

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JANETE CARDOSO DOS SANTOS

VIOLÊNCIA NA ESCOLA
– UM ESTUDO SOBRE CONFLITOS

PORTO ALEGRE
2010

JANETE CARDOSO DOS SANTOS

VIOLÊNCIA NA ESCOLA
- UM ESTUDO SOBRE CONFLITOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, na linha de pesquisa em Fundamentos da Educação.

Orientador: Prof^a. Dra. Maria Helena Camara Bastos

Porto Alegre
2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237v Santos, Janete Cardoso dos
Violência na escola: um estudo sobre conflitos / Janete Cardoso
dos Santos. – 2010.
178 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul, 2010.
Orientação: Maria Helena Camara Bastos

1. Violência. 2. Conflito social. 3. Violência na escola. 4.
Cultura- educação. I. Bastos, Maria Helena Camara, orient. II.
Título.

CDU 37.015.3

Ficha elaborada pela Biblioteca Central da UCB

JANETE CARDOSO DOS SANTOS

VIOLÊNCIA NA ESCOLA
- UM ESTUDO SOBRE CONFLITOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, na linha de pesquisa em Fundamentos da Educação.

Aprovada em 27 de Abril de 2010

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Helena Camara Bastos - PUCRS

Prof. Dr. Pergentino Stefano Pivatto
Professor Examinador

Prof^ª. Dra. Isabel Cristina de Moura Carvalho
Professora Examinadora

Prof^ª. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff
Professora Examinadora

Prof^ª. Dra. Cecília Maria Pinto Pieres
Professora Examinadora

Dedico essa tese a todos os estudantes
que lutam e sonham por uma escola viva e
alegre.

EDUCAÇÃO

Pesquisa divulgada por ONG inglesa em cinco capitais brasileiras e no DF revela que 84% dos 12 mil alunos consultados disseram estudar em colégios violentos. Cerca de 70% afirmaram ter sofrido agressões

“O

meu irmão queria me provocar e eu não sabia o que fazer. Minha mãe sempre me ajudava a lidar com a situação. A gente costuma ir para uma escola pública, mas minha mãe prefere que eu vá para uma escola particular. Ela me pagou para ir para a escola particular. Ela me pagou para ir para a escola particular. Ela me pagou para ir para a escola particular.

Martin, 16 anos, estuda em escola particular em São Paulo. Ele diz que não quer estudar em escola pública porque não quer sofrer com a violência. Ele diz que não quer estudar em escola pública porque não quer sofrer com a violência. Ele diz que não quer estudar em escola pública porque não quer sofrer com a violência.



Alunos agressivos em uma escola pública em São Paulo. Foto: Divulgação/Agência de Notícias

Alunos agressivos em uma escola pública em São Paulo. Foto: Divulgação/Agência de Notícias

Violência nas escolas ameaça, desacata e até lesa o corpo. O Batalhão Escolar registrou, entre setembro deste ano, 102 ocorrências em que estudantes e professores se desentenderam



Alunos em conflito em uma escola pública em São Paulo. Foto: Divulgação/Agência de Notícias

90

Porcentagem de escolas públicas em São Paulo que não possuem medidas de segurança para lidar com a violência.

Proposta

de medidas de segurança para lidar com a violência em escolas públicas em São Paulo.

Medidas de segurança para lidar com a violência em escolas públicas em São Paulo.

Medidas de segurança para lidar com a violência em escolas públicas em São Paulo.

28 |

CIDADES

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

GDF lança manual com ações que podem ser adotadas por dirigentes de instituições de rede pública com a intenção de reduzir casos de agressão entre alunos e docentes



Um jovem estudante de Goiânia, erro de uma menina na escola, a reação chamou o pai para governar. Atitude que está de acordo com as orientações do manual.

Guia para resolver conflitos

Três anos de experiência em escolas públicas de Goiânia. O documento, que tem 112 páginas, contém orientações para lidar com conflitos em escolas públicas. O documento, que tem 112 páginas, contém orientações para lidar com conflitos em escolas públicas.

Escola condenada por agressão

O FIM DO RESPEITO

Professores do Batalhão Escolar confirmam que a violência ganha no interior dos muros das escolas.



Professores do Batalhão Escolar confirmam que a violência ganha no interior dos muros das escolas.

Pacote contra a crise no ensino

Medidas de segurança para lidar com a violência em escolas públicas em São Paulo.

MAIS AÇÕES

Além do manual de violência e escola — definações, orientações e procedimentos, o governo vai lançar um pacote de medidas para enfrentar a violência nas instituições de ensino. Veja quatro delas:

- Atuação mais rápida das equipes de segurança em casos de violência.
- Aumento da presença de policiais em escolas.
- Aumento da presença de professores em escolas.
- Aumento da presença de pais em escolas.

DIAGNÓSTICO A CAMINHO

A Secretaria de Educação do Distrito Federal acaba de lançar o diagnóstico de violência nas escolas.

SEGURANÇA

Comando da Polícia Militar garante que dois colégios do Lago Oeste que era comandado por

ADVENTURE

Especialistas apontam que a violência feminina é retrato de um modelo de educação discursivo

Escolas precisam rever os conceitos

Escolas precisam rever os conceitos de violência e segurança. Especialistas apontam que a violência feminina é retrato de um modelo de educação discursivo.

MENINOS EM GUERRA

Violência nas escolas ameaça, desacata e até lesa o corpo. O Batalhão Escolar registrou, entre setembro deste ano, 102 ocorrências em que estudantes e professores se desentenderam



Violência nas escolas ameaça, desacata e até lesa o corpo. O Batalhão Escolar registrou, entre setembro deste ano, 102 ocorrências em que estudantes e professores se desentenderam

Violência nas escolas ameaça, desacata e até lesa o corpo. O Batalhão Escolar registrou, entre setembro deste ano, 102 ocorrências em que estudantes e professores se desentenderam

Violência nas escolas ameaça, desacata e até lesa o corpo. O Batalhão Escolar registrou, entre setembro deste ano, 102 ocorrências em que estudantes e professores se desentenderam

Violência nas escolas ameaça, desacata e até lesa o corpo. O Batalhão Escolar registrou, entre setembro deste ano, 102 ocorrências em que estudantes e professores se desentenderam

“Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana”
Emílio Rousseau.

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes que conheci durante a pesquisa, por terem me ensinado que mesmo diante de tantas contradições é fundamental manter a esperança e alegria.

Aos diretores e diretoras, professores e professoras das escolas pesquisadas, pelo carinho e tempo dispensados para tantas conversas e entrevistas.

Ao meu querido professor e orientador, Pergentino Pivatto, pelo incentivo, confiança e delicadeza com que sempre me atendeu e pelo profundo respeito às minhas idéias.

À professora Maria Helena Camara Bastos, por ter me acompanhando nas últimas e importantes etapas da construção da tese.

Aos meus colegas da Universidade Católica de Brasília, com quem compartilhei muitos momentos do processo de pesquisa. Destaco, aqui, o companheirismo de Adriana Lira.

Ao Grupo de estudos de Paz da PUCRS, pelos momentos de estudos, pela amizade e pelo incentivo para a continuidade no processo de construção de uma cultura de paz.

Aos Irmãos Maristas, na pessoa do Irmão Dionísio Rodrigues e do Irmão Evilázio Teixeira, pelo apoio oferecido por meio do programa ProBolsa, concedido no início do Doutorado.

Ao meu querido marido, Joadir Foresti, pela compreensão, paciência, incentivo e apoio.

E, finalmente, após dezenove anos como aluna da PUCRS, na faculdade de Filosofia e na faculdade de Educação, um agradecimento em tom de despedida, por tantas lições aprendidas, sobretudo pelos professores que me acompanharam.

Às profissionais da Secretaria da PPGE, Anahí Azevedo, Andrea e Patrícia Xavier Botelho.

Enfim, a todos os amigos (as) e familiares, pelo carinho e compreensão de tantas ausências durante essa caminhada.

RESUMO

A tese tem como objetivo central analisar a relação entre conflito e violência e as potencialidades da escola em criar uma cultura que tenha como base o diálogo e a aprendizagem. A pesquisa envolve os conceitos de violência, conflitos, cultura, não-violência, ação comunicativa e processos culturais presentes nas escolas de educação básica, sendo a cultura uma categoria importante apresentada para o processo de análise e para o aprofundamento e compreensão dos processos de violência na escola. A premissa de Edgar Morin – de que nada está fora do todo, mas todas as partes são igualmente importantes – é aprofundada a partir dos dados empíricos. São realizadas reflexões e análises subsidiadas pela teoria da complexidade de Edgar Morin e pela construção teórica de violência abordada por Hannah Arendt, destacando como as relações nas escolas são desencadeadores de violência. Assumi como pressuposto que as relações estabelecidas na escola e a configuração da violência são construções que conferem elementos para estudos na área da educação. A investigação coletou dados empíricos em cinco escolas de educação básica da Rede Pública do Distrito Federal, por meio de entrevistas e observações com diretores e grupos focais de adolescentes entre 11 e 16 anos. O pensamento complexo defendido por Morin possibilitou a compreensão de que a relação entre conflito e violência é tênue no sentido de que a violência, pela sua expressão, pode esconder o sujeito que está produzindo a violência. A partir da complexidade, é possível incluir todos os elementos que compõem as relações que são produtoras de cultura, inclusive os conflitos. O estudo enfatiza a necessidade de perspectivas teóricas que incluam a dimensão antropológica nos processos da escola, tendo como referenciais que o contexto é produzido pelas relações sociais e que, portanto, a violência está na esfera da ação humana. A resolução dos conflitos de forma não-violenta constitui contribuição significativa para os processos da educação básica hoje, e apontam para uma mudança de paradigma – a começar pelos educadores.

Palavras-chave: Violência, Conflitos, Violência na escola, Teoria da Complexidade.

ABSTRACT

The thesis aims at examining the relationship between conflict and violence and the school potential of creating a culture that is based on dialogue and learning. The research involves the concepts of violence, conflicts, culture, non-violence, communicative action and cultural processes present in the schools of basic education, being culture an important category presented to the review process and the deepening and understanding of violence processes in the school. The premise of Edgar Morin - that nothing is out of the whole, but all parts are equally important - is further from the empirical data. Reflections and analysis subsidized by the theory of complexity of Edgar Morin and the theoretical construction of violence addressed by Hannah Arendt are performed emphasizing how the relationships in schools can initiate the violence. I assumed the premise that the relations established in the school and the setting of violence are constructions that give evidence for studies in education. The research collected empirical data from five elementary schools in the public schools in the Federal District, through interviews with principals and focus groups of teenagers between 11 and 16 years. The complex thinking supported by Morin allowed us to understand that the relationship between conflict and violence is tenuous in that the violence, by its expression, can hide the guy who is producing the violence. From the complexity, it is possible to include all the elements that compose the relations which are cultural producers, including the conflicts. The study emphasizes the need for theoretical perspectives that include the anthropological dimension in the processes of school, with a reference to the context being produced by social relations and therefore, the violence is in the sphere of human action. The resolution of conflicts in a non-violent way is a significant contribution to the processes of basic education today, and point to a paradigm shift - starting with the educators.

