

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

MARCELI MARIA DOS SANTOS DELGADO

**ESCOLA TERRITÓRIO E VIOLÊNCIA: REFLEXOS NO CAMPO  
ESCOLAR**

MARINGÁ – PR  
2014

MARCELI MARIA DOS SANTOS DELGADO

**Escola Território e Violência: reflexos no campo escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Área de concentração: Elaboração de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Elflay Miranda

Maringá  
2014

MARCELI MARIA DOS SANTOS DELGADO

**Escola território e violência: reflexos no campo escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas do Departamento de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

PROF.º DR. GEOVANO EDERVALDO ROSSATO  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (Presidente)

PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> CLEIDE APARECIDA GOMES RODRIGUES FERMENTÃO.  
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE MARINGÁ (UNICESUMAR)

PROF.º DR.º ELFLAY MIRANDA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Aprovada em: 25.07.2014  
Local de Defesa: Bloco H35 Sala 07 -UEM

## *Dedicatória*

*A todos os gestores, professores, funcionários, alunos e alunas das escolas Norte, Sul e Central, obrigada pela acolhida e participação no processo de observação e aplicação dos instrumentos de coleta de dados que tornaram possível que fossem recolhidos dados sobre as Violências que ocorrem no campo escolar. Os membros da comunidade escolar desses territórios foram de extrema importância para desvelar esse mal que afeta diretamente os agentes escolares.*

## AGRADECIMENTOS

À Escola de Governo por proporcionar ao servidor público o Sistema Integrado de Formação e Desenvolvimento de Recursos Humanos e a capacitação dos profissionais que servem às comunidades sociais.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Rodrigues, coordenadora do Mestrado profissional em Políticas Públicas, e pela dedicação de tornar possível a existência dessa formação essencial para o exercício da profissão dos funcionários públicos.

Aos professores doutores: Amália Maria Golberg Godoy, Ana Lúcia Rodrigues, Ângela Mara de Barros Lara, Carla Cecília Rodrigues Almeida Silva, Carlos Alberto Mororó, Celene Tonella, Décio Sperandio, Ednaldo Aparecido Ribeiro, Elflay Miranda, Fabíola Castelo de Souza Cordovil, Geovanio Edervaldo Rossato, Lilian Denise Mai, Lúcia Cecília da Silva, Maria José Scochi, Mario Luiz Neves de Azevedo, Marivânia Conceição de Araújo, Rivail Carvalho Rolim, Rozilda das Neves Alves, Sheila Regina de Camargo Martins, Simone Pereira da Costa Dourado, Walter Lúcio de Alencar Praxedes e Wânia Rezende Silva, pela dedicação e pela mediação do conhecimento que foi a base para a construção e conclusão dos objetivos do projeto de pesquisa.

E, em particular, meus sinceros agradecimentos à Prof.<sup>a</sup> Ana Lúcia pelas orientações da pesquisa de campo e do projeto, ao Prof.<sup>o</sup> Walter Prachedes pelo envio de materiais e ao Prof.<sup>o</sup> Ednaldo pela orientação à coleta de dados da pesquisa quantitativa.

Ao Junior, secretário do Mestrado Profissional, pela dedicação e paciência na difusão das informações e expedição de documentos, bem como, pelo apoio nos momentos de tribulação que perpassam pelo período de estudo.

Ao auxiliar técnico, Wesley Furriel, pela organização dos dados estatísticos da pesquisa de campo.

À Prof.<sup>a</sup> Maria Inês Teixeira Barbosa – chefe do Núcleo Regional de Educação de Maringá - pelo apoio e incentivo para que eu fizesse parte do Mestrado Profissional em Políticas Públicas.

Ao meu supervisor de estágio – Prof.<sup>o</sup> Carlos Petronzelli – Coordenador do Setor Socioeducacional do Núcleo Regional Estadual de Educação pelas horas dedicadas à observação e à supervisão do estágio do Mestrado.

À querida amiga Maria Nilvane Zanella pelo apoio e incentivo para cursar o mestrado.

Ao meu marido Gilberto Donizetti Delgado pelo incentivo e apoio desde o início do curso até os momentos difíceis para chegar à conclusão dos estudos. E à minha filha, Gabriela Maria, pela paciência neste período de muita leitura e pesquisa.

E, em especial, ao meu Orientador Prof.<sup>o</sup> Dr. Elflay Miranda pelas orientações e horas dedicadas à leitura do trabalho e pelo apoio, paciência e incentivo, principalmente nos momentos mais difíceis da busca pelo conhecimento, que proporcionaram o embasamento teórico que legitimassem os objetivos e tornasse real a conclusão da pesquisa.

“Não há democracia efetiva sem um verdadeiro poder crítico”;  
“Nada é mais adequado que o exame para inspirar o reconhecimento dos  
vereditos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam”.

Pierre Bourdieu  
1930-2002

# ESCOLA TERRITÓRIO E VIOLÊNCIA: REFLEXOS NO CAMPO ESCOLAR

## RESUMO

A violência é um problema presente nas escolas e tem preocupado os sujeitos que convivem nesse território escolar. Ela é um obstáculo que prejudica as relações sociais e a mediação do conhecimento científico. Este trabalho tem como objetivo principal identificar os episódios de violência que advêm no território da escola e no seu entorno e como eles refletem no campo escolar de Instituições Públicas Estaduais de Maringá, denominadas regiões Norte, Sul e Central. A fundamentação teórica pauta-se em pesquisa bibliográfica e em pesquisa de campo. Assim como, em questionários aplicados aos alunos e professores, nos quais se indaga a respeito das relações de convivência dessa comunidade, ocorrências de violências e o reflexo dessas ações na vida dos atores sociais. As considerações dos diferentes questionamentos direcionados a alunos e professores têm a pretensão de coletar respostas às indagações da pesquisadora sobre o que é violência escolar, quais as principais violências incidem nesse campo e o quanto essa prática de violências afeta os agentes escolares. De posse dos resultados coletados, pretende-se apresentá-los às comunidades escolares para que sirvam de apoio na elaboração de políticas públicas que diminuam a violência escolar e, conseqüentemente, melhorem a qualidade da educação nas Escolas Estaduais do Paraná. Após a compilação dos dados, constata-se que, as principais violências que apreendem o território escolar, na opinião dos docentes, são a estrutura física precária de duas das instituições, a falta de instrumentos adequados para o atendimento das necessidades especiais, o vandalismo, as agressões físicas entre os alunos, o assédio moral, o roubo, e as ameaças, assim como, as substâncias ilícitas que adentram a escola, o medo de traficantes, gangues, a invasão do território escolar por pessoas estranhas e o que pensam a respeito da presença da patrulha escolar. Na compreensão dos educandos, em relação à violência, estão a deficiência das aulas de informática, a carência de políticas públicas de contraturno, problemas de infraestrutura predial, furtos, roubos, agressão física, insultos, assédio moral, ameaças, insegurança, agressões verbais, depredação do patrimônio público, porte de armas no território escolar, entre outras ações violentas, que estão em evidência no presente trabalho.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Educação. Território Escolar. Violência Escolar.

## **SCHOOL TERRITORY AND VIOLENCE: REFLECTIONS ON SCHOOL FIELD.**

### ***ABSTRACT***

Violence in schools is a problem and this has worried the people who live together in the school grounds; it is an obstacle that impairs social relations and mediation of scientific knowledge . This work aims to identify the episodes of violence that arise within the school and its surroundings, and how they reflect on the school field of Maringa State Public Institutions; called North, South and Central regions. Reasoned by means of literature and information gathered by the use of field research; as well as questionnaires given to students and teachers where it asks about the relationship of living in this community, instances of violence and the impact of these actions on the lives of social actors . The considerations of the different questions directed at students and teachers have the pretension to collect answers to questions about the researcher, which is school violence, violence which the main focus in the school field and how this practice of violence affects school stakeholders. In possession of listed results we intend to present to the school communities that serve to support the development of public policies that reduce school violence and consequently improve the quality of education in Paraná State Schools. After compiling the data, it appears that the main violence to seize territory in the opinion of school teachers are poor physical structure of two institutions, the lack of adequate to meet the special needs instruments, vandalism, assaults physical between students, bullying, theft, robbery and threats, as well as illicit substances that enter the school, fear of traffickers, gangs, school grounds and invasion by strangers; and the opinion about the presence of the school patrol. Understanding of learners towards violence are, a deficiency of computer classes, the lack of public policies for young people in a different time of school, problems of building infrastructure, theft, robbery, assault, insults, bullying, threats, insecurity, verbal aggression, predation public property, possession of weapons on school territory among other violent actions that are in evidence in the present work .

**Keywords:** Public Policy. Education. School territory. School Violence.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2. CONTEXTO EM QUE ESTÁ INSERIDA A VIOLÊNCIA ESCOLAR.....</b>	<b>15</b>
2.1 VIOLÊNCIA, AFINAL DO QUE SE TRATA?.....	18
2.2 A VIOLÊNCIA ENTRE OS JOVENS NO BRASIL.....	23
2.3 HISTÓRICO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL.....	28
<b>3. A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR-ALUNO E ALUNO-ALUNO.....</b>	<b>34</b>
3.1 A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR-ALUNO.....	34
3.2 O CENÁRIO SOCIAL DOS ALUNOS.....	39
<b>4. O TERRITÓRIO ESCOLAR E SUAS CARACTERÍSTICAS.....</b>	<b>43</b>
4.1 O DIAGNÓSTICO DO TERRITÓRIO.....	49
4.1.1 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR DA ÁREA SUL.....	52
4.1.2 A CONCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A INSTITUIÇÃO ZONA SUL E A VIOLÊNCIA.....	57
4.2 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR DA ZONA NORTE.....	65
4.2.1 A CONCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A INSTITUIÇÃO ZONA NORTE E A VIOLÊNCIA.....	67
4.3 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR DA ÁREA CENTRAL.....	72
4.3.1 A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A INSTITUIÇÃO E A VIOLÊNCIA.....	74
4.3.2 CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS.....	76
4.4 PESQUISA REALIZADA ENTRE ALUNOS EM RELAÇÃO À VIOLÊNCIA.....	93

4.4.1 A VIOLÊNCIA E AS DROGAS.....	99
4.4.2 A PRESENÇA DA POLÍCIA NO TERRITÓRIO ESCOLAR.....	101
4.4.3 ATIVIDADES ESPORTIVAS E DIVERSÃO PARA JOVENS.....	104
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>113</b>

## INTRODUÇÃO

*“É preciso sentir a necessidade da experiência, da observação, ou seja, a necessidade de sair de nós próprios para aceder à escola das coisas, se as queremos conhecer e compreender.”*

*Émile Durkheim.*

Em 2009, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PENSE). A pesquisa demonstrou que a violência entre adolescentes tem emergido como um dos problemas de grande relevância, sendo que a luta física (briga) é a sua manifestação mais comum.<sup>1</sup> Os dados da Pesquisa Nacional de Saúde sobre o uso da violência escolar revelaram que 12,9% dos escolares informaram ter tido envolvimento em algum desentendimento, em um período de 30 dias. (IBGE, 2009)

Em razão desse problema relacionado com a violência escolar, aponta-se a demanda, cada vez mais, de políticas públicas voltadas à segurança pública, principalmente escolar, cuja responsabilidade é também do Estado, bem como, de pesquisas direcionadas ao campo escolar que verifiquem quais os motivos da ocorrência de ações caracterizadas violentas que afetam a comunidade escolar.<sup>2</sup>

No Estado Paraná, a preocupação com a segurança da comunidade escolar levou, em 2008, à criação do Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária (BPEC), cujo objetivo foi atender os territórios escolares por meio dos Programas Patrulha Escolar Comunitária e Educacional de Resistência às Drogas e à Violência PROERD, (SSP/2013)<sup>3</sup>.

A função da Patrulha Escolar é principalmente reduzir a criminalidade nas escolas e no

---

<sup>1</sup> Tal preocupação sobre a violência escolar não é recente, em março de 2001, institui-se na sede da UNESCO, em Paris, a primeira conferência mundial dedicada ao combate à violência no meio escolar; organizada pelo Ministério da Educação Francês e pela comissão Europeia, com o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. (DEBARBIEUX E BLAYA, 2002)

<sup>2</sup> Define-se **comunidade** como: qualidade de comum, o corpo social; grupo de pessoas submetidas a uma regra. Enquanto o termo **escolar**, refere-se ao estabelecimento público ou privado onde ministra-se o ensino coletivo (FERREIRA, 2004) p.180 e 304).

<sup>3</sup> Secretaria de Segurança Pública – Patrulha Escolar. Disponível em <http://www.seguranca.pr.gov.br> . Acesso em: 01 de Abr. de 2013.

território que a circunda por meio da prevenção e, em segundo plano, reprimir crimes e atos infracionais. Segundo a PMPR (Nº 01/2004), a Patrulha Escolar também assessora a comunidade escolar na elaboração de estratégias de prevenção de segurança, mediante trabalhos de avaliação do território, reflexão, palestras e organização para a ação.

A experiência da pesquisadora que realiza esse trabalho, obtida enquanto professora na rede estadual, demonstra que o território escolar compreende o espaço físico onde jaz a interposição do conhecimento e, necessita, portanto, de local e equipamentos adequados o qual ofereçam condições aos educadores de aplicar o saber científico e arrostar os desafios da violência que perpassam pela escola.

Conforme Raffestin (1993, apud COSTA & LESSA, 2012), o território é um espaço qualificado pelo poder, [...] um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O território se apoia no espaço, mas não é o espaço. “É uma produção a partir do espaço”.

Sobre o território escolar, Cardi (1993 apud COSTA & LESSA, 2012) coloca que ele:

[...] corresponde a uma área que os poderes públicos se esforçam por organizar através de uma carta escolar, isto é, por meio da criação de uma rede pedagógico-administrativa de estabelecimentos de ensino que devem corresponder às necessidades em educação escolar de determinada área.

Em conformidade com Bourdieu (2012, p. 133), o território é visto não só como continente onde o social se desdobra, mas como organização espacial que produz um efeito sobre o social. Tal espaço pode-se assim representar o mundo social em forma de área construída na base de princípios de diferenciação ou de distribuição constituídos pelo conjunto das propriedades que atuam no universo social.

Para que as políticas públicas voltadas à educação de determinados territórios se efetivem, é necessária a aplicação dos recursos auferidos por meio das políticas públicas federais, estaduais e municipais.<sup>4</sup>

Por meio dos recursos obtidos, os gestores elaboram, em conjunto com a comunidade escolar (APMF, Conselho Escolar)<sup>5</sup>, planos de ação para melhorar o ambiente da escola, pois

---

<sup>4</sup> Segundo informações obtidas junto a Secretaria de Estado e Educação do Paraná (SEED/PR), as Escolas Estaduais impetram recursos por meio dos programas FUNDEB, Fundo Rotativo e PDDE/Mais Educação, que serão retomados e explicados no próximo capítulo. (SEED/PR)

<sup>5</sup> **APMF** - Associação de Pais, Mestres e Funcionários, e similares (pessoa jurídica de direito privado, é um órgão de representação dos pais e profissionais do estabelecimento, não tem caráter político partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos, os seus Dirigentes e Conselheiros, não são remunerados e são

a ela não tem apenas o papel de ensinar conteúdos acadêmicos, mas também de ensinar comportamentos e cidadania, colaborando na formação do caráter dos estudantes.

Além disso, há também a preocupação de criar uma escola segura, capaz de proteger as crianças e adolescentes; minimizando o risco de acidentes e violências. (LIBERAL, et al., 2005, apud ABRAMOVAY, 2009).

A proteção citada por Abramovay (2009) está prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996, p.2), que garante que a educação é dever da família e do Estado e está inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Essa lei tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (LDB, 1996, p. 2)

Segundo Abramovay, et al. (2009, p. 80) uma escola de qualidade depende, entre outros fatores, da infraestrutura, do espaço, das instalações, das possibilidades e dos recursos oferecidos aos seus alunos e professores. Assim, um ambiente organizado, limpo, com professores considerados bons pelos alunos e que ofereça uma alimentação de boa qualidade, pode fazer com que todos se sintam mais motivados e tenham pela escola apreço e respeito.

Para construir uma escola democrática e promover melhorias no espaço escolar, faz-se necessário ouvir a opinião dos principais atores da escola que são os alunos. De acordo com a pesquisa realizada por Abramovay, et al. (2009 p.81), quando perguntados sua opinião sobre a escola, muitos alunos forneceram respostas bastante positivas, conforme demonstra a redação

---

constituídos por prazo indeterminado). Há um elo constante entre pais, professores e funcionários com a comunidade e, prima também, pela busca de soluções equilibradas para os problemas coletivos do cotidiano escolar dando suporte à direção e à equipe, e visa o bem-estar e formação integral dos alunos.

O **Conselho Escolar** é responsável pela elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e pela tomada de decisões, pois possui caráter deliberativo. Suas reuniões devem ser periódicas e seu papel é o de elaborar, normatizar, aconselhar e fiscalizar as ações da escola nos âmbitos pedagógico, administrativo e financeiro.

de um aluno do ensino fundamental.

Querido amigo, depois do recesso voltar as aulas é bem complicado, aquela rotina de levantar assistir tv, fazer o que quero vai acabar, agora vai voltar a rotina que eu tenho que ir para a escola. Toda a manhã, eu acordo antes das dez da manhã, estudo no turno vespertino, costumo não deixar tarefas escolares para fazer durante a manhã eu acho que fica muito corrido. A minha escola fica perto de casa, ela é bem grande e bastante exigente, temos um projeto todo o bimestre que vale dois pontos para cada matéria, temos também uma carteirinha para entregar na hora da entrada e recebe-la de volta antes da saída. A aula que mais gosto é a de educação física, tenho uma ótima professora e materiais para a prática e um grande espaço para praticar esportes, no terceiro bimestre a escola organiza interclasse de futebol, vôlei e handebol. A minha escola tem servidores que respeitam os alunos e nem sempre são respeitados, a escola é sempre limpa e organizada, não frequento muito os banheiros, mas são sempre limpos. Não peço muito o lanche, mas quase sempre parece bom. Na hora do intervalo e etc., temos também a rádio que é monitorada por umas professoras e alunos. Chego em casa bastante cansada, faço as tarefas e me preparo para dormir, pois tenho que me preparar para outro dia de escola. (Ibidem p. 81).

Conforme a pesquisadora, um grande número de alunos adjetivou a escola como “*boa; legal; divertida; ótima; a escola é massa*”. Os motivos arrolados para tal classificação são variados, abarcando a possibilidade de estabelecer relações de amizade, a qualidade de ensino e dos professores. (ABRAMOVAY, et al. 2009, p. 82)

De acordo com Machniki (2010, apud OWSIANY; MARQUES, 2011), o material didático, a sala de aula, as condições de estudo, o trabalho do professor, as condições físicas dos estabelecimentos de ensino escolar e o ambiente social influenciam no rendimento escolar.

Partindo dessa premissa, a pesquisadora selecionou escolas públicas estaduais do município de Maringá para verificar as principais ocorrências de violência, sob o olhar de alunos e professores. A pesquisa observará também a respeito das relações de convivência dessa comunidade e ocorrências de violências nesse campo do saber científico e no território que a circunda.

Constatamos que o padrão de construção das instituições localizadas nas regiões Central, Norte e Sul, em relação ao espaço geográfico e a quantidade de matrículas, sofre

alterações de uma escola para outra, bem como a disposição dos espaços escolares.

Diante dos problemas que se pretende verificar a dissertação ficou dividida da seguinte maneira.

No primeiro capítulo, apresentar-se-á, por meio de revisão bibliográfica, o contexto em que está inserida a violência escolar e as principais ocorrências entre os jovens; o referencial teórico do presente trabalho tem a função de corroborar para o entendimento do processo de construção histórica dessas violências.

No segundo capítulo identificar-se-á os sujeitos da pesquisa e a relação existente entre os agentes que pertencem à comunidade escolar e os diferentes tipos de violência.

O terceiro capítulo explicitará a metodologia utilizada e os resultados da pesquisa de campo realizada por meio de questionários, análise documental e entrevistas com a comunidade escolar. Descrever-se-á o resultado das indagações aplicadas à comunidade escolar, sobre as diversas violências, os relacionamentos pessoais, o uso de substâncias lícitas e ilícitas. Além disso, apresentar-se-á informações sobre o espaço e infraestrutura escolar e sobre a concepção dos sujeitos sobre o conhecimento mediado pela escola.

O capítulo final presta-se às conclusões finais com o principal propósito de esclarecer os questionamentos iniciais, mas, ao mesmo tempo, apontar a essas comunidades escolares as principais violências ocorridas no território e no entorno desse.

O presente trabalho tem como intuito final fornecer informações sobre as principais ocorrências de violência e, também, incentivar os agentes sociais a participarem de maneira efetiva na observação e na busca de soluções em relação à violência escolar e, ainda, cooperar com a elaboração e melhorias das políticas públicas agendadas para essas regiões e para o território que as circundam.

Ao explicitar os dados da pesquisa, é exequível prover os gestores públicos com informações sobre os tipos de violência que afetam o território educacional em Maringá e demonstrar a necessidade de promover atividades que tirem os jovens da vulnerabilidade social, além disso, agendar melhorias na aplicação de recursos em infraestrutura das escolas para que a comunidade escolar possa exercer sua função social com segurança.

## 2. CONTEXTO EM QUE ESTÁ INSERIDA A VIOLÊNCIA ESCOLAR

No ano de 2011, foi instituída a Coordenação Socioeducacional e Políticas Públicas, órgão subordinado ao Núcleo Estadual de Educação de Maringá; o grupo é formado por pedagogos e professores com experiência nas escolas estaduais da região de Maringá e objetiva colaborar com a escola no enfrentamento à violência.

A rede estadual de ensino em Maringá possui 33 escolas com um número de 30.523 alunos matriculados e que possuem diferentes tipos de violências merecedoras de atenção, registro, e reflexão. Como o campo de pesquisa é muito abrangente, elegeu-se apenas 03 escolas para observação e aplicação dos recursos de coleta de dados.

Em conformidade com a pesquisa do Instituto SM para a educação (ISME), coordenada por Leme (2006), que compara países como o Brasil, Argentina, Chile, México e Espanha, a relação entre alunos e professores é pior em nosso país. Cerca de 20% dos alunos não se sentem bem na escola, 33,1% dos alunos sofrem xingamentos; 20,1% dizem sofrer agressões físicas dos colegas, e 17,1 rejeição. Para a maioria dos professores, 58,8%, a ausência de limites impostos pelos pais na educação dos filhos é responsável pelos conflitos entre professores e alunos. (LIMA, 2007).

De acordo com a Organização das Nações Unidas nas últimas décadas, o crime e a violência aumentaram de forma drástica no Brasil, particularmente, nas grandes áreas urbanas e isso intensificou o debate público sobre causas e soluções em 2002/2003, a ONU, então, realizou uma pesquisa que revelou a existência de violência em 83,4% das escolas brasileiras e de acordo com a pesquisa:

Os furtos ocorrem em 6,4% delas. Cerca de 60% disseram ocorrer roubo em sua sala de aula, 37% declararam que já foi furtado e 69% não sabe a razão das ocorrências de violência. Enquanto a depredação do patrimônio é fenômeno que expõe o vandalismo. Nessa época, de acordo com a referida pesquisa, os casos de *Bullying* e a violência moral, ainda eram considerados simples “brincadeiras de mau gosto” UNESCO<sup>6</sup> (LIMA, 2007).

---

<sup>6</sup> UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação – criada em 16 de novembro de 1945, trabalha com o objetivo de criar condições para um genuíno diálogo fundamentado no respeito pelos valores compartilhados entre as civilizações, culturas e pessoas.  
Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330por.pdf>> . Acesso em: 20.06.2013.

A pesquisa realizada pela ONU traz contribuições para o estudo da violência, pois, a professora Marília Sposito da Universidade de São Paulo (USP) constatou que, em 15 anos, ou seja, entre 1980 e 1995, foram defendidas 6092 teses de doutorado e dissertações de mestrado e, desse expressivo volume de trabalhos científicos, apenas quatro examinaram a violência que atinge a escola. (SPOSITO, 1998).

No Paraná, em 2008, foi elaborado o caderno temático sob o título “Enfrentamento à Violência na Escola” que propõe discutir e definir meios de enfrentamento à violência, porque vivemos em uma sociedade marcada pela desigualdade, resultante de uma economia capitalista com feições liberais, alicerçada na exploração do homem pelo homem. (BANDEIRA et al. p.6)

O Colégio Estadual Helena Kolody, situado em Curitiba, enfrentou um grave problema de violência, a saber:

Um menino da 5ª série do período noturno entrou no colégio portando duas armas de fogo e ameaçou um colega, mostrando-lhes as armas e dizendo que lhe entregasse a blusa “peruana”. O aluno ameaçado, no dia seguinte, solicitou transferência do colégio e não registrou boletim de ocorrência. A este fato somaram-se outros no decorrer do primeiro semestre de 2006, e pensando em soluções emergiu a ideia de organizar um fórum. O Fórum Permanente de Combate à Violência surgiu na ânsia dos moradores das proximidades do Colégio em buscar caminhos para minimizar o índice de barbaridades que vinham ocorrendo desde Janeiro de 2006. Assim, passou-se a promover reuniões semanais com líderes da comunidade, pais e familiares de pessoas vítimas de violência, direção de escola e professores; com o objetivo de criar mecanismos e apresentar projetos de curto, médio e longo prazos com o intuito de defender a vida e preservar crianças e adolescentes das ações de violência. (SEED, 2008, p. 70)

Em relação à violência escolar nas Escolas Estaduais de Maringá, as ocorrências chegam ao setor socioeducacional do Núcleo Regional de Educação, por meio de reclamações da comunidade escolar mediante relatos de pais, familiares e membros da escola que recorrem ao Departamento Jurídico do NRE, que registra em documento próprio e repassa ao Departamento Socioeducacional. Esse, por sua vez, entra em contato com os gestores escolares para averiguar as denúncias.

Os principais relatos registrados em atas do setor são: brigas entre alunos, *bullying*, suspeitas de tráfico de drogas, ameaças de espancamento, formação de grupos que atuam dentro e fora da escola, agressão verbal a alunos e professores, gestores e funcionários e, em

algumas situações, espancamento de crianças e adolescentes.

Para enfrentar os problemas de violência, membros de um dos colégios citados nesta pesquisa reuniram-se com alguns educadores do Núcleo Regional de Educação para dialogar sobre as ocorrências e buscar estratégias de enfrentamento das dificuldades citadas abaixo:

A escola possui uma área extensa em torno das edificações, conforme relato do diretor os muros são baixos e vândalos adentram o colégio e agredem alunos e corpo docente; colocando a comunidade escolar em risco. Além das agressões os invasores quebraram a grade que permite acesso à instituição. Os familiares presentes na reunião solicitaram providências urgentes, porque temem pela segurança de seus filhos. (ATA 04/2012).

Conforme consta no boletim de ocorrências em data posterior a reunião, o diretor desta escola foi desacatado por um aluno que estuda no período noturno e quer a vaga de seu estudo no período matutino. O adolescente proferiu palavras de baixo calão, foi em direção ao gestor e disse que iria arrebentar o carro do mesmo e colocar fogo na escola; ameaçou, dizendo que burguês tem que ficar preso no banheiro enquanto roubam a casa dele. (BO n. 1046, ABR/2013)

Além das ocorrências de violência contra a comunidade escolar, registram-se ainda ações contra o patrimônio público, a falta de vagas em escolas próximas a residência e de professores, a insuficiência de salas adequadas à promoção da inclusão social, a ausência de rampas de acesso a cadeirantes e de banheiros inadequados a alunos com necessidades especiais, alunos fora da faixa etária adequada ao sexto ano que, agredem e acediam alunos menores e autoritarismo de alguns gestores escolares em relação à comunidade escolar.

Entre as ocorrências de violência contra o patrimônio público, está a quebra de janelas, conforme consta em ata registrada no setor pedagógico da escola zona norte. Nessa escola os alunos do sexto e sétimo anos foram convocados para explicar a quebra de janelas das salas de aula, e os pais foram chamados para tomar ciência da prática de vandalismo dos adolescentes.

O gestor conscientizou os vândalos e familiares do valor da reposição dos vidros quebrados. Após o diálogo, ficou acordado que os pais iriam ressarcir o valor do prejuízo. Segundo o diretor, tal atitude é necessária porque a escola é um patrimônio público e merece ser preservado. (ATA, n. 42, 05/2012).

Segundo a pesquisadora Marília Pontes Sposito, ainda são poucas as pesquisas sobre a “violência escolar no Brasil”, em Maringá também constata-se que, no ano de 2012, no

mestrado em Educação da Universidade Estadual de Maringá, não houve pesquisa sobre a essa temática, bem como no Departamento de Ciências Sociais, em 2011. PPE/PGC/UEM<sup>7</sup>

Uma vez que, a violência escolar é um impasse que faz parte do cotidiano das comunidades escolares, faz-se necessário, portanto, maior investimento na observação deste fenômeno que atinge os alunos. A presente pesquisa aprovisiona o diagnóstico da violência presente nas comunidades escolares e demonstra a necessidade de políticas públicas que enfraqueçam a ação de agressores.

A experiência e a participação na tentativa de resolver as dificuldades relacionadas à violência escolar na Coordenação Socioeducacional do NRE<sup>8</sup> despertou na pesquisadora a necessidade de responder a alguns questionamentos: Afinal, O que é considerada violência escolar? Quais os tipos de violência afetam diretamente a comunidade escolar? A falta de infraestrutura ou a situação precária de algumas escolas tem relação com as ocorrências de Violência?

