desarticulado, reducionista, descontextualizado, fragmentado e simplista.

Unidade, direcionamento e organização são alguns dos benefícios que o

projeto pedagógico atribui ao trabalho e que por certo são imprescindíveis para o cumprimento do compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade. Desse modo, a elaboração de um projeto político-pedagógico deve resultar em um documento a ser considerado como o estabelecimento de um compromisso individual e coletivo, orientado para a promoção da melhor atuação possível, visando a formação dos alunos, a construção do conhecimento, o serviço à comunidade e a busca de alternativas, propostas, iniciativas para lidar com a violência nas escolas. Portanto, trata-se de um documento de trabalho, a ser manuseado por todos a todo o momento, objetivando a orientação das ações como também a sua avaliação permanente.

A importância do projeto político-pedagógico deve-se ao compromisso com a formação humana. No decorrer do processo de ensino e aprendizado há muitas responsabilidades a serem assumidas e que demandam articulação, sistematização e organização. Nenhum trabalho pode estar isolado; é imprescindível que todas as ações estejam articuladas num esforço de melhoria contínua. Para tanto, é necessário que os objetivos, as metas e estratégias sejam planejadas em conjunto com a comunidade escolar, pois só assim será possível a melhoria efetiva do ensino, da aprendizagem e da construção do conhecimento e o combate e prevenção da violência nas escolas.

8 A IMPORTÂNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Os movimentos sociais se fazem presentes em praticamente todas as sociedades e têm em comum a luta por uma sociedade mais justa e democrática. É a forma que o povo encontrou para fazer valer os seus direitos.

Atualmente, quase todas as categorias profissionais possuem o seu próprio sindicato, verificando-se, por outro lado, o aumento significativo das Organizações Não Governamentais (ONGs) e associações que surgem em prol de inúmeras causas, dentre elas as instituições que reúnem pessoas que são acometidas por algum tipo de doença, como a neoplasia, deficientes físicos, fibrose cística, Mal de Alzheimer, ostomizados, que buscam nestas associações esclarecimentos, amparo e troca de informações de tratamento e, se possível de cura, cujo objetivo está na luta por melhora da qualidade de vida destes portadores e pelos seus direitos, em especial o direito à saúde pública gratuita. Neste contexto, um tipo de movimento que cresce a cada ano é o de combate e prevenção à violência.

Os movimentos sociais se constituem em uma forma expressa de democracia na medida em que lutam para fazer valer seus direitos, buscando realizar o sonho de transformação da sociedade.

SADER (1988) faz uma análise muito interessante sobre o surgimento dos movimentos sociais, bem como a sua importância e o seu significado para a transformação da realidade brasileira. De acordo com MUNAKATA (*apud* SADER, 1988), um dos principais acontecimentos ocorridos no final da década de 70 foi o movimento grevista iniciado na região do ABC paulista, que se espalhou rapidamente pelos grandes centros industriais e urbanos do Estado de São Paulo, envolvendo mulheres de trabalhadores. Movimento este que tem se estendido até a atualidade.

SADER (1988) assinala que o movimento operário forçou inúmeras alterações no âmbito da política salarial, da liberdade sindical, do direito de greve, provocando o nascimento de novos atores no cenário político. Deste movimento surgiu um novo sistema político, condicionado por significativas alterações no conjunto da sociedade civil.

Para SADER (1988), em 1978 a novidade foi relatada através de imagens, narrativas e análises sobre os diversos grupos populares que surgiam reivindicando

os seus direitos, em especial “pelo direito de reivindicar direitos”. Desta forma, o impacto dos movimentos sociais originou uma revalorização das práticas sociais presentes no quotidiano popular, com a ocupação destes novos atores nos espaços públicos: “foram assim redescobertos movimentos sociais desde sua gestação no curso da década de 70. Eles foram vistos, então, pelas suas linguagens, pelos lugares de onde se manifestavam, pelos valores que professavam, como indicadores da emergência de novas identidades coletivas”. (SADER, 1988, p. 27).

Segundo SADER, o dia primeiro de maio de 1980 foi marcado por um dos maiores movimentos populares já vistos na história brasileira. O autor relata que naquele dia – Dia do Trabalho – a greve dos metalúrgicos do ABC (complexo que comporta as cidades de Santo André, São Bernardo e São Carlos, localizadas no Estado de São Paulo) já alcançava um mês de duração, levando o chefe do Serviço Nacional de Informações a prometer que “dobraria a república de São Bernardo”. Vários segmentos da sociedade, movidos pela solidariedade, assumiram a greve do ABC como expressão de luta democrática em curso. Dentre eles são citados: os “comitês de apoio em fábricas e bairros da Grande São Paulo, Pastorais da Igreja, parlamentares da oposição, Ordem dos Advogados, sindicatos, artistas, estudantes, jornalistas, professores...” (SADER, 1988, p. 27). Em resposta ao movimento, os sindicatos promotores da greve sofreram intervenção e vários membros foram presos.

Naquela manhã de primeiro de maio, conforme relata o autor, 120 mil pessoas se reuniram após a missa celebrada na igreja da Matriz, por Dom Cláudio Humes, e seguiram numa grande caminhada entoando a canção de Geraldo Vandré, que tinha por título “*Pra não dizer que não falei das flores*”, que passou a ser conhecida como “*Caminhada*”. Esta música havia sido proibida pelo regime militar, mas tornou-se um dos hinos de contestação da época.

O fato histórico ocorrido naquela manhã retratou, como assevera SADER (1988, p. 20-30):

... a imagem viva da emergência de um sujeito coletivo, como um ato de afirmação de setores sociais até então excluídos do cenário oficial, foi logo elaborada por testemunhas, que chamaram a atenção para novas personagens que alteraram os roteiros preestabelecidos. (...) O que as diferentes interpretações mostravam era o fato de o conflito fabril ter extravasado o contexto sindical e, exprimido uma disposição coletiva de auto-afirmação, aberto um novo espaço para a expressão política dos trabalhadores.

SADER (1988) afirma que tais acontecimentos contrastam com a imagem bem estabelecida que era feita dos trabalhadores. Os grandes executivos das indústrias costumavam retratar o trabalhador brasileiro através de uma representação de passividade e conformismo. Durante o Regime Militar, todo e qualquer tipo de movimento social era rapidamente sufocado e reprimido.

De acordo com WEFFORT (*apud* SADER, 1988), o movimento social não é um movimento puramente intelectual, ele se desenvolveu fora da institucionalidade estatal e as idéias correspondem à emergência de novos padrões de práticas coletivas. SADER salienta que ao final da década, muitos textos falavam sobre o surgimento de movimentos operários e populares que surgiam marcados pela sua autonomia e pela constatação da ordem estabelecida, tais como o “novo sindicalismo” e os “novos movimentos de bairro”. Ocorria o “surgimento de uma ‘nova sociabilidade’ em associações comunitárias onde a solidariedade e a auto-ajuda se contrapunham aos valores da sociedade inclusiva; eram os novos ‘movimentos sociais’ que politizavam espaços antes silenciados na esfera privada”. (SADER, 1988, p.35-36).