Keywords: Violence, Conflicts, Violence in the school, Theory of Complexity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A TRAMA DA ESCOLA.....	19
1.1 OS FIOS DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA	19
1.2 OS FIOS DOS CONFLITOS NA ESCOLA	25
2 FIOS TEÓRICOS.....	31
2.1 MODERNIDADE E EDUCAÇÃO	31
2.2. MODERNIDADE E VIOLÊNCIA.....	39
2.2.1 Conceito de violência em Hannah Arendt.....	40
2.2.1.1 A desmistificação da violência	42
2.2.1.2 A violência em contraposição com a política e o poder.....	43
2.3 O PRINCÍPIO DA NÃO-VIOLÊNCIA	45
2.4 FORMAÇÃO PARA A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	48
2.5 CULTURA E CULTURA ESCOLAR	53
2.6 TEORIAS DOS JOGOS.....	60
3 FIOS METODÓLOGICOS.....	63
3.1 COMPLEXIDADE E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DE MORIN.....	63
3.2 O PROBLEMA E AS QUESTÕES DE PESQUISA.....	71
3.3 OBJETIVOS.....	72
3.3.1 Objetivo geral.....	72
3.3.2 Objetivos específicos.....	72
3.4 APLICAÇÃO DO MÉTODO E DOS INSTRUMENTOS.....	72
3.4.1 A organização do Distrito Federal.....	74
3.4.2 Dados da educação na Rede Pública do Distrito Federal	76
3.5 O TRATAMENTO DOS DADOS	78
4. FIOS DA REALIDADE.....	80
4.1 CONFLITOS: CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES	81
4.1.1 O processo pedagógico em questão.....	87
4.1.2 As desconstruções pedagógicas necessárias.....	90
4.1.3 Tecendo a gestão da vida na escola.....	97
4.1.4 A escola como parte da sociedade.....	101
4.1.5 Conflitos e poder	105
4.1.6 O modo de vida dos adolescentes.....	110
4.1.7 A busca pela droga	112
4.1.8 Presença dos adultos	115
4.2 COMO OS ESTUDANTES RESOLVEM SEUS CONFLITOS	117
4.2.1 Na briga, a busca pela amizade.....	118
4.2.2 O papel dos adultos na resolução dos conflitos	119
4.2.3 A organização dos estudantes	122

4.3. DE ONDE NASCE A VIOLÊNCIA, SEGUNDO OS DIRETORES.	123
4.3.1 Violência e pobreza	124
4.3.2 Espaço Físico	126
4.3.3 Porque os jovens não estudam	127
4.4 POTENCIALIDADES DA ESCOLA PARA NOVA CULTURA	128
4.4.1 Potencial da Proposta Pedagógica	128
4.4.2 Arte na escola	130
4.4.3 Princípios éticos para a convivência	132
4.5 ESCOLA SONHADA PELOS DIRETORES E ESTUDANTES.	134
4.5.1 A questão da inclusão.....	134
4.5.2 Espaço para aprender a conviver	136
4.5.3 Escola com participação e brincadeiras	137
EM BUSCA DE UMA NOVA TRAMA – TECENDO OS FIOS.....	141
REFERÊNCIAS.....	148
ANEXOS	155

INTRODUÇÃO

a) A autora da trama

Conforme Edgar Morin (2002) cita em seu livro “Meus Demônios”, quando falamos de nossa história, falamos de realidades que evocam a nossa vida, mas é impossível falar da vida em si e total, pois em nossa trajetória, tecida com muitos fios, tem-se conhecimento de alguns fios e de outros, não; gostamos mais de uns do que de outros; optamos em falar de uns e deixar de lado outros. Importa saber que a vida é tecida com muitos e diferentes fios e que, mesmo quando não optamos em falar de um, explicitamente, ele está presente no todo.

Assim, relatar a trajetória como educadora prioriza os aspectos profissionais ou intelectuais, mas não deixam de estarem presentes os fios de vida, de amores que afetaram durante o tempo de tessitura, pois não é possível separar a vida do que fazemos e do que nos propomos a conhecer de forma mais profunda. Por isso, o fato de optar pelo Curso de Magistério, no Ensino Médio, em 1985, quando havia outras opções de curso, tem relação direta com sonhos, desejos que compunham a forma de ser pessoa, de ser gente, no espaço concreto da vida.

Ainda que a organização pedagógica do Curso de Magistério fosse de certa forma tecnicista, onde se ensinava que todos deveriam preparar um plano de aula com diferentes passos e aplicá-lo e que a avaliação seria a partir do quanto esse plano estava sendo desenvolvido, conforme o planejado e dentro dos conteúdos estabelecidos, considero que foi um tempo de muitas perguntas, que me fizeram ir à busca de outros estudos.

Bégaudeau (2009) apresenta a realidade de jovens professores franceses que são colocados na sala de aula sem ter muitas condições de lidar com tantos conflitos que são inerentes a ela. O jovem professor, descrito pelo autor, chega à escola, cheio de entusiasmo e também com dúvidas e inseguranças. Qual o espaço para processar todas as suas vivências e aprender com elas? Pouco ou quase nada. O professor está na escola para ensinar!

Em contexto diferente, esses sentimentos foram semelhantes aos descritos no romance. Havia angústia por não ter espaço para aprender a partir dos conflitos que estavam presentes no contexto da sala de aula e na escola. A experiência inicial foi com crianças de periferia de Santo Antônio da Patrulha, que vinham à escola na expectativa de receber a merenda escolar, que não possuíam cadernos nem lápis coloridos e que apresentavam os

trabalhos, muitas vezes, sujos e incompletos. Como fazer, então, para executar o plano estabelecido? Como estabelecer um vínculo com as crianças? Como dar conta do plano que a escola cobrava?

Depois de anos de trabalho nessa escola, optei pelo curso de Filosofia, na PUCRS (1995). Entre tantos autores estudados na filosofia, aprofundi a leitura da obra de Martin Buber, pelo destaque dado às relações humanas. No trabalho final, escrevi sobre a relação Eu-Tu e as implicações dela na escola. Nesse período, trabalhava em uma escola da Rede Privada de Porto Alegre. Ao mesmo tempo em que atuava em sala de aula, com várias turmas de Ensino Fundamental e Médio, no turno inverso, atuava com grupos de jovens. Os grupos se formavam a partir de um convite a todos os estudantes, para que viessem às reuniões de um grupo especial. A finalidade era a de discutir questões relacionadas à vida de jovens estudantes, de vivenciar temáticas de cunho humano-espiritual, de compartilhar, com outros jovens, as suas experiências e de participar de debates sobre a educação. Esses grupos pertenciam a uma organização, chamada Pastoral de Juventude Estudantil¹.

As perguntas que permaneceram dessa época foram em torno da organização da escola. Os jovens vinham para os grupos de forma muito alegre, com vontade de estar junto com outros, e traziam muitos questionamentos sobre como a escola deve se organizar, as regras, as aulas, a postura dos professores, os sentidos de alguns temas que eram abordados e as avaliações. As temáticas eram carregadas de situações de conflitos, de dificuldade de relacionamento e da falta de espaço para argumentação, espaço não encontrado por esses jovens em suas salas de aula e com a maioria dos professores.

¹ A Pastoral da Juventude Estudantil, bem como as demais Pastorais da Juventude do Brasil, é fruto da Ação Católica (AC) – movimento idealizado para favorecer a participação popular na construção de “Outro Mundo Possível”. Em princípio, constituiu-se em uma Ação Católica Geral (1932–1950). *A posteriori*, percebendo-se que a formação levada a cabo deveria estar em sintonia com as especificidades do meio na qual estava inserida, a ação teve seus contornos alterados. Um mesmo modelo que era adotado para o trabalho pastoral na fábrica dificilmente teria pertinência para ser utilizado na escola, no campo e assim por diante. Nesse sentido, surge a Ação Católica Especializada (1950-1966), para melhor encarar os desafios propostos por diferentes realidades. Os jovens tiveram um papel de destaque na concretização da ACE e formaram-se grupos específicos – JAC (Juventude Agrária Católica), JEC (Juventude Estudantil Católica), JIC (Juventude Independente Católica), JOC (Juventude Operária Católica) e JUC (Juventude Universitária Católica) – abrindo caminho para a efervescência das CEBs (Comunidades Eclesiais de Base). Contudo, o Golpe de 1964 promoveu a caçada às diversas lideranças contrárias ao Regime Militar, matando, inclusive, uma série de organizações juvenis, dentre as quais aquelas que integravam a ACE. A partir deste cenário, restaram grupos isolados e vigiados pelo terror dos “anos de chumbo”, como se não bastassem os “desaparecimentos” e as prisões de seus quadros. No início da década de 1980, as lutas pela redemocratização viveram o seu momento mais intenso. Nesse contexto, um grupo de estudantes de Goiânia, ligado à JEC, tomou a iniciativa de retomar a articulação nacional. (Disponível em: <PASTORAL DA JUVENTUDE ESTUDANTIL DO BRASIL – PJE. Disponível em: <<http://www.pjebr.org>>. Acesso em: 04 out. 2009).

Chamava a atenção que os mesmos jovens, que se encontravam na sala, em horário de aula, e nos grupos, tinham formas diferentes de se manifestarem. A partir daí, surgiu o questionamento sobre o método utilizado nas aulas, o espaço de argumentação e a forma de comunicação que era estabelecida nas aulas e nos grupos. As perguntas que permaneceram foram as seguintes: por que a sala de aula é tão enfadonha, muitas vezes triste, e quase sempre permeada de conflitos não resolvidos? O que vem a gerar insatisfação e desmotivação para a busca de conhecimento por esses jovens?

Seguindo a trajetória de educadora, depois de alguns anos, ao assumir o trabalho de coordenar o processo pedagógico nessa escola, em Porto Alegre, trabalhando com os professores da 5ª série até o Ensino Médio, percebi que estes eram muitos e com diferentes concepções e necessidades. Foram anos de muitas perguntas e muitos desafios, no sentido de coordenar um trabalho com tantas idéias, vontades, desejos e possibilidades de cada um. Diante desse contexto de diversidades, uma questão ficou muito evidente: os professores precisam de cuidado! A cobrança pautava a forma de tratamento da direção da escola para com os professores, e estes também cobravam atitudes de seus estudantes, sem saber muito bem por quê e para quê. O espaço de diálogo era bastante restrito e, com isto, muitas revoltas e violências aconteciam na escola.

Para subsidiar e trabalhar melhor estas questões a respeito de como seria possível desenvolver um trabalho de coordenação pedagógica que pudesse respeitar o professor e, ao mesmo tempo, fazer com que o processo de aprendizagem fosse coerente e eficiente, o enfoque passou a estar na pesquisa sobre a categoria do cuidado. Este tópico foi trabalhado na dissertação de Mestrado, em uma tentativa de sistematizar como seria possível desenvolver o cuidado na relação do coordenador pedagógico e do professor. Historicamente, essa é uma relação tensa, visto ser a figura do supervisor a pessoa que cobra, exige e fiscaliza o trabalho do professor.

Durante o tempo da elaboração da dissertação, com o título: “O cuidado na supervisão escolar”², algumas aprendizagens foram sendo tecidas e entrelaçadas a outras. Uma delas é a de que todos os participantes da escola estão em processo de aprendizagem constante. Por isso, a coordenação pedagógica é elemento de inspiração à vontade de aprender sempre. A outra é que o processo de gestão da escola pode ser educativo ou não. O cuidado

² Dissertação de Mestrado em Educação de Janete Cardoso dos Santos – PUCRS, Faculdade de Educação, 2002. Disponível na biblioteca da PUCRS. Número no Sistema: 000301667. O título: O Cuidado na Supervisão Pedagógica, cujo orientador foi o Professor Doutor Pergentino Stéfano Pivatto.

ou a violência podem ser desenvolvidos pela forma como a gestão é organizada na escola. Nada do que acontece nela está isolado, tudo está inter-relacionado.

Depois de ter defendido a dissertação de mestrado, continuei participando de grupos de pesquisa ligados à PUCRS. Em 2005, foi criado o Grupo de Estudos de Paz na PUCRS (GEPAZ), do qual participei como pesquisadora. Um dos resultados do grupo de estudos e pesquisa foi a oferta de um curso de especialização em Educação para a Paz e Prevenção da Violência, do qual participei na organização como professora e orientadora das monografias. Nos trabalhos que realizava com oficinas de Educação para a Paz, as questões dos conflitos foram me desafiando a novas construções.

A descrição de Morin (2002) do que é complexo – “o que é tecido junto” - foi fazendo sentido cada vez mais e foi, também, favorecendo a elaboração de outras questões. Como por exemplo: como estabelecer sintonia para o processo de aprendizagem com prazer e não somente com sofrimento? Como incluir os conflitos no processo de aprender e não tentar isolá-los ou negá-los de todo o contexto da escola? Como acontece a construção da cultura da escola?