## 2.1 VIOLÊNCIA, AFINAL DO QUE SE TRATA?

A violência, como fenômeno que vem se acentuando no mundo contemporâneo, é preocupante porque viola o direito à vida, o mais fundamental dos direitos humanos. Ao longo dos tempos, a violência adquiriu proporções inéditas. Inúmeros estudos têm apontado dados alarmantes.

Desde 1997, a UNESCO no Brasil produziu e publicou mais de 20 pesquisas sobre juventude e violência, resultando num amplo e detalhado painel da situação da juventude no Brasil. Os jovens brasileiros, particularmente, dos 15 aos 24 anos, são a parcela da sociedade que está mais exposta à violência, quer como vítimas, quer como agentes. (WAISELFISZ, 2004, p.7)

Os cidadãos brasileiros têm seus direitos previstos na Constituição (1988) em seu Art. 5º, que garante a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à

---

<sup>7</sup> PPE - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado; PGC – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Mestrado. Disponível em: [www.uem.br](http://www.uem.br) acesso em 16.02.2014.

<sup>8</sup> NRE – Núcleo Regional Estadual de Maringá.

vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, garante que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações.

O que ocorre é que muitas pessoas que aqui residem têm os seus direitos ameaçados pela violência, cujo aumento é indubitável. A mídia, por meio de: jornais, *internet*, redes sociais e programas de televisão informam que ocorrem ações violentas periodicamente no Brasil e no mundo o que coloca em risco o direito à liberdade e segurança do cidadão.

Conforme informações obtidas no dicionário Aurélio (2004), a violência é a qualidade de violento, ato violento, constrangimento físico ou moral; uso da força; coação. É o ato de violentar, de exercer violência sobre alguém; diz-se também que significa: estuprar, forçar, arrombar, desrespeitar, constranger e violentar.

Além dos diversos significados encontrados no dicionário, há também muitas contribuições de pesquisadores que procuram explicar as diversas faces da violência no Brasil e no Mundo, investigações estas que dão suporte à pesquisa e buscam soluções para o enfrentamento a esse mal que atinge a população.

A questão da violência avolumou-se de tal maneira que não se restringe mais aos indivíduos fortes, fisicamente maduros, e capazes de praticarem atrocidades, mas tem sido mostrada cotidianamente à sociedade como possível de ser exercida por ações bárbaras juvenis e, até mesmo, infantis. Para Henning; Abud (2010, p. 09):

[...] Não apresenta-se com evidência absoluta a equação violência/pobreza e/ou baixa escolaridade, pois vemos uma multiplicidade de situações em que concorre uma tal variedade de fatores, o que não nos permite uma análise simples, nem a apresentação de soluções rápidas e garantidoras de superação imediata do problema. Sabe-se também que há diferentes formas de a violência se manifestar e de executar suas estratégias desumanizantes, o que nem sempre se dá de uma maneira explícita.

Para Chauí (1994), a violência também é percebida como exercício da força física e da coação psíquica por obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a si, contrária aos seus interesses e desejos, contrária ao seu corpo e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte, a loucura, a autoagressão ou a agressão aos outros.

[...] Em nossa cultura, a violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser. A violência é violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém. (ibidem p.336)

Segundo Abramovay et al. (2009, p. 19), a violência não é um problema novo, nem específico da contemporaneidade. A diferença histórica no trato da questão é a visibilidade dada nos últimos tempos, especialmente pela imprensa. A mídia expõe casos de assassinatos, assaltos, sequestros, brigas em todas as suas edições, criando a sensação de que a violência está em todos os lugares e é inevitável.

[...] Desde a Antiguidade clássica (greco-romana) até nossos dias, podemos perceber que, em seu centro, encontra-se o problema da violência e dos meios para evitá-la, diminuí-la, controlá-la. Diferentes formações sociais e culturais instituíram conjuntos de valores éticos como padrões de conduta, de relações intersubjetivas e interpessoais, de comportamentos sociais que pudessem garantir a integridade física e psíquica de seus membros e a conservação do grupo social. Chauí (1994, p. 336) apud SEED, 2008.

Com a globalização, a violência instalou-se como uma constante intraespecífica da relação humana, para retomar um termo dos especialistas ela é uma especificidade interna à espécie humana. (PAIN 2010, p. 8).

A globalização alcança os seres humanos seus problemas, suas diferenças e semelhanças, globalizando também as violências em uma escala refinada e inventiva. Tais violências envolvem-nos em situações que vão dos golpes e feridas resultantes da agressão física até as violências por omissões indiretas, resultado de negligência ou ignorância em relação aos outros.

Ademais Bourdieu (2008, p.27), apresenta a ação pedagógica como objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, um modo arbitrário de imposição e de incultação (educação). Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica, enquanto imposição de um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. Bourdieu (2008, p. 27).

A força simbólica de uma instância pedagógica define-se por seu peso na estrutura das relações de força e das relações simbólicas (exprimindo sempre essas relações de força) que se instauram entre as instâncias exercendo uma ação de violência simbólica, estrutura que se exprime por sua vez as relações

de força entre os grupos ou as classes constitutivas da formação social considerada.

De acordo com Pontes & Cruz (2010), ao lado das violências mais aparentes (que atingem o corpo e os bens) existe e se expande a violência “invisível” ou tolerada, que se manifesta como: humilhações, perseguições, ofensas se transvestem em alguns casos de “brincadeiras” de crianças e jovens. Este é o caso do *bullying* e do assédio moral. Violências que, muitas vezes, quando toleradas ou até estimuladas pelas escolas, dão lugar a graves agressões, chegando até o homicídio.

A palavra *bullying* é de origem inglesa e é utilizada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão (FANTE, 2005). Vários são os autores com responsabilidade e conhecimento acerca deste assunto, mas Fante é pioneira na pesquisa do tema.

Conforme a pesquisa realizada por Santos (2012 p. 34) foram questionados os pais sobre “O que você sabe sobre o *Bullying*.” A maioria dos participantes não sabia definir o que é, três pessoas não souberam responder, porém, assinalaram que sabiam do que se tratava. Abaixo estão algumas das respostas dos entrevistados.

<b>CONCEPÇÃO DOS PAIS EM RELAÇÃO AO BULLYING</b>
1. É algum tipo de agressão, física ou psicológica;
2. É uma forma de agressão psicológica ou física contra pessoas;
3. É uma humilhação que a criança, adulto sofre que marca psicologicamente;
4. Sei que <i>bullying</i> é uma forma de tortura que as pessoas sofrem na escola;
5. É expor a pessoa a situações que a deixe discriminada, física ou moralmente;
6. Forma de violência a uma pessoa, uma ou mais escolhem a “vítima” e a intimidam, constrangem, maltratam;
7. É uma agressão que se faz tanto verbal como física, que feito de modo repetitivo por uma ou mais pessoas contra uma pessoa;
8. Nome dado para descrever violências morais;
9. Eu sei que não pode ofender ou maltratar qualquer que seja a pessoa chamando de negro ou por apelido e outra coisa;
10. Sei que é um tipo de preconceito, sem limites algum, não vê sentimentos nem classe social, não vê raça, não vê religião, enfim sem limites.

11. Preconceito que as crianças sofrem pelos próprios coleguinhas;
12. É uma discriminação feita as pessoas normalmente não estão no padrão certo da sociedade, “que julga ser o certo”.
13. Apelidos discriminatórios ou mesmo agressões;
14. É quando alguém da mesma turma fica criticando o amigo;
15. Sei que é um ato de violência que cada dia cresce mais em nosso país.

(SANTOS, 2012, p.34)

Igualmente, o *bullying*, o assédio moral tem sido objeto de atenção entre pesquisadores. Steinbach; Garcia (2011), afirmam que o ambiente de trabalho tem se tornado, em muitos casos, violento e insalubre, gerando diversas consequências para indivíduos, organizações e sociedades.

O ambiente de labor é o local onde o cidadão, além de impender os seus afazeres, participa, igualmente, das relações sociais; permanece por um período prolongado de tempo nesse ambiente, merece ser tratado com respeito e dignidade. Ao contrário, se houver uma prática constante de aviltamentos, pode levá-lo ao adoecimento.

Steinbach; Garcia (2011, p.190) dizem que:

Quando estudamos o tema assédio moral, é relevante buscar as raízes desse tipo de violência no contexto social, pois elas podem estar atreladas aos fundamentos de uma sociedade que vê na economia capitalista a resposta a todos os seus problemas e em organizações de trabalho cada vez mais sem compromisso com o ser humano, onde o foco é o aumento constante da produtividade em curto prazo.

O assédio moral pode ocorrer no seio das instituições de ensino de diversas maneiras, tanto nas relações entre professores e alunos, quanto nas relações entre alunos, para Gallindo (2006, p. 03), este tipo de assédio é também chamado de assédio vertical, devido à relação hierárquica estabelecida entre professores e alunos. Existem dois tipos de assédio vertical: assédio descendente, que se caracteriza quando o assediador é o professor e a vítima é o aluno, e assédio ascendente, que se caracteriza quando o assediador é o aluno e a vítima é o professor.

Nas escolas estaduais, que foram objeto da pesquisa, também ocorrem o assédio moral, uma expressão de violência, que será contemplada mais adiante na tabela 33, quando da análise dos dados coletados. Qualquer ato violento pode prejudicar as relações de convívio social. Segundo Chauí (1995), a violência emudece as pessoas, quebra o discurso. Se a

comunicação e o diálogo são expressões características dos seres humanos, ações violentas são capazes de tirar alguns sujeitos da posição de humanidade e alocá-los na condição de objeto. Trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e liberdade como coisas: irracionais, insensíveis, mudas, passivas.

[...] Uma hipótese a ser trabalhada sobre a insuficiência dos discursos é a de que esta significa basicamente uma quebra do discurso, a negação do discurso que nos faz seres sociais; emudece-nos. É o momento do corpo a corpo, da luta, do medo, do horror. A violência tem como característica central a anulação dos discursos. Deixam em pedaços nossos discursos, nos coloca em questão. Somente quando acaba, quando se encerra o momento da violência, é que podemos tentar reconstruir: vidas, discursos. (SCHILLING 2000, p.1)

Por conseguinte, a violência física, psicológica, simbólica, qualquer que seja, pode arrebatar do ser humano o direito de pronunciar-se, de discorrer sobre a essência do indivíduo. Ela faz ocultar aquilo, que talvez, seja a singular indigência cogente do momento.

## 2.2 A VIOLÊNCIA ENTRE JOVENS NO BRASIL

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística<sup>9</sup> (IBGE), o Brasil é um país essencialmente jovem. Em 2009, o país tinha um total de quase 80 milhões de crianças, adolescentes e jovens até 24 anos, cerca de 42% do total da população, (IBGE, 2010, p. 149).

Conforme o CENSO<sup>10</sup> de 2010, crianças e adolescentes, na faixa de 0 a 10 anos de idade, constituem um contingente que representam 31,3% da população do país. São, pelas definições da lei, 18,7% de crianças de 0 a 11 anos de idade e 12,6% de adolescentes na faixa dos 12 aos 18 anos de idade. Nesse caso, crianças e adolescentes representam 33% do total da

---

<sup>9</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> . Acesso em 06.12.2013

<sup>10</sup> CENSO – O Censo Demográfico é uma pesquisa realizada pelo IBGE a cada dez anos. Através dele, reunimos informações sobre a população brasileira. O primeiro Censo aconteceu em 1872 e recebeu o nome de Recenseamento da População do Império Brasil. O mais recente foi o Censo 2010.

população do país. Assim sendo, deve haver um olhar científico para os problemas que afetam crianças e adolescentes no Brasil.

A violência é um mal que afeta todas as faixas etárias, entre elas, a dos jovens. No Brasil, a fonte de maior letalidade das crianças e adolescentes e também dos jovens é o homicídio, e isso acontece numa magnitude que, segundo o autor, deve-se considerar inaceitável. A taxa de 13 homicídios para cada 100 mil crianças e adolescentes leva o país a ocupar a 4ª posição entre 92 países analisados no mundo, com índice entre 50 e 150 vezes superior aos de países como, Inglaterra, Portugal, Espanha, Irlanda, Itália, Egito, etc. Waisefisz (2012, p.79).

A taxa de mortalidade da população brasileira caiu de 631 por 100 mil habitantes em 1980, para 608 em 2011 e isso segundo Waisefisz (2013, p. 12) é um fato bem evidente na melhoria da esperança de vida da população. Esse é um dos indicadores, cuja progressiva melhora possibilitou avanços no IDH. Ainda, segundo o autor:

Apesar dos ganhos globais, a taxa de mortalidade juvenil manteve-se praticamente estagnada ao longo do período, ainda com um leve aumento, passando de 127 em 1980 para 136 por 100 mil jovens em 2011. Tal diferencial nos ritmos de evolução da mortalidade já está a indicar a existência de processos diversos. As características da mortalidade juvenil não permaneceram congeladas ao longo do tempo, mudaram radicalmente sua configuração a partir do que denomina-se novos padrões da mortalidade juvenil. (WAISEFISZ, 2013, p.1)

Abaixo apresenta-se o número de homicídios entre jovens e demonstra-se a violência nos Estados e Municípios do Brasil.

Tabela 1 - Número de Homicídios na População de 15 a 24 anos por Unidade Federativa (UF) e Região. Brasil, 2001/2011

UF/REGIÃO	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Δ%
ACRE	50	68	56	51	42	61	37	44	48	50	47	-6,0
AMAPÁ	90	94	104	91	95	90	86	94	74	115	86	-4,4
AMAZONAS	201	218	255	211	245	299	290	319	348	420	531	164,2
PARÁ	361	423	521	546	733	746	830	1086	1161	1323	1199	232,1
RONDÔNIA	150	174	151	184	158	163	134	137	157	146	119	-20,7
RORAIMA	40	51	33	33	22	35	35	15	36	37	26	-35,0
TOCANTINS	60	57	61	65	57	78	61	83	76	101	98	63,3
NORTE	952	1085	1181	1181	1352	1472	1473	1778	1900	2192	2016	121,2
ALAGOAS	336	386	431	456	491	694	763	772	760	907	950	182,7
BAHIA	591	685	874	854	1107	1291	1405	2004	2369	2408	2197	271,7
CEARÁ	442	480	495	551	614	647	735	776	835	1049	1105	150,0

MARANHÃO	208	194	259	252	322	337	394	455	496	505	480	130,8
PARAÍBA	198	231	216	232	271	296	318	368	485	551	621	213,6
PERNAMBUCO	1938	1759	1808	1743	1810	1807	1832	1776	1554	1345	1302	-32,8
PIAUI	94	126	113	134	147	168	126	125	148	127	140	48,9
RIO GRANDE DO NORTE	99	99	137	116	165	147	211	281	309	316	409	313,1
SERGIPE	195	212	180	147	156	219	188	185	207	216	231	18,5
NORDESTE	4101	4172	4513	4485	5083	5606	5972	6742	7163	7424	7435	81,3
ESPÍRITO SANTO	558	681	639	645	645	671	684	754	809	736	729	30,6
MINAS GERAIS	872	1120	1550	1743	1715	1635	1607	1477	1405	1354	1548	77,5
RIO DE JANEIRO	2746	3184	2983	2812	2704	2652	2310	1933	1661	1753	1505	-45,2
SÃO PAULO	6242	5991	5707	4295	3036	2621	1846	1747	1646	1520	1423	-77,2
SUDESTE	10418	10976	10879	9495	8100	7579	6447	5911	5521	5363	5205	-50,0
PARANÁ	690	849	947	1144	1202	1204	1261	1388	1426	1329	1186	71,9
RIO GRANDE DO SUL	604	664	626	716	697	641	751	737	683	620	628	4,0
SANTA CATARINA	139	177	218	201	220	230	229	276	271	261	250	79,9
SUL	1433	1690	1791	2061	2119	2075	2241	2401	2380	2210	2064	44,0
DISTRITO FEDERAL	369	356	407	374	331	303	342	366	411	356	384	4,1
GOIÁS	396	438	440	529	532	534	520	613	578	710	761	92,2
MATO GROSSO	289	280	276	252	269	298	249	267	307	298	290	0,3
DISTRITO FEDERAL	369	356	407	374	331	303	342	366	411	356	384	4,1
GOIÁS	396	438	440	529	532	534	520	613	578	710	761	92,2
MATO GROSSO	289	280	276	252	269	298	249	267	307	298	290	0,3
MATO GROSSO DO SUL	177	210	244	222	208	206	231	243	250	191	191	7,9
CENTRO-OESTE	1231	1284	1367	1377	1340	1341	1342	1489	1546	1555	1626	32,1
BRASIL	18135	19207	19731	18599	17994	18073	17475	18321	18510	18744	18436	1,7

(WAISEFISZ, 2011, p.33)

De acordo com tabela acima, a população de Roraima era de 450.479 em 2011, com 26 casos de homicídios contra jovens, ou seja, o menor número em relação às outras capitais; enquanto que, na Bahia, a população era de 14.016.906 e o número de homicídios era de 2.197 jovens, com o maior número de homicídios contra jovens de 15 a 24 anos.<sup>11</sup>

É possível verificar, através da análise da tabela apresentada, que, no Estado do Paraná, houve um aumento considerável de mortes entre jovens: em 1998, tínhamos 511 mortos, enquanto que, em 2008, ocorreram mais que o dobro de mortes em relação aos anos anteriores, aumento este que faz jus o estabelecimento de políticas públicas que diminuam tais violências.

Conforme Medeiros (2008), a violência entre a juventude articula as dimensões

<sup>11</sup> Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ba>> acesso em 07.06.2013

estruturais e culturais, constroem uma trama complexa e dramática gera e espalha o sentimento de insegurança e medo. A insegurança se traduz na instabilidade de uma expectativa de uma ordem social volátil e precária, que é reproduzida no meio social gerando descrença.

Em São Paulo, o Sindicato Estadual dos Professores (APEOSP), realizou uma pesquisa intitulada “*Droga incita violência na escola*”, entre janeiro e março de 2013, o resultado da pesquisa demonstra que, a presença das drogas no ambiente escolar é o principal motivo apontado por professores da rede estadual de ensino de São Paulo para a criação de situação de violência dentro da escola. Os dados apresentam que:

Em 42% dos casos, os entrevistados disseram que o aluno sob efeito de drogas foi a razão que motivou a violência. Em seguida, com 29%, estão as ações do tráfico de drogas e alunos sob efeito de álcool como os motivadores. O levantamento, realizado pelo instituto Datapopular, ouviu 1.400 professores, por telefone, em 167 cidades paulistas entre Jan/Mar/2013. A pesquisa indicou também que 84% dos entrevistados disseram ter tido conhecimento de algum caso de agressão dentro da escola onde trabalham, e 44% dos professores pesquisados afirmam ter sofrido algum tipo de agressão (física, verbal ou assédio) no ambiente escolar. A agressão mais comum presenciada, de acordo com a pesquisa é a verbal (74%), seguida do Bullying (60%) e do vandalismo 53%. (APEOESP)

De acordo com Medeiros citado em (SEED, 2008, p.22), a ordem da sociedade é baseada no consumo, inclusive de drogas legais e ilegais e em tudo que ele pode gerar, por isso é frágil e instável. O medo é uma reação protetora do indivíduo em relação ao agressor e está instalado no campo subjetivo a: humilhação, emoção, vulnerabilidade e. no campo da prática através de experiências concretas.

Os jovens precisam de ajuda para diminuir os apelos da cultura aditiva e da cultura da violência que caracterizam a sociedade. A autora refere-se a várias violências às quais os jovens estão expostos no seu percurso cotidiano: a violência da mídia que transmite informações enganosas e trazidas pelos seus próprios ídolos; a violência da falta de controle na compra das drogas lícitas; a violência do mercado de distribuição das drogas ilícitas que os recruta sutil e irremediavelmente para o mundo do tráfico, onde é desnecessário dizer que a violência é a lógica e a cultura vigentes. (SUDBRACK, 2013)

No período entre 2000 e 2010, as taxas de homicídios entre crianças e adolescentes no Brasil, já elevadas, cresceram ainda mais, em 2000, o total de homicídios era de 8.132 a uma taxa percentual de 11,9% e cresceu para 8.686 a uma taxa 13,8% de jovens assassinados por

cada 100 mil jovens do país. Waisefisz, (2012 p.17)

Abramovay (2009) cita Charlot e afirma que além do homicídio, são consideradas violências contra os jovens os gestos e atos físicos (em que se encaixam as agressões e roubos), atos verbais (como ameaças, insultos, humilhações), atos de comunicação não verbal (olhares, silêncios, zombarias ou isolamento do grupo), situações conflituosas, sociais (escravidão, racismo, desigualdade social ou de gênero, dominação econômica, etc.) ou relacionais (conflitos nas relações face a face), e tensões, isto é, as que prolongam uma situação até os limites além dos quais uma cisão se produz e a tensão cede o lugar ao conflito aberto.

É necessário entender o que está acontecendo com os valores numa sociedade em que mudaram o trabalho, a família, as relações entre gerações e entre sexos, etc. Autores como: Cortella e La Taille, (2005 apud TREVISOL, 2004, p.22) afirmam que:

A sociedade atravessa uma crise de valores ou, ainda, que os próprios valores estariam passando por uma crise. “Crise de Valores” traria a ideia de que os valores morais estariam “doentes” e, logo, correndo perigo de extinção. “Valores em crise”, por sua vez, é uma expressão que expõe o fato de que os valores morais não desapareceram, mas estão mudando de interpretação. (Ibidem, p.152)

Apesar de a sociedade atravessar uma crise de valores, faz-se necessário resgatar esses valores por intermédio da educação, pois eles colaboram para que haja qualidade na educação, eles refletem em particular a sensibilidade que a escola deve ter em relação a certos problemas do momento. Zabalza (2000, apud TREVISOL, 2004). É necessário então:

[...] que a escola tenha o compromisso de uma educação que estimule a autonomia dos alunos; que os oriente para o respeito a si mesmo e aos demais, para a solidariedade, para o compromisso com os mais frágeis, que os prepare para respeitar a natureza, se sensíveis ao multiculturalismo, para fazer o que estiver ao seu alcance com a intenção de trabalhar em paz e pela igualdade entre os povos e as pessoas.

As instituições escolares estaduais da cidade de Maringá também têm o compromisso de estimular o aluno a tornar-se um sujeito autônomo, que tenha respeito e apreço pelas pessoas e pelo espaço onde vive. A comunidade escolar não fica fora de ações violentas, ela padece desses infortúnios, e, em muitos casos, sente-se incapaz de litigar contra a violência que abrolha no campo da escola ou provém do território que a circunda.

Com o propósito de entender, de maneira abrangente, os protótipos de violência, faz-se seguir um resgate histórico da violência escolar.

### 2.3 HISTÓRICO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência nas escolas tem sido foco de estudos nas últimas três décadas em vários países. As pesquisas começaram a ganhar força na década de 1980 e se estabelecem como campo de investigações na década de 1990. Os estudos não se concentram apenas na Europa, já que crescem análises sobre o tema nos Estados Unidos e na América Latina, revelando que o problema é transnacional. (ABRAMOVAY, 2009, p. 18)

Os levantamentos observados no final da década de 1990 apresentam estudos voltados especificamente para o exame das relações entre violência e escola. Os mais frequentes são grandes *surveys*<sup>12</sup> que se realizam com jovens moradores de capitais, em que suas relações com a violência são examinadas considerando algumas variáveis na pesquisa. (GONÇALVES; SPOSITO, 2001)<sup>13</sup>

No Brasil, há maior atenção acadêmica ao tema, diante da definição constitucional em favor das Crianças e Adolescentes como “prioridade absoluta” um comando legal repetido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. O art. 5º do Estatuto prevê que, nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Será punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (BRASIL, 1990)

Nos primeiros anos da década de 1980, o Poder Público tentou responder ao clima de

---

<sup>12</sup> A pesquisa com survey pode ser referida como sendo a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa (FONSECA, 2002, p.33 GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

<sup>13</sup> As variáveis citadas pelos autores são observadas pela Unesco, que tem sido uma das organizações dedicadas a esse tipo de investigação, com produção regular a partir de 1997, no âmbito do Projeto Juventude, Violência e Cidadania. Atualmente está em fase de conclusão sua primeira pesquisa nacional sobre violência, Aids e drogas nas escolas. Há estudos já publicados sobre jovens e violência nas cidades de Brasília, Curitiba, Fortaleza e Rio de Janeiro.

insegurança com dois tipos de medidas: de um lado, aquelas relativas à segurança dos estabelecimentos, cada vez mais sob responsabilidade das agências policiais e, de outro, as iniciativas de cunho educativo, que tentavam alterar a cultura escolar vigente, tornando-a mais permeável às orientações e características dos seus usuários. (ADORNO, 1995).

Em conformidade com Carvalho (2010, p. 22), há violência na escola e há violência da escola. A primeira decorre fundamentalmente da transposição de comportamentos do exterior para o interior desta, nomeadamente a partir dos valores e das práticas que a família, os meios de comunicação e, de uma maneira geral, as atitudes correntes dos adultos em situações do cotidiano veiculam, desde a maneira como falam, aos gestos e à intolerância perante os outros. Ainda segundo o autor:

A segunda, a violência da escola, tem a ver com a própria organização desta em termos de espaços, de tempos e de currículos, os quais, desde que não adquiram um sentido para as crianças e para os jovens, redundam na violência simbólica que Bourdieu (2003), caracterizou amplamente. [...] A escola é um meio, um instrumento e também uma das sedes do poder político, econômico e social. O poder recorre, por natureza, à violência como veículo de normatização, de autolegitimação e autosustentação. [...] Os castigos figuram entre as primeiras; o insucesso escolar entre as segundas. (Ibidem p. 22).

Para explicitar a responsabilidade do estado, Abramovay (2009, p. 18), busca em Cara & Gauto, (2007) a afirmação de que, embora a violência entre jovens nas escolas tenha crescido como campo de interesse analítico, há a observância da não priorização por parte do estado brasileiro em garantir os direitos sociais e civis consagrados na constituição federal de 1988. De acordo com os autores, não ocorreram processos capazes de fortalecer um campo institucional de negociação de interesses e nem que levassem à consolidação de grupos e categorias sociais vulneráveis, como a dos jovens enquanto protagonistas políticos.

Segundo Foucault (apud ADORNO, 1995, p. 9) governar significa, sobretudo, gerir populações e vida, e uma das tarefas do governo é proteger populações e o que há de propriedade comum. Proteger populações significa protegê-las de tudo que possa enfraquecê-las. Com relação à violência, Adorno, (1995) afirma que:

As ações violentas não constituem privilégios de classes ou de grupos, embora sua funcionalidade se reporte às relações de poder estabelecidas de uma sociedade fraturada por extremas desigualdades sociais, ainda segundo o autor, embora nós possamos pensar que a violência, e a violação dos

direitos humanos sejam expressões de conflitos de classe da sociedade brasileira, elas não necessariamente, se reduzem a conflitos de classe quer dizer que, o conflito, muitas vezes; opõe iguais. (ADORNO, 1995, p.9)

Os professores e alunos, enquanto membros da comunidade escolar pertencem a posições diferentes em relação de poder: o professor, como mediador do conhecimento, tem o dever de respeitar seus alunos, mas é ele a autoridade da sala; e seus alunos devem respeitá-lo e também zelar pela sua integridade. Apesar disso, professores sofrem desrespeito e violência, quando do exercício do magistério.

De acordo com a pesquisa de campo de Ruotti, et al. (2006, p. 98), na relação entre alunos e professores, há tanto relatos que identificam tensões, quanto àqueles que dizem que a relação entre professor aluno é boa. Os dados demonstraram que 17 alunos responderam que os professores não são respeitados e 21 deles alegaram que a relação é boa. Os dados mostraram ainda que quando acontecia algum tipo de agressão, física ou verbal, os motivos eram, em geral, a bagunça ou o desrespeito que os alunos demonstram para com os professores por meio de:

Provocações, xingamentos ou desobediência, apenas duas citaram uma atitude autoritária do professor, como por exemplo, não deixar o aluno ir ao banheiro; e a insatisfação dos alunos com alguma atitude do professor. Todas as outras relacionavam ao mau comportamento do aluno como origem para o problema de relacionamento com o professor. Quando esses desentendimentos aconteciam, a maioria das respostas (15 entre 22) apontou que a principal medida adotada pelo professor foi mandar o aluno para a diretoria onde seria advertido ou teria, ao menos, uma conversa com a diretora. Outras medidas adotadas nesses casos, segundo as respostas, seriam anotar o nome do aluno num “caderno negro”, conversar com algum professor, o professor passar mais lição, colocar os alunos para fora da sala de aula ou simplesmente ignorar o fato. Ruotti, et al, (2006, p. 98).

Diante das ocorrências de violência, a preocupação com a segurança expande-se, consideravelmente. É possível assinalar que, a cada ano, os agentes sociais inquiram locais mais seguros para habitar. Percebe-se uma mudança de postura em relação à segurança dos proprietários de imóveis. O uso de equipamentos de segurança tem sido uma preocupação cada vez mais constante no *habitus*<sup>14</sup> dos indivíduos com poder aquisitivo para tal e em

---

<sup>14</sup> Diz respeito às disposições incorporadas pelos sujeitos sociais ao longo de seu processo de socialização; integra experiências passadas, atua como uma matriz de percepções, de apreciações, de ações. Essa “matriz”, ou conjunto de disposições nos fornece os esquemas necessários para a nossa intervenção na vida diária. Bourdieu (2002, p. 83).

estabelecimentos escolares públicos e particulares.