O referido autor relata, ainda, que ele se encontrava, naquela época, diante de uma passagem de padrões de legitimação da ordem para outros, de contestação na qual emergia uma nova configuração das classes populares no cenário público. Sendo assim, no final da década de 70 a emergência de uma nova configuração de classe pôde ser constatada “pelos lugares onde se constituíam como sujeitos coletivos; pela sua linguagem, seus temas e valores; pelas características das ações sociais em que se moviam, anunciava-se o aparecimento de um novo tipo de expressão dos trabalhadores”. (SADER, 1988, p. 36-37).

Dessa forma, o significado que orienta as ações de um grupo depende da sua identidade. Trata-se de uma identidade derivada da posição que o grupo assume, pois ela está corporificada em instituições determinadas regulando as suas práticas coletivas.

Quanto à constituição histórica das classes sociais, THOMPSON (*apud* SADER, 1988, p. 44) afirma que “as classes acontecem à medida que os homens e mulheres ‘vivem’ suas relações de produção e ‘experimentam’ suas situações

determinantes, dentro do 'conjunto das relações sociais' como uma cultura e expectativas herdadas, e ao modelar essas experiências em formas culturais”.

Entende-se que a constituição histórica das classes depende também da experiência das condições dadas, e é aí que se identificam interesses formando coletividades políticas, sujeitos coletivos e movimentos sociais. A estrutura desses movimentos sociais é produzida pelas interações e lutas de classe.

No decorrer de sua obra, SADER (1988) também se preocupa em explicar o significado do conceito sujeito, o qual ele utiliza para nomear os movimentos sociais. A fim de elucidar as significações implicadas nos termos que ele usou durante sua exposição, afirma que um dos primeiros motivos para o uso de tal expressão, se deve ao fato de que “os agentes dos movimentos sociais aqui tratados expressam uma insistente preocupação na elaboração de identidades coletivas, como forma de exercício de suas autonomias. Neste momento, o termo aparece mais como objeto de análise do que como instrumento conceitual”. (SADER, 1988, p. 51).

Não obstante, assevera que se encontram variações no uso do conceito e que um traço comum é o fato de que tal conceito aparece associado a um projeto e também vinculado à idéia de autonomia. Ressalva que “quando usa noção de sujeito coletivo é no sentido de uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas”. (SADER, 1988, p. 55).

O autor revela ainda, que “trata-se, sim, de uma pluralidade de sujeitos, cujas identidades são resultado de suas interações em processos de reconhecimentos recíprocos, e cujas composições são mutáveis e intercambiáveis. As posições dos diferentes sujeitos são desiguais e hierarquizáveis; porém, essa ordenação não é anterior aos acontecimentos, mas resultado deles”. (SADER, 1988, p. 55).

Outro aspecto abordado por SADER (1988, p. 57) diz respeito aos discursos que constituem os sujeitos. Assinala que o discurso que revela a ação revela também o seu sujeito, este ao exprimir algo o sujeito não apenas comunica algo aos outros, mas também para si mesmo. Desse modo, pensando num sujeito coletivo é possível encontrar um conjunto de necessidades, medos, motivações provocados pela trama das relações sociais nas quais ele se constitui.

A fim de concluir suas idéias, SADER (1998, p. 60) considera que o surgimento “dos novos atores sociais, das novas configurações e identidades dos trabalhadores no cenário público, no que parece o início de outro período na história social de nosso país, nos deparamos com o nascimento de formas discursivas que tematizam de um modo novo os elementos que compõem as condições de existência desses setores sociais”.

Destarte, FREIRE (2000, p. 61) assevera como seria bom para a consolidação da democracia, sobretudo para a sua autenticidade, se outras marchas como as dos movimentos sociais surgissem, “a marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, da sem-escola, do sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível”.

9 DADOS REFERENTES ÀS OCORRÊNCIAS EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA ATENDIDOS PELA POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ – ANO 2000 E DE JAN. À JUL. 2001.

Os dados apresentados são apenas elementos indicativos da especificidade que a violência nas escolas está assumindo na transcorrer dos últimos anos na região supracitada. As tabelas em anexo permitem observar quais as formas de violência que se manifestam no universo escolar.¹

Os dados relativos às ocorrências em estabelecimentos de ensino de Curitiba e Região Metropolitana obtidos junto ao Sistema de Controle Operacional da Polícia Militar do Paraná demonstram o quanto a situação é preocupante. No ano 2000, o total de ocorrências nos diferentes sistemas de ensino totalizou 3128, ao passo que somente de janeiro a julho de 2001 foram registradas 1827 ocorrências. A maioria das chamadas é recebida entre 21 e 22 horas, sendo que a sexta-feira é o dia em que os policiais costumam atender o maior número de ocorrências. Conforme as estatísticas, as escolas estaduais lideram as solicitações com 1186 chamadas; as escolas particulares são responsáveis por 291 do total de chamadas, as municipais solicitaram a Polícia Militar em 275 ocasiões; estabelecimentos religiosos 55 vezes e as instituições federais em 20 oportunidades no referido período.

Constata-se que há um aumento considerável de situações envolvendo violência nas escolas com a participação de jovens estudantes que são, na verdade, integrantes de uma geração vítima da instabilidade de uma ordem econômica mutável e excludente. Esta condição de violência tem preocupado pais, professores, comunidade e autoridades de segurança pública, que não sabem exatamente como agir diante dessa ameaça cada vez mais comum que vem transformando os estabelecimentos de ensino em verdadeiros campos de guerra.

Em se tratando de instituições de ensino, o número de ocorrências é no mínimo alarmante, é mais preocupante ainda porque muitas situações que envolvem violência acabam sendo resolvidas internamente pelas escolas. Assim a polícia não é chamada e a notificação também não é feita. Muitas escolas, em especial as

¹ Ver em anexo as tabelas sobre as formas de violência manifestadas no ambiente escolar.