A partir do trabalho de acompanhamento aos professores, das oficinas e assessorias, é que foi se dando a implantação da postura de cuidado ³ na escola e, sobretudo, na relação que estabelecia com os/as professores. Também foi percebida a importância da cultura organizacional da escola e como esta se organiza e como avalia os seus estudantes, como resolve seus conflitos, como a cultura pode ser desencadeadora de atitudes.

Para aprofundar e sistematizar melhor as leituras que vinha fazendo da obra de Edgar Morin, fui participar, no ano de 2004, do Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRGS, do Programa de Educação Continuada (PEC), de Seminários sobre a obra de Morin, com a Professora Malvina Amaral Dornelles. De lá para cá, o meu olhar sobre a escola mudou, no sentido de compreender o todo da escola e da percepção de que realmente a escola necessita de uma mudança no sentido de “que mais vale uma cabeça bem feita que bem cheia”, conforme aponta o autor (2001, p. 21).

Dentro desse contexto, de estudos, trabalhos, desafios de sistematizar experiências, em 2006 optei em retornar ao PPGE- PUCRS como doutoranda, para a elaboração de uma tese que pudesse fazer sentido dentro do que eu vinha discutindo e trabalhando nas escolas de Educação Básica. Nos primeiros anos do doutorado, contei com a orientação do Professor

³ Postura de cuidado entendida como atenção a todas as manifestações dos participantes do grupo, sendo estes professores, estudantes ou membro das famílias

Pergentino Pivatto, e fomos construindo o projeto de tese, dentro do grande tema da cultura de paz na escola. Durante esse período, a idéia de trabalhar a partir dos conflitos foi se tornando mais concreta.

Até então sempre atuei em escolas de Porto Alegre e algumas cidades vizinhas. Em 2008, durante o tempo de doutorado, mudei-me para Brasília (DF) e ingressei, como docente, na Universidade Católica de Brasília. Além de professora de ética e de filosofia, atuo como pesquisadora junto à Cátedra da UNESCO⁴. O grupo de pesquisa ligado à Cátedra coordenou pesquisa junto às escolas do Distrito Federal, em 2008. Nessa experiência, tive a oportunidade de conhecer distintas realidades escolares. Por trabalhar com a disciplina de Ética na Universidade e por pesquisar o tema da violência na escola, fui contatada para conceder entrevistas sobre a situação de violência na escola. A procura das redes de televisão e rádio quase sempre está atrelada a fatos ocorridos de situação de violência física na escola⁵.

A experiência de estar em contato direto com a mídia, para falar de violência na escola, tem chamado atenção no aspecto de que as pessoas, em geral, querem encontrar o culpado por estar acontecendo atitudes violentas. A percepção possível de registrar é que a mídia insiste na idéia de que a escola está falida e não tem dado conta de resolver o problema da violência e que pensar sobre os conflitos é sempre desconfortável e estranho para as pessoas. A pergunta é sempre de razão prática: onde está a solução para o problema da violência?

A idéia de que a escola é parte isolada da sociedade e de que ela, sozinha, precisa dar conta da educação das pessoas acaba prejudicando a compreensão das relações na escola. A proposta é pensar a escola como uma das partes de um todo que é sociedade e de que o processo de educação é amplo e acontece dentro e fora da escola.

Outra idéia a ser destacada é que a violência não é um privilégio do momento atual. No decorrer da história, a prática da violência é ampla e legitimada. Conforme nos alerta Morin (1995), a violência e a prática bélica sempre estiveram presentes na história da

⁴ A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, criada em 2007 pela Universidade Católica de Brasília e aprovada pela UNESCO em 2008, foi inaugurada em 14 de Agosto de 2008 e constitui o nó de uma rede internacional de pesquisa, ensino e extensão a respeito de um tema chave das sociedades no mundo: a juventude (ou juventudes, variando conforme sua classe e circunstâncias sociais). (Disponível em: <http://www.ucb.br/003/00318003.asp?ttCD_CHAVE=3819>. Acesso em: 07 jul. 2009).

⁵ Uma entrevista concedida a uma rede de TV em nível nacional, no dia 28/08/2009, era sobre uma menina que havia sido machucada por outras duas na saída da escola. A vítima foi hospitalizada com riscos de ter comprometido rins e pulmão. A rede de TV, ao fazer a entrevista no jornal ao vivo, indicava, pelas perguntas feitas, que não há mais o que fazer. Tudo está perdido, os jovens estão matando a si mesmos. Eles não querem melhorar. Em nenhum momento, o repórter quis abordar a questão da organização social que expõe os jovens às condições que não produzem sentido e, por isso, muitas vezes a violência é tão banalizada.

humanidade. “A guerra tornou-se total, mobilizando militarmente, economicamente e psicologicamente as populações, devastando campos, destruindo as cidades, bombardeando as populações civis.” (MORIN, 1995, p 28). Essa é uma das desconstruções necessárias para a compreensão da escola hoje. Apesar de a mídia estar constantemente trabalhando com a idéia de que nunca houve um tempo com tanta expressão de violência, é preciso ter outros olhares sobre a temática da violência.

b) A proposta de tessitura

A presente tese tem como objetivo central analisar, a partir da teoria da complexidade, a relação entre conflito e violência e as potencialidades da escola em criar uma cultura onde a base seja o diálogo e a aprendizagem.

A partir do desenvolvimento da pesquisa são desenvolvidas reflexões teóricas e análises subsidiadas principalmente pela teoria da complexidade de Edgar Morin, na qual o todo e as partes estão imbricados entre si, ou seja, para conhecer uma parte do problema é preciso perguntar-se pelo todo. Assumo como pressuposto que a violência na escola possui múltiplas causas e que todas estão relacionadas entre si e constituem a cultura escolar, que é estabelecida pelas ações dos sujeitos implicados nelas.

São recorrentes afirmações de que a escola é lugar de violência e que ela não tem cumprido o seu papel de ser uma instituição que educa e forma pessoas. Talvez pudéssemos afirmar que a violência é uma realidade da sociedade e a escola, como parte da sociedade, tem manifestações de violência.

Ao pensar sobre o conceito de violência, é possível perceber que as causas para essa situação são várias e seria empobrecedor tentar encontrar somente uma explicação para a situação atual. São muitos fatores que contribuem para que a convivência na escola tenha tomado mais tempo e atenção dos educadores e gestores do que o próprio processo de desenvolvimento do conhecimento. Essa é uma das razões desse estudo.

As críticas de que a escola não cumpre o seu papel são inúmeras e duras. Principalmente no que se refere à educação para a convivência e nas relações que se estabelece entre escola e comunidade externa. Muitas cobranças são feitas aos gestores das escolas por estes não estarem dando respostas concretas às diversas situações de violência física que vêm ocorrendo com os participantes da escola.

Além da escola, os adolescentes e jovens também têm sido alvo de muitas críticas. Expressões como ‘Os jovens não querem estudar, eles não respeitam os mais velhos, não valorizam a escola’ são recorrentes. Essa forma de ver os adolescentes e jovens tem assumido caráter de verdade, porém é possível perceber que são afirmações descontextualizadas e sem análise da sociedade como um todo. Em alguns momentos, a situação de violência na escola tem sido atribuída somente aos estudantes, por eles não estarem cumprindo o seu papel.

A questão proposta pela pesquisa foca o lugar dos conflitos no processo de aprendizagem. Entendendo que conflitos são inerentes ao convívio humano, a pergunta é: como a escola tem tratado dos conflitos nas relações que estabelece e como os inclui no processo de aprendizagem? Essa pergunta nasce e se estrutura como objeto de investigação pela vivência da pesquisadora em ambiente escolar durante vários anos e pela demanda da sociedade em procurar saber de quem é a culpa por tantos registros de violência na escola hoje.

Como tais registros são acolhidos, como são encaminhados? Como os gestores e estudantes entendem os conflitos? Qual a relação entre conflito e violência? A imagem que surge como forma de ilustração do pensamento que subsidia a construção dessa tese é a de uma ‘tapeçaria’, trazida por Morin para justificar a importância das múltiplas causas de cada ação e da presença da interdisciplinaridade no processo de conhecimento. A escola seria então a tapeçaria tecida com diferentes fios, constituindo uma realidade complexa.

Alguns desses fios serão trazidos para a compreensão da trama que constitui a cultura escolar. É importante destacar que alguns dos fios são visíveis e outros não – no entanto, estão presentes e dão o seu tom na construção do tecido. Com isso, destacamos que pesquisar sobre conflitos na escola implica em lidar com manifestações de diferentes níveis, de diferentes formas de se estabelecer e com razões variáveis em cada situação.

Assim, todas as ações na escola são elementos que compõem a cultura escolar. Os conflitos fazem parte dessa tessitura e vão imprimindo o modo de ser de cada escola. De acordo com Edgar Morin (2001), um dos teóricos que ajudam a compor esse estudo, entende-se conflitos como fios que vão tecendo as relações na escola, e vão configurando a cultura escolar como um manto. As cores, a espessura, o tamanho, a resistência desse manto dependem daqueles que estão tecendo, no dia a dia, a cultura da escola.

Sendo assim, não há como explicar o fenômeno da violência priorizando causa única. Os questionamentos feitos à escola derivam ora por ser rígida em sua forma de ser, ora por ser flexível a ponto de não educar para os limites e não impor regras. A discussão dessa tese é

sobre o momento anterior a essas práticas da escola, ou seja, a pergunta é pelo fundamento de sua ação. Os pressupostos teóricos que subsidiam a ação dos gestores da escola.

Diante de tantas cobranças que a escola tem recebido, a de não estar conseguindo conter a violência que acontece dentro de seus próprios domínios é uma delas. No entanto, quando fazemos o exercício de retroceder diante de atos de violência, é possível perceber que, no início, havia um conflito. O conflito, com diferentes intensidades, com diferentes motivações, é o princípio gerador de atitudes, e essas podem ser violentas ou não.

A questão, portanto, que se estabelece é: como esses conflitos são trabalhados na escola? O quanto eles são elementos de aprendizagem? Qual a relação que se estabelece na escola entre conflito e violência, entre conflito e aprendizagem? É possível aprender a partir do conflito? Quando eles surgem, o que fazer? Que competências são necessárias para educar a partir dos conflitos? De que ordem são os conflitos presentes na escola? É possível separar os conflitos vividos fora da escola e os que são gerados no interior dela? Essas questões foram estímulos provocadores para percorrer um caminho pelo interior da escola e perceber o movimento presente nela.

Partindo desse princípio – as conquistas, o sucesso ou o fracasso na escola não têm causas isoladas, mas cada ação está inserida em um todo maior e tudo está inter-relacionado – é que nos propomos a chegar mais perto do processo de tecelagem do ambiente escola. Essa aproximação se deu permeada de dúvidas, incertezas em alguns momentos, em outros com ansiedade por encontrar uma resposta para tantas perguntas que surgiram nesse tempo.

Porém o tempo de contato com tantos fios que compunham as relações na escola, a aproximação de teóricos que fundamentam essa investigação, foi suficiente para o entendimento de que não é possível encontrar respostas prontas e acabadas para situações que são humanas e, portanto, em constante alteração. Outra parte da compreensão foi que os conflitos na escola são parte de um todo que é a escola, e essa, por sua vez, tem as suas inter-relações e suas conexões com outros espaços e instituições. Aos poucos, fomos compreendendo que cada parte tem relação com várias outras partes e que existe um todo maior do que a soma das partes.

Ao apresentar a estrutura que compõe essa tese, pretendo relatar ao leitor que esta se configura gradativamente no contexto da minha história de vida, que foi se misturando com a minha trajetória acadêmica, pois uma está ligada a outra de forma a ir inspirando e deixando desafios para construções contínuas.

A tese está organizada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo aborda a realidade da escola hoje, destacando a questão da violência e dos conflitos nos quais a escola está mergulhada, constituindo assim a trama da escola a partir do olhar da pesquisadora

O segundo capítulo foi construído partindo de algumas concepções construídas na Modernidade e as conseqüências dessa forma de fazer ciência para a escola. Destacam-se, também, nesse capítulo, alguns pressupostos teóricos que fundamentaram a construção da tese, como: o conceito de violência em Hannah Arendt, o conceito de não-violência, o conceito de competência comunicativa, o conceito de cultura e cultura escolar.