As ações violentas têm influenciado alguns gestores escolares, proprietários de casas, apartamentos, condomínios e estabelecimentos comerciais a utilizarem câmeras de segurança, cercas elétricas, alarmes, seguro contra roubo e furto. Medidas estas encontradas para proteger as comunidades. A mídia demonstra que, em algumas regiões, há índices maiores de violência do que em outras, por esta razão, incita as comunidades a buscar meios de proteção.

Segundo Lopes (2004, p.15), em Maringá, identifica-se algumas áreas “mais sensíveis” ao fenômeno da violência, como as regiões 38, 37 e 36<sup>15</sup>; trata-se de áreas habitadas por uma população de baixo poder aquisitivo e carente de infraestrutura básica, inclusive para recreação e para a prática de esportes. Nesse sentido o autor explica que:

A realidade não pode ser explicada unicamente pelas características do espaço em que são situadas as escolas. Em outras palavras, é temerária a ligação direta entre a pobreza e a produção da violência. Conforme a pesquisa, escolas situadas no mesmo bairro e até bem próximas, têm realidades muito diferentes e escolas situadas em bairro de classe média também enfrentam problemas com a violência e classificam como sendo graves.

A exposição da violência nos meios de comunicação é, sem dúvida, um serviço prestado à comunidade, mas o sensacionalismo feito por alguns programas de televisão causam medo e insegurança nas famílias brasileiras. Na década de 1970, era possível as crianças brincarem nas ruas sem a grande temeridade da contemporaneidade, que, após tantos relatos de assaltos relâmpagos, estupro, assassinato, sequestro, entre outras violências; tornou-se um desafio permitir que, crianças e adolescentes permaneçam sozinhas nas ruas.

Ademais, temos um outro ato violento, de acordo com o guia de direitos humanos existem muitas crianças que vivem nas ruas. Essa situação viola todo o ideal de dignidade humana e confronta as legislações vigentes não só em território brasileiro, mas é motivo de discussões as mais diversas convenções internacionais que lutam pela defesa dos direitos humanos. De acordo com o guia de direitos humanos:

---

<sup>15</sup> Zona Censitárias do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que mostra a distribuição do fenômeno da violência em meio escolar no município de Maringá.

É desumana e cruel a situação de meninos e meninas que tem nas ruas o espaço de trabalho, vivência e desenvolvimento. É levando em consideração o direito prioritário das crianças e adolescentes a uma estruturada e harmoniosa vida familiar, à educação, à plena formação social e ao livre exercício de usufruir a juventude, que podemos atribuir a toda sociedade o dever de zelar por aqueles que ainda não completaram seu desenvolvimento psíquico, cultural, emocional e físico. Em especial quando tais jovens encontram-se em situação de abandono, exploração e perigo.

Além disso, as instituições escolares eram vistas como locais seguros, onde as famílias assentavam confiança de que nenhuma violência iria ocorrer com as crianças e adolescentes; por outro lado, os docentes detinham o poder de educar e impor castigos que julgavam necessário ao desenvolvimento do aluno, castigos esses que não eram considerados pelos pais como ações violentas.

Tais atitudes foram revistas no ECA, Lei nº 8.069 de 1990, que afirma em seu Art. 3º que, a criança e o adolescente, gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. ECA: (BRASIL, 1990)

Para que tenham seus direitos previstos e garantidos conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, os jovens tem a proteção do Conselho Tutelar que defende e promove os direitos dessa população, zelando pelos mesmos e fazendo com que a família, escola, sociedade e governo, assumam a responsabilidade de respeitar esses direitos garantidos pelo ECA (1990), que são: direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, ao lazer, e à convivência familiar comunitária. SASC (2012)<sup>16</sup>

Para proteger os jovens de situações violentas, em parceria com o ECA e o Conselho Tutelar, a escola tem a responsabilidade de proteger seus alunos de ações violentas desde as violências verbais até as físicas; comunicando-as aos órgãos competentes à proteção integral de crianças e adolescentes, pois as crianças não podem mais serem tratadas como propriedade de suas famílias, mas sim como sujeitos de direitos e deveres.

A Constituição Federal brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente

---

<sup>16</sup> SASC – Secretaria de Assistência Social e Cidadania – disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br> . Acesso em: 23.05.2013.

deixam claro que as crianças e adolescentes são, antes de tudo, sujeitos de direitos que devem contar com a prioridade absoluta das políticas e planejamentos socioeconômicos. Dessa forma, as pessoas que ainda não atingiram a maioria têm total primazia em atendimentos de socorro, proteção e serviços públicos em geral. As famílias têm obrigação de se esforçar ao máximo para a plena formação daqueles que ainda não se desenvolveram completamente. Uma vez que isso não aconteça, não importando o motivo, é obrigação do Estado zelar e cuidar dessas crianças e adolescentes, proporcionando-lhes um completo atendimento emocional, social, comunitário e educativo.<sup>17</sup>

Conforme Chauí (apud ELIAS, 2011), a violência é antagônica à ética, porque trata as pessoas como se fossem coisas e há uma quebra do dever de ser das relações entre pessoas, contrariando a dignidade, a liberdade, a justiça e os direitos humanos.

A criminalização de ações que se enquadram na categoria de incivilidades é um elemento importante na discussão da violência escolar. Como aponta Wacquant (apud Silva & Salles 2007, p. 34), o comportamento dos jovens de periferia que, muitas vezes, aparentam serem ameaças para a sociedade e, no caso em particular, para a escola e os professores, trata-se de uma reação às instituições sociais que, segundo os jovens, não possuem legitimidade e não oferecem-lhes uma perspectiva de inserção social, que faz com que os jovens vejam um horizonte turvo dentro de um cotidiano de miséria moral e material.

Em intervenção realizada na cidade São Paulo no marco da discussão sobre redução da violência em ambientes escolares, verificou-se que:

Havia ausência de precisão na descrição das violências que permeavam o cotidiano escolar. É preciso perguntar: O que violência? Onde aparece? Quais são as práticas detectadas como violentas? Contra quem, entre quem acontecem? Quando? Em que lugares? Havia, assim, um trabalho de diagnóstico a ser feito de maneira a orientar as ações. Havia ausência de clareza nos papéis desempenhados pelos diversos atores envolvidos: diretor, coordenadores, professores, alunos e pais. Nestas escolas ninguém sabe qual é o lugar que ocupa ou como construir um lugar de autoridade, quais são as competências atribuídas a cada um. Um fator relevante verificado era a ausência de coletivos, inclusive por uma volatilidade do quadro de funcionários. Verificou-se, assim, que um projeto de redução de violência no ambiente escolar teria como centro

---

<sup>17</sup> Conforme Capítulo III, art.205 e capítulo VII, art. 226 da Constituição da República Federativa do Brasil/1988. Disponível em < <http://www.planalto.gov.br>> acesso em: 24.02.2014.

um intenso trabalho de diagnóstico de cada uma das escolas. (SCHILLING, 2008 p. 693).

Diante do diagnóstico efetivado em São Paulo, constata-se que a resposta a ser dada à violência escolar pode vir de um diagnóstico no campo escolar e que indague a comunidade escolar sobre qual o significado dessa violência que se acomete sobre jovens e educadores.

Faz-se necessário utilizar-se de técnicas de pesquisa, tais como, as empregadas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, com o apoio da Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana - RITLA e de proceder a um minucioso diagnóstico das realidades das escolas, com a finalidade de embasar políticas e ações em um dos campos mais sensíveis na área da educação na atualidade: a violência nas escolas. CUNHA; CALAF; ABRAMOVAY, (2009).

Conforme Carvalho (2010, p. 19), sob uma visão culturalista ou social dos fenômenos que dariam origem às violências, faz-se apelo à sua superação essencialmente pela educação. Era esta designadamente a óptica montessoriana que apontava para uma regeneração da sociedade pela ação de uma escola capaz de restituir à humanidade e sua bondade radical.

Ao dialogar com as comunidades escolares e de posse das informações coletadas, será possível apresentar aos gestores públicos o saldo dessa violência; e rever as regras existentes, checando a sua eficácia e, em conjunto com os agentes escolares, a família e a rede de proteção, estabelecer novas ações de enfrentamento à violência escolar.

### **3. A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR-ALUNO E ALUNO-ALUNO**

#### **3.1 A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR-ALUNO**

De acordo com Pucci (apud ZUIN, 2012, p.9) a relação entre professor e aluno, plena de tensões e ambivalências fez-se presente na longa história da educação ocidental, desde seus primórdios, antes como antinomia Kantiana que como síntese harmoniosa hegeliana. Tratava-se de formar o ser humano. Ainda em Pucci:

Trata-se transformar, pela disciplina e pelo cuidado, a animalidade em humanidade; e para isso é preciso domar a selvageria que existe naquela criaturinha que lentamente se desenvolve. Segundo Durkheim, é preciso que a sociedade agregue ao indivíduo, que nasce egoísta e associal, uma segunda natureza, moral e social, através da educação e crie um ser novo, ou, seja, desde o início, a educação é uma forma de imposição de novas maneiras de se comportar, de ver o mundo, de se adaptar à sociedade em que vive. (Ibidem p. 9)

De acordo com Zuin (2012, p. 32) os escritores satíricos mencionavam agressões a alunos em suas obras. Havia embates entre professor e aluno que citam o raciocínio justo e o raciocínio injusto. Na comédia “As nuvens”, de Aristófanes, o raciocínio justo menciona o modo como o professor de música tratava os alunos que frequentavam sua casa para aprender os hinos e cânticos. Cita Aristófanes e diz que:

[...] O professor ensinava antes de tudo um hino enquanto os meninos permaneciam com as coxas afastadas, ou então cantavam ‘Palas destruidoras de cidades’ [...] Se um deles fazia graça ou imitava as inflexões do Gênero dos cantos atualmente em moda, graças a Frínis, tão difíceis de entoar, era moído de pancadas por querer ridicularizar as musas.

Na Roma antiga, tais violências também eram praticadas com muita frequência os castigos corporais eram corriqueiramente administrados pelos mestres em seus alunos. De acordo com Zuin (2012, p. 32), há uma pintura datada da época e que se encontra atualmente no Museu de Arqueologia Nacional de Nápoles, na qual representa um aluno cujas pernas e braços estão presos ao mesmo tempo em que, um mestre o chicoteia. (LEGRAS, 2008, apud ZUIN, 2012 p.25).

Em oposição às atitudes citadas acima havia professores, escritores e filósofos que eram contrários aos castigos e punições físicas que eram aplicados aos alunos pelos mestres. Zuin (2012, p. 11), apresentam-se abaixo as diversas opiniões desses estudiosos.

#### **Pensamentos de alguns filósofos sobre o trato com a Violência**

- De acordo com Comenius, (1592-1670), professor, filósofo e escritor, para combater a preguiça mental do educando e estimular-lhe o aprendizado, até insinua orientações ambíguas, se as observarmos a partir dos estudos psicológicos atuais. Em vez de pancadas, propõe um elogio ou até uma palavra mais áspera, uma repreensão em público, para que o desejo do elogio e o medo do

vitupério e da humilhação estimulem verdadeiramente a aplicação.

- Rousseau, (1712-1778), sugeriu que os educadores sejam sensatos e não levem os educandos a aprovar o que lhes desagrade, pois “meter sempre a razão nas coisas desagradáveis é torná-la aborrecida, é desacreditá-la”.

- Herbart, (1776-1841), assim como seu mestre Kant, defende a importância da disciplina na formação do ser humano, porém, insiste ele: “A disciplina só tem razão de ser, na medida em que uma experiência interior aconselha aquele que lhe está submetido a suportá-la com agrado”.

- Foucault, (1926-1984), ao discorrer sobre o percurso da disciplina na história da educação, mostra que ela se transformou antes em uma “fórmula geral de dominação” que em um instrumento educacional. Para o modo capitalista de produção, em desenvolvimento no continente europeu, formar alunos disciplinados, ordeiros, era a garantia da produção nas fábricas e nos serviços.

No caderno temático sobre enfrentamento à violência na escola da Secretaria de Estado da Educação, (SEED), constatamos os relatos de (GASPARIN; LOPES, 2003, p. 298); eles afirmam que a relação da escola com a questão da violência decorre, em grande medida, da compreensão que se tem da própria natureza da violência em que se compreende que ela é um processo de desorganização do espaço social, e se efetiva também na escola, no cotidiano do trabalho docente e discente. “Os problemas disciplinares da escola e os conflitos do dia-a-dia já ultrapassaram, largamente, os corriqueiros atritos verbais e “briguinhas” de crianças”.

Estabelece-se, então, uma segunda discussão que se refere à relação entre a violência e a indisciplina. Tem-se como centro de reflexão a dimensão da autoridade, ou seja, torna-se necessário pensar qual é a natureza da autoridade para o desenvolvimento de uma prática pedagógica na escola atual. A esse respeito, (GASPARIN; LOPES, 2003, p. 298) afirmam:

Conforme as informações citadas no parágrafo anterior os autores afirmam ainda sobre a autoridade da escola, bem como de seu principal representante, o professor, parece não mais suficiente para resolver tais problemas e restaurar a ordem necessária ao desenvolvimento pedagógico. Mas, que “ordem”, “modelo” ou “ética” seriam necessários hoje?

Deve-se observar, a partir da prática pedagógica docente e discente, qual é a forma de violência que a escola enfrenta no seu dia-a-dia, uma vez que, de acordo com (SCHILLING, 2004 p. 60): “a escola entra neste debate contemporâneo sobre a violência, ora como vítima da violência externa, ora como algoz, quando vista como uma instituição com sua cota própria de violência”.

Conforme Almeida (2008, p. 66), tem-se uma contradição na escola a ser superada, ou seja, como é possível enfrentar a violência na escola se a prática docente e discente são em vários momentos autoritárias? A escola também é um lugar de reprodução das desigualdades sociais, da exclusão e promoção de violências. Superar a violência na escola requer, antes de tudo, compreender e promover a gestão democrática.

Para promover essa gestão democrática citada por Almeida (2008), faz-se necessário promover o diálogo com a comunidade escolar sobre o planejamento das ações cotidianas, que devem ter como foco principal o desenvolvimento do educando. Torna-se fundamental enfrentar os problemas da violência com força de vontade de reverter à situação por meio de reuniões com os membros da escola que sofrem com tais ações e apoiando-se nas leis que protegem os jovens.

Com a promulgação do Art. 227<sup>18</sup> na Constituição Federal de 1988, foi acrescida mais uma função a pais ou responsáveis e educadores: a da responsabilidade pela defesa e garantia de direitos que, de acordo com o texto constitucional, ficou estendida por assegurar a promoção de direitos de crianças e adolescentes. Tal função passou a ser uma “ação solitária” a ser realizada com absoluta prioridade e dividida entre família, comunidade, sociedade em geral e poder público onde se insere a comunidade escolar. LOPES (SEED, 2008, p. 51)

Ao aluno é atribuído, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente, direitos e deveres, em relação à proteção. Consta no seu capítulo IV, artigo 53 o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

---

<sup>18</sup> Art. 227 da CF – “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 toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;  
V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.  
Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.  
ECA (Lei 8.069/BRASIL, 1990).

O Estatuto protege a criança e o adolescente dos abusos antes praticados pelos educadores que eram os senhores absolutos do poder nas comunidades escolares. Ele ressalta que todos devem priorizar os direitos da infância e juventude, esforçando-se para coibir qualquer tipo de ameaça ou violação, como previsto no artigo 5<sup>o</sup><sup>19</sup>, que regulamenta a parte final do artigo constitucional.

O diálogo entre professores e professoras, alunos e alunas, não torna as partes iguais, mas marca a posição democrática entre eles. Os professores não são iguais aos alunos por muitas razões, entre elas, porque a diferença os faz ser como estão sendo. SILVA, 2005 (SEED).

De acordo com Ruotti (2006 p. 98), por meio de entrevistas realizadas com alunos sobre a relação entre eles e os professores, não foi possível identificar um padrão. Há tanto relatos que identificam essa relação como sendo boa, como relatos que identificam tensões. No último caso, segundo a autora, os relatos obtidos por meio de entrevistas realizadas em escolas na cidade de São Paulo indicam que os alunos desrespeitam e são, algumas vezes, desrespeitados pelos professores. Os dados mostram que:

[...] o relacionamento entre professores e alunos foi considerado bom por 21 entrevistados. Outros 17 entrevistados afirmaram que os professores não são respeitados. A ocorrência de bate-bocas entre alunos e professores ou fatos de os professores devolverem as provocações dos alunos foram citados 19 vezes. Ainda segundo os alunos entrevistados, quando chega a acontecer algum tipo de agressão, física ou verbal, entre professores e alunos, os motivos eram em geral, a bagunça ou o desrespeito que os alunos demonstram para com os professores através de provocações, xingamentos ou desobediência. (Ibidem, p. 98).

Segundo Alves (2006 p. 109), foram entrevistados professores que trabalham no Jardim Ângela em São Paulo, pois a escola está entre as áreas mais violentas da capital. O

---

<sup>19</sup> Art. 5º. ECA – “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. (BRASIL, 1990)

grupo era composto de sete professores do ensino público e, segundo eles, a violência relacionada à escola não se resume a um único tipo de violência, mas são diferentes tipos, provenientes tanto da região, que permeia o espaço escolar, como de situações geradas no interior do próprio âmbito escolar. De acordo com o autor:

As situações de violência narradas variaram de furtos e depredações até graves casos de agressões. Percebe-se também que o local das violências relacionadas à escola não se limitou ao espaço propriamente escolar, mas sendo motivadas por alguma ocorrência acontecida na escola, tinham desdobramentos que algumas vezes se estendiam para além desse espaço. (Ibidem, p. 116)

A relação professor-aluno é conflituosa em alguns momentos. Isso é inevitável, pois educar é um trabalho que provoca conflitos, mas o diálogo e o respeito devem existir; o professor deve orientar as ações dos alunos e estabelecer regras claras de convivência, dando a oportunidade dos educandos de expressarem suas opiniões e sentirem-se seguros e respeitados no campo escolar.

### 3.2 O CENÁRIO SOCIAL DOS ALUNOS

A escola é um dos locais que afere jovens de territórios diversos, onde cada aluno dispõe de culturas e práxis que, em muitas situações, são desiguais. De acordo com Habermas, 1983 apud PILETTI, et al. (2010 p.104), a formação das identidades é um processo social que depende do contato e das características físicas, cognitivas, afetivas, sexuais, culturais e étnicas dos seres humanos envolvidos nas situações educativas. Ninguém pode edificar sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele.

Habermas defende a racionalização do agir orientado para o acordo, no qual o sujeito, por meio de suas ações, exterioriza de modo verídico suas intenções, reflete sobre os conflitos e visa a regulamentação consensual deles com o estabelecimento de normas de convivência. [...] O homem é um ser teleológico e social. Naquilo que ele satisfaz está presente implícita ou explicitamente um horizonte de expectativas que apontam para a realização do Eu. Para se realizar ele precisa de um contexto de interação social, de uma convivência que não frustrasse suas expectativas – que, muitas vezes, podem não ser conscientes. (Ibidem p. 104)

A escola, enquanto espaço de vivências e aprendizagem entre diferentes pessoas, absorve as mudanças advindas do contexto social e isso acaba refletindo-se na postura dos alunos e na prática dos docentes para administrar as novas situações que aparecem a cada dia. As instituições constituem-se como um espaço marcado pelo encontro de diferentes culturas, crenças e valores, e isso, torna este espaço rico em troca de conhecimento entre os sujeitos envolvidos. Conforme (SILVA, 2010, p. 2) as relações que ocorrem no contexto escolar atualmente mostram-se conflitantes.

Para Delors (1998), citado por Silva (2010), entre os pilares necessários para a educação, encontra-se a necessidade de conviver com os outros, bem como, compreender o outro e desenvolver a percepção da interdependência, da não violência e administrar conflitos. Para Santos (2005), A relação dialógica, comunicativa e de intercomunicação entre os sujeitos é fundamental, a qualquer prática educativa. É no respeito às diferenças entre os seres, na coerência entre o que se fala e o que se faz que devemos nos encontrar no outro.

O que ocorre é que as relações entre os jovens e adolescentes nas comunidades escolares nem sempre são pacíficas, e a violência escolar tem crescido entre eles. As violências que perpassam na escola são: violência de gênero, sexismo; machismo; racismo; homofobia (preconceito e/ ou ódio contra homossexuais; e outros tipos de violência, preconceito ou discriminação (física, econômica, religiosa, de nacionalidade ou procedência) (ELIAS, 2011, p. 21).

A intolerância com a maneira de ser de alguns indivíduos gera conflitos que resultam em agressões físicas. Entender a violência como causador de feridas cria as condições para desenhar o primeiro conceito da sua prevenção no âmbito escolar e definir objetivos: curar e prevenir. Ficam também sinalizadas as questões programáticas que podem ser imaginadas para um projeto educativo de prevenções: ações interventivas de redução da violência. (ELIAS, 2011, p.21)

A escola pode colaborar para diminuir os conflitos e violências observando sinais de possíveis violências ou maus tratos. Abaixo estão algumas sugestões de Elias, (2011, p. 27).

### **Sugestões para diminuir a violência no espaço escolar:**

- Observar as frequentes lesões, manchas roxas, hematomas, machucados etc.

- Reação de silêncio por parte da vítima. Quando questionada, tende a dizer coisas do tipo: caí, machuquei com a porta, no muro, escorreguei;
- Tristeza, retraimento, ansiedade, mudanças bruscas de humor, agressividade, passividade, hiperatividade, dispersão; ficar isolado no recreio, carecer de amigos.
- Falta de higiene corporal (ausência de banho, unhas sem cortar ou sujas, cabelo descuidado, com piolhos etc.), roupas sujas ou inadequadas ao clima do momento (leves no frio e pesadas no calor). Nesses casos, é conveniente averiguar se trata de pobreza extrema ou se é mesmo negligência.
- Sonolência, desnutrição ou distúrbios alimentares (ficar sem apetite, comer com exagero ou rápido demais), crescimento menor do que o esperado, cartão de vacinas que não está em dia.
- Ausências frequentes ou injustificadas às aulas, medo de ir à escola.
- Fazer desenhos que expressam tristeza, sofrimento, violência, agressividade, autoritarismo ou dominação.

ELIAS (2011, p.27)

Segundo a autora, nem sempre esses sintomas são indicadores de violência, mas é importante dar atenção a esses sinais, porque podem anunciar alto risco de a criança se tornar vítima. (Ibidem, p. 27)

Devemos construir uma ética política de respeito às diferenças nas relações sociais dentro e fora da escola, sem preconceitos depreciativos, estereótipos negativos e sem discriminação de ninguém. O respeito à diferença se torna estratégico se tiver como objetivo democratizar “e melhorar a qualidade da vida pública”. Giroux (apud PILETTI et al. 2010, p. 119). Ainda segundo os autores citados:

Em termos políticos, segundo as ideias de Giroux, é necessário que utilizemos a escola como um local de luta contra a hegemonia cultural dos grupos sociais dominantes e como um local de expressão cultural e agregação política dos grupos subalternos. Ou seja, a escola pública pode ser um local de formação de uma unidade entre as camadas populares constituídas por grupos discriminados pela economia competitiva capitalista e pelos valores eurocêntricos. Mas essa ideia não pode ser uma diretriz puramente teórica, uma vez que só trará bons resultados pedagógicos e políticos se na prática cotidiana da educação escolar os membros dos grupos subalternos se sentirem respeitados e contemplados nos seus interesses e valores.

Conforme pesquisa sob o tema *A Construção da relação de convivência entre alunos no espaço escolar* (SILVA, 2010, p.7), constatou-se por meio de questionários aplicados a professores que a principal problemática nas relações estabelecidas entre seus alunos na escola são:

O desrespeito para com o outro, ofensas verbais e situações de agressão física. De acordo com a pesquisadora esta forma de relacionamento entre o alunado também é percebida na realidade extra sala de aula através de jornais, internet e noticiários de TV. A falta de respeito ao outro e a violência nas relações interpessoais são crescentes, perpassando essa ideia de falta de diálogo. (SILVA, 2010, p.7)

Para Lopes (2008) citado nos cadernos temáticos (SEED, 2008 p. 57), é necessária a conscientização do relevante papel que a escola deve ocupar, aliando-se ao sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes, contribuindo para socorrer as ameaças ou violações de direitos. Afirma ainda que: Faz-se necessário repensar a ampliação do papel da escola e de sua função, para além da promoção da mera instrução formal, é um passo imprescindível para a concretização da proteção integral com a intervenção dos profissionais da educação a partir de uma atualização da visão da escola e de suas atribuições.

Além disso, Almeida apontado no mesmo caderno temático, (2008, p. 67), diz que a violência escolar deve ser repensada a partir do trabalho coletivo e do exercício efetivo da gestão democrática. Compreende-se que, além do caráter científico e político que a escola deve ter sobre o processo histórico, político e social, a questão da compreensão e do desenvolvimento da prática da gestão democrática devem ser um dos principais instrumentos de enfrentamento da violência escolar. Para o autor, trata-se de um ponto a ser pensado dentro da prática docente.

De acordo com Almeida (2011, p.10), é fundamental estabelecer qual o papel da gestão democrática diante dos fenômenos da violência e da indisciplina escolar, mais do que um problema de controle e vigilância sobre os alunos, é necessário pensar a gestão colegiada como uma possibilidade concreta para refletir-se criticamente sobre os fenômenos da indisciplina e da violência escolar. Além disso, o autor relata que:

Ao mesmo tempo significa considerar que a gestão escolar e a organização do trabalho pedagógico são processos fundamentais para a construção da relação do ensino e aprendizagem escolar. Pode-se compreender que tanto a violência quanto a indisciplina na escola são processos construídos pelos alunos, nesse sentido podem ser desconstruídos a partir da gestão escolar democrática. (ALMEIDA, 2011, p. 10)

Os diversos tipos de violência estão presentes nas escolas estaduais de Maringá, não há como contestar já que as salas de aula são constituídas por alunos que vêm de territórios diversos, com problemas, costumes e cultura heterogêneos. A gestão democrática, citada acima, pode contribuir para diminuir ou cessar as ações violentas nas instituições escolares,

por meio do diálogo entre as instâncias, que são agentes propulsores da mediação do conhecimento.

Não há como mediar o conhecimento em salas desorganizadas, onde não há disciplina. A experiência nos mostra que a violência também tem seu prelúdio quando o professor não tem um planejamento adequado a cada grupo, com suas especificidades, quando permite que a prática do *bullying* aconteça, quando age de maneira preconceituosa com determinados alunos e, quando não intervem sempre que se instaura a violência física na convivência dos educandos.

#### **4. O TERRITÓRIO ESCOLAR E SUAS CARACTERÍSTICAS**

A pesquisa teve o intuito de especificar **“Quais as principais violências ocorrem no território de escolas estaduais de Maringá, e como elas refletem no convívio da comunidade escolar”**. Conhecer as ocorrências de violências nas escolas é fundamental para que os docentes possam elaborar seu planejamento e observar as características dos territórios e dos educandos que fazem parte dessa coletividade.

Para concretizar a pesquisa elegeu-se três escolas estaduais do município de Maringá: observou-se Instituições da zona Norte, Sul e Central. As duas primeiras instituições estão localizadas em territórios periféricos e a última encontra-se na região central da cidade. Considera-se que as três instituições selecionadas respondem aos questionamentos sobre a violência escolar, e o fato de estarem em territórios diferentes pode-se averiguar se as ações violentas são semelhantes.

A seleção dos objetos de análise buscou, por meio de questionários, entrevistas, atas, relatos e observação, relacionar as principais violências e, se as ações violentas tem relação com o território onde as escolas estão localizadas; cada instituição conta com gestores e corpo técnico distinto, portanto, a investigação permitirá que os responsáveis pela elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola tenham, por meio do registro das ocorrências, uma visão sobre as diferenças e semelhanças das violências escolares.

As referidas escolas atendem o Ensino Fundamental e Ensino Médio, o primeiro é uma das etapas da educação básica, inicia-se no 6º ano e finda-se no 9º ano e, conforme a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (sob nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, LDB)<sup>20</sup>, é obrigatório e gratuito; inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. A oferta do Ensino Médio é uma extensão obrigatória prevista no art. 4º parágrafo II da LDB, o qual trata-se da etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos. A faixa etária dos alunos varia entre, 11 e 18 anos de idade.

A temática reflete um processo que por meio da metodologia científica e do esboço teórico, permitirá a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade da educação pública do Estado do Paraná, mais especificamente no município de Maringá e poderá impulsionar a reflexão e participação da comunidade escolar na elaboração de políticas públicas que colaborem com o abrandamento ou fenecimento das ocorrências de violência escolar.

A obtenção das informações utilizadas na investigação mediante a aplicação de questionários, análise das atas, relatórios e entrevistas, tem a responsabilidade de preservar, em absoluto sigilo, a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como a das instituições selecionadas como território de observação e pesquisa.

Segundo Minayo (2007, p. 15) a pesquisa é uma atividade básica da ciência que indaga e constrói a realidade e, ao mesmo tempo sendo uma prática teórica, “a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática”.

O acesso às ocorrências das principais violências ocorridas no campo escolar ocorre, à luz do conhecimento de Minayo. À priori, foram aplicados questionários a alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental e no segundo ano do Ensino Médio. A escolha das turmas justifica-se, pelas experiências no convívio social obtida pelos alunos nas séries cursadas anteriormente.

Para coletar os dados foram escolhidas 02 turmas por escola, para observar as diversas violências no ensino fundamental e médio.

Conforme Moresi (2003, p. 65), o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa. As respostas devem ser apresentadas por escrito.