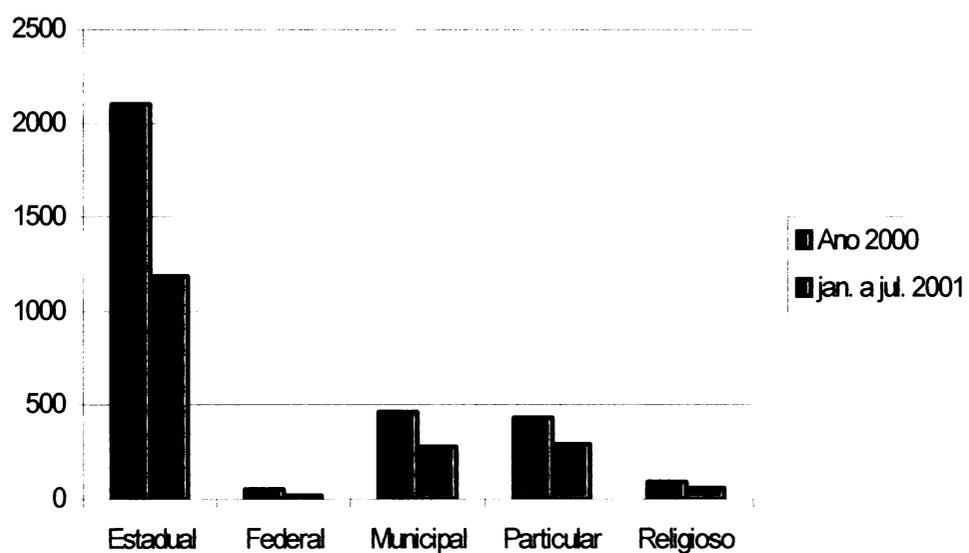
particulares, não vêem com bons olhos a presença de um carro da polícia à sua porta, pois como assinala SPOSITO (2001), este tipo de episódio também pode indicar a fragilidade do trabalho pedagógico.

TABELA 1 – Número de ocorrências em estabelecimentos de ensino em Curitiba e Região Metropolitana de Curitiba (RMC) –ano 2000 e de jan. à Jul. de 2001.

MUNICÍPIO	ANO 2000						JAN. A JUL. 2001					
	ESTA-DUAL	FEDE-RAL	MUNI-CIPAL	PARTI-CULAR	RELI-GIOSO	TOTAL	ESTA-DUAL	FEDE-RAL	MUNI-CIPAL	PARTI-CULAR	RELI-GIOSO	TOTAL
Adrianópolis	2	-	-	-	-	2	1	-	1	-	-	2
Almirante Tamandaré	54	-	7	-	1	62	20	-	9	1	1	31
Araucária	23	2	28	1	5	59	10	1	25	1	-	37
Balsa Nova	5	-	5	-	-	10	2	-	-	-	1	3
Bocaiúva do Sul	2	-	2	-	-	4	2	-	-	-	-	2
Campina Grande do Sul	24	1	11	1	1	38	12	-	3	1	-	16
Campo Largo	18	3	28	2	3	54	12	1	8	3	-	24
Campo Magro	4	-	2	-	-	6	2	-	1	-	-	3
Cerro Azul	5	-	1	-	1	7	-	-	1	-	1	2
Colombo	95	-	20	2	1	118	82	-	20	-	3	105
Contenda	5	-	-	-	-	5	3	-	-	-	-	3
Curitiba	1654	40	264	401	66	2425	916	17	145	277	40	1395
Doutor Ulysses	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Fazenda Rio Grande	22	-	10	8	3	43	32	-	16	1	3	52
Itapecuru	6	-	-	-	-	6	3	-	1	-	-	4
Mandirituba	2	-	5	2	2	11	2	-	-	-	1	3
Pinhais	21	2	9	1	2	35	20	-	6	1	-	27
Piraquara	46	-	10	2	1	59	18	-	4	-	2	24
Quatro Barras	18	-	4	-	-	22	7	-	1	-	-	8
Rio Branco do Sul	5	-	10	1	1	17	7	-	6	-	1	14
São José dos Pinhais	81	2	36	8	2	129	31	1	24	6	2	64
Tijucas do Sul	4	-	7	-	-	11	1	-	1	-	-	2
Tunas do Paraná	2	-	2	-	-	4	3	-	3	-	-	6
TOTAL GLOBAL	2099	50	461	429	89	3128	1186	20	275	291	55	1827

FONTE: Polícia Militar do Paraná / Comando do Policiamento da Capital / Sistema de Controle Operacional

GRÁFICO 1 - TOTAL GLOBAL DE OCORRÊNCIAS EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO – CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA (RMC) – ANO 2000 E DE JAN. A JUL. 2001



FONTE: Polícia Militar do Paraná / Comando de Policiamento da Capital / Sistema de Controle Operacional.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência tem aumentado assustadoramente em nossa civilização indo além das instâncias socioeconômicas e instaurando-se nas escolas como um fenômeno crescente, presente em especial nas que se localizam nas áreas urbanas, alterando o comportamento dos jovens que expressam a sua frustração sobre a família, o trabalho, a escola e a comunidade. (YUS, 2002, p.17)

O engajamento real da sociedade e dos governos é imprescindível no combate à violência em especial nas escolas como estratégia de efetiva mudança da situação atual, bem como a fim de impedir o agravamento do problema. Dessa forma, cabe também ao Estado a viabilização de espaços de discussão em conjunto com a sociedade a fim de abrir campo para as intervenções. É preciso, ainda, que ele se ocupe em buscar formas de erradicar os problemas estruturais associados às desigualdades sociais, implementando medidas políticas mais contundentes que assegurem melhor qualidade de vida à população, ou seja, estruturas sociais justas para todas as pessoas, destinando atenção adequada às questões relativas à saúde, educação, alimentação, moradia, bem como à ampliação das oportunidades de trabalho, tendo em vista a dignidade humana.

De acordo com TAILLE (2002, p.23), a violência não necessariamente é decorrência da ausência de regras ou ausência de projetos de vida, ela também pode ser conseqüência dos valores presentes na construção de identidades, tendo em vista que o mundo vive uma crise de valores e conseqüentemente uma escalada da violência em todas as esferas sociais.

Assim, diante da atual conjuntura, como a escola pode ajudar a formar seres humanos mais voltados a promover a paz?

A mediação na resolução de situações conflituosas que surgem no ambiente escolar é uma das alternativas. Todavia, LUCAS (2002) assinala que as resoluções de conflito não devem ser sempre uma posição de controle de danos. As aulas devem ser proativas, sobre prevenção à violência, direitos humanos e estudos sobre a paz. Estas iniciativas podem ajudar o evitar o prejuízo que os atos de violência acarretam no processo de ensino-aprendizado dos alunos, pois “nas escolas, a violência crescente diminui as oportunidades de aprendizagem e, às vezes, ameaça

a segurança ou a vida. Os resultados acadêmicos baixam quando os estudantes, preocupados com as ameaças, deixam de ir à aula, mudam de escola e são suspensos ou expulsos por atos de violência". (YUS, 2002, p.17)

A escola tem como uma de suas funções desenvolver um pensamento reflexivo nos alunos ajudando-os a construir uma compreensão coerente da realidade resgatando os princípios éticos e desenvolvendo ações que visam à promoção e difusão dos valores de solidariedade, respeito, honestidade, responsabilidade, fraternidade e de convivência que parecem estar sendo deixados de lado.

Faz-se necessária a formação de uma cultura da paz, bem como o uso de diversas estratégias para a conscientização sobre o conflito e a sua resolução por meios pacíficos, pois os sujeitos constroem a sua cultura, seus modos de agir e pensar com base nos valores que pautam e orientam a sua formação. É preciso fazer com que os jovens estejam certos de que o bem comum é a finalidade da humanidade.