O terceiro capítulo apresenta os pressupostos metodológicos a partir da teoria da complexidade de Edgar Morin e a forma como foi desenvolvida a investigação de abordagem qualitativa, onde os principais dados foram buscados em escola da Rede Pública do Distrito Federal, principalmente por meio de entrevistas individuais com diretores e em grupos focais com estudantes de onze a dezesseis anos.

No quarto capítulo, então, são apresentados alguns dos fios coletados da realidade pesquisada e que foram se entrelaçando uns aos outros, formando uma nova trama. Importante destacar que nesse último capítulo a construção feita compõe realmente uma tessitura entre a realidade e as teorias. É possível perceber também que há um grau de provisoriade em toda a construção, pois segundo Morin (2002) não é possível ter certezas fechadas e conclusões acabadas. Estamos em processo de construção.

Nas considerações finais, são apresentados alguns pontos de amarras desse processo de tessitura e construção, destacando que são passos finais dessa investigação e que a partir deles surgem outros fios que constituirão outros tecidos ou outras amarras.

O trabalho é uma construção para a área da educação, no sentido que busca elucidar conceitos e tornar mais presentes perspectivas teóricas que aprofundem a questão dos conflitos na escola, hoje.

1 A TRAMA DA ESCOLA

1.1 OS FIOS DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A violência hoje nas escolas constitui uma realidade. Independente da região ou classe social, ela está presente no meio escolar, como sempre esteve – talvez com formas diferentes de se apresentar. Percebe-se que a mídia tem relatado muitos casos e, com isso, causado certo espanto na comunidade, tanto em nível internacional como em nível local.

Dentro desse contexto, com o propósito de aprofundar a compreensão a respeito da violência na escola, partiremos de dois pontos que são considerados importantes para a explanação do tema, que é um tema complexo. A complexidade está no sentido histórico e no que se refere às vivências atuais dos que frequentam a escola. O primeiro ponto escolhido para desenvolver a reflexão é o de que existem grupos de pesquisadores em torno do tema violência na escola no âmbito internacional ⁶. Afirmamos, com isso, que o tema pertence à comunidade internacional e que não está relacionado somente com fatores locais, sejam eles políticos ou de contingências das organizações nacionais.

O segundo ponto a ser destacado é que, independente das pesquisas mais abrangentes ou de caráter internacional, há aspectos da violência escolar que são do domínio local ou de cada escola. A partir desse ponto, desenvolveremos nossa argumentação de que há elementos em cada escola, ou em redes de escolas, que precisam ser contemplados tanto do ponto de vista dos dados quanto na ação, na proposição de projetos.

Em relação ao primeiro ponto, nas questões de violência no âmbito internacional, Debarbieux (2006) aponta para o fato de que o tema está diretamente interligado com a mídia. Tanto a mídia como alguns pesquisadores descobriram que o tema é relevante, no sentido de causar espanto e até provocar desânimos em relação a dados e situações que parecem não ter alternativas de ação educativa a partir deles.

Segundo o autor, é importante que todos os países tenham a preocupação com o tema que, em linhas gerais, é comum a todos. Porém, há que se tomar o devido cuidado para que

⁶ ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SÉRGIO AROUCA – ENSP. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br>>. Acesso em: 05 maio. 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP. Núcleo de estudos da Violência. Disponível em: <<http://www.nevusp.org>>. Acesso em: 10 jun. 2009.

SCHOOL BULLYING AND VIOLENCE. Disponível em: <<http://www.bullying-in-school.info>>. Acesso em: 07 jul. 2009.

esse não se torne mais um dos temas que rendem em termos de investimentos de pesquisas e assuntos midiáticos, que ocupam o espaço e a mente de muitos, sem fazer a reflexão mais próxima de possíveis causas e possibilidades de ação educativa. O perigo de generalizações e o esquecimento das situações das vítimas e das relações que a violência traz em si com outras instituições da sociedade.

Quanto a isso, o autor afirma:

parece mais útil responder a dois pontos: a necessidade absoluta de uma ciência da violência na escola, em nome mesmo destas críticas, mas também em função desta realidade que não deve ser nem subestimada, nem menosprezada, e, sobretudo, não esquecida: as vítimas (DEBARBIEUX, 2006 p. 49).

O outro ponto abordado sobre a questão da violência na escola é sob o olhar do que acontece no âmbito local ou nas redes de escolas. São muitos os aspectos que compõem a vida e a dinâmica da escola, desde a composição do projeto pedagógico – todos os níveis de relação que cada escola estabelece com os seus participantes e comunidades têm influência na composição do quadro de violência da escola.

Nesse sentido, um dos pontos trazidos por Edgar Morin (2000) sobre o todo e as partes e as interligações que todas as partes têm é de que possível compreender a violência, que não é algo isolado, e nem tão pouco algo tão geral que não tenhamos acesso. Partimos do princípio que a generalização no caso da violência escolar pode causar inanição e imobilizar os participantes da escola no micro espaço.

Os dados das vivências cotidianas são relevantes no caso da abordagem da situação da violência, no sentido de que cada sujeito está experienciando, fazendo a sua trajetória de participante na escola. A defesa não é pela linha do isolamento e de que os fatos e decisões políticas não tenham interferência no ambiente escolar, mas a de mostrar que no espaço de organização local é possível pensar construções de vivências que não se pautem pela dinâmica da violência, mas com soluções viáveis do ponto de vista educativo.

A tentativa é colocar o problema da violência em uma dinâmica de pensar o geral e o particular, pois tanto um quanto o outro ajudam no processo educativo e no desenvolvimento das pessoas nesse contexto. A intenção é pensar como acontece a construção do sujeito em meio a esse contexto, pois ele é real, ou seja, a violência está presente na escola e os sujeitos estão sofrendo as conseqüências dela. O que fazemos com ela? O quanto ela está sendo elemento para a aprendizagem? O que os dados sobre a violência provocam no processo de aprendizagem e de mudança nas relações na escola.

Autores apontam que pensar a questão da violência na escola de forma isolada é perigoso, pois pode isentar a escola de participar da construção coletiva e de possíveis soluções, provocando avaliações de suas práticas. De outro lado, pensar de forma isolada pode trazer o desânimo de que não há alternativas para melhorar a situação local. Ao compreender que a violência na escola tem inter-relações, destacamos a dimensão dos conflitos, sabendo que essas são inerentes a todas as relações humanas – e na escola não é diferente.

Diante disso, estamos partindo das vivências locais como pontos de inspiração e ressignificação, sobretudo na aprendizagem a partir dos conflitos. Como a escola inclui os conflitos no seu processo de aprendizagem? O quanto eles são geradores de atitudes que podem ser violentas ou não?

Segundo Santos (1997, p. 15), estamos vivendo uma mudança de paradigma. O “paradigma da modernidade deixa de poder renovar-se e entra em crise final”. Essa crise tem repercutido na organização escolar, em que os educadores afirmam não saber bem como conduzir situações do seu cotidiano. A violência na escola é umas das situações que têm exigido dos educadores e das redes de ensino não somente um olhar mais cuidadoso, mas estudos para incluir o assunto no processo de aprendizagem.

As escolas vivenciam situações peculiares em relação à violência. Algumas com vivências de situações violentas que poderíamos chamar de extremas e com diferentes manifestações. Ameaças e agressões de alunos contra professores, violências sexuais entre alunos e alunas, uso de armas, consumo de drogas, roubos, furtos e assaltos, violência contra o patrimônio, invadiram o espaço da escola. Conforme Abramovay (2002), em alguns casos a situação detectada compromete a própria viabilidade do ambiente pedagógico, que deve ser capaz de preparar a criança para assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizades entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e de pessoas de diferentes origens.

Relatórios como o da Campanha “Aprender Sem Medo”⁷(2008) destacam que, a cada dia, aproximadamente um (1) milhão de crianças sofre algum tipo de violência nas escolas em todo o mundo. Além da quantidade alarmante de vítimas, a pesquisa indica que a violência não afeta apenas a personalidade, a saúde física e mental e o futuro potencial da

⁷ Aprender Sem Medo: a campanha global para acabar com a violência nas escolas (Plan, outubro de 2008). O relatório foi elaborado a partir de informações provenientes da Iniciativa Global para Acabar Com Todo o Castigo Corporal Contra Crianças – *Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children*, em inglês. (GLOBAL INITIATIVE TO END ALL PUNISHMENT OF CHILDREN. Disponível em: <<http://www.endcorporalpunishment.org>>. Acesso em: 14 mar. 2009).

criança, mas traz também danos irreparáveis para a família, a comunidade e a economia nacional. Ainda conforme o relatório, o castigo corporal nas escolas assume diversas formas, variando desde professores batendo nas crianças com a mão até o ato de queimar, esquentar ou forçar as crianças a sentarem em posições desconfortáveis por períodos prolongados. Estes tipos de tratamento, no geral, são defendidos em nome da tradição e, às vezes, da religião. O suposto impacto benéfico no comportamento infantil também é frequentemente usado como argumento para defender a punição física como um método disciplinar.

Quanto ao *bullying*⁸, este é um termo empregado universalmente para definir atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder. Os dados do relatório da pesquisa “Aprender Sem Medo” sinalizam que é um comportamento comum em escolas do mundo inteiro. Também tem sido comum o *cyberbullying*, o uso da *Internet*, de celulares e de outras tecnologias digitais para ameaçar ou abusar de crianças, sem qualquer limite e com o agravante de que o *cyberbullying* pode estar acontecendo a todo o momento.

As vítimas de *bullying* podem perder a auto-estima, sentir-se envergonhadas, sofrer de ansiedade e passar a desgostar da escola, pois este fenômeno comportamental atinge a área mais preciosa, íntima e inviolável do ser: a sua alma. Envolve e vitimiza a criança, na tenra idade escolar, tornando-a refém de ansiedade e de emoções que interferem negativamente nos seus processos de aprendizagem devido à excessiva mobilização de emoções de medo, de angústia e de raiva reprimida. Com frequência, faltam às aulas para evitar nova agressão. Aqueles que permanecem na escola desenvolvem problemas de concentração e dificuldades de aprendizado. Outros reagem de forma agressiva, algumas vezes intimidando outros colegas em um esforço para reconquistar o seu status. Crianças, púberes e adolescentes estão cada vez mais sendo afetados por esta conduta, sendo instituída no ambiente escolar. Dessa forma, a escola, que deveria ser um ambiente acolhedor e de aprendizagens positivas, hoje passa a ser, em muitos casos, ameaçador e contribui para marcas de violências.

8. Sem termo equivalente na língua portuguesa, *Bully* é o termo, em inglês, para “valentão”. Define-se universalmente como “um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento”. Insultos, intimidações, apelidos cruéis e constrangedores, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos, levando-os à exclusão, além de danos físicos, psíquicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*. O *bullying* é um conceito específico e muito bem definido, uma vez que não se deixa confundir com outras formas de violência.

No Brasil, segundo o relatório dessa pesquisa de 2008, 84% de 12 mil estudantes de seis estados descreveram suas escolas como violentas; cerca de 70% desses 12 mil estudantes afirmaram terem sido vítimas de violência escolar; um terço dos estudantes diz estar envolvido em *bullying*, sejam eles como agressores ou vítimas. Quando questionadas a respeito de castigo corporal, crianças brasileiras de 7 a 9 anos relataram que a dor nem sempre é só física. Declararam sentir ‘dor no coração’ e ‘dor de dentro’.

Somado a isso, a cada dia, os meios de comunicação divulgam situações de violência dos diferentes tipos e de diversas ordens. No jornal diário de Brasília, Correio Braziliense, do dia 29 de março de 2009, uma das manchetes anuncia: “Preocupados com os roubos na saída das aulas, colégios usam as experiências das vítimas para alertar demais alunos”. Entre janeiro de 2008 e abril de 2009, foram mais de setecentas notícias veiculadas no jornal Correio Braziliense sobre o tema violência na escola. Um número significativo de manchetes foi observado, nas quais se afirma que a escola está sem alternativas diante da violência praticada pelos jovens e adolescentes. A mídia tem focado, de forma significativa, as práticas de violência na escola e deixado de lado outros fatores que poderiam ser questionados – por exemplo, como estabelecer diálogo com a comunidade ou como organizar seu currículo.