Na construção do objeto de coleta de dados, a pesquisadora elaborou questões que demonstrassem informações sobre os agentes sociais nessas instituições e das ocorrências das

---

<sup>20</sup> LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES NACIONAIS. Disponível em : < portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l**db**.pdf >. Acesso em 06.09.2013

diversas violências que acometem o território escolar.

Na tabela abaixo, apresenta-se a previsão do número de alunos selecionados para responder as indagações e suas respectivas regiões:

**Tabela 1. Quantidade de alunos que participaram da verificação**

Escolas que compõe a pesquisa	Número previsto de alunos
Escola Zona Norte	50
Escola Zona Sul	46
Escola Central	61

Fonte: Registros Oficiais da Secretaria das Escolas Pesquisadas.

Os professores e a opinião pública pensam a violência como um fenômeno novo que teria surgido nos anos 80 e se teria desenvolvido nos anos 90, mas de acordo com Charlot (2002, p. 01), a questão da violência não é tão nova e diz que, no século XIX, houve em certas escolas de 2º grau algumas explosões violentas sancionadas com prisões.

A compreensão da violência, no contexto e no cotidiano escolar, exige do professor uma fundamentação teórica articulada com a sociedade contemporânea e com seus desdobramentos sociais e históricos. A ausência de conhecimento sobre o processo e o contexto da violência conduz a elaborações e conclusões repletas de equívocos e dificuldades. ALMEIDA, (2008, p. 59).

Entender a violência, então, requer saber o que os professores pensam e sabem sobre a violência escolar, pois são eles que estão à frente das salas de aula e em face dos desafios do convívio social entre os alunos.

Para compreender tais problemas solicitou-se aos professores das turmas do 8º ano, do Ensino Fundamental e do 2º ano do ensino médio que respondessem o questionário elaborado pela pesquisadora, e emitissem suas opiniões a respeito desse mal que afeta o campo do conhecimento.

**Tabela 2. Quantidade de professores participantes da verificação:**

Escolas que compõem a pesquisa	Número previsto de professores	Professores participantes da pesquisa
Escola Zona Norte	08	03

Escola Zona Sul	08	04
Escola Central	08	00

Fonte: Registros Oficiais da Secretaria das Escolas Pesquisadas.

A resposta ao questionamento formulado pelo pesquisador “geralmente se vincula a conhecimentos anteriores”, ou seja, ser pesquisador é ser descobridor dos significados das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais, sendo papel do pesquisador servir como veículo inteligente e ativo entre os conhecimentos acumulados na área da pesquisa e no arcabouço teórico, sobre o objeto investigado. (Minayo, 2007 p. 16).

O questionário aplicado foi elaborado utilizando-se uma pesquisa aplicada pelo Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá sob o título: *Pesquisas e Eleições 2010*, aplicado pelo prof. Dr. Ednaldo Ribeiro e reelaborado pela pesquisadora com questões relacionadas à Violência Escolar.

O interesse da pesquisadora em pesquisar sobre a violência escolar surgiu por intermédio de experiências prévias, advindas da atuação enquanto professora em Instituições Estaduais localizadas em Maringá e Sarandi, o conhecimento adquirido nas escolas da zona Norte, na área Central e no município de Sarandi-Pr e na equipe de Coordenação Socioeducacional (NRE); foi suficiente para despertar o interesse em desvendar: Quais as principais violências ocorrem no território escolar e porque que elas ocorrem na escola, que é o local onde, supõe-se, ser o campo de socialização entre os indivíduos.

Tendo em vista que a rede estadual em Maringá possui 33 escolas estaduais, escolheu-se três escolas situadas em regiões opostas para obter as possíveis diferenças e semelhanças entre as ações violentas.

A metodologia utilizada para desvendar os problemas relacionados à violência escolar sustenta-se, nas técnicas de pesquisa quantitativa que considera que tudo é quantificável.

Segundo Fernando (apud ABRAMOVAY, 2009, p. 33) esse tipo de pesquisa tem como base uma amostra representativa de um coletivo mais amplo, que se leva a cabo no contexto da vida cotidiana, a fim de obter medidas quantitativas de uma grande variedade de características objetivas e subjetivas de determinada população. No caso em questão, o estudo se deu com atores que convivem no espaço escolar. Bourdon (apud QUEIROZ, 2006 p. 2), menciona Bourdon que expõe que:

A característica dos métodos quantitativos é a pressuposição de uma

população de objetos de observação comparáveis entre si. Para ele é evidente que os métodos quantitativos – advindos essencialmente das ciências naturais - possuem suas limitações, mas seria errado considerar que eles, quando aplicados às ciências humanas, possam captar somente os aspectos mais pobres e mais superficiais das sociedades. Ainda segundo o autor, os métodos quantitativo-positivistas lidam com a possibilidade de estabelecer relações causais entre os fenômenos sociais, pensamento amplamente desenvolvido por Durkheim. Para ele, se dois fenômenos variam constantemente juntos e se é possível apresentar argumentos racionais para essa covariação, então estaria aí a prova da causação.

Ao mesmo tempo, com o propósito de dar maior legitimidade à pesquisa, utilizou-se do método qualitativo, que não se preocupa com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social. Observe na tabela abaixo as diferenças entre a pesquisa quantitativa e qualitativa.

**A Tabela 3 compara os principais aspectos da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa.**

<b>Aspecto da Pesquisa</b>	<b>Quantitativa</b>	<b>Qualitativa</b>
Enfoque na interpretação do objeto.	Menor	Maior
Importância do contexto do objeto	Menor	Maior
Proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados	Menor	Maior
Alcance do estudo no tempo	Instantâneo	Intervalo maior
Quantidade de fontes de dados	Uma	Várias
Ponto de vista do pesquisador	Externo à organização	Interno à organização
Quadro teórico e hipóteses	Definidas rigorosamente	Menos estruturadas

Fonte: (FONSECA, 2002 apud Minayo, 2007).

Além disso, Lakatos e Markoni (1987) afirmam que a pesquisa pode ser considerada um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo que, requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade, mas descobrir respostas para

perguntas ou soluções para os problemas levantados através do emprego de métodos científicos.

A experiência profissional da pesquisadora por intermédio dos anos de convivência com os infortúnios que a comunidade escolar enfrenta, certamente, permite uma observação das políticas públicas que influenciam na prevenção ou na falta delas que prejudicam aniquilar as ocorrências de violência no espaço escolar e no entorno dele.

Para realizar tal observação, recorre-se à revisão da literatura existente sobre Violência Escolar, bem como, à reflexão junto à comunidade escolar sobre que razões levam às ocorrências de violências, na identificação dos problemas de infraestrutura nas instituições escolares estaduais e, se estes têm relação com as ações violentas que acontecem na escola, e também observar as características particulares do lugar onde estão localizadas as escolas, e se estas influenciam nas ocorrências dos fenômenos denominados violentos.

Para Minayo (2007, p. 16):

a teoria é construída para explicar ou para compreender um fenômeno, um processo [...]. Este conjunto constitui o domínio empírico da teoria (ou seja, a dinâmica da prática que ela explica ou interpreta). A teoria propriamente dita sempre será um conjunto de proposições, um discurso abstrato sobre a realidade.

Ou seja, nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processo (*Idem*, p. 17). Assim, a pesquisa precisa ser situada em seu universo, especificando o público-alvo do estudo e suas relações sociais e históricas. O que leva aos objetivos específicos que é coletar e analisar as ocorrências de violência nos territórios selecionados, com a pretensão de buscar a implicação que as violências resultam no cotidiano dos jovens e educadores.

A participação efetiva do agente da pesquisa na coleta de informações possibilita que os objetivos sejam transmitidos de maneira clara, uma vez que os elementos de investigação foram elaborados pela pesquisadora. A esse processo dá-se o nome de pesquisa documental, a qual auxilia a esclarecer aspectos sobre um determinado assunto, sendo esta “uma etapa importante para se reunir os conhecimentos produzidos e eleger os instrumentos necessários ao estudo de um problema relevante e atual, sem incidir em questões já resolvidas, ou trilhar percursos já realizados”. (CHIZZOTTI, 2008, p.9)

Além dos questionários aplicados, descrever-se-á os procedimentos metodológicos utilizados na investigação, pautando-se em fontes documentais e em revisão bibliográfica,

registrando os dados sobre a violência escolar com informações obtidas da Patrulha Escolar Comunitária (boletins de ocorrências), assim como, em documentos registrados no setor pedagógico (atas, relatórios, fichas, bilhetes), também em dados registrados no Conselho Tutelar.

Pretende-se com o resultado dessa averiguação reunir dados que demonstrem à comunidade escolar um diagnóstico da violência nesses territórios. De posse dos dados, os agentes sociais desses territórios poderão verificar tais ocorrências e reunir os agentes escolares para elaborar estratégias de enfrentamento às diferentes “violências e também cobrar do poder público atitudes que vão de encontro com as necessidades da escola e do entorno dela, que indiretamente podem refletir na vida escolar dos jovens dessas instituições”.

#### 4.1 O DIAGNÓSTICO DO TERRITÓRIO

A temática da territorialidade, considerada de forma mais abrangente e crítica, é analisada como campo de forças, por intermédio de uma rede de relações sociais que, a partir de sua complexidade interna, representa um limite. Assim, as redes que surgem na dinâmica de um território são frutos das relações de poder, que acabam por configurar a dinâmica sociopolítica, socioeconômica e sociocultural de determinada região, influenciando, diretamente, no seu desenvolvimento (SOUZA, 1995; PECQUEUR 2000, 2005, 2009; VIEIRA, 2010) apud Miranda, (2012, p. 41).

Além disso, “é todo espaço em que o Estado exerce a soberania, isto é, onde o seu ordenamento jurídico tem eficácia e validade”. Não é difícil perceber que a extensão fica a critério exclusivo do legislador, que determina consoante o interesse político, pois sem território não pode haver Estado.<sup>21</sup>

De acordo com Lucci et al. (2010), entre as décadas de 1940 e 1980 a população brasileira passou de predominantemente rural para majoritariamente urbana. Impulsionado pela migração de um grande contingente de pobres: Segundo os autores citados:

---

<sup>21</sup> Informações disponíveis em <<http://www.jusbrasil.com.br/>>. Acesso em 13.03.2014

Impulsionado esse movimento migratório é um dos mais rápidos e intensos de que se têm notícias no mundo. Ocorreu sob a forma de um modelo de desenvolvimento urbano que não proporcionou a esses moradores, majoritariamente de baixa renda, condições básicas de urbanidade e de inserção efetiva à cidade. Além de excludente o modelo foi também altamente concentrador. [...] Para as maiorias sobraram as terras que a legislação urbanística ou ambiental vetou para a construção ou não disponibilizou para o mercado formal, ou os espaços precários das periferias. [...] a população em situação desfavorável acaba tendo pouco acesso às oportunidades econômicas e culturais que o ambiente urbano oferece. (Ibidem, p. 100)

O fato dos moradores da área rural deslocar-se para as cidades, demanda por várias políticas públicas de atendimento a essa população, entre elas estão: moradia, transporte escolar, vagas, tanto nas escolas municipais, quanto nas estaduais, entre outras. Esta evidente aos educadores que a ausência das políticas públicas educacionais ou políticas educacionais precárias interferem na qualidade da aprendizagem e, também, é uma forma de violência instalada na educação.

Conforme Ribeiro; Koslinski (2010, p. 33), uma geração de pesquisadores tenta mostrar que a escola pode, efetivamente, fazer a diferença sobre os resultados escolares. Entretanto, podemos considerar a emergência, nas últimas décadas, de uma terceira geração de estudos, cuja característica é a conjugação das abordagens da sociologia urbana e da sociologia da educação para tratar dos possíveis efeitos dos contextos sociais conformados pela organização social do território sobre as condições efetivas de crianças e jovens.

Nas metrópoles brasileiras, com efeito, experimentam-se, na vida cotidiana, os efeitos da díade contraditória decorrente da aceleração da difusão de expectativas igualitárias (pela escola, pelo mercado, pela política, pela religião), perdendo legitimidade pouco a pouco, o lado hierárquico da sociedade, ao mesmo tempo em que a economia, as instituições e o território excluem, desigualam e segregam. Estes últimos processos possuem enorme potencial corrosivo da crença de estar toda a população na mesma sociedade, compartilhando o mesmo projeto futuro. Tal descompasso foi perfeitamente percebido por Peralva (2000), que evidenciou a paradoxal simultaneidade dos processos de democratização, integração sociocultural e exacerbação da violência. (Ibidem, p. 39)

Segundo Ribeiro; Kaztman (2008, p. 15), o fenômeno da segregação urbana nos países da América Latina não é novo. O crescimento explosivo das grandes cidades a partir dos anos 1940 foi acompanhado pelo surgimento de várias formas de concentração territorial de segmentos empobrecidos, sobretudo por aqueles que emigravam do campo.

Em muitas cidades, [...] esse fato estava associado a dinâmicas econômicas, sociais e, mesmo políticas, que transformavam esses espaços em vias de integração e de mobilidade sociais na nascente sociedade urbano-industrial constituída na fase em que vigorou o assim conhecido modelo de substituição de importação. (Ibidem, p. 16)

Nas cidades em que a distância social combina-se com a distância territorial entre classes e grupos sociais, a vida social se empobrece e deixa de propiciar interações e trocas sociais próprias ao fenômeno urbano. Essas trocas permitem aos mais vulneráveis acesso a recursos e oportunidades paralelos àqueles viabilizados pelo mercado.

[..] Mas o isolamento pode também tomar a forma de distância sociocultural, no sentido de que, a concentração territorial, em muitas grandes cidades da América Latina, está acompanhada de mecanismos de polarização social, conformando tendências à constituição de subculturas locais, muitas vezes como práticas de resistência à violência simbólica de que os objetos os grupos estigmatizados. (RIBEIRO; KAZTMAN, 2008, p. 17)

Em Maringá, local da observação e da pesquisa, a segmentação e diferenciação do espaço no projeto inicial da cidade, refere-se a uma categoria que expressa a hierarquia social no território e, ainda, a chances desiguais de acesso aos bens materiais e simbólicos oferecidos pela cidade (MENDONÇA, 2001, p. 11-12). Além disso, o autor afirma que:

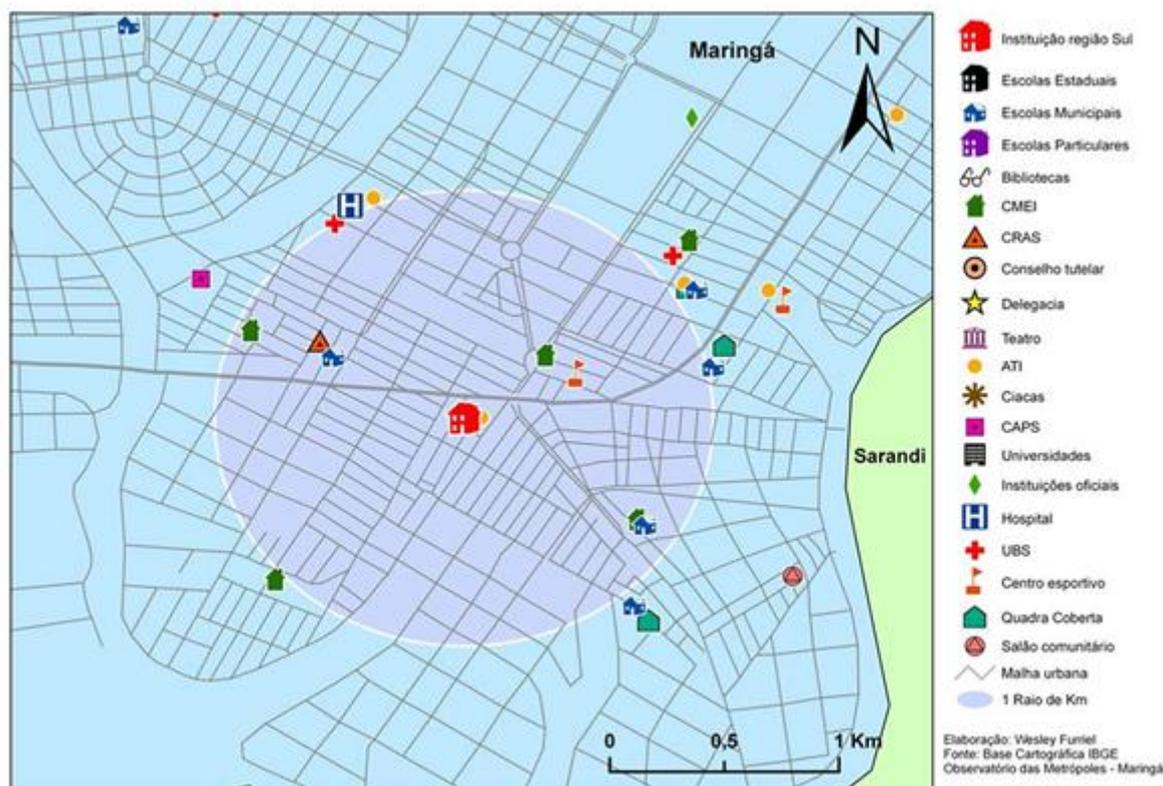
A cidade acabou definindo uma espacialidade que separou os moradores conforme suas possibilidades econômicas de acesso ao solo urbano e, ao fim, segregou-os num limite tão extremo que os grupos de renda baixa da população só encontraram possibilidade de moradia fora dos limites da cidade, no entorno metropolitano. (RODRIGUES, 2005, p. 68).

As escolas selecionadas para a pesquisa situam-se em territórios de propriedade do estado e são mantidas com recursos enviados pelo governo estadual e federal.

Apresentar-se-á abaixo as diferenças territoriais onde as instituições observadas se localizam, e com a aplicação dos questionários é possível visualizar as diversas violências que intercorrem no campo escolar.

#### 4.1.1. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR DA ÁREA SUL

No mapa abaixo apresenta-se os recursos que existem na região onde está localizada a escola.



A primeira instituição selecionada para a aplicação da pesquisa situa-se na região sul da cidade de Maringá e possui uma população de 6.094 habitantes conforme dados do IBGE, 2010.

As informações contidas no mapa acima foram verificadas em uma área de aproximadamente um quilômetro. O colégio zona sul é a única instituição escolar estadual localizada nessa região; adverso a isso há cinco escolas municipais nesse território, todavia não há escolas particulares.

Não há biblioteca pública nessa área e a população conta somente com o acervo das escolas, que nos finais de semana não há acesso, pois as mesmas não têm aulas.

Conforme Milanesi (2002), citado por Bernardino; Suaiden (2011, p. 30), a história da leitura acompanhou efetivamente a evolução da história das bibliotecas e passeando rapidamente por esta trajetória histórica, constata-se que, com a expansão da educação, as

bibliotecas públicas, que antes consideradas como um instrumento de apoio pedagógico são assimiladas pelas classes populares e pela escola, transformando-se no que alguns teóricos chamam de biblioteca escolarizante. Entretanto, as bibliotecas públicas, até este momento, eram mantidas e manipuladas por nobres, e instituições religiosas e educacionais.

De acordo com os autores:

A problemática acerca do livro no Brasil não é uma discussão nova. Ao contrário, é alvo recorrente de pesquisas, projetos e principalmente críticas. Pensar a leitura como uma ação efetiva da biblioteca é necessário. Todavia, pensar como uma ação específica da biblioteca pública é uma ordem. [...] o papel social da biblioteca está no acesso e disponibilidade à informação, e o objetivo crucial dessas instituições, poderá ser alcançado através de projetos culturais que visem à disseminação da leitura. (BERNARDINO; SUAIDEN, 2011, p. 31).

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 1998, p. 53).

A instituição do Estado como detentora do monopólio da violência simbólica legítima atribui, por sua própria existência, um limite à luta simbólica de todos contra todos em torno desse monopólio, ou seja, pelo direito de impor seu próprio princípio de visão. (BOURDIEU, apud SOUZA, 2012 p. 30).

Segundo Souza (2012, p. 30), o Estado, como detentor do monopólio, coloca em dúvida a igualdade de oportunidades e a importância do sistema escolar para que isso aconteça. Sendo que, na realidade brasileira, parte significativa da população encontra-se em situação de desemprego, de abandono e inúmeras iniquidades, características de um Estado agente de opressão e facilitador das realizações da classe dominante.

A população conta com três CMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil), que atendem crianças de 0 a 5 anos, e um CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), e uma unidade pública estatal descentralizada da Política Nacional de Assistência Social (PNAS). O CRAS atual é a principal porta de entrada do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), dada sua capilaridade nos territórios e é responsável pela organização e oferta de

serviços da Proteção Social Básica nas áreas de vulnerabilidade e risco social.<sup>22</sup>

O Conselho Tutelar é um órgão permanente e autônomo, não-jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. ECA: (BRASIL, 1990). Está localizado nesse território o Conselho Tutelar Zona Sul, que atende crianças e adolescentes, garantindo-lhes direitos e deveres. Não há nenhuma delegacia ou posto policial nessa região, bem como teatro.

As Academias da Terceira Idade estão instaladas em vários pontos da cidade de Maringá, para proporcionar à população a oportunidade de exercitar-se sem custos. Na região sul a comunidade tem uma ATI à disposição.

Além das políticas públicas já citadas, Maringá conta também com sete CIACAs (Centro Integrado de Atividades Culturais e Artísticas). Trata-se de uma organização não governamental com mais de oito anos de existência, amparada pela lei 8.559 de 23.03.1994, que tem como missão atender crianças e adolescentes em situação de fragilidade social e aprendizes, com base nas leis 6.494/77 e 10.097/00. Além disso:

Busca-se uma rede de solidariedade e de parceiros que estejam engajados no combate à exclusão social, que possam compartilhar conhecimentos, experiências, amor e trocas recíprocas, atos que contribuirão para que o jovem excluído seja um aprendiz no presente e um profissional no futuro. Para avançar nesta ação coletiva, necessita-se de novas parcerias e doações de pessoas físicas e jurídicas em nossos Projetos, cujo objetivo é combater a fome, a violência e a desigualdades sociais, da fome e da violência.<sup>23</sup>

Não existe nessa região unidades do CIACA, contudo, tem-se à disposição o CAPS – Centro de Atenção Psicossocial e Drogas, que é um serviço específico para o cuidado, atenção integral e continuada às pessoas com necessidades decorrentes do uso de álcool, do crack e de outras drogas. O público específico são adultos, mas também podem atender crianças e adolescentes, desde que observadas as orientações do Estatuto da Criança e Adolescente. (ECA).<sup>24</sup>

Em relação ao ensino superior, não há universidade próxima a essa comunidade, todavia, no que diz respeito à saúde, há um hospital e duas Unidades Básicas de Saúde (UBS). No tocante ao esporte, existe dois Centros Esportivos próximos à escola que oferecem

<sup>22</sup> Disponível em < <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protECAobasica/cras>>. Acesso em 16.03.2014.

<sup>23</sup> Disponível em <<http://ciaca.org.br/>>. Acesso em 16.03.2014.

<sup>24</sup> Disponível em < <http://www.brasil.gov.br/observatoriocrack/cuidado/centro-atencao-psicossocial.html>> . Acesso em: 16.03.2014.

programas que visam à ocupação racional do tempo livre do cidadão e, que procura assegurar a participação de toda a comunidade nos programas e projetos esportivos, recreação e lazer; assim como incentivam e apoiam as iniciativas, que desenvolvam as atividades recreativas e de lazer.<sup>25</sup> Existem duas quadras cobertas e um centro comunitário.

Quando da realização da pesquisa em 2013, a população escolar era de 665 alunos, sendo 417 no ensino fundamental e 194 no Ensino Médio; a escola atende uma turma na Educação especial com 07 alunos em sala multifuncional;<sup>26</sup> possui também atividades complementares para o Ensino Médio, por meio do CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, com 04 turmas com 47 alunos de espanhol e francês.

Em relação aos docentes, possui 57, dos quais 08 estão afastados do cargo pelos motivos de: licença especial, licença para tratamento de saúde, para mestrado/e Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), readaptação de cargo e afastamento por doença.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica desta escola no Ensino Fundamental – Anos Finais pode ser elucidado pela tabela abaixo:

Tabela 01 - demonstrativa das médias obtidas no IDEB

2005	2007	2009	2011
3,1	3,4	3,6	3,5

Fonte: INEP  
Data: 09/07/2013 16:3

Conforme informações do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE/ ABC) apresenta-se abaixo as taxas de desenvolvimento escolar de 2007 a 2011.

<sup>25</sup> Disponível em < <http://www2.maringa.pr.gov.br/esportes/?cod=centro>>. Acesso em 16.03.2014.

<sup>26</sup> A sala multifuncional tem o objetivo de apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, são matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817)>. Acesso em 09.07.2013.

Tabela 02

Indicador	Ensino	2007	2008	2009	2010	2011
Taxa de Aprovação	Ensino Fundamental - Anos Finais	-	69.7%	74.3%	73.3%	74.2%
Taxa de Aprovação	Ensino Médio - Total	62.9%	53.3%	59.8%	53.8%	55.5%
Taxa de Reprovação	Ensino Fundamental - Anos Finais	16.2%	19.1%	16.9%	17.8%	19.4%
Taxa de Reprovação	Ensino Médio - Total	9.6%	20.5%	14.1%	26.3%	25.5%
Taxa de Abandono	Ensino Fundamental - Anos Finais	10.1%	11.2%	8.8%	8.9%	6.4%
Taxa de Abandono	Ensino Médio - Total	27.5%	26.2%	26.1%	19.9%	19.0%

Fonte: INEP, 2013

Os dados coletados demonstram que a taxa de abandono no Ensino Fundamental – anos finais - em 2011 foi de 6,4%, enquanto que, no Ensino Médio, foi de 19%, maior que no Ensino Fundamental. Essas taxas demonstram a evasão escolar e o quanto os jovens ficam vulneráveis fora da escola, podendo ser vítimas de violência.

Conforme Rocha et al. (2013, p. 6), enquanto jovens de classes sociais mais elevadas começam a trabalhar durante ou após a faculdade, jovens menos favorecidos começam a trabalhar durante ou ao término do ensino médio, muitos antes de entrarem na faculdade, quando entram. Ainda segundo os autores:

A segregação dos moradores em bairros periféricos, em favelas, em territórios de baixa qualidade urbana gera uma população submetida a múltiplos processos de fragilização de suas ligações com o restante da sociedade, pois se encontra submetida a inúmeras situações de risco e a enormes distâncias físico-territoriais, mas, principalmente, sociais. (Ibidem, p. 6)

O envolvimento de pessoas com crimes atrelados às drogas, em Maringá, chega a 60%, por exemplo, das 239 pessoas assassinadas nos anos de 2006 a 2010, 143 teriam algum tipo de envolvimento com o tráfico de drogas. Segundo estimativa da polícia, estas pessoas, vítimas da criminalidade sustentada pelas drogas, iniciaram as suas práticas ilícitas, na maioria das vezes, ainda muito jovens e por não terem tido apoio da família, do estado, de forma geral, da sociedade continuaram neste mundo, até mesmo porque não conseguiram observar uma realidade melhor ao seu redor. (ROCHA; RODRIGUES, 2013, p. 11).

A escola é uma das principais instituições que pode conscientizar seus alunos da

importância da aquisição do conhecimento, para, inclusive, ficarem longe do assédio ao uso de drogas lícitas e ilícitas que podem levá-los a envolver-se com traficantes e terem dificuldades para sair desse mundo de violência.

Na tabela abaixo apresenta-se o rendimento escolar dos alunos dessa comunidade:

Tabela 03

<b>Rendimento Escolar - Ano 2012</b>				Fonte: SERE/ABC
<b>Ensino/Série</b>	<b>Rendimento Escolar</b>			
	<b>Taxa de Aprovação</b>		<b>Taxa de Reprovação</b>	<b>Taxa de Abandono</b>
	<b>Total de Aprovados</b>	<b>Aprovados por Conselho de Classe</b>		
<b>FUNDAMENTAL 9 ANOS – TOTAL</b>	<b>66,50%</b>	<b>40,70%</b>	<b>23,00%</b>	<b>10,40%</b>
6º ANO	70,40%	43,00%	27,00%	2,40%
7º ANO	74,20%	26,60%	20,70%	4,90%
8º ANO	65,10%	46,50%	23,20%	11,60%
9º ANO	53,40%	50,00%	19,70%	26,70%
<b>MEDIO REGULAR – TOTAL</b>	<b>56,20%</b>	<b>57,80%</b>	<b>23,20%</b>	<b>20,40%</b>
1ª SERIE	46,20%	58,10%	24,70%	29,00%
2ª SERIE	65,60%	56,80%	20,80%	13,40%
3ª SERIE	61,80%	58,80%	23,60%	14,50%

Fonte: SERE/ABC

#### 4.1.2 A CONCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A INSTITUIÇÃO ZONA SUL E A VIOLÊNCIA

A pesquisa realizada com os docentes das turmas do colégio situado na zona sul refere-se à pesquisa com *survey*, que obtêm os dados e informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas indicado como representante de pesquisa. (FONSECA, 2002, apud GERHARDT; SILVEIRA). Nesse tipo de pesquisa, o respondente não é identificável.

Foi indagada a professora nº 1<sup>27</sup> sobre quais as políticas públicas faltam na Instituição onde atua. Segundo seu relato, apesar de considerar a escola onde atua razoável e de gostar

<sup>27</sup> As informações foram obtidas por meio de questionários e entrevistas.

dos alunos e colegas de trabalho, faltam vagas para alunos e também estrutura física, tais como: cortinas nas salas de aula, manutenção nas portas das salas, as quais não possuem chaves e não é seguro deixar pertences em sala; rampas de acesso a alunos com necessidades especiais. Expõe também que, embora exista sala de informática, ela está em péssimas condições.