Entretanto, JARES (2002, p.13) salienta que educar para paz é um desafio permeado por conflitos e controvérsias, mas não fazê-lo é um descompromisso com as futuras gerações. Sendo assim, a não-violência em educação deve interessar-se pela construção da democracia e conseqüentemente com a promoção de valores humanos, é, portanto, um compromisso com uma forma de vida na qual haja acima de tudo respeito pelo próximo.

É necessário traçar estratégias que priorizem a democratização das relações internas na escola e das suas relações com a comunidade na qual se insere, permitindo a construção de uma cultura de paz. A violência nas escolas tem razões extra-escolares, portanto o seu enfrentamento requer a participação da sociedade em geral e da comunidade local, em particular. Pensar que medidas podem ser tomadas e apoiar as iniciativas de mobilização social que assumem o compromisso com a redução da violência na sociedade e nas escolas é um dos caminhos viáveis, assim como promover a realização e disseminação de projetos nas comunidades enfatizando o diálogo e o respeito aos ideais dos jovens viabilizando a participação familiar e comunitária através do desenvolvimento de propostas de ação local.

É importante aprofundar o conhecimento sobre a temática por meio de um mapeamento que permita fazer uma avaliação do fenômeno nas escolas estaduais

de Curitiba a fim de se pensar na implementação de políticas, projetos, propostas e outras alternativas de cunho mais diretivo. Dentre as questões pertinentes, ainda a serem investigadas, podem ser citadas: Como se relacionam discentes e docentes no cotidiano escolar? Qual a relação entre a cultura da escola e as representações dos sujeitos no universo escolar? Como as práticas estão sendo desenvolvidas? As práticas pedagógicas correspondem à formação de sujeitos morais e intelectualmente autônomos, sujeitos para uma cultura de paz? O que efetivamente se transforma nas práticas dos professores quando se deparam com a violência na escola?

Verifica-se que de fato são inúmeras as questões a serem levantadas para melhor compreender a problemática da violência nas escolas, entretanto, este é apenas o passo inicial na busca de alternativas e soluções que realmente possam contribuir na erradicação deste tipo de problema nos ambientes escolares e conseqüentemente na sociedade.

Considerando que a riqueza da pesquisa de campo necessária para viabilizar este projeto tornou-se inviável para este momento, dada a seriedade e complexidade do problema e as análises criteriosas que o mesmo exige para sua devida compreensão, sua consecução (cujo trabalho em tela constitui o germe) está sendo efetivada na elaboração de dissertação de mestrado, ora em curso, nesta mesma instituição. A finalidade da pesquisa apresentada nesta monografia foi a de contribuir para a compreensão do fenômeno que se manifesta em cada instituição de ensino de formas peculiares, por meio de diversas situações e entre os diferentes sujeitos no espaço escolar.

A continuidade da mesma, entretanto, pressupõe o desenvolvimento de modelo de análise dos fatores determinantes da violência na escola; de seus desdobramentos, bem como de alternativas de combate e prevenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AÇÃO de vândalos fecha escola pública. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 11 jun. 2002.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ALUNO é assassinado em frente a colégio na CIC. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 17 mai. 2002.
- ALUNOS são agredidos por gangue em Araucária. **Jornal do Estado**, Curitiba, 03 jul. 1999.
- AMEAÇA de aluno obriga professora a deixar a escola. **Jornal do Estado**, Curitiba, 14 set. 2001.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Tradução: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARTE e cultura contra as armas. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 02 jul. 2000.
- AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V.N.A. (Org.). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- BACARIN, Raquel. A educação virou refém. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 29 ago. 2002.
- BAIBICH, Tânia Maria. **O auto-ódio na literatura brasileiro-judaica contemporânea**. São Paulo, 2000. 332 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- BAIBICH, Tânia Maria. **O poder da imaginação**. IN: Revista Humanidades Cultura e Cidadania. Lisboa: Loja da Imagem, n.5, p.26-29, jan./mar. 2002.
- BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BOBBIO, N. ;MATTEUCCI, N. ; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria**

do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

_____. Lei n. ° 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRITTO, Rosyan Campos de Caldas; LAMARÃO, Maria Luiza. **Criança, violência e cidadania**. Belém: Unama, 1994.

BRUSCHINI, Cristina. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane N. de A. **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 1997.

CARAM, Dalto. **Violência na sociedade contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1978.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Porto Alegre: Vozes, 1999.

COMBATE à violência começa em casa. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 28 mai. 2001.

COMUNIDADE protesta por falta de segurança em colégio estadual. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 14 jun. 2001.

CRIANÇAS fazem passeata pelo fim da violência no Dia Mundial da Paz. **Jornal do Estado**, Curitiba, 08 jul. 2000.

CRISE deixa a escola mais violenta. **O Estado do Paraná**, Curitiba, 19 mai. 1999.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.

DIMENSTEIN, Gilberto. Ao mestre com porrada. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 03 jun. 2001, p. 25.

DUROZOI, Gerard. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

EDWARDS, Veronica. **Os sujeitos no universo escolar**. Tradução: Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática, 1997.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v.1.

ESCOLA deixa alunos desenharem nas paredes. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 08 ago. 1999.

ESCOLA quer maior integração com aluno. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 21 mai. 2001.

ESCOLAS adotam esquemas de segurança para conter violência. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 03 mar. 2002.

ESCOLAS têm gastos extras com segurança. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 19 mai. 2002.

ESCOLAS viram território de guerra na grande Curitiba. **Jornal do Estado**, Curitiba, 14 set. 2001.

ESCOLA usa musicoterapia para conter violência. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 16 jun. 1999.

ESTADO vai ter de indenizar estudante. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 20 jun. 2002.

ESTUDANTE é baleado na porta do colégio. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 10 abr. 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa. **Folha de São Paulo**, Nova Fronteira, out. 1994 – fev. 1995.

FERREIRA, Naura S. Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: _____. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

FIM do recreio reduz ação de gangues em escola. **Jornal de Estado**, Curitiba, 22 mai. 1999.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Microfísica do poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAG, Bárbara. Pensando a cidade. **Universidade Pública**, Fortaleza: UFC, mai./jul. 2002.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da Educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1983.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência dos mercados e o destino da educação das majorias. In: _____. **Pedagogia da**

exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 85-91.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S.C. Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IANNI, Otávio. A visão mercadológica do governo e o distanciamento da sociedade. In: _____. **Universidade e sociedade**. Ano VII, n.12, p.30, fev. 1997.

JARES, R. Xesús. Desafio educativo do século XXI: educar para a paz e para a cidadania democrática. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, n. 21, p.10-13, mai./jul. 2002.

JOVEM é ferido por tiro em frente à escola. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 06 abr. 2002.

JOVENS violentos. **Jornal do Estado**, Curitiba, 18 ago. 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.

LADRÕES arrombam escola e tentam incendiá-la. **Jornal do Estado**, Curitiba, 03 jul. 1999.