Carreira e Capanema (2007), em seu estudo, mostra que as ações para lidar com situações de violências no ambiente escolar não são estanques e centralizadas na figura do gestor, já que elas perpassam um perfil de gestão democrática em todos os níveis. Porém destaca o autor que a gestão escolar tem papel relevante neste processo por estar diretamente envolvida na ação educativa, podendo atingir todos os atores do cenário escolar.

Algumas ações, mostradas pelos diversos meios de comunicação, não só têm levado a escola ao descrédito como também apontam, principalmente, para o fato de que esta se encontra despreparada para lidar com as violências, banalizando os fatos. Assim, percebe-se uma forte desmotivação e desesperança de seus protagonistas, que acabam por fechar-se para a participação da comunidade, ao mesmo tempo em que esperam por soluções vindas de fora: do governo, das famílias, dos psicopedagogos, da direção e de outros segmentos.

Debarbieux (2006) alerta para o fato de a construção da violência ser lenta, e isto significa também que a prevenção tenha que começar cedo, devendo acontecer em meio às tarefas cotidianas da educação, e não apenas nas grandes campanhas de ‘conscientização’, por mais úteis que elas possam ser. O papel fundamental nessa prevenção deve ser desempenhado por aqueles que administram a educação como base no cotidiano, contando, se necessário,

com a ajuda de outros profissionais, especializados ou não, assim como a família e a comunidade, tantas vezes vistas como inimigas e culpadas.

Para esse autor, as violências, dentro e fora da escola, têm impacto na qualidade da educação, que se traduzem, na maioria das vezes, em problemas concretos, como a alternância de professores, diretores e funcionários, e em problemas subjetivos, como a desvalorização social daquela escola, que fica marcada por uma série de estigmas e estereótipos que, conseqüentemente, recaem, mais uma vez, nos seus alunos, nos seus familiares e na sua comunidade. Debarbieux (2006) chama ainda a atenção para o fato de a violência, tanto para quem a comete como para quem é submetido a ela, ser, na maioria das vezes, uma questão de violência repetida, às vezes tênue e dificilmente perceptível. Mas quando acumulada pode levar a graves danos e traumas profundos nas vítimas, assim como a um sentimento de impunidade no perpetrador (embora se deva ter sempre em mente que certos perpetradores costumam serem as próprias vítimas).

É preciso assinalar também que, há alguns anos, acentuou-se nas instituições, inclusive na escola, o processo de culpabilidade: culpa-se a família pelo seu fracasso, porque não faz a sua parte. Entretanto, se faz necessário compreender que não se trata de um processo de achar culpados, mas de ter atitude científica de utilizar dados e projetar ações. Além disso, a ocorrência de violência dentro e fora da escola incide na qualidade de ensino-aprendizagem, comprometendo o seu clima, influenciando no desempenho de toda a comunidade escolar que tem atenção reduzida. Por um lado, contribui para que os estudantes não tenham assiduidade, reprovem e até evadam. Por outro, os professores também temem ser vítimas dela, por isso se abstêm das aulas, sentem medo e insegurança.

Charlot (2002) faz algumas distinções no que se refere às violências na/da/contra escola. Diferenças estas pouco estabelecidas mesmo por aqueles que integram a escola e que acabam também por fomentá-las ao invés de combatê-las. Dessa forma, para estabelecer uma análise da violência na escola e as suas possíveis soluções, é importante fazer todos se sentirem co-participantes e co-responsáveis neste processo.

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, por exemplo, quando um grupo entra na escola para acertar contas de disputas de drogas ou outros interesses. A violência da escola é a violência institucional, simbólica, reproduzida através de seus agentes (professores, diretores, servidores), dos modos de atribuição de notas, de distribuição das classes, dos castigos, dos atos de exclusão. E existe ainda a violência à escola, que está ligada aos atos

contra a escola; são casos em que estudantes provocam incêndios, ameaçam, insultam ou agridem os professores ou funcionários da escola.

É importante pensar nessas distinções porque elas orientam os professores, diretores e pesquisadores a pensarem a relação efeito e causa da violência, e também a pensar preventivamente sobre o que fazer com cada situação – pois cada situação requer tratamentos e estratégias diferenciadas – e a poder entender que a violência não é algo generalizado e que contra ela não há alternativas.

Os educadores têm como responsabilidade ajudar na construção do conhecimento dos alunos. Mas de que maneira esses entendem como acontece o conhecimento? A escola como lugar de elaboração de diferentes conhecimentos. A pergunta: é como é possível utilizar o conhecimento para construções positivas na escola e reduzir a violência? Acreditamos que uma das alternativas seria fazer com que os dados da violência, suas possíveis causas e conseqüências, sejam abordados na escola como caminho de conhecimento da realidade, destacando, sobretudo, o acolhimento dos conflitos.

1.2 OS FIOS DOS CONFLITOS NA ESCOLA

Pensar a escola como um todo, que esse todo foi construído a partir da presença e participação de seres humanos e, portanto, em construção, significa pensar em conflitos. Apesar de, na maioria das vezes, a presença dos conflitos não ser assumida como tal, eles estão presentes. Além de não assumidos, os conflitos ainda não gozam de referência conceitual. Jares (2002) defende que tanto na sociedade em geral quanto no sistema educativo a referência do conceito de conflito que está presente é advinda da ideologia tecnocrático-conservadora, que entende o conflito como algo negativo, não-desejável e que se confunde com violência e patologia. Portanto, algo que necessita ser corrigido e, sobretudo, evitado; algo que perturba a ordem social. Essa concepção do conflito como algo negativo é muito acentuada nas culturas ocidentais.

A concepção tradicional do conflito aponta-o como desgraça, má-sorte, alguma coisa berrante, como disfunção, patologia. A partir dessa compreensão, o conflito passa a ser algo que precisa ser evitado, que não é desejável e que é mau. Outra forma de entender o conflito é confundi-lo com violência, como se houvesse, entre eles, uma relação intrínseca. Esse

entendimento é muito comum e requer esforço por parte dos educadores e até mesmo dos educadores da paz para atentar esta forma de entender. Como pode a paz conviver com o conflito?

Outra maneira de explicitar a visão negativa do conflito é utilizar adjetivos de forma pejorativa, como, por exemplo, rotular uma pessoa, um estudante, um educador, de 'conflitivo', sem buscar entender os motivos pelos quais os sujeitos manifestam as suas opiniões contrárias. No contexto escolar, o entendimento de conflito como negativo está ancorado nas opções ideológico-científicas e tecnocrático-positivistas e apresenta-se como uma situação que precisa ser corrigida e evitada. Por exemplo, a perturbação da ordem na sala de aula, o movimento reivindicatório de algo para a satisfação de suas necessidades.

Com essa base de entendimento, a escola é pensada e entendida como algo fora da dinâmica dos conflitos. Ela precisa zelar pela ordem e disciplina. Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver, no próprio âmbito da escola, uma concepção de conflito como elemento normal no processo organizacional, como algo ordinário para a vida da organização e da escola. Conforme Escudero (1992), é preciso encarar o conflito na escola como um valor, pois serve de base para a crítica pedagógica, e todas as posições divergentes devem gerar debate e articular práticas educativas libertadoras.

Segundo Jares (2002), a escola, como toda a instituição, vive diversos tipos de conflitos, de natureza e com intensidades distintas: entre professores, entre professores e alunos, com os pais, entre alunos, conflitos com a direção, com as administrações em geral. Isso denota a natureza conflituosa que se vive no ambiente escolar e que, por isto, não é possível ignorar o conflito, nem se organizar para aprender com ele.

As novas gerações, que chegaram a momentos de crise, encontram dois tipos básicos de comportamento dos adultos: os que encaram a crise como algo ameaçador e tentam superá-la, reforçando ainda mais os mesmos valores que são a causa dos problemas existentes; e os que encaram a crise como uma excepcional oportunidade para corrigir os erros, buscar novas soluções, cultivar a criatividade, rever os modelos, buscando compreender as causas que geraram o estado atual.

Como foi destacado, é evidente a utilização dos conflitos e da violência como sinônimos e o pressuposto de que conflito é algo negativo. Por isso, faz-se necessário uma retomada do lugar que ocupa o conflito na existência humana. A educação, quando amparada por princípios filosóficos ligados à não-violência e pela teoria crítica da educação, assume o

conflito como ele realmente é: algo natural e necessário para a vida humana e das instituições, inclusive a escola.

A existência humana se constitui em estar em relação aos outros. O homem é um ser de relações, porém, na maioria das vezes, esta relação com o outro e o encontro com o outro se configuram em uma adversidade. “O outro é aquele cujos desejos se opõem aos meus, cujos interesses chocam com os meus, cujas ambições se erguem contra as minhas, cujos projetos contrariam os meus, cuja liberdade ameaça a minha, cujos direitos usurpam os meus” (MULLER, 1995, p 16).

O estar no mundo social, portanto, é um estar em conflito, em querer aquilo que o outro quer, em imitar o outro. Isso requer que a sociedade tenha regras claras e com base na justiça, e que possam favorecer a resolução de todos os conflitos que surgem entre os homens. O papel da política na organização e no gerenciamento das regras é fundamental para a garantia da vida e equidade. A humanidade desenvolveu-se não fora dos conflitos, pois estes são inerentes à nossa existência. No entanto, os conflitos não são o fim – estão no primeiro plano de nossa existência, mas não devem estar como objetivo final e devem ser ultrapassados pelo esforço.

Conforme Muller (2006), o ser humano tem duas opções face ao conflito: desenvolver uma atitude de hospitalidade ou hostilidade. As duas opções são sempre possíveis, dependendo da forma como o outro é entendido. Existe a possibilidade de o outro ser o hóspede, portanto há uma atitude de acolhida ou de o outro permanecer como o estrangeiro, sendo esta uma atitude de exclusão: encarar o outro como se fosse um inimigo.

Segundo o filósofo René Girard ⁹(apud MULLER, 1995), na relação com o outro, quando o ser humano se dá conta de que este tem algo que ele não tem, o sentimento de ciúme se faz presente. A inveja, que decorre desse sentimento, é a mola propulsora do conflito. É importante assinalar que o desejo de posse e o desejo de poder estão ligados, e são ilimitados. Ter as necessidades básicas garantidas para viver bem, com os seus direitos respeitados, constitui dignidade para o ser humano. O que ocorre como fonte de conflito é o desejo ilimitado sobre aquilo que o outro tem, pois o desejo pelo objeto do outro é sempre um desejo de poder sobre o outro.

⁹ René Girard é conhecido por suas teorias que consideram o mimetismo a origem da violência humana que desestrutura e reestrutura as sociedades, fundando o sentimento religioso arcaico. Girard se auto-define como um antropólogo da violência e do simbolismo religioso.

O conflito é elemento estrutural de toda a relação e a vida social. É preciso esforço constante para tornar a convivência entre os seres humanos sempre mais pacífica, mas não sem conflitos. A educação não acontece pela ausência de conflito. A paz, como valor presente nos discursos das escolas, se estabelece no esforço de buscar a convivência e o entendimento das causas dos conflitos, procurando compreender o processo e o contexto onde eles estão situados.

A não-violência apresenta significativa referência para a resolução dos conflitos, e estes estarão sempre presentes em todas as instâncias das relações humanas, pois o outro sempre aponta para o diferente, o desconhecido. O outro é o estrangeiro, com possibilidade de ser acolhido como hóspede, sendo que o exercício para a sua acolhida exige do ser humano energia e bondade. A educação coloca-se como processo de reconhecer o outro.

Importante destacar que, mesmo entendendo e aceitando que os conflitos existem, não basta para haver aprendizagem e inclusão deles na vida de forma educativa. Segundo Galtung (2006), é necessário aprender a praticar métodos, não de eliminar o conflito, mas de regulá-lo e conduzi-lo a resultados produtivos. Coser (1956) sustenta a tese de que o conflito é um importante fator de socialização no nível coletivo, “[...] é intragrupal e intergrupar, um fator de renovação e mudança social, que pode evitar o empobrecimento da criatividade” (p. 67).