Em relação à violência escolar a professora avalia a escola como muito insegura, relata que existe agressão física, insultos, assédio moral todos os dias, mas que existe pouca discriminação racial, assédio sexual, roubo, furto. Acredita que adentre na escola substâncias ilícitas tais como: maconha, cocaína, cola e outros inalantes e, ainda, bebida alcoólica. Disse que, às vezes, sente medo no ambiente escolar de traficantes, de furto de roubo, de gangues, de invasão de pessoas estranhas, mas afirma que a presença da patrulha escolar inibe a violência e que se sente mais segura com a presença dos policiais na escola e no entorno.

É possível verificar a veracidade dos fatos descritos pela docente, quando da aplicação da pesquisa, notou-se que a escola encontra-se em situação precária e necessita de muitas melhorias, ou seja, políticas públicas que vão de encontro com as indigências desta comunidade. Conforme consulta junto à Secretaria de Estado e Educação (SEED)<sup>28</sup>, os últimos reparos realizados na escola data-se de 2012.

De acordo com Bourdieu (2012, p.159), quando se tem no sujeito um coletivo, Povo, Classe, Universidade, Escola, Estado, supõe resolvido o problema da existência do grupo em questão.

De posse dos resultados dessa investigação, o gestor escolar terá dados importantes para expor à comunidade escolar e incentivar a participação e/ ou criação de grêmios estudantis, conselho escolar, Associação de Pais, Mestres e Professores e motivar o coletivo a participar na elaboração de políticas públicas que melhorem a instituição.

Verifica-se anuência da docente nº 2, do ensino fundamental, em relação à situação em que se encontra a infraestrutura escolar e a mesma descreve a instituição como inadequada e com várias deficiências. Diz que a escola possui sala de informática, mas os computadores estão quebrados, não há um auditório para receber a comunidade para reuniões, bem como, refeitório que possa acolher os alunos dessa comunidade escolar. Afirma que o quadro de giz é deficiente e que dificulta distinguir algumas letras e frases, relata que possui cortinas nas

---

<sup>28</sup> Informações obtidas junto à Secretaria de Estado e Educação – SEED. Disponível em <<http://www4.pr.gov.br/escolas/obras.jsp#>>. Acesso em 10.07.2013.

salas, mas estão sujas e rasgadas, e que as portas das salas não estão em perfeito estado, portanto, não é seguro deixar objetos nas salas.

Apesar das dificuldades encontradas no trabalho, afirma que pretende continuar nessa escola, pois considera a comunidade carente e isso a leva a querer ajudá-los, mas que precisa haver melhorias, tais como: as salas necessitam ser limpas e pintadas, o quadro de giz precisa ser melhorado, as carteiras devem ser trocadas, os banheiros devem ser reformados; e precisa-se de cortinas nas salas de aula, assim como, a sala de informática precisa de manutenção nos equipamentos.

No que concerne à violência, a docente avalia a segurança do bairro e da escola como muito insegura. Afirma que têm ocorrido com muita frequência entre os alunos agressões física, insultos, discriminação racial, assédio moral, assédio sexual, roubo, e furto. É importante salientar que, além de professora, a entrevistada faz parte do grupo de gestores no colégio. E ela relata que, apesar dos problemas, sente-se bem na escola e tem um bom relacionamento com os alunos e com os adolescentes infratores que ficam no entorno da escola.

Acrescenta ainda que a violência neste território é algo muito grave. Em relação às drogas já ouviu dizer que existe e que a violência que mais afeta seu estado psicológico são: roubo e ameaça de morte a professores, praticados por ex-alunos. Acredita que entre na escola substâncias ilícitas, tais como: maconha, cocaína, cola e outros inalantes, bem como bebida alcóolica.

Alega que sente muito medo da ação de gangues, de brigas e de invasão de pessoas estranhas no ambiente escolar. Em relação à patrulha escolar diz que a presença dos policiais inibe as ações violentas, que os policiais são educados com os alunos e que se sente muito mais segura com a presença deles na escola e no entorno dela. Segundo a professora entrevistada, a escola funciona de maneira precária e faltam muitas políticas públicas segurança para melhorar a infraestrutura e tornar a instituição um ambiente mais seguro.

A relação social é um fenômeno que ocorre quando mais de um indivíduo age orientando suas ações para o mesmo objeto. Em outras palavras, quando os indivíduos realizam suas ações compartilhando um motivo entre si, ou tendo como referência um conjunto indeterminado de outros indivíduos, ocorre uma relação social. (PILETTI; PRAXEDES, 2010 p. 36). De acordo com:

Max Weber (1864-1920) demonstrou em seus ensaios e conferências uma grande preocupação com a dimensão racionalizadora da educação nas sociedades modernas, que tem como consequências o “desencadeamento do mundo” e a perda de valores fraternos nas relações humanas. Entendia que a educação não escapava à tendência de racionalização e de burocratização dos indivíduos e das sociedades modernas, desenvolvendo nos seres humanos aquelas formas de racionalidade técnica e científica que buscam a adequação dos meios disponíveis às finalidades utilitárias visadas pelos agentes, ao mesmo tempo em que as estruturas administrativas burocráticas visam à limitação dos interesses individuais a uma dominação racional-legal que torne possível a vida social. (apud PILETTI; PRAXEDES, 2010, p.35).

Para melhorar a situação desse território, faz-se necessário que os agentes sociais pertencentes a essa comunidade solicitem ao estado melhorias para essa região e para essa escola. Existem vários deputados maringauenses que podem buscar recursos para melhorar as políticas públicas necessárias a essa região, principalmente à estrutura predial dessa escola que funciona de maneira precária.

A participação efetiva do pesquisador com os dados empíricos acumula experiências e questionamentos em relação aos problemas e possíveis soluções para diminuir a violência escolar e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da aprendizagem. O contato com as dificuldades acumulam angústias e hipóteses em relação às estratégias a serem utilizadas. Para a confirmação ou negação dessas hipóteses arrehpanhadas, busca-se nas instituições dados legítimos sobre os questionamentos levantados.

A dimensão racionalizadora da educação expressa por Weber, citada por Piletti; Praxedes (2010), está presente nos ambientes escolares observados, muitos profissionais vêm seus alunos como marginais, não como vítimas de uma educação que exclui, pela falta de vagas próximas as suas residências, por não observar e tratar as dificuldades dos alunos como a diferença idade/ série, por não comunicar as autoridades a respeito dos alunos vítimas de maus tratos. Esses fatores possibilitam a criação, cada vez mais, de excluídos do sistema escolar, pois, em muitos casos, levam à evasão escolar.

Observa-se que algumas instituições escolares têm priorizado os alunos que chegam à escola com capital cultural acumulado; enquanto que aqueles que não conseguem acompanhar os conteúdos são simbolicamente convidados a procurar outra instituição, ou seja, transfere-se o problema.

A pesquisa de campo é uma ação fundamental para o levantamento das ocorrências

das violências escolares e, por meio dela, os membros da comunidade escolar podem fazer uma avaliação da situação em que a instituição apresenta. O registro das informações sobre as diversas violências servem de parâmetro para a elaboração de políticas que melhorem a situação educacional.

Quando da realização da pesquisa, foram entrevistados também professores do Ensino Médio, que além de responderem os questionários, relataram à pesquisadora problemas que ocorrem nessa instituição.

A docente do ensino médio relatou nos questionamentos aplicados que o seu bairro carece de várias políticas públicas, como, por exemplo: centro esportivo com aulas de futebol, voleibol, basquete, natação, dança, vagas nas escolas estaduais, escola integral, praça pública onde a comunidade possa levar a família com segurança e maior atuação da patrulha escolar. No tocante à violência escolar, considera a instituição insegura e afirma que sempre ocorre agressão física, insultos, furtos e ameaças entre os alunos. Diz ainda que já foi vítima de agressão verbal por parte dos alunos e assim, avalia a violência nessa escola como algo muito grave.

A professora relata que o que mais afeta sua vida profissional são as agressões verbais, pois considera que essas agressões tiram a autoridade do professor, tendo em vista que, poucas medidas são tomadas para a correção desses comportamentos. Pelas respostas da professora vê-se que a mesma demonstra muito carinho por essa comunidade escolar e não existe a intenção de pedir remoção para outro estabelecimento escolar estadual, pois a escola fica próxima a sua residência, mas, evidencia que a instituição precisa de muitas melhorias, principalmente referente à estrutura predial.

No Brasil, uma recente pesquisa realizada pelo observatório das metrópoles do Rio de Janeiro, observou a proliferação de estudos sobre a eficácia escolar e/ou “efeito escola”. O resultado da pesquisa demonstrou que há poucos estudos que se dedicam a avaliar a eficácia escolar, considerando os efeitos dos contextos sociais extraescolares. Os poucos estudos realizados focalizam principalmente desigualdades intramunicipais em detrimento de desigualdades entre municípios conforme nos mostram Ribeiro, et al. (2010 p. 34).

O Observatório das Metrópoles tem realizado diversos estudos que constata, nos grandes aglomerados urbanos, os efeitos concentrados da crise social decorrente da mudança do modelo de desenvolvimento, que em resumo, trata-se da crise do regime dual de reprodução social que se instalou no Brasil a partir da segunda metade da década de

1970, tornando vulneráveis pessoas, domicílios e grupos sociais. Os fundamentos desta crise são: transformações do mercado de trabalho, por não assegurar de maneira estável os recursos necessários à reprodução social, seja pelo desemprego, ou subemprego ou ainda pela precariedade; mudanças do âmbito familiar no sentido da sua fragilização como espaço de socialização e de redistribuição de recursos; processos de segmentação e segregação residencial cujas consequências são, de um lado, o isolamento sócio territorial dos grupos vulnerabilizados, muitas vezes manifestada na estigmatização dos espaços onde estão concentrados e, de outro lado, a desorganização social no plano da família e da vida coletiva de bairro, o que tem implicado na destruição ou desvalorização do capital social. (ibidem, 2010, p.34)

O ambiente escolar observado, aos olhos da pesquisadora, é precário, os pavilhões são pequenos, as paredes das salas precisam de manutenção, os muros da escola são baixos e permitem que pessoas estranhas adentrem o ambiente escolar. Segundo relato dos professores de educação física, alunos e professores correm o risco de serem atingidos com pedaços de madeira e pedras; a fiação da quadra foi furtada e as aulas ficam, em virtude dessa ação violenta, prejudicadas.

Uma das docentes entrevistadas, a número 4, afirmou que a escola está localizada próxima de sua residência e que, no geral, gosta do ambiente, mas que a infraestrutura da instituição está bastante prejudicada; e que há necessidade de melhorias em vários setores, tais como: as salas necessitam de limpeza e pintura, as carteiras devem ser trocadas por novas, há necessidade de ar condicionado nas salas, de som ambiente, os bebedouros devem ser trocados, os banheiros reformados e as cortinas devem ser trocadas. Ainda em relação à infraestrutura, a escola carece de um refeitório, de câmeras de segurança, de rampas para alunos com necessidades especiais, de quadra de esportes coberta e fechada, de pátio iluminado e, muros altos e os equipamentos da sala de informática consertados. Para ela, cabe ao poder público cuidar melhor das instituições escolares.

Quanto à violência escolar, em uma escala de 1 a 10, a professora atribuiu a nota 2 para a segurança de sua escola, logo, considera que a mesma não é segura. Em sua opinião, há pouca agressão física, e pouco assédio sexual, roubo, furto, mas que sempre ocorrem insultos, assédio moral e ameaças. Relata que já sofreu violência verbal e teve seu carro riscado e que se sente insegura quando está na escola e que a violência é algo grave. Afirma ainda que já teve vontade de não ir ao trabalho por medo de ser agredida, humilhada e desrespeitada. Enfim, a professora relata que a violência é algo grave. Em referência à direção, relata que os professores são tratados com pouco respeito. Quando questionada sobre as políticas públicas

que faltam no bairro, assegura que há necessidade de mais policiamentos.

As instituições escolares dependem do governo do estado que repassa recursos para construção e melhorias. No caso da comunidade escolar situada na zona sul, percebe-se uma demora na realização de políticas públicas destinadas àquela região, resultando em uma violência simbólica com a comunidade que fica com a qualidade de ensino prejudicada, pois faltam recursos para concretizar ações que colaborem para diminuir a violência nesse território. Segundo (BOURDIEU, 1983):

As entidades metafísicas 'classe dominante ou aparelho de Estado' e as teorias puramente verbais, como as que fazem do Estado um aparelho onipotente ao serviço dos desígnios dos dominantes, cedem, desta maneira, o lugar a uma ciência rigorosa da concorrência pelo poder, em particular nas empresas ou nas administrações públicas, organismos capazes de concentrar e de redistribuir uma grande parte dos recursos disponíveis, graças aos poderes sobre os meios materiais (sobretudo financeiros), institucionais (regulamentação das relações sociais) e simbólicos, que são controlados pelas autoridades administrativas. Isto coloca uma interrogante sobre a parte que é deixada a ação propriamente política, ao governo, pelas leis tendências que a ciência social estabelece (BOURDIEU, 1983, p. 43).

De acordo com Spósito (2008 p.11), a maior parte dos vínculos construídos no espaço da escola decorre das formas de sociabilidade entre os pares e de algumas relações mais significativas com alguns professores. Tais interações acontecem na escola, mas não são produto deliberado das orientações de professores e administradores. Ao que tudo indica, em escolas com índices reduzidos de violência, ainda existiriam esses espaços extremamente valorizados pelos alunos, particularmente quando um conjunto de condições sociais adversas dificulta o desenvolvimento dessa sociabilidade em outros momentos de sua vida.

Os denominados conflitos entre grupos ou pares de jovens, muitas vezes vêm propondo novos temas para a investigação, pois eles, em certa medida, estão dissociados dos fenômenos das delinquências e da criminalidade. De modo gradual, a noção de incivilidade tende a ser incorporada pelo seu fecundo uso em outras situações e países, indicando a ocorrência de pequenos delitos e transgressões que não se caracterizariam como atos de criminalidade ou delinquências. Tal noção indicaria a crise de um padrão civilizatório ocidental, caracterizado pela contenção da agressividade e dos impulsos e pelo crescente papel do Estado como instância que reúne o monopólio da força e da coerção. (ELIAS, apud SPÓSITO, 2001).

Por meio da pesquisa, é possível observar que um grande percentual de alunos dessa

região é carente, tanto de afeto como de recursos para viver dignamente. Para que as informações obtidas no decorrer do ano de 2013, fossem legitimadas pela pesquisadora, é, atualmente, professora de língua inglesa no ensino fundamental dessa instituição.

Na primeira aula, constatou-se alunos tímidos e aparentemente assustados com a chegada da nova professora. Procurou-se então, o diálogo, respeitando a heterogeneidade entre os pares, pois muitos deles tratam os colegas com apelidos, causando indisciplina durante a aula.

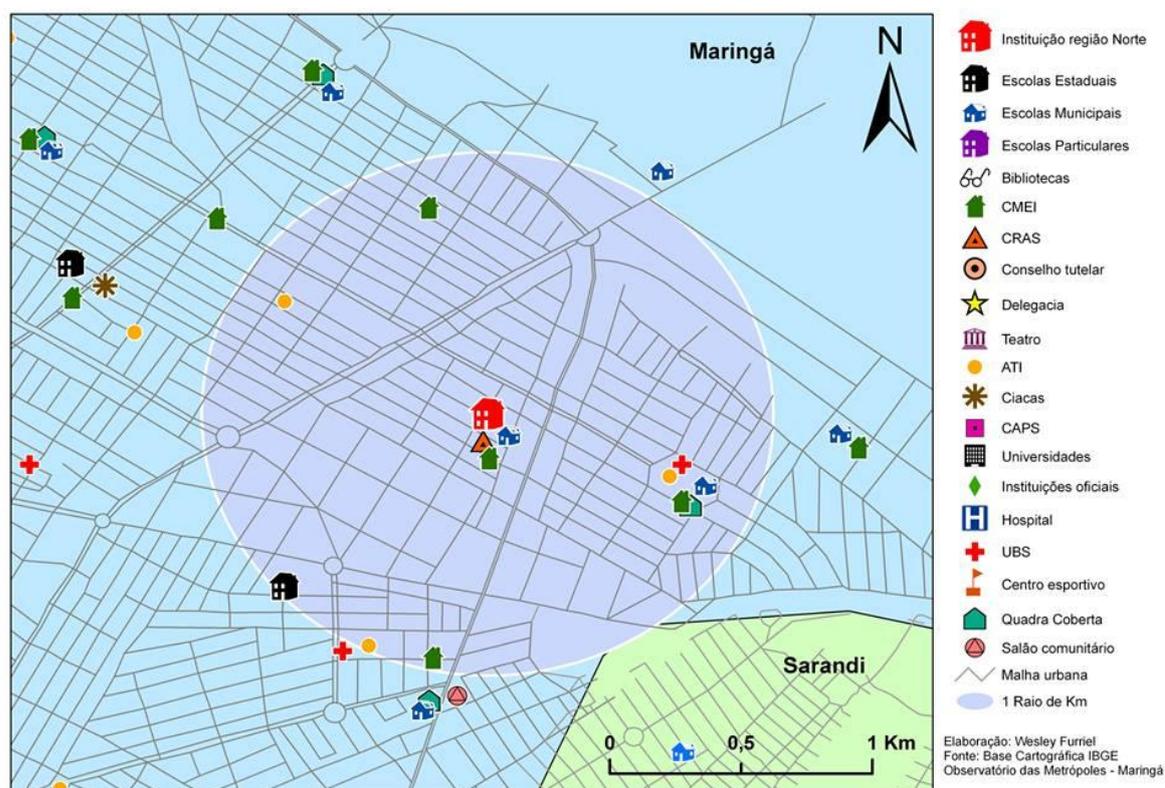
É possível perceber nesse espaço escolar, além das violências físicas e psicológicas, a violência simbólica atribuída por Bourdieu (2003 p. 11), como o processo pelo qual, a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados. Para ele e Passeron (2003), a cultura é algo arbitrário, pois não se assenta em uma realidade dada como natural, ou seja, ela é estipulada por uma determinada classe social dominante.

A violência simbólica é mais difícil de ser percebida porque é exercida pela sociedade quando não é capaz de encaminhar seus jovens ao mercado de trabalho, quando não lhes oferece oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e de atividades de lazer; quando as escolas impõem conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos; ou quando os professores se recusam a proporcionar explicações suficientes, abandonando a sua própria sorte, desvalorizando-os com palavras e atitudes de desmerecimento. (ABRAMOVAY, 2002, p. 335)

De maneira evidente o estado, que é o órgão provedor de recursos para as escolas estaduais, tem que observar que algumas instituições escolares do estado do Paraná, nesse caso Maringá, carecem de recursos para melhorar a estrutura predial e pedagógica das comunidades e tratar de maneira igualitária àqueles que estão desprovidos de diversos recursos sociais.

## 4.2 A INSTITUIÇÃO DA ZONA NORTE

O mapa abaixo demonstra as políticas públicas existentes na região Norte:



A instituição Zona Norte está localizada no Conjunto Guaiapó; no bairro Requião em Maringá, com uma população de 12.213 habitantes (IBGE, 2010). Suas subdivisões são: Conjunto Guaiapó, Conjunto Requião, Jardim Paulista I, Jardim Paulista II, Jardim Paulista III e Moradia dos Ipês.

A instituição possui 969 matrículas com 39 turmas, sendo 488 alunos no Ensino Fundamental e 322 no Ensino Médio e 06 turmas para Atividades Complementares com 159 matrículas.

A análise do mapa acima demonstra as políticas públicas de atendimento à população em uma área de um quilômetro e que existem duas escolas estaduais, oito escolas municipais, e nenhuma escola particular na região. Essa comunidade não conta com bibliotecas públicas, mas possui atendimento de nove Centros Educacionais Municipais Infantis.

Possui um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), não está instalado Conselho Tutelar na região, bem como delegacia de polícia. Em relação à cultura, não existe teatro nessa região.

Em referência às atividades esportivas estão instaladas quatro Academias da Terceira Idade (ATIs), porém, não existe centro esportivo comunitário na região; a comunidade conta com um CIACA (Centro Integrado de Atividades Culturais e Artísticas). Não possui nessa região o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), bem como universidades, instituições oficiais e hospital, contudo, existem três Unidades Básicas de Saúde (UBS).

As quadras esportivas existentes fazem parte das escolas estaduais e municipais que são utilizadas pelas comunidades escolares. A população conta com um salão comunitário.

Abaixo apresenta-se as taxas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2005 a 2011.

Tabela 8

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Ensino	2005	2007	2009	2011
Ensino Fundamental - Anos Finais	2,9	3,4	3,7	3,5

Fonte: INEP  
Data: 09/07/2013

A escola oferta modalidades no Ensino Fundamental e Médio conforme apresenta a tabela abaixo.

Tabela 9

Oferta de Ensino por modalidades de ensino:

Curso	Descrição do curso
Ensino Fundamental – Anos Finais	Ensino Fundamental 6-9 ano-série
Ensino Médio	Ensino Médio
<b>Atividade Complementar</b>	
Ensino Fundamental – anos finais	Atividades Complementar

Ensino Médio	Programa Ensino Médio Inovador
--------------	--------------------------------

Além das atividades no Ensino Fundamental e Médio, a escola oferece Atividades complementares, por intermédio do Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno, que é um Programa da Secretaria de Estado da Educação o qual visa o empoderamento educacional dos sujeitos envolvidos por meio do contato com os conhecimentos; com os equipamentos sociais e culturais existentes na escola ou no território em que esta está situada, e com a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas.

Assim, os espaços externos ao ambiente escolar podem ser utilizados mediante o estabelecimento de parcerias entre a escola e entre órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Abaixo demonstra-se o rendimento escolar entre 2007 a 2011:

Tabela 10

#### Rendimento Escolar – Dados Oficiais

<b>Indicadores</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>
<b>Aprovação</b>					
Ensino Fundamental - Anos Finais	79,6%	68,2%	78,5%	80%	81,1%
Ensino Médio	89,8%	64,1%	68,8%	84,2%	80,2%
<b>Reprovação</b>					
Ensino Fundamental - Anos Finais	20,4%	31,8%	21,5%	15,3%	15,6%
Ensino Médio	10,2%	35,9%	30,9%	15,8%	19,8%
<b>Abandono</b>					
Ensino Fundamental - Anos Finais	0%	0%	0%	4,7%	3,3%
Ensino Médio	0%	0%	0,3%	0%	0%

Fonte: CENSO / INEP  
Data: 09/09/2013 13:07: 36

#### 4.2.1 A CONCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A INSTITUIÇÃO ZONA NORTE E A VIOLÊNCIA

As identidades se formam nas relações sociais e dependem tanto da competência interativa do sujeito, ou seja, da relação entre a sua interioridade e a estrutura social, como de sua capacidade reflexiva para decodificar como os atributos da própria identidade se

relacionam com as identidades coletivas dos grupos de referência para os indivíduos. (PILLETI; PRAXEDES, 2010, p. 102)

O docente é um agente capaz de colaborar na formação da identidade dos alunos, mas, para (ABRAMOVAY, 2002, p.37), a situação dos mestres na sala de aula também é desconfortável, pois muitos sentem na pele a falta de respeito.

É possível, no que concerne aos questionamentos expressar a opinião dos docentes dessa instituição sobre o ambiente de labor, bem como sobre a violência escolar nessa região.

A professora nº 1 trabalha no ensino fundamental, tem 42 anos, e reside próximo ao Colégio Zona Norte. A mesma relata que no bairro faltam políticas públicas, tais como: professores que atuem efetivamente no centro esportivo com aulas de futebol, basquete, voleibol, natação e dança; centro educacional profissionalizante, escola integral, posto policial e maior atuação da patrulha escolar.

Em relação ao espaço escolar, considera que a escola está em condições razoáveis, mas que ainda faltam melhorias em sua estrutura física; pois faltam banheiros, quadra de esportes fechada e elevador para alunos com necessidades especiais. Em referência ao quadro de giz, é deficiente e torna-se difícil distinguir algumas letras e frases. As portas das salas de aula não estão em perfeito estado e não é seguro deixar pertences na sala. Segundo a professora, as portas estão estragadas, pois sofreram vandalismo por parte de alunos.

Ainda a respeito da infraestrutura, a docente gostaria que as salas fossem limpas e pintadas, o quadro de giz fosse melhorado que a televisão da sala estivesse em perfeito estado e funcionando, os bebedouros fossem melhorados, bem como banheiros e cortinas. Sugere também que tenha câmeras de segurança, elevador para alunos com necessidades especiais, pátio iluminado e muros altos.

Em alusão à violência, em uma escala de 1 a 10, sendo 1 para muito inseguro e 10 para muito seguro, a professora atribui nota 3 para a segurança do seu bairro e igualmente 3 para a segurança da escola zona norte. Declara que pouco ocorre: agressão física, insultos, assédio moral, assédio sexual, roubo e ameaças e que nunca presenciou discriminação racial. Alega que nunca sofreu nenhuma forma de violência, mas considera a violência nesta escola muito grave. Sua opinião sobre a agressão física entre alunos, professores ou funcionários é que nunca acontecem.

Assevera que já viu ocorrer o tráfico de substâncias ilícitas dentro da escola e nas suas proximidades e que acredita que adentre a escola drogas como: maconha e bebida alcoólica.

Já sentiu muito medo da ação de traficantes, de brigas, e de invasão de pessoas estranhas no ambiente escolar.

Em relação à atuação da Patrulha Escolar, considera que a presença desses agentes policiais inibe a violência, e que os policiais são educados e sente-se mais segura com a presença deles. Na opinião da professora, as políticas públicas que faltam na escola onde trabalha são: estrutura da escola e segurança e não está satisfeita com as deficiências de políticas públicas destinadas à educação. Assevera que muito tem a ser feito para que possa ter uma educação de qualidade.

Apesar dos problemas, a docente diz que gosta de lecionar nesta escola, porque os alunos são carentes e necessitam dos professores e de real aprendizagem; e também pelo corpo docente que é amigável e pela direção que sempre supre as necessidades nas ocasiões de dificuldade com os alunos.

A docente nº 2 trabalha com alunos do Ensino Médio, o 2º B; tem 43 anos e não reside no bairro. Sua opinião é que faltam políticas públicas nessa região, tais como: professores no centro esportivo do bairro para ministrar aulas de futebol, vôlei, basquete, natação e dança, ainda carece de praça pública, onde a comunidade possa levar a família com segurança, posto policial e maior atuação da patrulha escolar.

Em relação à escola, considera-a razoável, mas falta infraestrutura e equipamentos, tais como: sala de informática, auditório para reuniões, quadra de esportes fechada, elevador para alunos com necessidades especiais, televisão em perfeito estado e funcionando na sala de aula, ar condicionado em sala de aula e muros altos.

Em referência às portas das salas de aula, não estão em perfeito estado, não possuem chaves, e não é seguro deixar seus objetos pessoais em sala. Encontram-se nesse estado, pois sofreram a prática de vandalismo. Quando objetos pessoais são deixados em sala, há furto, a própria docente já teve um aparelho DVD furtado.

A propósito da violência, considera o bairro e a escola muito inseguros. Mas diz que, nesta onde leciona nunca viu agressão física, que há poucas ocorrências de insulto e assédio sexual. Afirmou ainda que existe discriminação racial, assédio moral, roubo e furto e que ameaças ocorrem todo dia. A docente já foi vítima de roubo, furto e insultos. A mesma avalia a violência na escola como muito grave.

Conforme a docente, a violência entre os alunos ocorre na sala de aula quando o professor não está presente, durante o recreio, no pátio da escola, nos banheiros, nos corredores e na rua, bem como, no trajeto de vinda para a escola e volta para casa.

Em referência às drogas, acredita que na escola adentre maconha, cocaína, cola e outros inalantes, há bebida alcóolica e crack. E afirma que já sentiu medo no ambiente escolar e no entorno dele porque há traficantes, há prática de furto, roubo, gangues, brigas e invasão de pessoas estranhas. Acredita que a presença da Patrulha Escolar inibe a violência, que os policiais da patrulha são educados com os alunos. E disse que se sente mais segura com a presença dos policiais.

Segundo a professora, é fundamental haver uma escola de ensino integral nesse território, com qualidade e valorização dos profissionais e também atendimento social, pois considera os alunos parte muito importante no processo educacional.

A docente afirma estar descontente com o processo educacional, bem como com as políticas públicas destinadas à educação e acredita que falta valorização dos profissionais da educação e educação integral, sendo que poderia ocorrer educação física e arte nas quadras do bairro e oficinas de cultura no contraturno ou a aplicação do 4º ano no Ensino Médio.

Para que esse descontentamento destacado pela docente acima seja diminuído. O desenvolvimento da identidade do ser humano pode ser analisado como um processo de aprendizagem em três conjuntos de competência: da competência linguística, necessária para os processos de comunicação; da competência cognitiva que nos propicia a busca dos conhecimentos necessários para a vida em sociedade e da competência para a interação que possibilita a ação, a convivência com o outro e, enfim, a participação na vida social. (HABERMAS, 1983).

O docente número 3 é professor do Ensino Médio, tem 49 anos e reside no bairro, ou melhor, dizendo, sua residência fica próxima ao colégio. Conforme o professor faltam várias políticas públicas no bairro onde reside e onde está situada a escola, tais como: centro esportivo com aulas de futebol, vôlei, basquete, natação e dança, centro educacional profissionalizante público, escola de ensino integral, praça pública onde a comunidade possa levar a família com segurança, posto policial e maior atuação da patrulha escolar.