LATERMAN, Ilana. **Violência e incivilidade na escola: nem vítimas, nem culpados**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000. (Coleção Teses, XI).

LONDOÑO, Juan Luis; GAVIRIA, Alejandro; GUERRERO, Rodrigo. **Asalto al desarrollo: violencia en América Latina**. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, 2000.

LOPES, Alice Ribeiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

LUCAS, Peter. Entrevista. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, n.21, p. 14-18, mai/jul. 2002.

MEDIAÇÃO reduz conflitos na escola. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 26 set. 1998.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MORAIS, Regis de. **Violência e educação**. Campinas: Papyrus, 1995.

ODALIA, Nilo. **O que é violência**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

OLIVEN, Rubem George. **Violência e cultura no Brasil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

PAIS e alunos protestam contra a violência nas escolas. **Jornal do Estado**, Curitiba, 11 out. 1996.

PARO, Vitor Henrique. **A questão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. São Paulo: 1997.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papyrus, 1997.

PEREIRA, João Baptista Borges. Diversidade, racismo e educação. **Revistausp**, São Paulo: USP, jun. /jul. /ago. 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

PM apreende armas com estudantes. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 01 jun. 2002.

POLÍCIA reprime violência em escolas. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 29 mai. 2002.

PROFESSORA é agredida por aluno durante a aula. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 21 jun. 2001.

PROFISSÃO de alto risco. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 14 jun. 2001.

PROJETO ajuda a combater a violência. **Jornal do Estado**, Curitiba, 09 ago. 2000.

REPRESSÃO cresce, mas violência migra nas escolas. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 21 jul. 1998.

ROCKWEL, Elsie. La dinámica cultural en la escuela. In: ALVAREZ, Amélia. **Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.

RODRIGUES, Neidson. Colegiado: instrumento de democratização. **Revista Brasileira de Administração Escolar**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 72-79, jan./jul. 1985.

SACRISTÁN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L.H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. O currículo como confluência de práticas. In: _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADER, Éder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SALLAS, Ana Luisa (Coord.). **Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos, juventude, violência e cidadania**. Brasília: Unesco, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, Demerval. A filosofia do educador. In: _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Educação esquecida, geração perdida. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 05 jul. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. Teorias do currículo: o que é isto? In: _____. **Documentos de identidade: uma introdução à teoria crítica de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **O que produz e o que reproduz em educação**. São Paulo: Cortez, 1992. (Ensaio de Sociologia da Educação).

SORGE, Bartolomé. **A violência**. São Paulo: Loyola, 1993.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

TAILLE, Yves de La. Dimensões psicológicas da violência. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, n.21, p.19-23, mai./jul. 2002.

TE pegó lá fora. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 16 ago. 1998. Caderno Domingo Especial. p. 3-5.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

_____. Autonomia para Educação. 1947. In: ROCHA, A. **Anísio em movimento: a**

vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura brasileira. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

TRALDI, Lady Lina. **Currículo**: conceituação e implicações. São Paulo: Atlas, 1977. v.1.

VANDALISMO em escolas deu um prejuízo de R\$ 400 mil em 94. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 01 fev. 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1999. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2).

VELHO, Gilberto. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos. **Cidadania e violência**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 2000.

VIOLÊNCIA atinge 30% das escolas da rede pública. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 05 out.1999.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

YUS, Rafael. Educação integral e valores da não-violência. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, n.21, p. 14-18, mai./jul. 2002.

ANEXO 1

POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ
 COMANDO DO POLÍCIAMENTO DA CAPITAL
 SISTEMA DE CONTROLE OPERACIONAL
 OCORRÊNCIAS EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO - CURITIBA E RMC - ANO 2000 E DE JAN À JUL 2001

MUNICÍPIO	NATUREZA	2000					Total 2000	2001					Total 2001
		ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	RELIGIOSO		ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	RELIGIOSO	
ADRIANÓPOLIS	ABORDAGEM DE SUSPEITO(S)						1						1
	DANO	1					1						1
	FURTO SIMPLES	1					1						1
	LESAO CORPORAL							1					1
ADRIANÓPOLIS	Total	2					2	1	1				2
ALMIRANTE TAMANDARÉ	AMEACA	10		1			11	6					6
	APOIO OUTROS ORGAOS	2					2						2
	ARMA DE BRINQUEDO							1					1
	ATENTADO VIOLENTO AO PUDOR									1			1
	BEBIDA ALCOOLICA	3					3						3
	DANO	4					4		3		1		4
	DESOBEDIENCIA							1					1
	EMBRIAGUEZ								1				1
	FURTO QUALIFICADO	3		2			5	1					1
	FURTO SIMPLES	1					1						1
	ILICITOS ELEITORAIS	4		1			5						5
	LESAO CORPORAL	3		1			4	1					1
	PERTURBACAO DA TRANQUILIDADE	1					1						1
	PERTURBACAO DO SOSSEGO	7					7	3		1			4
	POLICIAMENTO/ PRESENÇA	7		1		1	9	2		3			5
	PORTE DE ARMA	1		1			2	2					2
	PROVOCAÇÃO DE TUMULTO. CONDUTA INCONVENIENTE	3					3	1					1
	PROVOCAR INCENDIO							1					1
	USUARIO DE TOXICO	1					1						1
	VADIAGEM	1					1						1
	VIAS DE FATO	3					3	1		1			2
ALMIRANTE TAMANDARÉ	Total	54		7		1	62	0	9	1	1	1	31
ARAUCARIA	ABORDAGEM DE SUSPEITO(S)				1		1						1
	AMEACA	2		2			4	3					3
	APOIO OUTROS ORGAOS	2		1			3			1			1
	ATO OBSCENO				1		1						1
	DANO	3		1			4		1				1
	DESAPARECIMENTO				1		1		1				1
	DISPARO DE ARMA								1				1
	ENCAMINHAMENTO ASSISTENCIAL				1		1		1				1
	EXPLOSAO								1				1
	FATO NAO CONSTATADO	1		2		1	4		2				2
	FURTO QUALIFICADO			3			3		2				2
	FURTO SIMPLES			2			2		1				3
	LESAO CORPORAL	2					2	2		2			4
	MAUS-TRATOS												
	PERTURBACAO DE SERVICO DE				1		1						1
	PERTURBACAO DO SOSSEGO	2		1		1	4		1				1
	POLICIAMENTO/ PRESENÇA	8		1	5	3	17	2		5			7
	PROVOCAÇÃO DE TUMULTO. CONDUTA INCONVENIENTE				2		2						2
	RIXA								1				1
	ROUBO	1					1	2		1	1		4
	USUARIO DE TOXICO				1		1			1			1
	VIAS DE FATO	1		2			3		3				3
ARAUCARIA	Total	23	2	28	1	5	59	1	0	1	2	1	37

POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ
 COMANDO DO POLICIAMENTO DA CAPITAL
 SISTEMA DE CONTROLE OPERACIONAL
 OCORRÊNCIAS EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO - CURITIBA E RMC - ANO 2000 E DE JAN À JUL 2001