Outro aspecto a ser destacado, valorizado por Jares (2002), é o conflito como um desafio. A incompatibilidade de metas é um desafio grande, tanto no aspecto intelectual como no afetivo para os que nele estão envolvidos. O conflito pode ser visto como uma causa motivadora, uma força que impulsiona a mudança, que é elemento essencial na vida social. Favorece o arejamento das relações. Logo, precisa ser apresentado, sobretudo aos estudantes, como um fator positivo para as relações e as mudanças, ou pode ser destrutivo, dependendo da maneira como é regulado.

Não resta dúvida de que a escola tem diferentes conflitos, visto que a sociedade, como um todo, tem seus conflitos. A escola, assim, como uma parte da sociedade, está permeada por conflitos. A educação é um dos meios de ajudar as pessoas a serem mais felizes, e a escola, como instituição, teria como uma de suas funções propor métodos inteligentes de solução não-violenta de conflitos.

Os conflitos são variados, pois variadas são as suas origens. Assim, também requerem diferentes formas para a sua regulação. Um dos pontos essenciais para a sua

resolução seria compreender a sua origem, os seus protagonistas, o processo e o seu contexto, para que se possa pensar em alternativas de possíveis resoluções.

A escola, considerada como espaço vivo, de alegria, de prazer pelo conhecimento e pelas descobertas, não está isenta de sentimentos de medo e de não satisfação de suas necessidades. Alguns conflitos têm sua origem no sentimento de não se ter as suas necessidades básicas atendidas. Atendê-las seria uma forma de prevenir conflitos. Quais seriam as necessidades básicas em uma escola? Para cada grupo ou faixa etária, elas são diferentes. Algumas são comuns, como espaço para se sentir acolhido e com possibilidade de expressar-se tanto nas suas dúvidas quanto em suas descobertas, e o sentimento de segurança e de cuidado.

Outra dimensão dos conflitos é quanto aos níveis. Eles podem ser: pessoais, sociais, políticos e internacionais. Para cada nível, há métodos e estratégias para resolução. Na escola, algumas instâncias são importantes tanto na prevenção como na resolução dos conflitos. Entre as possibilidades assinalam-se: a comunicação clara e objetiva, em que cada um se sente seguro com as informações que recebe ou pode acessar; o estilo de gestão, pois a gestão dá o tom, o jeito, a forma como serão tratadas as pessoas e os conflitos que decorrem das diversas situações; como são tratadas as lideranças no meio escolar, já que estas possuem força de aglutinação ou de dispersão.

É importante atentar para a forma como acontece a gestão na escola, bem como a formação dos professores, para que estes compreendam todo o processo e percebam que a diversidade não constitui conflitos. A diferença é uma realidade, não um conflito; e a diversidade é um valor. Quando a diferença se faz desigualdade, surge o conflito, e a violência é gerada dependendo da forma como os conflitos são entendidos e enfrentados.

Tem se observado, no entanto, que quando não há o cuidado necessário e devido com os conflitos, identificando suas causas e origens e desenvolvendo formas de solucioná-los, com frequência surgem gestos e práticas violentas. Além da compreensão dos conflitos, os meios de resolução têm repercutido diretamente na cultura da escola. Porém o olhar atento para os conflitos não é suficiente para o bom desenvolvimento da escola. Outros fatores como a acolhida aos adolescentes, o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a justiça social, as necessidades básicas sendo atendidas, fazem com que a escola tenha as condições necessárias para desenvolver o seu trabalho.

A forma como a escola se organiza hoje para a sua função na sociedade é fruto de referenciais teóricos que foram consolidando práticas pedagógicas e construindo valores que

respondem a esses referenciais. Por isso é importante que possamos identificar as bases teóricas em que a escola se fundamenta para facilitar a compreensão da razão de algumas práticas serem tão defendidas pela escola. Alguns teóricos são trazidos para esse estudo com o objetivo de contextualizar a temática e de orientar a compreensão do lugar dos conflitos na escola, hoje.

2 FIOS TEÓRICOS

2.1 MODERNIDADE E EDUCAÇÃO

Nesse capítulo, destaca-se alguns dos fios que ajudam a compor o tecido da escola desde a modernidade. Importante destacar que todo o texto deste trabalho está permeado pela subjetividade da pesquisadora, portanto a construção do aporte teórico é resultado do olhar feito pelas lentes da pesquisadora – poderiam ser outras; porém é uma construção histórica marcada pelas possibilidades e limites que compõem o momento.

Alguns fios foram fundamentais para compor a tecelagem do que é a escola hoje. Por outro lado, é possível visualizar na cultura de violência das instituições escolares consequências da utilização deles e, em alguns casos, a permanência deles sem uma nova configuração. Há paradoxos entre o avanço da técnica e a defasagem nas relações humanas na atualidade. Observa-se que a esperança de que a sonhada sociedade globalizada traria muitas respostas às necessidades dos indivíduos parece não se confirmar, pois as dúvidas, as inseguranças, o aumento da violência, a perplexidade diante das possibilidades da tecnologia e, ao mesmo tempo, a falta de capacidade para lidar com tudo o que está sendo produzido provoca no ser humano dificuldade em compreender-se como tal.

De um lado, os avanços tecnológicos, presentes cada vez mais na convivência diária e nos diferentes espaços, confirmando, assim, a capacidade de ciência técnica científica produzir bens para melhorar a vida do ser humano. De outro, a luta dos movimentos sociais por uma sociedade mais justa e igualitária que, aos poucos, parece estar perdendo as suas forças, já que é visível a descrença de que é possível algo além da técnica.

Há uma racionalidade funcional. O avanço da tecnologia exige, cada vez mais, respostas precisas e estratégicas, para dar conta de uma sociedade que consome e que vem se afastando do sentido do seu fazer e estar no mundo. O momento é de promessa, tanto da tecnologia quanto das mais variadas formas de manifestação na linha da espiritualidade. A tecnologia continua crescendo e se desenvolvendo. Com isso, ela se impõe no mundo de cada indivíduo, de forma a não poder negar a sua importância e a necessidade que cada um tem dela. Também, as facilidades que ela traz ajudam o ser humano a viver. Isto, porém, não é tudo.

Os movimentos na linha da espiritualidade prometem as mais variadas formas de salvar o indivíduo deste emaranhado no qual ele se encontra. São muitas as manifestações espiritualistas e as promessas de salvação: algumas, lançando mão de fórmulas mágicas, negando a capacidade do indivíduo de utilizar sua razão. De ambos os lados, há promessas de salvação e desconforto diante desta realidade que não tem respostas, nem tampouco caminhos muito claros para a solução de seus conflitos.

Há um desencantamento com o poder transformador da razão. O conhecimento científico, que parecia resolver todas as questões dos indivíduos, tem sido usado como estratégia para o domínio: a manipulação, a dominação e o controle dos indivíduos pela utilização de todo o aparato da razão técnica, a razão instrumental; a manipulação biológica e ideológica pelo conhecimento científico. A razão instrumental não tem fortalecido o ser humano, pelo contrário, o tem deixado preso e dominado, tornando-o impotente, com medos.

A ciência moderna, expressa na razão instrumental, torna o indivíduo manipulável política, econômica e psicologicamente, fazendo com que a identidade deste torne-se, cada vez mais, dependente da resignação a uma ordem que está fora de seu controle. O projeto do Iluminismo ressalta a crença de que, desenvolvendo uma mentalidade, por meio da razão, todos os males seriam vencidos. Através dela, seria possível fazer acontecer a sociedade igualitária. O progresso viria como consequência da utilização da razão: o progresso para viver melhor e a ética racional para orientar o viver humano. Kant (1724-1804), Marx (1818-1883) e Hegel (1770-1831) foram os representantes dessa idéia. A humanidade poderia promover o seu próprio futuro de forma voluntária e consciente.

Depois de três séculos de investimento na razão, a humanidade se encontra em crise de valores. A dimensão técnico-científica, instrumental, teleológica ainda mantém a razão instrumental, com o objetivo de dominar os fenômenos externos. O capitalismo mantém-se inabalável com a utilização do conhecimento técnico-científico, pois se utiliza de sua força para dominar e crescer na sua organização. Alguns apresentam o triunfo do capitalismo sobre todas as demais formas de organização econômica e política. Não há mais futuro, somente o presente. Não há contradição, nem oposição. Este é o fim dos conflitos que alimentaram a luta política por anos.

No contexto atual, os conflitos estão como que escondidos em formas muito sutis. A sociedade capitalista prega a igualdade, mesmo na desigualdade social e econômica. Há tendência à padronização nas mais variadas expressões da vida. O que facilita o

gerenciamento do trabalho e da produção de bens não responde a outras demandas e necessidades dos indivíduos.

A humanidade vive carências profundas de base teórica, faltando fundamentação quanto ao futuro. A ciência positiva não se ocupa com a dimensão subjetiva e espiritual do ser humano, por não considerar que tenha sentido se ocupar dela. Diante dessa falta, a insegurança e a necessidade do ser humano se expressam na busca pela literatura futurística, especulativa e espiritualista.

A crise atual se configura como tal por colocar em suspeita a capacidade da razão em sustentar um projeto histórico e está relacionada à significação da vida humana e do poder de intervenção na realidade vivenciada. Tem sido bastante reforçada a idéia de que o ser humano não tem capacidade de intervir na realidade que se apresenta, restando-lhe aceitar o que está estabelecido, em uma atitude de resignação. O que está em questionamento é o sentido da cultura moderna e da sobrevivência do projeto do Iluminismo. É a crise contra a modernidade que elevou a razão como caminho para o desenvolvimento e que está gerando uma desconfiança em relação às virtudes e despertando desde esoterismos a irracionalismos. Questiona-se o que é ético, o que é justo. A dificuldade está em desenvolver a importância e o reconhecimento das virtudes e dos valores do ser humano.

É importante ressaltar qual a origem de toda essa crise. A razão em si e o desenvolvimento técnico-científico não são abomináveis, pelo contrário, respondem a necessidades do ser humano. A origem da crise se encontra no hiper-racionalismo. A razão tornou-se um instrumental, para justificar atitudes dogmáticas e totalitárias, que negaram o ser humano como tal.

A contradição está na cegueira que a razão provocou no ser humano, quando ela tem a função de possibilitar outros olhares. O que era para ajudar a ver melhor acabou cegando, impedindo a visão. A razão, assim, tornou-se a expressão do determinismo e absolutismo, tornou-se cega, negou-se, perdeu o seu espaço de construção de ser referência e, assim entendida, foi utilizada para criar e manter projetos políticos cruéis e desumanos, comprovando, cada vez mais, a sua ineficácia.

No entanto, o fato de a razão entrar em crise é normal e saudável, visto ser importante colocar-se em suspeita, questionar-se. O problema da crise atual é a tentativa da retirada da razão do cenário de desenvolvimento do ser humano, a rejeição da razão. Afirmar que a razão não tem mais nada a dizer é o que agrava a crise nesse contexto conturbado. Afirmar que o projeto da modernidade está acabado é o que está no cerne da crise.

Nesse contexto, o homem foi sendo destacado como um ser racional deixando de lado a questão da emoção, da dimensão política, social e estética. Essa é também uma parte da expressão da crise, tratar o ser humano como somente um ser racional. Ele é razão, mas também é emoção. Incluir as duas faces do ser humano continua sendo um desafio.

A grande perspectiva do projeto Iluminista foi o esclarecimento e a libertação, sendo Immanuel Kant (1724-1804) o representante desta sustentação: o esclarecimento pela capacidade cognitiva e na prática moral, desenvolvendo a capacidade de explicação e argumentação, assim como de desenvolvimento de princípios racionais para o agir humano. A autonomia do sujeito foi buscada com muita ênfase, e a crença de que ele pode desenvolver-se cada vez mais como ser capaz de fazer questionamentos também. A educação é o principal recurso para a formação de sujeitos cada vez mais críticos e para a construção da sociedade justa, livre e igualitária, pois aquela fornece os elementos necessários para o discernimento claro e assertivo, para o que deve ser assumido e o que deve ser descartado.