Em referência à escola, considera as condições razoáveis, mas que faltam ainda melhorias na infraestrutura e nos equipamentos tais como: o quadro de giz é deficiente e dificulta distinguir algumas letras e frases a maioria das portas não está em perfeito estado, há

necessidade das salas serem pintadas, ar condicionado em sala, elevador para alunos com necessidades especiais, quadra de esportes fechada e muros altos.

Em relação à sala de informática, diz que há computadores, mas estão estragados, não há um responsável pela sala e falta apoio do Núcleo Regional de Educação em melhorar esta situação.

Acerca da violência, avalia o bairro como muito inseguro, mas que a escola, em uma escala de 1 para muito inseguro e 10 para muito seguro, atribui nota 8,0 para a segurança da escola. Relata que nunca presenciou a prática de assédio moral ou sexual; que há pouca agressão física, roubo, furto e ameaças; porém, que discriminação racial e insultos ocorrem todo dia. A violência sofrida por esse professor é agressão verbal por parte dos alunos e, em sua opinião, a violência nessa instituição é algo grave.

A propósito da violência entre a comunidade escolar, afirma que agressões verbais entre alunos, professores e funcionários ocorrem às vezes; Agressões físicas entre os alunos quase nunca acontecem, bem como ameaças entre alunos, professores e funcionário, alunos roubando coisas, alunos portando armas de fogo ou armas brancas como (facas, soco inglês, punhais).

Uma das ações que considera grave são pessoas estranhas que entram na escola durante a aula ou intervalo. Ele já observou que alguns alunos usam drogas ilegais como maconha, cocaína, crack, cola, entre outras, mas que isso não ocorre muito frequentemente, somente às vezes. Relata que: “O tráfico de drogas faz parte do cotidiano desta sociedade, vejo sempre, todo dia, toda hora”.

De acordo com o docente, na rua e no trajeto de vinda para a escola e volta para casa, ocorrem as agressões físicas entre os alunos. Informa que os xingamentos, zoações ou ameaças, ocorrem na sala de aula quando o (a) professor (a) não está e durante a aula.

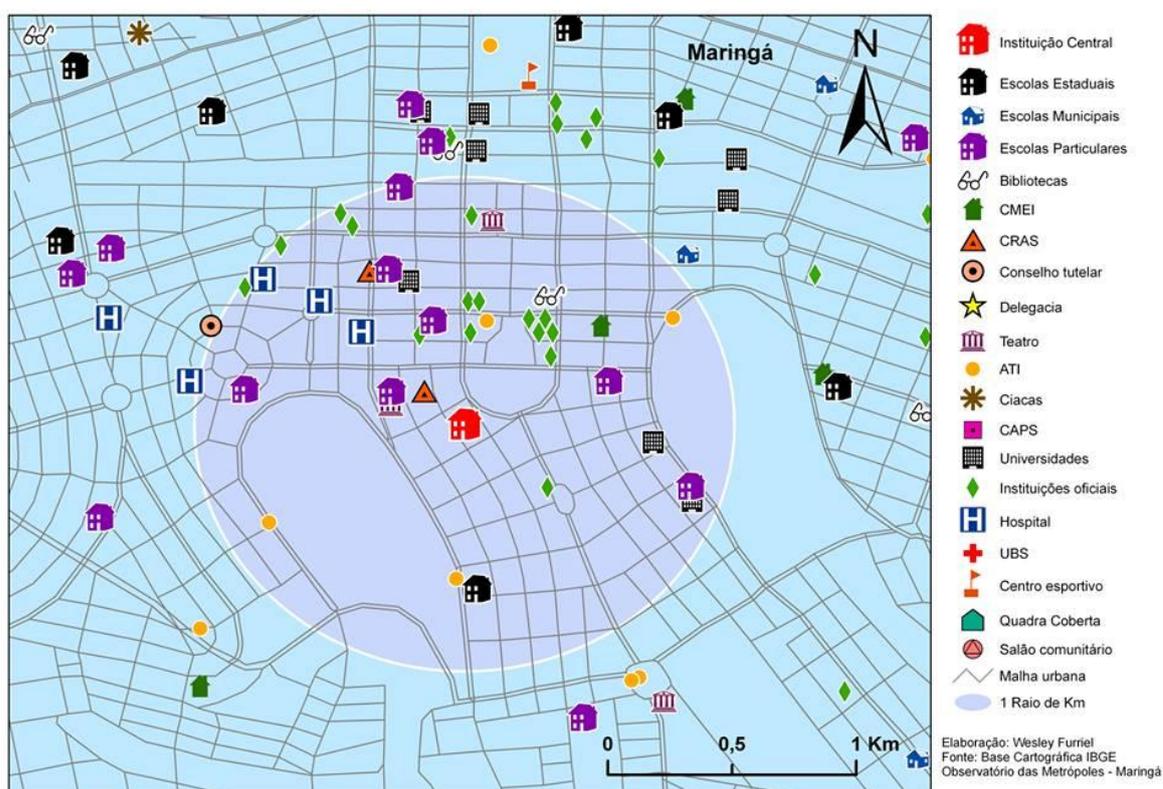
Em relação às drogas, o docente afirma ter certeza de que adentre a escola maconha e cocaína, mas que a atuação da Patrulha escolar inibe a violência e que os policiais são educados com os alunos, além disso, se sente mais seguro com a presença da patrulha.

A violência que mais afeta o docente é a violência verbal porque o agredido fica sem opção de reagir. Infelizmente, segundo o docente, há uma leitura equivocada das leis em que, na maioria das vezes, o menor tem razão. Ainda de acordo com o professor, “a educação está abandonada no estado do Paraná, escolas sucateadas, baixos salários dos profissionais da educação, um descaso por parte do governo”.

Por certo que as ações violentas rompem as relações de respeito entre os membros da comunidade escolar, levando, em muitas situações, a falta de estímulo de educadores e alunos. A observação da violência escolar é algo que deve fazer parte da prática dos agentes que atuam nesse território, além disso, dialogar sobre as ocorrências e buscar coletivas estratégias que façam da escola um local de paz e de aprendizagem.

### 4.3 INSTITUIÇÃO ESCOLAR DA ZONA CENTRAL

No mapa abaixo apresenta-se os recursos sociais da região central:



A instituição está localizada na área Central, possui 2075 matrículas e 75 turmas, incluindo ensino fundamental e médio. No ensino fundamental há 13 turmas com 398 matrículas, enquanto que, no ensino médio, 42 turmas e um total de 1.281 matrículas. Além

das turmas apresentadas, oferece também 3 turmas de atendimento especializado com 9 matrículas e 17 turmas com atividades complementares com um total de 387 alunos.

O Índice de desenvolvimento da Educação Básica da Rede Estadual (IDEB) é um recurso relevante para que a comunidade escolar tome ciência de como está o nível de aprendizagem dos alunos. A partir dessa premissa abaixo apresenta-se o (IDEB) da escola central.

Tabela 11

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Rede Estadual				
Ensino	2005	2007	2009	2011
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	5,5	5,4	5,6	5,0
Ensino Fundamental - Anos Finais	4,3	4,7	4,6	5,0

Fonte: INEP  
Data: 09/07/2013

Comparando os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Estadual, em (2011), último ano que se tem os dados, em primeiro lugar está a escola central, com 5,0 em seguida vêm as escolas zona sul e zona norte com 3,5.

Tabela 12

Na tabela abaixo apresenta-se o rendimento escolar:

Rendimento Escolar - Dados Oficiais					
Indicadores	2007	2008	2009	2010	2011
<b>Aprovação</b>					
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	96,3%	96,2%	93,2%	97,4%	-
Ensino Fundamental - Anos Finais	85,4%	81,3%	88,7%	79,7%	85,2%
Ensino Médio	76%	76,4%	77%	74,2%	76,7%
<b>Reprovação</b>					
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	3,7%	3,8%	6,8%	2,6%	-
Ensino Fundamental - Anos Finais	13,4%	18,7%	11,1%	19,8%	14,6%
Ensino Médio	12,4%	13,6%	13,1%	17%	18,9%
<b>Abandono</b>					
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	0%	0%	0%	0%	-

Indicadores	2007	2008	2009	2010	2011
Ensino Fundamental - Anos Finais	1,2%	0%	0,2%	0,5%	0,2%
Ensino Médio	11,6%	10%	9,9%	8,8%	4,4%

Fonte: CENSO / INEP  
Data: 09/09/2013 20h58min: 41

Tabela 13

A escola central oferta as modalidades de ensino abaixo:

Oferta de Ensino por Modalidade de Ensino	
Curso	Descrição do Curso
Educação Especial	Centro Atend Espec-Da S A-F
Educação Especial	Centro Atend Espec-Dv A/Fi
Educação Especial	Sala R. Multifuncionais-S. Fi. Em
Educação Especial	Sala Rec-Altas Hab-Sup.S.A/Fin
Ensino Fundamental - Anos Finais	Ensino Fund 6 9 Ano-Serie
Ensino Médio	Ensino Medio
Ensino Médio	Form Doc Ed Inf Anos In En Fun
Ensino Médio	Tec. em Administracao-Int Et Gn
Ensino Médio	Tec. em Administração-Sub Et Gn
Ensino Médio	Tec. em Logística-Sub Et Gn
<b>Atividade Complementar</b>	
Ensino Médio	Espanhol - Aprimoramento
Ensino Médio	Espanhol – Básico
Ensino Médio	Frances – Básico
Ensino Médio	Italiano – Básico

#### 4.3.1 A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO AO TERRITÓRIO E COMUNIDADE

Na escola central, não foi possível entrevistar os professores, visto que, no segundo ano do ensino médio, solicitou-se à professora para responder os questionamentos sobre as principais violências que ocorrem no território escolar, todavia, a docente ausentou-se para ir ao médico e deixou a turma sob os cuidados da pesquisadora e não respondeu as indagações.

Quando da aplicação dos questionários no 8º ano, o professor havia faltado, e a pedagoga responsável pela turma solicitou que a pesquisadora entrasse em substituição ao professor faltante e explicasse o motivo da pesquisa e aplicasse os questionários.

Observou-se que a falta de professor causa indisciplina nas instituições, uma vez que, os alunos ficam no pátio da escola esperando até a próxima aula ou um dos professores atende duas turmas ao mesmo tempo.

Para os gestores e para o setor pedagógico, a falta de professores, tanto por motivos particulares, quanto porque não foi enviado o professor para a turma até o momento, é uma situação bastante difícil, porque os alunos sem ocupação falam alto ou gritam no pátio, atrapalhando as turmas que estão em aula.

Além das ocorrências citadas acima, há desentendimentos entre alguns alunos que podem iniciar atos violentos, tanto físicos, quanto psicológicos.

Segundo Carreira (2012, p. 4), a expressão da violência possui raízes profundas que vão além das aparências e de tudo aquilo que é palpável e visível aos nossos olhos. É preciso que gestores educacionais e profissionais da área educacional tomem consciência da importância de se estudar o tema, suas implicações, características, conceitos e expressões, livres de preconceitos, alarmismos ou redundantes retóricas.

Charlot, citado por Abramovay (2002), classifica a violência em três níveis conceituais:

- **violência:** golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- **incivilidades:** humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- **violência simbólica ou institucional:** compreendida como a falta de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os jovens no mercado de trabalho; a violência na relação de poder entre professores e alunos. Também é a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos.

A comunidade escolar tem um amplo desafio em relação às violências citadas acima por Charlot, porém os alunos, ao chegarem à escola, devem encontrar no professor um aliado que está ali não só para ensinar, como também para escutar, renovar suas ideias e aprender com cada aluno. O professor que busca não cometer a violência simbólica deve constantemente trocar de papel com seus alunos, desfazendo aos poucos a imagem autoritária que arbitrariamente tornou-se intrínseca a essa profissão. (L'APICCIRELLA, 2003).

A finalidade da pesquisa foi ouvir também os professores da escola central, contudo, não foi possível. Por sua vez, o contato com essa comunidade escolar demonstra que a escola é ampla, e foi reformada recentemente. Logo, possui recursos que colaboram com o resultado apresentado em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A respeito da violência, não foi possível a pesquisadora observar nenhum tipo de violência física nos dias da aplicação dos questionários. O que é ocorre nas salas são: incivildades (humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito) entre os alunos.

No subtítulo abaixo mostrar-se-á as características e informações relatadas pelos alunos, por meio dos questionamentos aplicados nessa instituição.

#### 4.3.2 CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS

Os dados demonstram que o sexo feminino prepondera quanto à frequência escolar sobre o número de homens que frequentam a escola em todas as instituições selecionadas para a pesquisa. Conforme o relatório *Brasil sobre os Objetivos do Milênio*, a desigualdade entre mulheres e homens nos bancos escolares tem diminuído durante os últimos anos, todavia, os dados referentes à educação no Brasil mostram que as mulheres se encontram quase sempre em condições melhores que eles. Elas têm apresentado indicadores superiores aos dos meninos no que diz respeito ao acesso à escola e à permanência nos bancos escolares. (BRASIL, 2007 p. 52)

As tabelas a seguir apresentam os dados contidos nos questionários aplicados aos alunos, pela pesquisadora, nas Escolas: da Zona Norte, Zona Sul e Zona Central.

Na escola Central há 52,5% de estudantes do sexo feminino e 47,5% de estudantes do sexo masculino; enquanto que, na escola zona norte existe 58,0% de estudantes do sexo feminino e 42% do sexo masculino. Na instituição Zona Sul, 65,2% são do sexo feminino e 34,8% são do sexo masculino.

A pesquisa nas instituições citadas demonstra também que as mulheres estão em maior número nas escolas.

<b>Tabela 14</b>				
		Sexo		
		Feminino	Masculino	Total
Central	F	32	29	61
	%	52,5%	47,5%	100,0%
Zona Norte	F	29	21	50
	%	58,0%	42,0%	100,0%
Zona Sul	F	30	16	46
	%	65,2%	34,8%	100,0%
Total	F	91	66	157
	%	58,0%	42,0%	100,0%

Wesley Furriel, UEM, (2013)

De acordo com o relatório *Brasil sobre os Objetivos do Milênio*, no relatório do ensino médio, as desigualdades têm se reduzido ao longo dos anos, com exceção das regiões Sul e Centro-Oeste. Em 1992, o número de mulheres nesse nível de ensino era quase 41% superior ao de homens. Em 2005, o percentual caiu para 23%. Entre os fatores que explicam essa convergência está, novamente, o processo de universalização do ensino fundamental, que possibilitou formar um contingente maior de alunos aptos a ingressar no ensino médio. (Ibidem p. 52)

As comunidades escolares estão compostas por um grupo heterogêneo de pessoas, conforme demonstra a tabela mais adiante. A possibilidade fundante para o reconhecimento, como um dos elementos constitutivos da dinâmica social é a percepção da multiplicidade de culturas que, estando em constante processo relacional ou instalando-se mais fortemente numa cultura específica, tem, na sua dimensão cultural, o eixo desencadeador de confrontos e interações que se refletem no respectivo processo educacional. (KREUTZ 1998, p.80).

Na escola central 68,9% dos alunos se declaram de cor branca, 11,5% negros, 0,0 de cor amarela, 19,7% de cor parda e 0,0% indígenas. Na escola zona norte 44,0% dos alunos são de cor branca, 4,0% de cor negra, 2,0% de cor amarela, 48,0% de cor parda e 2% são indígenas. Na escola zona sul 47,8% são de cor branca, 6,5% de cor negra, 4,3% de cor amarela, 39,1% de cor parda e 2,2% de indígenas.

		Cor da pele					Total
		Branca	Negra (preta)	Amarela	Parda	Indígena	
Central	F	42	7	0	12	0	61
	%	68,9%	11,5%	0,0%	19,7%	0,0%	100,0%
Zona Norte	F	22	2	1	24	1	50
	%	44,0%	4,0%	2,0%	48,0%	2,0%	100,0%
Zona Sul	F	22	3	2	18	1	46
	%	47,8%	6,5%	4,3%	39,1%	2,2%	100,0%
Total	F	86	12	3	54	2	157
	%	54,8%	7,6%	1,9%	34,4%	1,3%	100,0%

Foram entrevistados alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio, motivo pelo qual há diferenças na faixa etária dos alunos, conforme a tabela abaixo. As idades dos adolescentes variam entre 12 e 18 anos.

		Qual a sua idade?							Total
		12	13	14	15	16	17	18	
Central	F	7	11	10	8	13	10	2	61
	%	11,5%	18,0%	16,4%	13,1%	21,3%	16,4%	3,3%	100,0%
Zona Norte	F	6	14	6	9	13	1	1	50
	%	12,0%	28,0%	12,0%	18,0%	26,0%	2,0%	2,0%	100,0%
Zona Sul	F	9	15	4	6	11	0	1	46
	%	19,6%	32,6%	8,7%	13,0%	23,9%	0,0%	2,2%	100,0%
Total	F	22	40	20	23	37	11	4	157
	%	14,0%	25,5%	12,7%	14,6%	23,6%	7,0%	2,5%	100,0%

Wesley Furriel, 2013

O autor expressa que a sociedade está cruzada por oposições de classe, de etnias, de gênero e outras, com interesses muitas vezes contrapostos, indica a necessidade de se desenvolverem pesquisas que mostrem como a escola atuou e atua na realidade diante do desabafo da diversidade de culturas.

Conforme Enquita (1995, apud KREUTZ, ) a escola não é apenas um lugar a mais em que se repetem os prejuízos e as tensões étnicas. Ela é o lugar-chave, porque é essencial na produção e reprodução da cultura.

Para Oliveira (2012, p. 02), a escola com o papel de produtora de conhecimento é local privilegiado para se desenvolver o diálogo a respeito do preconceito racial. A pouca discussão sobre a história e cultura africanas, impede conhecer esses pontos a partir da visão dos afrodescendentes, pois sem este conhecimento ela se torna uma história unilateral.

A diversidade de pessoas que convivem nas escolas demonstra que uma cultura de respeito deve ser cultivada entre as comunidades escolares, para que todos sejam respeitados, independente da cor da pele ou cultura.

De acordo com a pesquisa realizada por Abramovay intitulada *Violência no Cotidiano das Escolas*, seu público entrevistado apresentou os seguintes aspectos: a maioria dos entrevistados é do sexo feminino (entre 52% e 57%), a faixa etária mais frequente é de 11 a 17 anos (71% a 87%), a maior parte dos entrevistados vive com a família (97%), um grande número de entrevistados nunca migrou (75%), mais da metade dos jovens contribui para o sustento da família (63%) e (22%) realizam algum tipo de trabalho.

No mínimo 2/3 e no máximo 87% só estudam, o extrativismo social mais numeroso é classe C (entre 51% e 77%); a maioria se declara branca ou mestiça e a minoria negra. (ABRAMOVAY, 2001, p. 02)

Adiante apresentar-se-á os questionamentos sobre a opinião dos estudantes em relação ao território escolar e às diversas violências.

Tabela 17						
Qual sua opinião a respeito da sua escola?						
		adequada, bonita, confortável.	inadequada, com várias deficiências.	razoável, mas falta infraestrutura.	Ótima, não há necessidades.	Total
Central	F	27	3	20	11	61
	%	44,3%	4,9%	32,8%	18,0%	100,0%
Zona Norte	F	2	8	40	0	50
	%	4,0%	16,0%	80,0%	0,0%	100,0%
Zona Sul	F	0	30	16	0	46
	%	0,0%	65,2%	34,8%	0,0%	100,0%
Total	F	29	41	76	11	157
	%	18,5%	26,1%	48,4%	7,0%	100,0%

Conforme Aquino (2000 apud SILVA, 2008, p. 26), em toda a relação institucionalizada, que se queira fecunda, pode prescindir de algumas condições fundamentais quanto a seu funcionamento, as quais implicam desde o estabelecimento dos parâmetros de conduta para ambas as partes até, principalmente, a explicitação contínua dos objetivos, limites e horizontes da relação, sob pena de confundi-la com outros tipos de enquadres institucionais e, portanto, colocar-se se em risco sua potência ou eficácia.

Os alunos foram questionados sobre a instituição onde estudam. Na escola central, 44,3% consideram a escola adequada, bonita e confortável. 4,9% dizem ser inadequada, com várias deficiências, 32,8% julgam que ela é razoável, mas falta infraestrutura e 18% declaram ser ótima e não existem necessidades.

Em oposição aos alunos da escola central, somente 4,0% da escola zona norte consideram a instituição adequada, bonita e confortável; 16,0% relatam que ela é inadequada com várias deficiências, 80% dizem que é razoável, mas falta estrutura e nenhum aluno julga que é ótima e não existem necessidades.

Na instituição zona sul, 0,0% dos estudantes considera-na adequada, bonita e confortável, 65,2% alegam que ela é inadequada, com várias deficiências, mas 34,8% creditam que a escola seja razoável, porém, falta estrutura e nenhum dos alunos considera a escola ótima.

Essas instituições, e os modos sob os quais estão organizadas ou são controladas, relacionam-se integralmente às maneiras pelas quais determinadas pessoas tem acesso a recursos de ordem econômica, cultural e ao poder. (APPLE, 2006, p. 07)

Os conflitos são a expressão legítima dos espaços de sociabilidade, os quais não devem ser negligenciados, sobretudo, sobre o pretexto de evitar os casos de indisciplina e de violência da escola. Ao contrário, dar atenção aos conflitos, exercer adequadamente a mediação sobre estes e concebê-los como importantes nas relações sociais é zelar pelo clima de harmonia na escola. (NETO, 2011, p.26).

Em relação ao comportamento e à disciplina, a maioria dos alunos diz se comportar: 63,9% na escola central, 59,2% na escola zona norte e 56,5% na zona sul. Ao contrário, na área central, 31,1% dizem que se comportam às vezes, 40,8% na zona norte e 37,8% na zona sul afirmam também. Segundo a pesquisa, o percentual de indisciplina, de acordo com alunos, é de 4,9% na escola central, 0,0% na zona norte e 1,9% na escola da zona sul.

<b>Tabela 18</b>					
Como você se comporta em relação à escola? Tem disciplina					
		As			Total
		Sempre	vezes	Raramente	
Central	F	39	19	3	61
	%	63,9%	31,1%	4,9%	100,0%
Zona Norte	F	29	20	0	49
	%	59,2%	40,8%	0,0%	100,0%
Zona Sul	F	26	20	0	46
	%	56,5%	43,5%	0,0%	100,0%
Total	F	94	59	3	156
	%	60,3%	37,8%	1,9%	100,0%

Zechi, mencionado por Neto (2008, p. 134), afirma que as teses e dissertações indicam que os pesquisadores em Educação estão direcionando seus olhares para o interior das instituições escolares, avaliando as relações e práticas presentes no cotidiano escolar como possíveis geradoras e/ou potencializadoras dos episódios de violência e indisciplina.

A prática da pesquisadora, enquanto docente nas instituições estaduais, demonstra que a indisciplina ocorre nos espaços escolares principalmente na sala de aula, onde é o local que o aluno permanece por mais tempo. As incivildades praticadas por alguns alunos são: não respeitar as regras estabelecidas no acordo pedagógico ausentar-se do seu lugar, sem a

permissão do professor, ir até a carteira do colega, insultar, praticar brincadeiras inoportunas provocações àqueles que querem aprender e estes, muitas vezes, irritam-se e ocorrem situações violentas. O professor, nesse momento, deixa a mediação do conhecimento para interceder e evitar agressões físicas.

Uma das reclamações dos alunos é que existe a sala de informática com vários computadores, porém o acesso é restrito, e o número de aulas de informática é mínimo; e quando utilizam muitos equipamentos não funcionam adequadamente, como observa-se na tabela 19.

Tabela 19				
		Sua escola possui: Sala de informática?		
		Sim	Não	Total
Central	F	47	12	59
	%	79.7%	20.3%	100.0%
Zona sul	F	41	8	49
	%	83.7%	16.3%	100.0%
Zona norte	F	40	6	46
	%	87.0%	13.0%	100.0%
Total	F	128	26	154
	%	83.1%	16.9%	100.0%

Na instituição central, 79,7% informaram que a escola possui sala de informática e os mesmos disseram, 83,7% da escola zona sul e 87,0% da escola zona norte. Ao contrário, 20,3% dos estudantes da instituição central relatam que não há sala de informática, 16,3% na instituição zona sul e 13,0% na zona norte alegaram esse fato também.

<b>Tabela 20</b>					
Em relação à frequência de aulas de informática há aulas.					
		Mensal	Não frequente	Pouco frequente	Total
Central	F	0	51	8	59
	%	0.0%	86.4%	13.6%	100.0%
Zona norte	F	1	38	7	46
	%	2.2%	82.6%	15.2%	100.0%
Zona sul	F	0	31	13	44
	%	0.0%	70.5%	29.5%	100.0%
Total	F	1	120	28	149
	%	.7%	80.5%	18.8%	100.0%

Em relação à frequência das aulas de informática, 0,0% dos alunos da área central diz não haver aula mensal, 2,2% na área norte e 0,0% na área sul mostra semelhante ideia; além disso, 86,4% dos alunos da escola central alegam que não frequentam as aulas de informática porque não há previsão na carga horária das escolas pesquisadas; 82,6 na escola zona norte e 70,5% na escola zona sul declaram isso também. Todavia, na instituição central, 13,6% dizem que pouco frequentam, 15,2%, na escola zona norte e 29,5% na escola zona sul disseram isso também.

Conforme as informações contidas na cartilha da Unicef elaborada por Abramovay (2011, p. 36), os jovens sentem-se sobrecarregados com tantas matérias, reclamam da monotonia das aulas e, ao mesmo tempo, da falta de acesso a temas e cursos que realmente lhes interessam.

Os dados apontados por eles trazem à tona a discussão sobre a atribuição de culpas e responsabilidades pelo fracasso educacional. Enquanto os alunos se reconhecem sem interesse e como causadores de problemas disciplinares, os professores não se sentem responsabilizados pelo fracasso escolar, atribuindo à culpa aos alunos e à família, bem como as precárias condições de trabalho. (Ibidem p. 36)

<b>Tabela 21</b>				
Sua escola possui: Auditório para reuniões?				
		Sim	Não	Total
Central	F	56	4	60
	%	93,3%	6,7%	100,0%
Zona Norte	F	6	43	49
	%	12,2%	87,8%	100,0%
Zona Sul	F	1	45	46
	%	2,2%	97,8%	100,0%
Total	F	63	92	155
	%	40,6%	59,4%	100,0%

Quando questionados sobre sala de reuniões, para que a comunidade possa reunir-se e dialogar sobre os problemas que intercorrem o território escolar. As respostas foram: 93,3% dos alunos da escola central relataram que existe uma sala de reuniões; 12,2% dos alunos da escola zona norte e 2,2% dos alunos da escola zona sul também, contudo, 6,7% dos alunos da escola central responderam que não existe um auditório para sala de reuniões; 87,8% dos alunos da escola zona norte e 97,8% da escola zona sul alegaram o mesmo.

Conforme Balmant (2014), as melhorias na infraestrutura escolar dependem de financiamento público e da autonomia do diretor, segundo a autora todos têm seu quinhão de responsabilidade. O governo Federal atua por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) – ferramenta de planejamento que ajuda as redes de ensino a avaliar seus problemas e, posteriormente, recebe assessoria técnica e recursos do ministério da Educação (MEC) para programar as mudanças. O programa permite diagnosticar questões de infraestrutura por meio do Levantamento da Situação Escolar (LSE).

Segundo a observação e a coleta de dados, somente a escola da área central possui sala de reuniões.

Na tabela 22 abaixo questionou-se os alunos sobre as rampas de acesso a alunos com necessidades especiais.

<b>Tabela 22</b>				
Sua escola possui: Rampa de acesso a alunos com necessidades especiais?				
		Sim	Não	Total
Central	F	49	12	61
	%	80,3%	19,7%	100,0%
Zona Norte	F	43	6	49
	%	87,8%	12,2%	100,0%
Zona Sul	F	1	44	45
	%	2,2%	97,8%	100,0%
Total	F	93	62	155
	%	60,0%	40,0%	100,0%

De acordo com Moraes (2007, p. 21), uma das maneiras de incluir os alunos com necessidades especiais é criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na sua unidade escolar de atendimento e propiciar melhores condições de comunicação e interação com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar, favorecendo a participação nas atividades realizadas.

Nesse contexto, a escola necessita de um mobiliário adaptado, que forneça materiais e equipamentos específicos para o uso em sala de aula, e propicie ambientes com adequada luminosidade, sonoridade e movimentação. Segundo o PCN – Necessidades Educacionais Especiais - (BRASIL, 1999), citado por Moraes, (2007 p. 22). Existem medidas efetivas a serem tomadas, transcritas abaixo:

[...] Sistemas aumentativos ou alternativos de comunicação adaptados às possibilidades do aluno impedido de falar: sistemas de símbolos (baseados em elementos representativos, em desenhos lineares, sistemas que combinam símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários, sistemas baseados na ortografia tradicional, linguagem codificada), auxílios físicos ou técnicos (tabuleiros de comunicação ou sintetizadores mecânicos, tecnologia microeletrônica), e outros; Adaptação dos elementos materiais: edifício escolar (rampa deslizante, elevador, banheiro, pátio de recreio, barras de apoio, alargamento de portas, etc.) mobiliário (cadeiras, mesas e carteiras);

materiais de apoio (andador, coletes, abdutor de pernas, faixas restringidoras, etc.); materiais de apoio pedagógico (tesoura, ponteiras, computadores que funcionam por contato, por pressão ou outros tipos de adaptação, etc.) Deslocamento de alunos que usam cadeira de rodas ou outros equipamentos, facilitado pela remoção de barreiras arquitetônicas; Utilização de pranchas ou presilhas para não deslizar o papel, suporte para lápis, presilha de braço, cobertura de teclado, etc.; Textos escritos complementados com elementos de outras linguagens e sistemas de comunicação. (BRASIL, 1999, p. 47).