MUNICÍPIO	NATUREZA	2000					Total 2000	2001					Total 2001
		ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	RELIGIOSO		ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	RELIGIOSO	
BALSA NOVA	AMEACA	1					1						
	APOIO OUTROS ORGAOS	1					1						
	DANO							1					1
	ENCAMINHAMENTO DE DOENTE						1						
	FATO NAO CONSTATADO											1	1
	FURTO QUALIFICADO	1					1						
	FURTO SIMPLES			2			2						
	POLICIAMENTO/ PRESENÇA			2			2						
	PROVOCAÇÃO DE TUMULTO. CONDUTA INCONVENIENTE	1		1			2	1					1
BALSA NOVA Total			5	5		10	2					1	3
BOCAIUVA DO SUL	AMEACA							1					1
	DISPARO DE ALARME							1					1
	INVASAO DE ESTABELECIMENTO -	1					1						
	PERTURBAÇÃO DO SOSSEGO			2			2						
BOCAIUVA DO SUL Total			2	2		4	2						2
CAMPINA GRANDE DO SUL	AMEACA	3					3						
	APOIO OUTROS ORGAOS							1		1			2
	CONSTRANGIMENTO ILEGAL							1					1
	DANO			1			1						
	DESAPARECIMENTO	1					1						
	DIREÇÃO PERIGOSA	1					1						
	DISPARO DE ARMA	1					1	1					1
	ENCAMINHAMENTO ASSISTENCIAL	1					1						
	ENCAMINHAMENTO DE DOENTE	1	1				2						
	FATO NAO CONSTATADO	1					1						
	FURTO QUALIFICADO	1		1	1	1	4			1			1
	FURTO SIMPLES	1					1	1					1
	ILICITOS ELEITORAIS			1			1						
	LESAO CORPORAL	1					1				1		1
	PERTURBAÇÃO DO SOSSEGO	1					1						
	POLICIAMENTO/ PRESENÇA	7		4			11	6					6
	PROVOCAÇÃO DE TUMULTO. CONDUTA INCONVENIENTE	3					3	1					1
QUADRILHA/BANDO							1					1	
RIXA			1			1							
VIAS DE FATO	1		3			4			1			1	
CAMPINA GRANDE DO SUL Total			24	1	11	1	1	38	2	3	1		16

POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ
COMANDO DO POLÍCIAMENTO DA CAPITAL
SISTEMA DE CONTROLE OPERACIONAL
OCORRÊNCIAS EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO - CURITIBA E RMC - ANO 2000 E DE JAN À JUL 2001

MUNICÍPIO	NATUREZA	2000					Total 2000	2001					Total 2001
		ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	RELIGIOSO		ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	RELIGIOSO	
	ABORDAGEM DE SUSPEITO(S)	1					1						
	AMEACA	1		2			3						
	APOIO OUTROS ORGAOS	1		2			3			2			2
	COMUNICACAO FALSA DE CRIME OU DE CONTRAVENCAO	1					1						
	DANO	2		2			4			1			1
	DESACATO							1					1
	DESAPARECIMENTO	1					1						
	DISPARO DE ARMA	1					1						
	ENCAMINHAMENTO DE DOENTE							1					1
	FATO NAO CONSTATADO		1				1						
CAMPO LARGO	FURTO QUALIFICADO	2		3			5	1		2	2		5
	FURTO SIMPLES			1			1	2					2
	LESAO CORPORAL			3			3	1					1
	PERTURBACAO DE SERVICO DE				1		1						
	PERTURBACAO DO SOSSEGO	1	1			2	4						
	POLICIAMENTO/ PRESENÇA	3	1	5	1		10	3		1	1		5
	PORTE DE ARMA								1				1
	PROVOCACAO DE TUMULTO. CONDUTA INCONVENIENTE	2		9			11	1		1			2
	ROUBO					1	1			1			1
	USUARIO DE TOXICO	1					1	1					1
	VIAS DE FATO	1					1	1					1
	VIOLACAO DE DOMICILIO			1			1						
CAMPO LARGO Total		18	3	28	2	3	54	12	1	8	3		24
	DANO	1					1						1
	FURTO QUALIFICADO	1					1			1			1
	FURTO SIMPLES			1			1						
CAMPO MAGRO	LESAO CORPORAL			1			1						
	PERTURBACAO DO SOSSEGO	2					2						
	POLICIAMENTO/ PRESENÇA							1					1
	PROVOCACAO DE TUMULTO. CONDUTA INCONVENIENTE							1					1
CAMPO MAGRO Total		4		2			6	2		1			3
	AMEACA	1					1						
	DESOBEDIENCIA	1					1						
	EMBRIAGUEZ	1					1						
CERRO AZUL	FURTO SIMPLES			1			1						
	POLICIAMENTO/ PRESENÇA									1		1	2
	VIAS DE FATO						1						1
	VIOLACAO DE DOMICILIO						1						1
CERRO AZUL Total		5		1		1	7			1		1	2

POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ
 COMANDO DO POLICIAMENTO DA CAPITAL
 SISTEMA DE CONTROLE OPERACIONAL
 OCORRÊNCIAS EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO - CURITIBA E RMC - ANO 2000 E DE JAN À JUL 2001

MUNICÍPIO	NATUREZA	2000					Total 2000	2001					Total 2001
		ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	RELIGIOSO		ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	RELIGIOSO	
	ABORDAGEM DE SUSPEITO(S)	1					1						
	AMEACA	5		3			8	7		3			10
	APOIO OUTROS ORGAOS	2					2		1				1
	ATENTADO VIOLENTO AO PUDOR	1					1						
	ATO OBSCENO	1					1						
	CONSTRANGIMENTO ILEGAL	1					1						
	DANO	5			1		6	3		1			4
	DANO EM COISA HISTORICA	1					1	1					1
	DESAPARECIMENTO	2					2						
	DISPARO DE ALARME	2					2	1					1
	DISPARO DE ARMA	1					1	1					1
	EMBRIAGUEZ			1			1	1					1
	ENCAMINHAMENTO ASSISTENCIAL	3		3			6	3		2			5
	ENCAMINHAMENTO DE DOENTE	2		1			3						
	ENCAMINHAMENTO DE FERIDO							2					2
	ESBULHO POSSESSORIO	1					1						
	FATO NAO CONSTATADO	6		1			7	5				1	6
	FURTO QUALIFICADO	3		2			5	1		3			4
	FURTO SIMPLES	1		2			3	3					3
	HOMICIDIO			1			1						
	LESAO CORPORAL	5		2			7	1					1
	PERTURBACAO DE SERVICO DE	1					1						
	PERTURBACAO DO SOSSEGO	3				1	4	2					2
	POLICIAMENTO/ PRESENÇA	15		2			17	2		4		1	25
	PORTE DE ARMA	1					1						
	PROVOCACAO DE TUMULTO. CONDUTA INCONVENIENTE	15		1			16	1		5			21
	RIXA	5					5	2					2
	ROUBO			1	1		2						
	USUARIO DE TOXICO	1					1	1					1
	VIAS DE FATO	11					11	1				1	13
	VIOLACAO DE DOMICILIO							2					1
COLOMBO Total		95		20	2	1	118	8		2		3	105
	DANO	1					1						
	DESACATO	1					1						
	DISPARO DE ALARME	1					1						
	EMBRIAGUEZ	1					1						
	INVASAO DE ESTABELECIMENTO -							1					1
	LESAO CORPORAL							1					1
	PERTURBACAO DO SOSSEGO	1					1	1					1
CONTENDA Total		5					5	3					3

POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ
 COMANDO DO POLÍCIAMENTO DA CAPITAL
 SISTEMA DE CONTROLE OPERACIONAL
 OCORRÊNCIAS EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO - CURITIBA E RMC - ANO 2000 E DE JAN À JUL 2001

MUNICÍPIO	NATUREZA	2000					Total 2000	2001					Total 2001
		ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	RELIGIOSO		ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	RELIGIOSO	
	POLICIAMENTO/ PRESENÇA	435	11	65	113	17	642	298	3	44	96	11	452
	PORTE DE ARMA	4					6	1		1	1		3
	PROPAGANDA ENGANOSA	1					1						
	PROVOCACAO DE TUMULTO. CONDUTA INCONVENIENTE	91	2	13	25	4	135	39	2	6	9	1	57
	PROVOCAR INCENDIO	2		1	2		5		1				1
	RECEPTACAO							2					2
	RECUSA DE DADOS SOBRE PROPRIA							1					1
	RIXA	21		2	3		26	12		1	1		14
	ROUBO	6		4	14	1	25	7		3	4	1	15
	TRAFICO DE TOXICO	1					1						
	USUARIO DE TOXICO	7		1	3		11	5		1			6
	VADIAGEM	3					3	1					1
	VEICULO RECUPERADO			1			1					1	1
	VIAS DE FATO	66	3	9	8		86	32		5	3	1	41
	VIOLACAO DE DOMICILIO	12		3	11	3	29	11	1	2	6		20
CURITIBA Total		1654	40	264	401	66	2425	916	17	145	277	40	1395

POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ
 COMANDO DO POLICIAMENTO DA CAPITAL
 SISTEMA DE CONTROLE OPERACIONAL
 OCORRÊNCIAS EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO - CURITIBA E RMC - ANO 2000 E DE JAN A JUL 2001

MUNICÍPIO	NATUREZA	2000					Total 2000	2001					Total 2001
		ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	RELIGIOSO		ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	RELIGIOSO	
DOUTOR ULYSSES	DANO	1					1						
DOUTOR ULYSSES	Total	1					1						
FAZENDA RIO GRANDE	ABORDAGEM DE SUSPEITO(S)							2					2
	AMEACA							3	1				4
	APOIO OUTROS ORGAOS	1					1	2					2
	BEBIDA ALCOOLICA								1				1
	DANO							2	1				3
	DESTRUIR / DANIFICAR FLORESTA				1		1						
	DISPARO DE ARMA							1	1				2
	EMBRIAGUEZ	2					2	2		1			3
	ENCAMINHAMENTO ASSISTENCIAL								2				2
	FATO NAO CONSTATADO	3			1		4	1			2		3
	FURTO QUALIFICADO	1		2			3			1			1
	ILICITOS ELEITORAIS	2		1			3						
	INVASAO DE ESTABELECIMENTO -				1		1						
	LESAO CORPORAL			1			1	2					2
	OBJETO RECUPERADO									1			1
	PERTURBACAO DO SOSSEGO	2					2						
	POLICIAMENTO/ PRESENÇA	5		3	3	1	12	1	7		1		18
	PORTE DE ARMA	2					2						
	PROVOCAAO DE TUMULTO. CONDUTA INCONVENIENTE				2		2	1					1
	RIXA	1				1	2	1					1
ROUBO	1		1			2							
VADIAGEM							2					2	
VIAS DE FATO	2		2			4	3	1				4	
VIOLACAO DE DOMICILIO					1	1							
FAZENDA RIO GRANDE Total		22	10	8	3	43	3	6	1	1	3	52	
ITAPERUCU	DANO	1					1						
	DANO EM COISA HISTORICA	1					1						
	ENCAMINHAMENTO ASSISTENCIAL							1				1	
	INVASAO DE ESTABELECIMENTO -	1					1						
	LESAO CORPORAL	2					2						
	PERTURBACAO DO SOSSEGO							1				1	
POLICIAMENTO/ PRESENÇA	1					1	1				1		
PORTE DE ARMA								1				1	
ITAPERUCU Total		6				6	3	1				4	

POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ
COMANDO DO POLÍCIAMENTO DA CAPITAL
SISTEMA DE CONTROLE OPERACIONAL
OCORRÊNCIAS EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO - CURITIBA E RMC - ANO 2000 E DE JAN À JUL 2001

MUNICÍPIO	NATUREZA	2000					Total 2000	2001					Total 2001
		ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	RELIGIOSO		ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	RELIGIOSO	
MANDIRITUBA	ABORDAGEM DE SUSPEITO(S)						1					1	
	APOIO OUTROS ORGAOS			1			1						
	EMBRIAGUEZ										1	1	
	FALSO ALARMA				1		1						
	PERTURBACAO DO SOSSEGO					1	1						
	POLICIAMENTO/ PRESENÇA	1		3		1	5	1				1	
	PROVOCAÇÃO DE TUMULTO. CONDUTA INCONVENIENTE				1		1						
	RIXA			1			1						
	VIAS DE FATO	1					1						
	MANDIRITUBA Total			2	5	2	2	11	2			1	3
PINHAIS	ABORDAGEM DE SUSPEITO(S)							1				1	
	AMEACA	3		1			4	2		2		4	
	ANIMAL EM TERRENO ALHEIO				1		1						
	DANO	1		1			2			1		1	
	DESACATO	1					1	1				1	
	ESBULHO POSSESSORIO			1			1						
	FATO NAO CONSTATADO	3		2			5						
	FURTO QUALIFICADO	4		1		1	6	1				1	
	FURTO SIMPLES	1					1						
	LESAO CORPORAL	2					2						
	PERTURBACAO DO SOSSEGO	2					2	4				4	
	PICHAR / GRAFITAR	1					1						
	POLICIAMENTO/ PRESENÇA	1	1	3			5	7		2	1	10	
	PROVOCAÇÃO DE TUMULTO. CONDUTA INCONVENIENTE				1		1	1				1	
	PROVOCAR INCENDIO									1		1	
	ROUBO								2			2	
	USUARIO DE TOXICO	1					1			1		1	
VIAS DE FATO	1					1							
PINHAIS Total			21	2	9	1	2	35	2	0	6	1	27
PIRAQUARA	AMEACA	3					3	1				1	
	APOIO OUTROS ORGAOS	1					1						
	ARMA DE BRINQUEDO							1				1	
	ARTEFATO EXPLOSIVO	1					1	1				1	
	DANO	4					4						
	DESACATO							1				1	
	DESAPARECIMENTO	1					1						
	DISPARO DE ARMA								1			1	
	EXPLOSAO							1				1	
	FALSO ALARMA				1		1						
	FATO NAO CONSTATADO	5					5						
	FUGA PRESO	1					1						
	FURTO QUALIFICADO	1					1			1	1	2	
	FURTO SIMPLES			1			1						
	ILICITOS ELEITORAIS	1					1						
	LESAO CORPORAL							2				2	
	PERTURBACAO DO SOSSEGO	7					7	2		1		3	
	POLICIAMENTO/ PRESENÇA	12		7		1	20	3		1		4	
	PORTE DE ARMA	1					1						
	PROVOCAÇÃO DE TUMULTO. CONDUTA INCONVENIENTE	1					1	1				1	
ROUBO	2		2	1		5	1		1		2		
USUARIO DE TOXICO	1					1							
VIAS DE FATO	3					3	4				4		
VIOLACAO DE DOMICILIO	1					1							
PIRAQUARA Total			46	10	2	1	59	18	4	2	4	24	