Surge, então, a idéia da educação como a grande redentora, como a responsável por transformar a sociedade. A educação, a partir do século XVIII, torna-se totalizadora. Muita energia é investida em propostas pedagógicas para dar conta dessa tarefa, e não faltam grupos trabalhando em educação com esse propósito.

No projeto da modernidade, a educação se constitui em um dos caminhos para o desenvolvimento do projeto e também é sua expressão, revelando a importância do quantitativo sobre as demais dimensões do processo de desenvolvimento do ser humano. Nietzsche (1844-1900) foi o primeiro a criticar o projeto da modernidade e a fé nessa pedagogia. Adorno (1995) destaca que é preciso que a educação inclua em seus programas e projetos a possibilidade de aprender sobre a barbárie, e que a escola, necessariamente, precisa discutir as questões da cultura. Para Adorno: “A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura” (p. 164).

A tese do autor é de que a educação, ao invés de livrar os homens do medo, contribuiu para as grandes catástrofes.

O conflito está estabelecido, e o que está em crise é o projeto civilizatório moderno, elaborado pela ilustração europeia a partir de princípios da cultura judaico-cristãos e aprofundado pelo movimento liberal do capitalismo e socialismo. Os conceitos que estão sendo questionados são: universalidade, subjetividade e autonomia. Como é possível sustentar

esses conceitos? Isso constitui conflito. Nesse contexto, proliferam os conceitos de particularismo, relativismo, hiperindividualismo, determinismo e esoterismo, aparecendo assim outro aspecto do conflito.

A crise da educação está ligada ao esgotamento do projeto da modernidade. Há limitadores e contradições na educação vigente. A pergunta que emerge é: o projeto de educação, nascido com o Iluminismo, está superado ou apresenta algum potencial de transformação? A resposta é buscar uma alternativa para a educação, caso contrário ela servirá somente como instrumento de reprodução e manipulação. Aqui se estabelece o conflito da educação. A pergunta é pela intencionalidade da ação educativa e pelos seus propósitos.

A teoria crítica afirma a capacidade de a educação retomar o seu potencial crítico e emancipador. Para Habermas (1987), por exemplo, a emancipação virá pela capacidade comunicativa que é a da razão de compreensão. A compreensão exige um processo cooperativo de interpretação e o reconhecimento intersubjetivo. Incluem-se aqui elementos importantes que alargam o uso da razão, quais sejam a interpretação e a dimensão da intersubjetividade.

Nesse sentido, falar de educação é se reportar a uma educação emancipatória que, segundo Habermas (1994), seria a expansão dos processos de ação comunicativa, sem dispensar os aspectos técnicos e científicos para o melhoramento da vida. O conhecimento é fundamental para o desenvolvimento de processos técnicos que facilitem e aperfeiçoem, cada vez mais, os recursos necessários para a vida. Porém, a emancipação do ser humano vem pelo desenvolvimento da capacidade comunicativa e pela utilização do conhecimento para o melhor viver em sociedade.

Na trajetória do desenvolvimento de práticas pedagógicas, na linha do desenvolvimento da autonomia, surgem as chamadas pedagogias ativas, em que o centro do ensino passou a ser o próprio sujeito, com base nas necessidades e capacidades – como defendeu Dewey (1859-1952), um dos expoentes da Escola Nova. Outro representante da idéia de construção da autonomia foi Decroly (1871-1932), ao defender a participação direta da criança no meio educativo.

O caminho de construção da autonomia no processo educativo se fortaleceu na medida em que as experiências foram sendo efetivadas e, da mesma forma, foi recebendo críticas e argumentações contrárias. No entanto, vale ressaltar que a educação deu passos significativos na busca de fundamentação para a construção de um sujeito mais autônomo.

Habermas (1994) é o grande defensor dessa idéia, priorizando a ação comunicativa, como uma das formas de desenvolver processos educativos com base na razão comunicativa.

A crise da educação é percebida de forma muito clara e se expressa em diferentes manifestações, dependendo do contexto, mas sempre apresentando a insuficiência de princípios para dar conta das necessidades do momento. A teoria habermasiana pode ser um potencial de renovação pedagógica pelo poder crítico da racionalidade humana e a concepção de conflito como algo positivo e importante para o processo de emancipação.

Alguns aspectos que revelam a crise da educação são: a falta de princípios e de valores claros; a inadequada formação dos educadores; falta de senso crítico e criatividade por parte dos educadores; a carência intelectual da clientela escolar; a falta de hábito de leitura e de escrita dos professores e dos estudantes; os currículos e os programas ultrapassados; a ausência das tecnologias atuais; as técnicas e os procedimentos pedagógicos improdutivos; a visão dicotômica entre teoria e prática; os conteúdos vagos, não atraentes e teoricamente pouco fundamentados; os critérios e os métodos de avaliação punitivos; os livros e os materiais didáticos inadequados e de má qualidade; as instalações precárias; a pouca valorização do poder público, do profissional do ensino e da educação, entre outras manifestações da crise.

A idéia de uma fundamentação racional, universal, para o saber e o educar, está sendo questionada. No contexto de dúvidas do que está sendo válido para a educação e para ressaltar que esta, de acordo com o projeto da modernidade, não tem mais validade, tem-se uma diversidade de concepções para os encaminhamentos da educação e dos projetos educativos. São múltiplas as fundamentações, com visões diversas – todas elas tentando dar respostas ao processo educativo.

Atualmente, ficam bem evidentes dois reducionismos: o conservadorismo e o relativismo pós-moderno. O conservadorismo, baseado na ideologia positivista, tecnocrática e funcionalista, apresenta uma visão antropológica pessimista, nega as conquistas sociais no campo dos direitos humanos. O pensamento neoconservador mantém a visão positivista da ciência e refuta a fundamentação racional das ações prático-morais humanas. Esse conflito repercute sobre o processo educacional. O mundo pedagógico se encontra em conflito, e as instituições de ensino têm lançado mão de diferentes abordagens teóricas para responder aos diversos questionamentos da educação.

Em alguns momentos, as escolas optam por perspectivas mais construtivistas, interacionistas e construcionistas. Em outros, acabam priorizando tendências mais diretivas. É

comum as escolas escolherem tendências mais tecnicistas e liberais, teorias mais críticas e de cunho mais social, assim como entrarem em certos ‘modismos pedagógicos’, sem muito aprofundamento.

É difícil identificar em qual teoria a instituição de educação está fundamentando seu projeto, gerando, desta forma, um conflito. Para resolver aqueles, inerentes ao processo educativo, não é fácil, porque há contradições que vêm das concepções e, em muitos casos, o método acaba traindo o que a instituição se propõe ou tem a intenção de propor como processo pedagógico. De acordo com Morin (2000), o conhecimento não é construído de forma linear, e é preciso incluir, neste processo, as complexidades do ser humano e da sociedade. Para isso, é necessário que a escola tenha clareza dos processos pedagógicos, assim como da forma pela qual é construído o conhecimento e as ações geradas a partir deste conhecimento.

Diante do quadro de insegurança, de dúvida e da ausência de perspectivas claras para a educação, qualquer proposição tem servido como alternativa de solução. Essa postura expressa a ausência da noção de verdade, vinculada à ética, e na contingência dos critérios de formulação do conhecimento. A escola tem mostrado dificuldade em ensinar os conhecimentos tecnicamente necessários para a vida no mundo atual e, conseqüentemente, de estabelecer os critérios de formação ética para o cidadão, que está inserido nesse mundo complexo.

Há, dessa forma, dúvidas do que ensinar e como agir – estes são conflitos reais na escola hoje, existindo confronto de concepções. A preparação para resolver conflitos e conviver com diferenças constitui dificuldade para os profissionais da educação.

Hoje estão em questionamento os fundamentos ontológicos e antropológicos do modelo de saber empírico-analítico. Os envolvidos com a educação têm se mostrado desanimados com o poder transformador da educação, pois suas práticas são direcionadas para manter o *status quo*. O que é comum nos questionamentos de ambas as tendências da crise da educação é a necessidade de reconstrução do modelo de racionalidade que os sustenta.

Tanto as relações sociais como o conhecimento se dão na interação de sujeitos concretos no mundo da vida. Nada pode ser inventado como justo, verdadeiro, veraz e inteligível se não for fundamentado racionalmente, mediante argumentos. Entretanto, estamos inseridos em um contexto de forte tendência ao relativismo da verdade, por exemplo. Antropólogos afirmam que não há qualquer racionalidade que tenha validade universal, mas

apenas diferentes racionalidades, de diferentes culturas. A escola tem absorvido muito desse momento de crise diante do relativismo da verdade e de alguns valores que ela preconiza como importantes.

A escola como instituição vive certo dualismo e dificuldade de saber por onde desenvolver a sua função educativa. De um lado, as demandas da sociedade, que solicita aprendizagens cada vez mais técnicas e precisas para responder ao mercado capitalista. De outro, certa dificuldade em visualizar um projeto que faça sentido para a sua razão enquanto instituição de desenvolvimento do ser humano.

Habermas (1990) apresenta um caminho para a reconstrução a partir da teoria crítica desse contexto de crise da educação. Como educar nesse contexto? Como desenvolver uma educação não-violenta diante de tantos conflitos? O autor parte de uma visão ampliada da razão, encontrando nela elementos para restabelecer a crença no seu poder emancipador. Substitui a visão transcendentalista e cientificista de razão pela concepção de uma razão comunicativa. A manifestação da razão na história é pela linguagem, o espaço da expressividade do mundo, a instância em que este se torna inteligível. É impossível compreender o mundo sem a linguagem. A construção dos saberes depende das condições formais da ação comunicativa.

A descoberta da linguagem como mediação de sentido, constitui hoje, um dos campos centrais da investigação filosófica. A revolução de centrar a atenção não mais no objeto, mas no sujeito traz como conseqüência uma mudança em relação ao lugar da linguagem. A linguagem não é um instrumento do pensamento, mas a manifestação do ser, de modo que chega-se ao ser pela linguagem. A linguagem humana é capacidade de estabelecer uma interação com outro sujeito, portanto, um processo de socialização. A linguagem torna-se uma práxis comunicativa, mediadora de intersubjetividade.

Morin (1990) lembra que as pessoas estão desprovidas de certezas e dúvidas absolutas, porque, na vida e nas ciências, não há saber total, ele se constitui aos poucos, nunca se esgotando. Com essa idéia, dá início a uma forma de entender a complexidade, em que diz que o 'todo' é complexo, para estabelecer uma análise dialógica da relação. A relação de pontos, em particular, é para construir um pensamento mais completo. A complexidade é um modo de pensamento que vincula tanto a ordem, o universal e o regular, como a desordem, o particular e o devir. O termo 'complexo' vem do latim *complexus*, diz-se do que se compõe de elementos diversos e do que está tecido em conjunto.

Assim, o desenvolvimento da compreensão de si e de sua capacidade de expressar, bem como a consciência de suas dúvidas e certezas relativas, é indicativo de um projeto de educação que possa talvez responder aos desafios de tempo de hoje, um tempo de crise.

2.2. MODERNIDADE E VIOLÊNCIA

Em todo o emaranhado do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, da negação da razão, a dimensão da violência toma cores e formas distintas nas trajetórias dos humanos. Na realidade da escola, no momento atual, parece ser ela a cor predominante no tecido da cultura escolar. Necessário se faz chegar-se a esse tecido e perceber suas nuances e sutilezas, a começar pela diversidade no conceito. Segundo o dicionário Houaiss (2004, p. 762), a violência pode ser definida como o “uso da força física/ação de intimidar alguém moralmente ou a seu efeito/ação, freqüentemente destrutiva, exercida com ímpeto, força/expressão ou sentimento vigoroso, fervor.” Considerando o que afirmam as ciências, a violência é uma palavra polifônica e multifacetada, na qual há aspectos constitutivos do ser humano e sócio-culturais.