Quanto às rampas de acesso a pessoas com necessidades especiais, 80,3% dos alunos da escola central relataram que existem; 87,8% na escola zona norte e 2,2% na escola zona sul também disseram; de maneira oposta, 19,7% dos alunos da escola central afirmam que não existem rampas para que tenham maior acessibilidade àqueles que necessitam, 12,2% na escola zona norte e 97,8% na escola zona sul.

Segundo Charlot, citado por Avancini et al. (2011, p. 30), classifica a violência em três níveis: violência (que inclui golpes, ferimentos, roubos, crimes e vandalismos, e sexual), incivildades (humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito) e violência simbólica ou institucional, compreendida, entre outras coisas, como desprezo, por parte dos alunos e negação da identidade e da satisfação profissional por parte dos professores.

Ainda a respeito da infraestrutura escolar, observa-se que em algumas escolas estaduais as portas das salas de aula estão danificadas e muitas delas não possuem fechadura.

A depredação do espaço e do equipamento escolar, sem o furto dos bens, surge como ato de reação social contra a escola. Pesquisas norte-americanas demonstram que o vandalismo costuma estar associado a administrações escolares autoritárias ou indiferentes e omissas, assim como a diretores e professores sem receptividade para com os alunos, à alta rotatividade do corpo docente e, finalmente às punições. Abramovay; Avancini; Oliveira, (2011, p. 45).

É necessário tentar desvendar as mensagens escondidas nos atos de violência contra o patrimônio das escolas, que podem ter vários significados: a necessidade de chamar a atenção, de exibir-se para os colegas, expressar revolta, ou segundo a pesquisa Nancy Day, querer deixar sua marca no mundo. (Ibidem p. 45).

<b>TABELA 23</b> Quanto às portas de sua sala de aula:				
		Estão em perfeito estado	Não estão em perfeito estado	Total
Central	F	56	5	61
	%	91.8%	8.2%	100.0%
Zona Norte	F	0	49	49
	%	0.0%	100.0%	100.0%
Zona Sul	F	13	33	46
	%	28.3%	71.7%	100.0%
Total	F	69	87	156
	%	44.2%	55.8%	100.0%

Quando indagados quanto ao que ocorreu com as portas das salas de aula, os alunos responderam que 46,7% dos alunos que elas estão desgastadas pelo tempo de uso e não houve manutenção. Da mesma maneira responderam 28,0% da escola zona norte e 2,3% da escola zona sul; adverso a isso, 53,3% dos alunos da escola central afirmaram que as portas sofreram a prática de vandalismo, bem como disseram o mesmo 72,0% dos alunos da escola zona norte e 97,7% dos alunos da escola zona sul.

<b>Tabela 24</b> Se as portas de sua sala não estão em perfeito estado, o que ocorreu?				
		Estão desgastadas pelo tempo de uso e não manutenção	Sofreram prática de vandalismo pelos alunos (as) da escola	Total
Central	F	7	8	15
	%	46.7%	53.3%	100.0%
Zona Norte	F	14	36	50
	%	28.0%	72.0%	100.0%
Zona Sul	F	1	42	43
	%	2.3%	97.7%	100.0%
Total	F	22	86	108
	%	20.4%	79.6%	100.0%

Além dos fatos relatados acima sobre a violência contra o patrimônio público, existe

também a violência contra os alunos por meio de furtos e roubos.

Segundo Ruotti; Alves; Cubas (2006 p. 68), dentro da categoria de delitos que atingem as escolas pesquisadas em São Paulo, pôde-se verificar a existência de furtos de equipamentos (tais como, aparelhos de fax, computadores, câmeras, impressoras, máquinas fotocopadoras, (TVs, vídeos); furto de merenda escolar; furto de bens de alunos e de professores; arrombamentos de salas da escola e de carros de professores no estacionamento).

Nas escolas estaduais pesquisadas em Maringá, também existem furtos e roubos, conforme demonstra-se nas tabelas 25 e 26.

Conforme informações que constam na tabela 25. Na escola central, 44,1% dos alunos alegam que já tiveram objetos furtados quando deixados em sala, 83,0% na escola zona norte e 95,3% na escola zona sul. Diversamente, 55,9% na área central dizem nunca terem objetos pessoais furtados, 17,0% na escola zona norte e 4,7% na escola zona sul.

<b>Tabela 25</b>				
Quando os objetos pessoais são deixados em sala há furto?				
		Sim	Não	Total
Central	F	26	33	59
	%	44.1%	55.9%	100.0%
Zona norte	F	39	8	47
	%	83.0%	17.0%	100.0%
Zona sul	F	41	2	43
	%	95.3%	4.7%	100.0%
Total	F	106	43	149
	%	71.1%	28.9%	100.0%

<b>Tabela 26</b>				
		Você já teve algum pertence roubado?		
		Sim	Não	Total
Central	F	19	42	61
	%	31.1%	68.9%	100.0%
Zona norte	F	29	21	50
	%	58.0%	42.0%	100.0%
Zona sul	F	30	16	46
	%	65.2%	34.8%	100.0%
Total	F	78	79	157
	%	49.7%	50.3%	100.0%

No momento em que foram questionados se já tiveram algum pertence roubado, as respostas da tabela 26 foram: 31,1% dos alunos da escola central disseram que sim, 58,0% dos alunos da escola zona norte e 65,2% dos alunos da escola zona sul disseram o mesmo. Inversamente 68,9% dos alunos da escola central alegam que nunca tiveram pertences roubados, 42,0% dos alunos da escola zona norte e 34,8% dos alunos da escola zona sul afirmaram isso também.

Em relação à frequência das ocorrências de roubo, 30,0% dos alunos da escola central relatam que nunca sofreram roubo, 22,0% na escola zona norte e 4,3% na escola zona sul; 53,3% dos alunos da escola central dizem que sofreram pouco, 70,0% na escola zona norte e 28,3% na escola zona sul, porém, 5,0% dos alunos da escola central responderam que os roubos ocorrem todos os dias, 6,0% na escola zona norte e 34,8% na escola zona sul, além disso, 11,7% dos alunos da escola central asseveraram que sempre ocorrem roubo, 2,0% na escola zona norte e 32,6% na escola zona sul asseveraram o mesmo.

<b>Tabela 27</b>						
		Com que frequência ocorre em sua escola: roubo?				
		Nunca	Pouco	Todo dia	Sempre	Total
Central	F	18	32	3	7	60
	%	30.0%	53.3%	5.0%	11.7%	100.0%
Zona norte	F	11	35	3	1	50
	%	22.0%	70.0%	6.0%	2.0%	100.0%
Zona sul	F	2	13	16	15	46
	%	4.3%	28.3%	34.8%	32.6%	100.0%
Total	F	31	80	22	23	156
	%	19.9%	51.3%	14.1%	14.7%	100.0%

Na tabela 28, apresenta-se a frequência com que ocorre furto na escola; na escola central, 18,3% dos estudantes disseram que nunca sofreram a ação de furto, também disseram que nunca 26,0% na escola zona norte e 2,2% na escola zona sul; 60,0% dos alunos da escola central alegam sofrer pouco furto, e o mesmo afirmou 64,0% na escola zona norte e 37,0% na escola zona sul. Todavia, 5,0% dos alunos da escola central relatam que existem furtos diariamente: 4,0% na escola zona norte, 39,1% na escola zona sul. Ainda, 16,7% na escola central dizem que sempre ocorrem furtos. O mesmo diz que 6,0% na escola zona norte e 21,7% na escola zona sul.

<b>Tabela 28</b>						
		Com que frequência ocorre em sua escola: furto?				
		Nunca	Pouco	Todo dia	Sempre	Total
Central	F	11	36	3	10	60
	%	18.3%	60.0%	5.0%	16.7%	100.0%
Zona norte	F	13	32	2	3	50
	%	26.0%	64.0%	4.0%	6.0%	100.0%
Zona sul	F	1	17	18	10	46
	%	2.2%	37.0%	39.1%	21.7%	100.0%
Total	F	25	85	23	23	156
	%	16.0%	54.5%	14.7%	14.7%	100.0%

A preocupação com a segurança dos alunos e também a de proteger o patrimônio público têm sido constante nas escolas estaduais. De acordo com a pesquisa de Ruotti, et al. (2006, p. 90), a presença dos equipamentos de segurança tende a refletir tanto na preocupação das próprias escolas em proteger o ambiente escolar, como também nas políticas dos órgãos de segurança e educação contra situações de violência.

Essas políticas, segundo os autores acima citados parecem ser influenciadas pela cobertura dada pela mídia a certos tipos de delitos ocorridos nas escolas, inclusive, crimes graves, que disseminam um sentimento de insegurança, fazendo com que o governo lance mão de estratégias de segurança, que se traduzem, principalmente, na maior proteção do prédio escolar por meio de equipamentos de segurança e na maior presença policial. O levantamento realizado nas escolas mostrou que os itens de segurança visam essencialmente proteger o patrimônio escolar contra invasões, vandalização, furtos e roubos. (Ibidem p. 90).

A opinião dos alunos sobre a questão das câmeras de segurança no espaço escolar estão apresentadas na tabela 29, a seguir:

<b>Tabela 29</b>				
Acerca da infraestrutura dos espaços escolares, que precisam ser melhorados ou implantados: câmeras de segurança?				
		Sim	Não	Total
Central	F	16	44	60
	%	26.7%	73.3%	100.0%
Zona norte	F	28	21	49
	%	57.1%	42.9%	100.0%
Zona sul	F	35	10	45
	%	77.8%	22.2%	100.0%
Total	F	79	75	154
	%	51.3%	48.7%	100.0%

As respostas ao questionamento “câmeras de segurança” são: 26,7 dos entrevistados na escola central relatam que precisa ser melhorado ou implantado um sistema de segurança na instituição, 57,1% na escola zona norte também concordam e 77,8% na escola zona sul. Ao contrário, 73,3% dos entrevistados da escola central declaram que não há necessidade de melhorar ou implantar câmeras de segurança na escola, bem como, 42,9% na escola zona norte e 22,2% na escola zona sul opinaram a mesma ideia.

Outra discussão a respeito da proteção da comunidade escolar são os muros nas escolas, muitas possuem muros baixos que permitem que pessoas estranhas adentrem o espaço escolar.

Para a arquiteta e professora Yumi Yamawaki, da Proa Arquitetura, muito mais do que reforçar o controle de acesso, por meio de detectores de metal e catracas, há medidas preventivas de segurança a serem tomadas. A contribuição da arquitetura para isso está relacionada à concepção do projeto em conjunto com educadores e pedagogos. Segundo a professora: “Muito antes de ações como as citadas acima, as escolas devem contar com instalações adequadas para garantir a segurança dos seus usuários”.

[...] De acordo com a arquiteta muros muito altos podem bloquear a visão. E prejudicar a segurança. Equipamentos como câmeras são paliativos, porém nunca terão o desempenho dos olhos, que associados a um comportamento comprometido podem tomar atitudes imediatas de prevenção ou alarme. [...] em ambientes públicos, a sensação psicológica de segurança é muito importante, portanto na hora de projetar medidas simples como evitar becos, evitar barreiras e obstáculos são essenciais. (CREA/PR/, 2011)<sup>29</sup>

No momento em que foi aplicada a pesquisa foi apresentado aos alunos o questionamento em relação à implantação ou melhora das condições dos muros que circundam o território escolar. As opiniões estão na tabela 30.

---

<sup>29</sup> CREA- Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Paraná. Disponível em: <<http://www.crea-pr.org.br>>. Acesso em: 30.03.2014.

<b>Tabela 30</b>				
Acerca da infraestrutura dos espaços escolares, que precisa ser melhorado ou implantado: muros altos?				
		Sim	Não	Total
Central	F	18	42	60
	%	30.0%	70.0%	100.0%
Zona norte	F	38	12	50
	%	76.0%	24.0%	100.0%
Zona sul	F	43	3	46
	%	93.5%	6.5%	100.0%
Total	F	99	57	156
	%	63.5%	36.5%	100.0%

Na escola central, 30,0% dos estudantes declaram que precisa ser melhorado o muro que circunda o colégio, 76,0% na escola zona norte e 93,5% na escola situada na zona sul apresentam a mesma opinião. De maneira oposta, 70,0% dos estudantes dizem que não é necessária a melhora ou a implantação de muros altos, assim como, 24,0% na escola zona norte e 6,5% na escola zona sul acharam o mesmo.

No capítulo seguinte, mostrar-se o resultado dos questionamentos em relação à violência física.

#### 4.4. PESQUISA REALIZADA ENTRE OS ALUNOS EM RELAÇÃO À VIOLÊNCIA

A violência protagonizada nas instituições escolares ocupa certo espaço no imaginário dos jovens das sociedades modernas e mantém uma presença contínua e estável sob a forma da chamada “delinquência juvenil”. De forma mais esporádica, manifesta-se também em condutas de vandalismo, brigas e agressões nos espaços de ócio, atos de violência e assédio nos centros educacionais. (VILLANUEVA apud SILVA; SALLES, 2010, p. 103).

A agressão física entre os jovens é um problema que ocorre também nas escolas onde foi realizada a pesquisa. Os alunos foram indagados em relação à frequência com que ocorre e as respostas foram: 16,4% dos alunos da escola central dizem que nunca sofreram agressão física. O mesmo afirma 18,0% na escola zona norte e 0,0% na escola zona sul. Todavia, 77,0% dos alunos da escola central alegaram sofrer pouca agressão física, e assim também disse 80,0% na escola zona norte e 19,6% na escola zona sul. Em relação às agressões sofridas todos os dias, na escola central, o índice é 0,0%, na escola zona norte é 0,0%, e na escola zona sul é 34,8%. Em oposição a isso, 6,6% dos alunos da escola central confirmaram que sempre sofrem agressões, e opinaram de maneira igual 2,0% na escola zona norte e 45,7% na escola zona sul.

<b>Tabela 31</b>						
Com que frequência ocorre em sua escola: Agressão física?						
		Nunca	Pouco	Todo dia	Sempre	Total
Central	F	10	47	0	4	61
	%	16,4%	77,0%	0,0%	6,6%	100,0%
Zona Norte	F	9	40	0	1	50
	%	18,0%	80,0%	0,0%	2,0%	100,0%
Zona Sul	F	0	9	16	21	46
	%	0,0%	19,6%	34,8%	45,7%	100,0%
Total	F	19	96	16	26	157
	%	12,1%	61,1%	10,2%	16,6%	100,0%

A violência antes era algo, segundo os alunos, ações que ocorriam em maior percentual entre os meninos, mas atualmente, há um percentual maior de meninas que se envolvem em situações de violência. Conforme pesquisa realizada na Espanha, as meninas envolvem-se em formas de maus tratos indiretos: insultos, fofocas, e isolamento, sendo estas no geral as formas mais comuns. (ORTEGA & MORA-MERCHAN, 1997 apud SILVA; SALLES, 2010, p. 139).

Abaixo na tabela 32, mostra-se a frequência com que ocorrem os insultos. Os resultados demonstram que na escola central 16,4% dos alunos nunca sofreram insultos, e o mesmo disse 10,0% na escola zona norte 0,0% na escola zona sul. Porém, 16,4% dos alunos

na escola central relataram sofrer poucos insultos, 42,0% na escola zona norte e 13,3% na escola zona sul concordam. Em oposição a esses resultados, 49,2% dos alunos da escola central sofrem insultos todo dia, 14,0% na escola zona norte e 48,9% na escola zona sul também. 18,0% dos alunos na escola central relatam que sofrem insultos sempre, 34,0% na escola zona norte e 37,8% na escola zona sul relatam isso também.

		Com que frequência ocorre em sua escola: Insultos?				Total
		Nunca	Pouco	Todo dia	Sempre	
Central	F	10	10	30	11	61
	%	16,4%	16,4%	49,2%	18,0%	100,0%
Zona norte	F	5	21	7	17	50
	%	10,0%	42,0%	14,0%	34,0%	100,0%
Zona sul	F	0	6	22	17	45
	%	0,0%	13,3%	48,9%	37,8%	100,0%
Total	F	15	37	59	45	156
	%	9,6%	23,7%	37,8%	28,8%	100,0%

Além dos insultos, foi relatada também a ocorrência de assédio moral, que segundo Gallindo (2009), pode percorrer o seio das instituições de diversas maneiras, tanto nas relações entre professores e alunos, quanto nas relações entre alunos. De acordo com a autora:

Este tipo de assédio é também chamado de assédio vertical, devido à relação hierárquica estabelecida entre professores e alunos. Há dois tipos de assédio vertical: assédio descendente, que se caracteriza quando o assediador é o professor e a vítima é o aluno, e assédio ascendente, que se caracteriza quando o assediador é o aluno e a vítima é o professor. No assédio descendente observam-se práticas tais como alijamento de atividades especiais, reprimendas repetitivas, críticas constantes ao comportamento do aluno, critérios não equitativos de correções de trabalhos, provas, discriminação étnica, religiosa, social, por origem, incluindo discriminação contra estrangeiros ou alunos procedentes de outras regiões do mesmo país, entre outras. [...] No assédio ascendente observam-se práticas tais como desrespeito, sarcasmo, falta de atenção intencional, provocações, perturbações da ordem na sala de aula e no ambiente escolar em geral, abuso em função do poder econômico com ameaças à integridade física, entre

outros.<sup>30</sup>

Na tabela 33, observa-se que, no tocante ao assédio moral, 38,2% dos alunos da escola central disseram que nunca sofreram assédio moral, e de forma igual, afirmaram 38,0% na escola zona norte e 6,7% na escola zona sul. Enquanto que 34,5% dos alunos da escola central disseram ter sofrido pouco, 38,0% dos alunos da área zona norte e 22,2% na escola zona sul afirmaram a mesma opinião. Em contraposição, 12,7% dos alunos da escola central sofrem assédio moral todo dia, e também 8,0% na escola zona norte e 17,8% na escola sul. Ainda 14,5% dos alunos da escola central responderam que sofrem assédio moral sempre, 16,0% da escola zona norte e 53,3% na escola zona sul declaram o mesmo.

Tabela 33						
		Com que frequência ocorre em sua escola: assédio moral?				
		Nunca	Pouco	Todo dia	Sempre	Total
Central	F	21	19	7	8	55
	%	38,2%	34,5%	12,7%	14,5%	100,0%
Zona norte	F	19	19	4	8	50
	%	38,0%	38,0%	8,0%	16,0%	100,0%
Zona sul	F	3	10	8	24	45
	%	6,7%	22,2%	17,8%	53,3%	100,0%
Total	F	43	48	19	40	150
	%	28,7%	32,0%	12,7%	26,7%	100,0%

É possível constatar na tabela 34 qual o sentimento dos alunos em relação a permanecer na escola. Na escola central, 13,6% disseram que se sentem muito bem no ambiente escolar, 24,0% na escola zona norte disseram o mesmo. Já na escola zona sul 0,0% sente-se bem no espaço escolar. 78,0% dos alunos, na escola central, sentem-se normais, 56,0% na escola zona norte e 50,0% na escola zona sul. Além do mais, 1,7% dos alunos da escola central sentem-se seguros, 6,0% na escola zona norte e 10,9% na escola zona sul também. Ao contrário, 6,8% dos estudantes na escola central sentem-se inseguros, e desse modo também acharam 14,0% na escola zona norte e 39,1% na escola zona sul.

<sup>30</sup> Disponível em < <http://jus.com.br/artigos/12396/assedio-moral-nas-instituicoes-de-ensino/>>: Acesso em: 02.04.2014.

<b>Tabela 34</b>						
Quando você está na escola, na maior parte do tempo, você se sente?						
		Muito bem	Normal	seguro	Inseguro	Total
Central	F	8	46	1	4	59
	%	13,6%	78,0%	1,7%	6,8%	100,0%
Zona norte	F	12	28	3	7	50
	%	24,0%	56,0%	6,0%	14,0%	100,0%
Zona sul	F	0	23	5	18	46
	%	0,0%	50,0%	10,9%	39,1%	100,0%
Total	F	20	97	9	29	155
	%	12,9%	62,6%	5,8%	18,7%	100,0%

Para Charlot (2002, p. 439), quando se analisam os estabelecimentos onde a violência escolar é grande, encontra-se uma situação de forte tensão; inversamente quando se analisam aqueles em que a violência diminuiu, encontra-se uma equipe de direção de professores que souberam reduzir o nível de tensão. Ainda, segundo o autor:

A questão fundamental é esta: os incidentes violentos se produzem sobre um fundo de tensão social e escolar forte; em tal situação, uma simples faísca que sobrevenha (um conflito, às vezes menor), provoca a explosão (o ato violento). É preciso, portanto, dedicar-se fontes dessa tensão. (Ibidem, p. 439)

Na tabela a seguir, estão os índices quanto à gravidade da violência nas escolas estaduais pesquisadas. Na escola central, 52,5% dos alunos relataram que a violência é algo grave, 51,0% na escola zona norte e 84,4% na escola zona sul relataram o mesmo. De outro modo, 47,5% dos alunos da escola central disseram que a violência existe, mas não é nada muito grave, e assim também afirmam 49,0% na escola zona norte e 15,6% na escola zona sul.

Tabela 35											
Quanto à violência dentro da escola, você acha que é algo grave.											
<table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Sim, é algo grave.</td> <td>Ela existe, mas não é nada muito grave.</td> <td>Total</td> </tr> </table>									Sim, é algo grave.	Ela existe, mas não é nada muito grave.	Total
			Sim, é algo grave.	Ela existe, mas não é nada muito grave.	Total						
central	F	32	29	61							
	%	52,5%	47,5%	100,0%							
Zona norte	F	25	24	49							
	%	51,0%	49,0%	100,0%							
Zona sul	F	38	7	45							
	%	84,4%	15,6%	100,0%							
Total	F	95	60	155							
	%	61,3%	38,7%	100,0%							

O porte de arma é uma preocupação nas escolas de Maringá, de acordo com uma reportagem divulgada no jornal local, *O Diário* em 30/07/2010, citada por Lima (2010, p.1), um aluno foi pego com um revólver na sala de aula de uma escola. De acordo com as informações, ele pegou a arma do pai para se proteger de garotos que o intimidavam.

Tabela 36													
Alunos portando armas de fogo ou armas brancas como (facas, soco inglês, punhais entre outros):													
<table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td></td> <td>Nunca acontecem</td> <td>Quase nunca acontecem</td> <td>Acontecem às vezes</td> <td>Acontecem todo dia</td> <td>Total</td> </tr> </table>									Nunca acontecem	Quase nunca acontecem	Acontecem às vezes	Acontecem todo dia	Total
		Nunca acontecem	Quase nunca acontecem	Acontecem às vezes	Acontecem todo dia	Total							
Central	F	32	19	8	1	60							
	%	53,3%	31,7%	13,3%	1,7%	100,0%							
Zona norte	F	24	16	10	0	50							
	%	48,0%	32,0%	20,0%	0,0%	100,0%							
Zona sul	F	13	11	19	3	46							
	%	28,3%	23,9%	41,3%	6,5%	100,0%							
Total	F	69	46	37	4	156							
	%	44,2%	29,5%	23,7%	2,6%	100,0%							

Na tabela 36, apresenta-se os dados sobre o porte de armas nas escolas observadas: na escola central, 53,3% dos estudantes responderam que alunos portando armas de fogo ou armas brancas nunca acontecem, da mesma maneira disseram, 48,0% na escola zona norte e 28,3% na escola zona sul. Enquanto que 31,7% dos alunos da escola central disseram que isso quase nunca acontece, 32,0% na escola zona norte e 23,9% na escola zona sul concordaram com essa ideia. Ao contrário, 13,3% dos alunos da escola central alegaram que essa ação acontece às vezes, 20,0% na escola zona norte e 42,3% na escola zona sul apontaram, mas 1,7% dos alunos da escola central disseram que o porte de armas ocorre todo dia. Na escola da zona sul, 6,5% responderam o mesmo e já na escola da zona norte não houve registro quanto a essa questão por parte do entrevistado.

#### 4.4.1 A VIOLÊNCIA E AS DROGAS

De acordo com dados do IBGE,<sup>31</sup> cresceu o uso de drogas ilícitas por adolescentes de 2009 para 2012, sobretudo entre as meninas. Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE), em 2012, chegou a 9,9% a proporção de adolescentes que vivem nas capitais que já experimentaram drogas ilícitas, o que equivale a pouco mais de 312 mil jovens. Em 2009, quando foi feita a primeira pesquisa desse tipo, o porcentual foi de 8,7%.

Em Maringá, os alunos das escolas estaduais foram questionados quanto ao uso de drogas ilegais, tais como: maconha, cocaína, crack, entre outras, conforme a tabela 37 apresentará.

Na escola central, 42,6% dos alunos expressaram que o uso de drogas ilícitas nunca acontece. Da mesma maneira, 8,2% na escola zona norte e 6,5% na escola zona sul. Todavia, 26,2% do alunado da escola central relataram que quase nunca acontece, 8,2% na escola zona norte e 8,7% na escola zona sul concordaram. Entretanto 19,7% dos alunos da escola central afirmaram que isso ocorre às vezes, 49,0% na escola zona norte e 78,3% na escola zona sul também. Contudo, 11,5% dos alunos na escola central disseram que uso de drogas ocorre diariamente, 34,7% na escola zona norte e 6,5 % na escola zona sul alegaram o mesmo.

---

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://www.parana-online.com.br/editoria/pais/news/676002/?noticia=IBGE+CRESCER+O+USO+DE+DROGAS+ILICITAS+POR+ADOLESCENTES>>. Acesso em 05.04.2014.

Tabela 37						
Estudantes usando drogas ilegais, como (maconha, cocaína, crack, cola entre outras):						
		Nunca acontecem	Quase nunca acontecem	Acontecem às vezes	Acontecem todo dia	Total
Central	F	26	16	12	7	61
	%	42.6%	26.2%	19.7%	11.5%	100.0%
Zona norte	F	4	4	24	17	49
	%	8.2%	8.2%	49.0%	34.7%	100.0%
Zona sul	F	3	4	36	3	46
	%	6.5%	8.7%	78.3%	6.5%	100.0%
Total	F	33	24	72	27	156
	%	21.2%	15.4%	46.2%	17.3%	100.0%

Conforme o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a violência doméstica contra crianças e adolescentes são atos e/ou omissões praticados por pais, parentes, ou responsável que sendo capaz de causar a vítima, dor ou dano de natureza física, sexual e/ou psicológica, implica, de um lado, uma transgressão de poder/dever de proteção do adulto, e, de outro, numa coisificação da infância. Ainda segundo a pesquisa. (2003, p.16)

O adulto nega o direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. Segundo o relatório, além das violências citadas, existe também a negligência por parte da família, que representa uma omissão em termos de prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente. (ibidem)

Para verificar os motivos que levam os jovens a utilizar drogas ilícitas, os alunos foram questionados se fizeram uso de tais substâncias pelo fato de sofrerem violência em casa. Os índices demonstram que nenhum aluno da escola central fez uso de entorpecentes por sofrer violência em casa, de outro modo 6,9% dos alunos da escola zona norte e 4,3% dos alunos da escola zona sul relatam que sim, ou seja, que tem relação com a violência recebida em casa. Todavia 93,1% dos alunos da escola zona norte e 95,7% da escola zona sul afirmam que não é esse o motivo. Esses dados podem ser comprovados na tabela a seguir.

<b>Tabela 38</b>				
Se alguma vez já utilizou drogas, qual o motivo levou você a utilizar a droga? Porque souro violência em minha casa				
		Sim	Não	Total
Central	F	0	29	29
	%	0,0%	100,0%	100,0%
Zona Norte	F	2	27	29
	%	6,9%	93,1%	100,0%
Zona Sul	F	1	22	23
	%	4,3%	95,7%	100,0%
Total	F	3	78	81
	%	3,7%	96,3%	100,0%

Apresenta-se a seguir a opinião da comunidade escolar sobre a presença de policiais na escola e no seu entorno.

#### 4.4.2 A PRESENÇA DA POLÍCIA NO TERRITÓRIO ESCOLAR

Conforme Abramovay et al. (2012, p. 1), em alguns países, a presença da polícia dentro das escolas tem sido uma das respostas mais recorrentes para enfrentar a crescente violência que vivem as sociedades contemporâneas. A proposta parece ser a maneira mais elementar de oferecer proteção às crianças e aos jovens, as principais vítimas dos efeitos do uso cotidiano de armas, do consumo de drogas e das agressões físicas. Porém, ainda segundo os autores:

[...] a presença da polícia no contexto escolar será marcada por ambiguidades e tensões. A abordagem policial em grupos de adolescentes de setores populares (a grande maioria entre os que frequentam as escolas públicas mostra abuso de poder por parte de agentes policiais). 'Andar em grupos', 'vestir-se com bermudões', 'jaquetas e bonés', o uso do chamado 'kit-malando', são consideradas atitudes suspeitas que justificam a intervenção policial. (Ibidem, p. 1)

Quanto à presença da polícia nas escolas, 5,2 dos alunos da escola central asseguram

ter muito medo, 8,5% da escola zona norte e 6,7% da escola zona sul também asseguram isso. Em contradição, 24,1% dos alunos da escola central alegam sentir pouco medo dos policiais e assim o declaram 40,4% na escola zona norte 40,0% da escola zona sul. Contudo, 70,7% dos alunos da escola central afirmam não sentir medo algum, ainda 51,1% da escola zona norte e 53,3% da escola zona sul concordam.