POLÍCIA MILITAR DO PARANA
 COMANDO DO POLICIAMENTO DA CAPITAL
 SISTEMA DE CONTROLE OPERACIONAL
 OCORRÊNCIAS EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO - CURITIBA E RMC - ANO 2000 E DE JAN A JUL 2001

MUNICÍPIO	NATUREZA	2000					Total 2000	2001					Total 2001
		ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	RELIGIOSO		ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	RELIGIOSO	
QUATRO BARRAS	ABORDAGEM DE SUSPEITO(S)	1					1						
	AMEACA							1					1
	BEBIDA ALCOOLICA	1					1						
	DANO	1					1						
	ENCAMINHAMENTO ASSISTENCIAL	1					1						
	FATO NAO CONSTATADO	3					3						
	LESAO CORPORAL	2		1			3	1		1			2
	PERTURBACAO DO SOSSEGO	1					1	2					2
	POLICIAMENTO/ PRESENÇA	3		1			4	1					1
	PROVOCAÇÃO DE TUMULTO. CONDUTA INCONVENIENTE	1					1						
	RIXA	2					2						
	VIAS DE FATO	2		2			4	2					2
	QUATRO BARRAS Total		18		4		22	7		1			8
RIO BRANCO DO SUL	ABANDONO DE INCAPAZ								1				1
	AMEACA			2			2		1				1
	APOIO OUTROS ORGAOS	2		2			4						
	DANO	1					1						
	DIRIGIR SEM CNH OU PERMISSAO							1					1
	EMBRIAGUEZ	1					1	1					1
	FURTO QUALIFICADO				1		1	1		1			2
	FURTO SIMPLES								1				1
	INVASAO DE ESTABELECIMENTO - LESAO CORPORAL				1		1						1
	PERTURBACAO DO SOSSEGO				1	1	2					1	1
	POLICIAMENTO/ PRESENÇA	1		1			2	1		3			4
	PORTE DE ARMA			1			1	1					1
	VIOLACAO DE DOMICILIO				1		1						1
RIO BRANCO DO SUL Total		5		10	1	17	7		6		1	14	
SAO JOSE DOS PINHAIS	ABORDAGEM DE SUSPEITO(S)								1				1
	AMEACA	8		2			11	4		3			7
	APOIO A OUTRA OPM/OBM					1	1						
	APOIO OUTROS ORGAOS	2					2						
	ARMA DE BRINQUEDO	1					1						
	ATENTADO VIOLENTO AO PUDOR	1					1		1				1
	ATO OBSCENO							1		1			2
	CUMPRIMENTO DE MANDADO JUDICIAL									1			1
	DANO	5		1			6						
	DESACATO	2					2						
	DESOBEDIENCIA	7					7		1				1
	DISPARO DE ALARME	2		1	1		4		1				1
	DISPARO DE ARMA	1					1						
	ENCAMINHAMENTO ASSISTENCIAL			2			2						
	ENCAMINHAMENTO DE DOENTE	1					1						
	FATO NAO CONSTATADO	5		3	1		9	1					1
	FURTO QUALIFICADO	1		4	2		7	3	1	8	3	1	16
	FURTO SIMPLES	3		1			4	2			1		3
	ILICITOS ELEITORAIS				4		4						
	INVASAO DE ESTABELECIMENTO - LESAO CORPORAL	2					2						
	LESAO CORPORAL	3		1			4	2		1			3
	PERTURBACAO DA TRANQUILIDADE	2		1			3			1			1
	PERTURBACAO DO SOSSEGO	1					1						
	POLICIAMENTO/ PRESENÇA	21		10	2	1	34	10		2	1		13
	PORTE DE ARMA	1					1						
	PROVOCAÇÃO DE TUMULTO. CONDUTA INCONVENIENTE	5					5	1					1
	RIXA					1	1	1					1
	ROUBO	1	1	2			4	3		1			4
	TRAFICO DE TOXICO								1				1
	USUARIO DE TOXICO				1		1						
	VIAS DE FATO	1		2			3	1		2		1	4
	VIOLACAO DE DOMICILIO	5	1	1			7	1			1		2
	SAO JOSE DOS PINHAIS Total		81	2	36	8	129	33	1	2	6	2	64

POLÍCIA MILITAR DO PARANÁ
 COMANDO DO POLÍCIAMENTO DA CAPITAL
 SISTEMA DE CONTROLE OPERACIONAL
 OCORRÊNCIAS EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO - CURITIBA E RMC - ANO 2000 E DE JAN À JUL 2001

MUNICÍPIO	NATUREZA	2000					Total 2000	2001					Total 2001
		ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	RELIGIOSO		ESTADUAL	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	RELIGIOSO	
	AMEACA	1					1						
	ENCAMINHAMENTO ASSISTENCIAL			1			1						
	FURTO QUALIFICADO	1		3			4		1				1
TIJUCAS DO SUL	FURTO SIMPLES	1					1						
	PERTURBAÇÃO DO SOSSEGO			1			1						
	POLICIAMENTO/ PRESENÇA	1		1			2	1					1
	PROVOCAÇÃO DE TUMULTO. CONDUTA INCONVENIENTE			1			1						
TIJUCAS DO SUL	Total	4		7			11	1	1				2
	APOIO OUTROS ORGAOS							1					1
	DANO								1				1
TUNAS DO PARANA	FURTO SIMPLES							1					1
	POLICIAMENTO/ PRESENÇA	1		2			3	1	1				2
	PROVOCAÇÃO DE TUMULTO. CONDUTA INCONVENIENTE	1					1						
	RIXA								1				1
TUNAS DO PARANA	Total	2		2			4	3	3				6
Total Global		2099	50	461	429	89	3128	1186	20	275	291	55	1827

FONTE: SisCOp