<b>Tabela 39</b>					
		Já senti medo no ambiente escolar de: Polícia			
		Muito	Pouco	Nenhum	Total
Central	F	3	14	41	58
	%	5,2%	24,1%	70,7%	100,0%
Zona Norte	F	4	19	24	47
	%	8,5%	40,4%	51,1%	100,0%
Zona Sul	F	3	18	24	45
	%	6,7%	40,0%	53,3%	100,0%
Total	F	10	51	89	150
	%	6,7%	34,0%	59,3%	100,0%

O Programa Patrulha Escolar Comunitária que aproxima o policial da comunidade escolar atende as 2.107 escolas estaduais das 399 cidades do Paraná. O objetivo principal da Patrulha é a prevenção das violências e supletivamente, a repressão aos crimes e atos infracionais. (SSP/PR)<sup>32</sup>

No que se refere à importância da patrulha escolar, 83,6% dos alunos da escola central consideram importante a presença dos policiais, pois segundo eles inibem a violência, também partilham dessa ideia 0,8% na escola zona norte e 64,4% na escola zona sul. Em oposição a isso, 16,4% dos alunos na escola central não acreditam que a patrulha escolar contém a violência, 29,2% na escola zona norte e 35,6% na escola zona sul também opinaram dessa forma.

<sup>32</sup> Secretaria de Segurança Pública – disponível em: < <http://www.seguranca.pr.gov.br/>>. Acesso em: 07.04.2014

Conforme demonstra-se na tabela 40 a seguir:

<b>Tabela 40</b>				
Você considera importante a presença da patrulha escolar, pois a presença da patrulha inibe a violência.				
		Sim	Não	Total
Central	F	51	10	61
	%	83,6%	16,4%	100,0%
Zona Norte	F	34	14	48
	%	70,8%	29,2%	100,0%
Zona Sul	F	29	16	45
	%	64,4%	35,6%	100,0%
Total	F	114	40	154
	%	74,0%	26,0%	100,0%

Na tabela abaixo, demonstra-se a importância da patrulha escolar de acordo com a opinião dos alunos.

<b>Tabela 41</b>				
Você julga importante a presença da patrulha escolar, pois os policiais da patrulha são educados com os alunos.				
		Sim	Não	Total
Central	F	36	20	56
	%	64,3%	35,7%	100,0%
Zona Norte	F	24	21	45
	%	53,3%	46,7%	100,0%
Zona Sul	F	35	10	45
	%	77,8%	22,2%	100,0%
Total	F	95	51	146
	%	65,1%	34,9%	100,0%

Conforme os índices demonstrados na tabela 41, 64,3% dos alunos da escola central julgam importante a presença da patrulha escolar, pois os policiais são educados com os alunos. Ainda, 53,3% dos alunos da escola central e 77,8% dos alunos da escola zona sul têm a mesma opinião. Em contradição às informações anteriores, 35,7% dos alunos da escola central não julgam ser importante a presença da patrulha escolar na escola, 46,7% na escola zona norte e 22,2% na escola zona sul comungam da mesma opinião.

#### 4.4.3. ATIVIDADES ESPORTIVAS E DIVERSÃO PARA JOVENS

Conforme o programa de prevenção à violência nas escolas da rede municipal de Porto Alegre existe várias maneiras de enfrentar a violência, de acordo a lei promulgada 8541 em julho de 2002, uma delas é incentivar projetos de integração escola e comunidade.<sup>33</sup> Na tabela 42 questiona-se os educandos sobre as atividades esportivas para jovens.

Tabela 42					
* No bairro onde reside há atividades esportivas para jovens?					
		Há ginásio de esportes e as atividades tiram os jovens das ruas.	Há ginásio de esportes, mas o atendimento à comunidade é ruim, pois faltam instrutores.	Não há ginásio de esportes no meu bairro.	
Central	F	20	11	24	55
	%	36,4%	20,0%	43,6%	100,0%
Zona Norte	F	11	17	20	48
	%	22,9%	35,4%	41,7%	100,0%
Zona Sul	F	3	4	39	46
	%	6,5%	8,7%	84,8%	100,0%
Total	F	34	32	83	149
	%	22,8%	21,5%	55,7%	100,0%

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://www.miescuelayelmundo.org/>>. Acesso em 07.04.2014.

Os alunos foram perguntados se no bairro onde residem há atividades esportivas para jovens e as respostas estão na tabela 42. O índice de alunos que dizem que existe ginásio de esportes e as atividades tiram os jovens das ruas é 36,4% na escola central, 22,9% na escola zona norte e 6,5% na zona sul. De maneira oposta, 20,0% dos alunos da escola central relataram que há ginásio de esportes, mas o atendimento é ruim, pois faltam instrutores, 35,4% dos alunos da escola zona norte e 8,7% na escola zona sul disseram isso também, todavia, 43,6% dos alunos da escola central disseram que não existe ginásio de esportes no bairro, 41,7% dos alunos da escola zona norte e 84,8% na escola zona sul alegam o mesmo.

No que concerne à segurança dos jovens para sair e divertir-se, 75,9% dos alunos da escola central admitiram que é seguro sair no bairro para divertir-se, 43,8% na escola zona norte e 78,3% na escola zona sul pensam assim também. Em oposição, 24,1% dos alunos da escola central não consideram que seja seguro sair no bairro para divertir-se, 56,3% na escola zona norte e 21,7% na escola zona sul disseram o mesmo.

<b>Tabela 43</b>				
		É seguro sair no seu bairro para divertir-se?		
		Sim	Não	Total
Central	F	44	14	58
	%	75,9%	24,1%	100,0%
Zona Norte	F	21	27	48
	%	43,8%	56,3%	100,0%
Zona Sul	F	36	10	46
	%	78,3%	21,7%	100,0%
Total	F	101	51	152
	%	66,4%	33,6%	100,0%

A participação da comunidade escolar no que concerne às respostas das indagações sobre a violência nas instituições escolares foi relevante para responder as questões prévias da pesquisadora e professora da rede estadual de ensino, que dispunha apenas, de experiência e hipóteses a respeito do que é violência escolar para os sujeitos que convivem nas instituições pesquisadas.

Por meio das informações contidas nas tabelas, é possível verificar o percentual das violências que ocorrem nas instituições Norte, Sul e Central localizadas em Maringá e buscar soluções para diminuir ou com perspectivas para cessá-las.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência escolar é um problema que atinge um grande percentual das escolas estaduais em Maringá e os sujeitos que a elas pertencem enfrentam tais problemas. Essa pesquisa teve como principal objetivo observar as diversas violências que ocorrem no território escolar. O trabalho de pesquisa de campo resultou em dessemelhantes tipos de ações violentas contra os sujeitos que são parte da escola e, além disso, contra o patrimônio público.

Entre as violências, constatou-se a indisciplina praticada pelos alunos, que é considerada algo grave para os professores que participaram da pesquisa. Segundo eles, ocupam-se de um tempo considerável de sua aula para mediar tais atos de rebeldia; e a aplicação do conhecimento científico acaba prejudicado.

Tendo em vista os argumentos apresentados pelos alunos sobre os recursos pedagógicos, eles demonstraram descontentamento quanto ao estado da sala de informática, tanto na questão das condições que os equipamentos se encontram, quanto na carência das aulas desse recurso tecnológico que a instituição possui e utiliza de maneira insuficiente.

Comprova-se carência de atenção às necessidades dos alunos nessa área do acesso ao conhecimento científico que resulta também em uma violência simbólica, em relação aos direitos à educação de qualidade que o estado tem a responsabilidade de ofertar.

Levando em conta o que foi apresentado sobre as carências na infraestrutura das instituições, falta também sala de reuniões em duas das escolas. Esse recurso poderia ser uma das estratégias para enfrentar as situações de violência, uma vez que é importante utilizar esse espaço para receber a comunidade escolar e, dialogar sobre os problemas que afetam a escola e a aprendizagem. Além disso, há nisso o favorecimento da busca por alternativas para diminuir ou derrogar as ações violentas.

Dado ao exposto na constituição em seu artigo 5º, que diz que todos os cidadãos são iguais, perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, inclusive com direito à igualdade, conclui-se que, nas escolas pesquisadas, esse direito está cerceado, uma vez que não existe acessibilidade para alunos com necessidades especiais.

Pela observação dos índices de vandalismo na infraestrutura nas escolas, é possível perceber que ocorrem furtos nas salas de aula pelo fato de não existir segurança porque as fechaduras, em duas das escolas, não estão em bom estado e não há câmeras que controlem o acesso de vândalos.

Quando da análise dos dados sobre a melhoria e implantação de sistemas de segurança, o índice de aprovação maior está nas escolas zona norte e zona sul, instituições localizadas na periferia da cidade e onde observa-se segregação sócio-espacial. A pesquisa demonstra também que essas escolas são as maiores afetadas por ações violentas.

Além das violências já mencionadas, ocorrem também as violências físicas entre os alunos, bem como insultos, assédio moral, e o porte de armas; que colocam os jovens em situação de risco e provocam medo e insegurança na comunidade escolar.

Em referência à gravidade das ações violentas, a pesquisa evidenciou que, na instituição escolar zona sul, apresenta-se o maior índice dentre as escolas central e zona norte.

Quanto ao uso de substâncias ilícitas, o maior percentual apresentado está na escola da zona norte da cidade, onde 34,7% dos alunos alegaram que o uso de tais substâncias ocorre diariamente.

Acerca da presença da patrulha escolar, a maioria dos estudantes não se sente intimidado pela presença dos policiais e, além disso, consideram importante que eles estejam atentos às diversas ações, porque inibem a violência no território escolar.

Mesmo que muitas ações de prevenção da violência sejam desenvolvidas ao longo dos anos, observa-se ainda que há muito por fazer em relação ao suprimento das necessidades dos educandos em diversos aspectos, tanto na mediação dos conflitos, quanto nas questões de aprendizagem e nas melhorias na infraestrutura das instituições que resultam em violência contra a pessoa e em violência simbólica. A violência contra a pessoa ocorre por meio de insultos, de assédio moral, de ameaças, citadas acima e são consideradas por Ruotti et al. (2006, p. 66) como microviolências; e enquanto que o roubo e as brigas são enquadráveis no Código Penal.

No que concerne à violência simbólica, os alunos demandam de um cuidado maior com as suas necessidades, que segundo Bourdieu, (2012, p. 7), num estado de campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo, é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

Entende-se que o poder simbólico quando não percebido pela comunidade escolar que, em muitas situações torna-se invisível, leva esta comunidade a sofrer a violência simbólica.

É possível observar, por meio da pesquisa de campo, um tratamento desigual entre as escolas pesquisadas, já que, na área central, a instituição possui um prédio amplo, bem cuidado e é um local onde um grande percentual de alunos se sentem seguros e confortáveis. Enquanto na escola situada ao norte da cidade, o tratamento é dessemelhante, mas ainda é uma escola com boa aparência e está situada próxima a vários recursos sociais, como: escola municipal, posto de saúde e uma igreja, que, segundo a comunidade escolar, colabora para conter a violência.

A escola situada na zona sul é onde constata-se os maiores problemas, encontramos uma comunidade ávida por reclamar da falta de estrutura. Há um descontentamento em relação aos muros baixos ao redor da escola que possibilitam que pessoas estranhas adentrem o espaço escolar e coloquem os jovens em situação de insegurança.

O prédio escolar dessa região sul carece de reforma, bem como as salas de aula necessitam de uma nova pintura nas paredes, o quadro de giz, em alguns casos, está deficiente e algumas janelas estão sem vidros e sem cortinas, prejudicando o bem estar dos alunos e professores.

As dificuldades para a introdução de mudanças nas práticas escolares, que venham auxiliar na prevenção da violência, talvez derivem, em certa medida, de um imaginário sobre a violência que atribui sua ocorrência apenas a causas externas à instituição, como crises de valores nas famílias, as quais teriam repercussões sobre a conduta dos alunos. (Filmus, 2003, apud Ruotti et al, 2006 p. 216).

Ainda nesse sentido, como salienta Galvão: “Enquanto a escola mantiver uma atitude de simplificação e de hipotética isenção atribuindo ao contexto urbano, à incivilidade inerente aos alunos [...], a violência tende a perpetuar”.

Observa-se que, nas escolas onde há precariedade na infraestrutura, os índices de violência são maiores, e também, ficou clara a angústia e ansiedade dos alunos para mostrarem onde estão as falhas na escola e no entorno dela. Ocorreram muitas reclamações a respeito da estrutura predial e, em duas das instituições escolares observadas, ficou evidente a baixa auto-estima da maioria dos alunos.

A experiência da pesquisadora, enquanto professora da rede estadual, pelo fato de ser vítima de violências verbais por alguns alunos e também, por socorrer uma de suas alunas vítima de violência física, fizeram crescer o desejo de verificar se existiam diferenças nas ações violentas e se o território onde estão instaladas as escolas influenciava nos índices de

violência. Ficou explícito que tais ações ocorrem em maior percentual nas escolas onde faltam recursos físicos e pedagógicos que possam demonstrar aos alunos que são tratados de maneira igualitária e que as políticas educacionais são para todos que pertencem às comunidades escolares.

É necessário, portanto, ações em parceria com os órgãos que direta e indiretamente estão ligados à educação, tais como: o grêmio estudantil que é formado pelos alunos da escola e podem estar atentos às ocorrências, sejam elas físicas ou psicológicas. Além disso, esse órgão pode promover reuniões com a comunidade escolar para expor os problemas e buscar em conjunto soluções. Não há como negar a participação do aluno nos diálogos e na construção de estratégias de enfrentamento à violência escolar.

A Patrulha escolar é vista na pesquisa como uma importante aliada da escola no combate à violência, pois está amparada legalmente para atuar e, também, têm como propósito analisar o território escolar e relacionar, junto com as comunidades escolares, quais são as áreas que precisam ser melhoradas para promover mais segurança nas instituições.

O Conselho Escolar, enquanto órgão máximo na tomada de decisões, por meio de reuniões mensais e, se necessário, reunir-se de maneira extraordinária, possui integrantes de todas as instâncias escolares, tais como: diretor, professores, alunos, pais e agentes educacionais. Tais integrantes têm a possibilidade de obter informações de todas as áreas de atuação dos profissionais e pensar em atitudes que possam melhorar a convivência no ambiente escolar e, também criar normas de repreender a prática de violências.

Os professores são agentes importantes na prevenção e no combate à violência escolar, pois são eles que atuam diretamente com os alunos. Para isso faz-se necessário dialogar com os educandos e criar regras de conduta, ou seja, um acordo pedagógico. Tal acordo, para ser efetivo, os alunos devem ser também protagonistas das regras de conduta e punições em caso de ocorrências de atos violentos, tanto físicos quanto simbólicos.

O estado, enquanto órgão máximo na provisão de recursos deve olhar a infraestrutura das escolas como parte principal na melhoria da qualidade da educação, pois a precariedade de algumas escolas estaduais prejudica a mediação do conhecimento e também deixam abertura para que ações violentas ocorram no território escolar.

A presente pesquisa, considerando que foi realizada por uma professora e pesquisadora da violência escolar, pretende contribuir e sugerir que a infraestrutura das escolas estaduais seja padronizada. Embora saiba que levaria anos para isso ocorrer, afirma-se categoricamente

que a qualidade na educação teria grandes chances de melhoras, pois se o trabalho for realizado em escolas com salas de aula arejadas, com proteção solar nas janelas, com ventiladores ou ar condicionado nas dependências fechadas do ambiente escolar, com televisores nas salas de aula, em boas condições, para que o professor consiga dinamizar o planejamento de suas aulas com a utilização de áudio e vídeo; com maiores chances de obter a atenção dos alunos em relação ao conteúdo e, conseqüentemente, a melhora no Índice de Desenvolvimento Escolar.

A pesquisa aponta que nas escolas onde o índice de violências é maior, os percentuais parecem favorecer a instalação de câmeras de segurança nos espaços escolares. Os professores entrevistados afirmaram que as câmeras são necessárias, pois, incidentes em sala de aula, no pátio e nos corredores, poderiam ser verificados. Foi sugerido por um dos gestores que se coloquem, inclusive, câmeras no muro da escola, para que se possa acompanhar os arredores das instituições e solicitar ajuda da Patrulha Escolar para conter a violência.

Em relação à reclamação sobre os problemas com a sala de informática, deve haver uma atenção maior do estado no que concerne à manutenção dos equipamentos, pois nas três instituições pesquisadas houve reclamação que a sala de informática e os computadores existem, mas que a demora e a falta de manutenção impossibilitam o acesso a esse recurso pedagógico.

É necessário que os gestores estaduais elaborem políticas públicas que promovam a igualdade social, para que a comunidade escolar perceba que são iguais em direitos; visto que se o estado provê recursos para manter escolas nas áreas centrais, deve também cuidar das escolas periféricas com o mesmo olhar. Caso contrário, os agentes que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem sentir-se-ão excluídos e com baixa autoestima, e ainda, sujeitos expostos às diversas violências relatadas.

Conclui-se que as ações violentas que ocorrem no território escolar devem ser tratadas com ações conjuntas entre estado, comunidade escolar, conselho tutelar e patrulha escolar.

Para que ocorra tais ações sugere-se a utilização dos meios tecnológicos e constitua-se um banco de dados interligado entre as instâncias que cuidam do bem estar dos alunos. Com essa ação é possível monitorar onde está o alunado que praticam violência e quais providências são desenvolvidas para colaborar com esses educandos e inserí-los no convívio escolar.

De posse das informações as diferentes instâncias tais como: comunidade escolar,

conselho escolar, patrulha escolar promove-se o diálogo e elabora-se estratégias para criar uma cultura da não-violência primeiro na instituição escolar, pois tal cultura poderá refletir em atitudes de tolerância no convívio social dos alunos na escola e na sociedade.

## 6. REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M; CUNHA, A. L; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: RITLA – SEEDF, 2009.

ABRAMOVAY, M; GENTILI, P. A Polícia e a Violência nas Escolas. Brasília, jul. 2012. Blog da CES. Disponível em: <http://centralestudantil.wordpress.com/2012/07/05/artigo-a-policia-e-a-violencia-nas-escolas-miriam-abramovay-e-pablo-gentili>. Acesso em: 07.06.2013.

ABRAMOVAY, Miriam. Violências nas escolas: revisitando a literatura In: ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. p. 67-94.

\_\_\_\_\_ (Coord.) **Escolas de paz**. Brasília: UNESCO e Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_ **Para Jovens de Favelas com UPP. A Pobreza é o Maior Inimigo**. 23 de Novembro de 2011. Disponível em <<http://www.miriamabramovay.com/site/index.php>>. Acesso em: 20.06.2013.

\_\_\_\_\_ **Entrevista concedida à klickeducação**. Disponível em: <<http://www.miriamabramovay.com>>. Acesso em: 04.04.2013.

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, J. L. F. **Violência escolar e a relação com o conhecimento e a prática docente**. Curitiba, IV série dez. 2008.

ALVES, R; RUOTTI, C; CUBAS, V. O. **Violência na escola um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinícius Ferreira. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.

ARRETICHE, M. **Federalismo e relações intergovernamentais no Brasil: a reforma de programas sociais**. São Paulo. Dados, v. 45, n. 3, 2002.

BAIRÃO, R. (Trad.). **A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 27.

BALMANT, O. Em péssimo estado de conservação. **Revista Abril Gestão Escolar**, ed.019, abril a maio de 2012. Disponível em: < <http://gestaoescolar.abril.com.br>>. Acesso em: 06 jan. 2014.

BATALHÃO DE POLÍCIA ESCOLAR COMUNITÁRIA. **Histórico do Batalhão de Patrulha Escolar**: Acesso em: 20.06.2013. Disponível em :

<<http://www.policiamilitar.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=587>>

BERNARDINO, M. C. R; SUAIDEN, E. J. **O papel social da biblioteca pública na interação entre informação e conhecimento no contexto da ciência da informação**. Perspectivas em Ciência da Informação, v.16, n.4, p.29-41, out./dez. 2011.

BÍBLIA. Português. **nova bíblia viva**. São Paulo: Mundo Cristão 2010.

BOURDIEU, P; PASSERON J. **A reprodução**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: ed. Vozes, 1970.

BOURDIEU, P. Efeitos do Lugar. In BOURDIEU, P. (Org.) **Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.159-166

\_\_\_\_\_. **O Poder simbólico**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2012. 322p.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9.394. Brasília, 1996.

CHARLOT, B. **A violência na escolar**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul./dez, 2002. p. 432-443.

CHAUÍ, M. Público, privado, despotismo”. In Novaes, Adauto (org) **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2008.

COLÉGIO ESTADUAL TÂNIA VARELLA FERNANDES. **Reunião com Comunidade Escolar e Representantes do Núcleo Regional de Educação**. Ata da reunião realizada no dia 13 abr.2012.

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

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei 8069 de 13 de Julho de 1990. Brasília, Distrito Federal: Senado Federal, 1990.

CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: Sociologias. Ano 4, nº 8, 2002.

CORREIA, A. P. P. História e Arquitetura Escolar: Em busca da Construção de Escolas. 2004. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

COSTA, R. C. A. R; LESSA, S. N. **Discutindo a relação entre território e desenvolvimento escolar**. Montes Claros, UNIMONTES, 2012.

DEBARBIEUX, E. II (Org.); BLAYA C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DURKEIN, E. Introdução à sociologia – **Perspectivas teóricas dos clássicos da sociologia**. In Eguni, H. UNIVAG. Várzea Grande – MS. Agosto. 2010.

FERNANDES, B. M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**. Rio de Janeiro, 2001.

FONSECA, R. & FONSECA, A. Juventudes brasileiras, religiões e religiosidade: uma primeira aproximação. In: ABRAMOVAY, M.; ESTEVES, L. & ANDRADE, E. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2007.

GALLINDO, Lídia Pereira. Assédio moral nas instituições de ensino. **Jus Navigandi**, Teresina. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/12396>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

GARCIA, A.B. Aristóteles nos Manuais de história da educação. Editora Loyola.

GARCIA, I. S; TOLFO, S. R.. **Assédio moral no trabalho: uma responsabilidade coletiva**. Psicologia. Soc. Vol. 23 nº 1. Florianópolis, 2011.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇAVES, L.A.O; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil . cadernos de pesquisa São Paulo, n.115 p. 101 a 138; mar. 2001.

GRILLO, F.K.F.N; NAGEL, L.H. Algumas considerações em relação aos gêneros. **Anais V CIPSI – Congresso Internacional de Psicologia**, Maringá, ISSN 1679-558X, 2012.

HABERMAS, J. **Era das transições**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003

HENNING, L. M.P; ABBUD, M. L. M. (org.) **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010

IANNI, O. **Globalização: novo paradigma das ciências sociais**. São Paulo, v.8 n.21, maio/ago.1994.

IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde Escolar. 2009. – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>.

KREUTZ, L. **Identidade ética e processo escolar**. UNISINOS.São Leopoldo. 1998.

L'APICCIRELLA, N. O papel da educação na legitimação da violência simbólica. São Carlos, nº 20, p. 01, UFSCAR, jul. 2003.

LIMA, R. **Violência na/da escola**. Maringá, v.78, anais VII - ISSN 1.519.6186, nov. 2007.

\_\_\_\_\_. **Armas nas escolas: o que fazer?** Maringá, v. 112, ano X-ISSN 1519-6186, set. 2010.

LOPES, A. C. B. L. (Org.). **ECA – estatuto da criança e do adolescente**. Curitiba: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, 2010.

LOPES, C. S. **A violência nas escolas de maringá - pr e sua espacialidade: uma análise**. Maringá, 2004.

LUCCI, E.; BRANCO, L. A.; MENDONÇA, C. **Território e sociedade no mundo globalizado**. São Paulo, 1ª. Edição, 2010.

MACIEL, M. R.C. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social**. São Paulo, v.14 nº 02 , Apr/June 2000.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS JUNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, M. G. **Acessibilidade e inclusão social nas escolas**. 2007. 82f. – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília, DF: 2003.

MORI, N. R. M. **Metodologia da pesquisa**. Maringá: Eduem, 2011.

NETO, C. M. S. **Indisciplina e violência no espaço escolar: aprendizagem e participação como fundamentos da ordem**. 2011. 248f. Dissertação em Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, R. **Razão e afetividade: o pensamento de Lucien Levy-Bruhl** . Campinas, Editora da Unicamp, 2012.

OWSIANY, P. A; MARQUES. J.M. **Hierarquização das escolas estaduais pela influência dos fatores de desempenho e infraestrutura**. Mandaguari, v.7, n., p. 135-152. 2011.

PAIN, J. **Os Desafios da Escola em face da violência e da globalização: submeter-se ou resistir?** São Paulo, 182 p. ISBN 978-85 Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 14.06.2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Enfrentamento à Violência. In: **Cadernos temáticos dos desafios educacionais contemporâneos 4**. Curitiba, SEED, Pr. 2008.

PESCUMA, D; CASTILHO, A. P. F. **Projeto de pesquisa** – o que é? como fazer?: um guia para sua elaboração. 3. ed. São Paulo: Olho d` água, 2006.

PILETTI, N; PRAXEDES, W. **Sociologia da Educação**. Do positivismo aos estudos culturais.1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

PNEF – Programa Nacional de Educação Fiscal. 4ª edição. Brasília. 2009

PONTES, R. N; CRUZ, C. R. R. (org.). **Educação inclusiva e violência nas escolas**. Belém: Unama, 2010.

QUEIROZ, L. R. S. Perspectivas para o campo da etnomusicologia. UFPB, 2006 – disponível em: <http://ufpb.br/ojs/index.php/claves/article/.../2324>. Acesso em: 08.04.2013.

RAFFESTIN, C. Por uma Geografia do Poder. São Paulo: Ática. 1993.

RIBEIRO, L. C. Q; KOSLINSKI, M. C; ALVES, F; LASMAR, C. **Desigualdades urbanas desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/ UFRJ, 2010.

RIBEIRO; L. C. Q; KAZTMAN, R. **A cidade contra a escola**: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ. 2008.

RODRIGUES, A. L. **A Ocupação urbana da região metropolitana de Maringá**: uma história de segregação. Curitiba, n. 108, p.61-86, jan-jun. 2005.

RUOTTI, C; ALVES, R; CUBAS, V. O. **Violência na escola**: Um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SANTOS, S. F. **Bullying**: escola e família. 2012. Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

SARMENTO, H. B. M. (org.). PAIXÃO, C. J; NUNES, C. S. **Violência e ética no cotidiano das escolas**. Belém: Unama, 2009.

SEED. SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO. **Enfrentamento à violência na Escola**. Cadernos temáticos desafios contemporâneos. IV série Curitiba: SEED – Pr., 2008. – 93p.

SEED. **SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO**, Curitiba. Disponível em: <[https://seed.pr.gov.br/login.php?cd=10&phpgw\\_forward=%2Findex.php](https://seed.pr.gov.br/login.php?cd=10&phpgw_forward=%2Findex.php)>. Acesso em: 28.05.2014.

SILVA, JMAP; SALLES, LMF., orgs. **Jovens, violência e escola**: um desafio contemporâneo [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 182 p. ISBN 978-85- 7983-109-6. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em:

SCHILLING, Flávia. **Um olhar sobre a violência da perspectiva dos direitos humanos: a questão da vítima.** São Paulo, Revista IMESP nº 2, 2000. p. 59-65

SILVA, J. M. A. P; SALLES, L. M.F. (Orgs). **JOVENS, VIOLÊNCIA E ESCOLA: Um Desafio Contemporâneo.** São Paulo: UNESP Editora, 2010.

SILVA, J. O. **O aluno, a escola, o professor: relações do aprender.** UNIESP. São Paulo, nº 06. dez. 2008.

SOUZA, R.S.R. **Políticas Públicas e Violência.** Minas Gerais, nº. 3, p. 39, out/dez/2006.

SPOSITO, M. **Breve balanço da pesquisa sobre violência no Brasil.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan/jun, 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. **Curso de difusão cultural.** Educação, democracia e direitos humanos. São Paulo, Universidade de São Paulo. 2008.

SSP. Programa Nacional de Resistência às drogas. PROERD. Secretaria de Segurança Pública – Patrulha Escolar. Disponível em: <<http://www.seguranca.pr.gov.br>> Acesso em: 01.04.2013

STAUB, T; STRIEDER D. M. **Investigando a multiculturalidade no ensino e aprendizagem em ciências.** Maringá, Maio. 2012.

SUDBRACK, Maria F. Olivier. **Desconstruindo estereótipos e reconhecendo demandas. Brasília: OBID, 2013.** Disponível em : <<http://www.obid.senad.gov.br/portais/mundojovem/index.php>>. Acesso em: 18.06.2013

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Constituição da Unesco. 2007

TREVISOL, M. T. **A construção de valores na escola: com a palavra os professores do ensino fundamental.** Santa Catarina, UNOESC . 2004.

VIEIRA, P. F; CAZELLA, A. A; CERDAN, C. [*et.al.*] Potencialidades e obstáculos à construção de territórios sustentáveis no Estado de Santa Catarina. In: \_\_\_\_\_ [*et. al.*] (orgs.). **Desenvolvimento territorial sustentável no Brasil: subsídios para uma política de fomento.** Florianópolis: APED: Secco, 2010. p. 293-332.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2013: homicídios e juventude no Brasil.** Rio de Janeiro, 2013.

\_\_\_\_\_. **Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes no Brasil.** Rio de Janeiro, 2012.

\_\_\_\_\_. **Mapa da violência 2011: os jovens no Brasil.** São Paulo: Instituto Sangari; Brasília – DF: Ministério da Justiça, 2011.

\_\_\_\_\_. **Mapa da violência IV: os jovens no Brasil.** Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.