Conforme Guimarães (2005), a violência não só tem profundos enraizamentos nas estruturas sociais, econômicas e políticas como também nas consciências individuais, seja pelas condições dadas do ambiente como pelas subjetivas. Também pode estar relacionada ao excesso, por exemplo, o de força física, de forma a ferir o outro. Está relacionada igualmente à falta nas formas de cuidado, à indiferença, à negligência e ao abandono. Há ainda a consideração da violência como ato, experiência, estrutura e ambiente. A partir daí, é possível compreender a expressão ‘ambiente violento’ ou ‘estruturas violentas’, por exemplo.

O sociólogo francês Bourdieu (1989) descreve a violência simbólica como um ato sutil, que oculta relações de poder que alcançam não apenas as relações entre os gêneros, mas também toda a estrutura social. Nesse aspecto, o autor desenvolveu, em seus mais recentes trabalhos, a análise sobre os meios de comunicação, especialmente da televisão, falando sobre a mercantilização generalizada da cultura, demonstrando a sua responsabilidade na perpetuação da ordem simbólica, comprovando que aqueles que dela participam são manipulados e manipuladores. Mostra também que a televisão exerce uma das formas mais

nocivas de violência simbólica, pois conta com a cumplicidade silenciosa dos que a recebem e dos que a praticam. De acordo com o autor:

É enquanto instrumento estruturado e estruturante de comunicação e conhecimento que os 'sistemas simbólicos' cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica), dando reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo, assim, segundo a expressão de Weber, para a 'domesticação dos dominados' (BORDIEU, 1989, p. 11).

Parece ser possível afirmar que, no contexto de crise da razão, a violência tem sido umas das opções de expressão dos seres humanos. No caso da escola, o que tem ficado mais evidente é a utilização do aspecto da força da palavra e da violência física. No entanto, há outras caracterizações da violência presente no ambiente escolar que merecem ser trazidas para a roda, para uma melhor compreensão do contexto e da cultura da escola hoje. Nesse sentido, abordaremos o conceito de violência segundo Hannah Arendt (2009), que faz a denúncia de poucos estudos a respeito do tema e a facilidade de banalização do conceito comum às diferentes instituições da sociedade. A escola não está fora dessa prática.

2.2.1 Conceito de violência em Hannah Arendt

A filósofa política de nosso século, Hannah Arendt (2009), ao apresentar o conceito de violência, destaca a falta de grandes estudos sobre o fenômeno e a conseqüente banalização do conceito:

Ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e, à primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial. (Na última edição da Enciclopédia de Ciências Sociais, a "violência" nem sequer merece menção.) Isto indica o quanto a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, desconsideradas; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos. Aqueles que viram apenas violência nos assuntos humanos, convencidos de que eles eram "sempre fortuitos, nem sérios nem precisos" (Renan), ou de que Deus sempre esteve com os maiores batalhões, nada mais tinham a dizer a respeito da violência ou da história. Quem quer que tenha procurado alguma forma de sentido nos registros do passado viu-se quase que obrigado a enxergar a violência como um fenômeno marginal (p. 23).

Arendt (2001) discute o tema da violência começando pelo processo histórico da mudança do privado para o público, como elemento pré-político ou anterior ao surgimento da *pólis*. A violência está presente no trabalho humano, no processo de reificação, e é possível constatar elementos de violência no processo de fabricação: “... *o homo faber*, criador do artifício humano, sempre foi um destruidor da natureza” (p. 152).

No contexto de incertezas provocadas pela Guerra Fria, em 1961, Arendt publicou uma de suas obras, “Entre o passado e o futuro”, em que apresenta um conjunto de inquietações no qual sustenta sua reflexão política no século XX. Dentre as tantas questões abordadas pela filósofa está a liberdade, a autoridade, a crise da educação e da cultura. Aborda a antiga confusão de poder com violência, critica a tese marxista de que a violência é a parteira da história e estabelece a distinção entre autoridade e violência, obediência e coerção.

Arendt toma o problema da liberdade como chave hermenêutica de seu pensamento, no qual é possível localizar o problema da violência, e desenvolve esse conceito no decorrer de sua obra. A revolta estudantil de 1968 e os movimentos de libertação da América e África intervieram como elementos provocadores para sua sistematização sobre o tema. “Sobre violência”, publicada em 1969, é por ela definida como uma investigação acerca “da natureza e das causas da violência”.

A autora ressalta que o termo violência está relacionado com muitas implicações e por vezes há confusão na utilização do mesmo: “Penso ser um triste reflexo do atual estado da ciência política que nossa terminologia sobre violência não distinga entre palavras-chave tais como ‘poder’ (*power*), ‘vigor’ (*strenght*), ‘força’ (*force*), ‘autoridade’ e, por fim, ‘violência’ – as quais se referem a fenômenos distintos e diferentes” (ARENDR,2009, p. 59).

Não se trata, no seu entender, de apenas uma questão de imprecisão na linguagem, mas de uma forma de impostar a própria política e seu significado e transcendência. Os termos ‘poder’, ‘vigor’, ‘força’, ‘autoridade’ e ‘violência’ são tomados como sinônimos, porque têm, na compreensão comum, a mesma função, isto é, indicar “quem domina quem”. É necessária uma mudança de percepção - deixar de reduzir o público à questão do domínio - para que a precisão conceitual se manifeste.

Para a autora, o termo ‘violência’ distingue-se por seu caráter instrumental. Meios, implementos, instrumentos, ferramentas, são alguns dos substantivos usados pela autora. Assim, com o propósito de multiplicar o vigor natural, a violência aproxima-se fenomenologicamente do vigor.

Embora Arendt faça estas distinções, entendendo-as como não sendo arbitrárias, diz que não se referem a “compartimentos estanques no mundo real [...]. Assim, o poder institucionalizado em comunidades organizadas freqüentemente aparece sob a forma de autoridade, exigindo reconhecimento instantâneo e inquestionável; nenhuma sociedade poderia funcionar sem isso” (2009, p. 63).

2.2.1.1 A desmistificação da violência

Além da revisão conceitual, outra contribuição do pensamento arendtiano para o conceito de violência é o processo de desmistificação, que pode ser compreendido em três dimensões: a desnaturalização, a despersonificação e a desdemonização.

Arendt discute, especialmente com Nietzsche e Bergson, acerca do que ela chama de ‘justificação biológica da violência’. Estes pensadores atribuem ao poder uma dimensão expansionista natural e uma necessidade interna de crescer. A ação violenta, neste contexto, é explicada como uma estratégia para conceder ao poder novo vigor e estabilidade. A autora contesta esta posição, afirmando que “nada poderia ser teoricamente mais perigoso do que a tradição do pensamento organicista em assuntos políticos, por meio da qual poder e violência são interpretados em termos biológicos”. Sustenta que

nem a violência nem o poder são fenômenos naturais, isto é, uma manifestação do processo vital, eles pertencem ao âmbito político dos negócios humanos, cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem para agir, a habilidade para começar algo novo. (ARENDR, 2009, p. 94).

Assim, a autora descarta as metáforas orgânicas da violência como doença da sociedade. A desnaturalização do fenômeno da violência, para a autora, é sua recusa em associar o processo histórico com a luta pela sobrevivência e a morte violenta no reino animal e de abrir mão do significado da política enquanto determinação do humano.

Além da desnaturalização, Arendt contribui, igualmente, para despersonificar a violência, uma vez que não atribui a ela nem uma potencialidade de sujeito, mas apenas instrumental. “Ela não promove causas, nem a história, nem a revolução, nem o progresso, nem o retrocesso; mas pode servir para dramatizar queixas e trazê-las à atenção pública”

(ARENDDT, 2009, p. 99). É, essencialmente, reação ao decréscimo do poder, e não princípio de ação.

Como instrumental e mediática, a violência é detentora de certa racionalidade, à medida que é eficaz em alcançar o fim que deve justificá-la. Em virtude de sua instrumentalidade, a violência perde o caráter mágico ou demoníaco, que comumente lhe são atribuídos. “A violência não é nem bestial nem irracional – não importa se entendemos estes termos na linguagem corrente dos humanistas ou de acordo com teorias científicas” (ARENDDT, 2009, p. 81). Arendt constata que o fato de agir com rapidez deliberada não torna o ódio ou a violência irracional.

Pelo contrário, na vida privada como na vida pública, há situações em que a própria prontidão de um ato violento pode ser um remédio apropriado. O ponto central [...] é que, em certas circunstâncias, a violência – o agir sem argumentar, sem o discurso ou sem contar com as conseqüências – é o único modo de reequilibrar as balanças da justiça. [...] Neste sentido, o ódio e a violência que às vezes – mas não sempre – o acompanha pertencem às emoções “naturais” do humano e extirpá-las não seria mais do que desumanizar ou castrar o homem (2009, p. 82).

Ao se referir à violência, a autora destaca que é preciso situá-la no contexto, pois tomar todos os gestos dos humanos de forma isolada pode constituir-se em violência, por não ter presente o ser humano como um todo.

2.2.1.2 A violência em contraposição com a política e o poder

É o ponto mais original da reflexão sobre violência de Hannah Arendt, que não se limita a revisar conceitos ou afastar compreensões equivocadas, mas propõe um núcleo estável capaz de aniquilar ou diminuir o efeito da violência: o poder e a política.

Arendt (2009) reluta em associar violência com o poder ou com o Estado. Segundo a autora, o poder é de fato a essência de todo o governo, e não a violência. Desta maneira, recusa toda tradição anterior em equacionar o poder político com a organização dos meios de violência e o consenso em aceitar que a violência é a mais flagrante manifestação de poder. Sua argumentação se processa no sentido de refutar afirmações como a de Wright Mills – “Toda política é uma luta pelo poder, a forma básica de poder é a violência” –, de Max Weber – “O domínio do homem pelo homem baseados nos meios de violência legítima” – ou de

Bertrand de Jouvenel – "Para aquele que contempla o desenrolar das eras, a guerra apresenta-se como uma atividade que pertence à essência dos Estados" (ARENDDT, 2009, p. 51-52).

É na análise da gênese histórica do político - a concepção grega de poder - que encontra o argumento mais sólido para dissolver os nexos entre poder e comandar, poder e obedecer. Na isonomia grega e na *civitas romana*, o conceito de poder não se assentava na relação mando-obediência e não identificava poder e domínio. Viver numa *pólis* tinha o significado de decidir mediante palavras e persuasão, e não através da força ou da violência. Forçar alguém mediante violência, ordenar ao invés de persuadir, constituíam modos pré-políticos de lidar com as pessoas, próprios do lar e da vida em família, "na qual o chefe da casa imperava com poderes incontestes e despóticos, ou da vida nos impérios bárbaros da Ásia, cujo despotismo era freqüentemente comparado à organização doméstica" (ARENDDT, 2009, p.36). Assim, a autora não apenas diferencia poder e política de violência, mas coloca-os em espaços contraditórios: "Poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco, mas, deixada a seu próprio curso, ela conduz à desaparecimento do poder" (ARENDDT, 2009, p.73).

Arendt aprofunda esta oposição, conferindo à violência, em virtude de sua natureza instrumental, apenas justificção pelo fim que almeja, mas nunca legitimação, própria do poder porque derivado de comunidades políticas:

O poder emerge onde quer que as pessoas se unam e ajam em concerto, mas sua legitimidade deriva mais do estar junto inicial do que de qualquer ação que então possa seguir-se. A legitimidade, quando desafiada, ampara-se a si mesma em um apelo ao passado, enquanto a justificção remete a um fim que jaz no futuro. A violência pode ser justificável, mas nunca será legítima. Sua justificção perde em plausibilidade quanto mais o fim almejado distancia-se no futuro (2009, p. 69).

Ao tratar poder e violência como mutuamente exclusivos, de forma que onde domina um absolutamente, o outro está ausente, Arendt chama a atenção para a instrumentalização da ação e a degradação da política.

A instrumentalização da ação significa a transferência do processo de fazer, determinado pela categoria meio-fins, próprio do trabalho, para o campo político da ação. Em virtude da condição humana da pluralidade, a ação é sempre imprevisível e incerta. Substituindo-a pela fabricação, a humanidade abandona a fragilidade dos negócios humanos para a solidez da tranqüilidade e da ordem. A violência desempenha papel importante no pensamento e planos políticos baseados na interpretação da ação como fabricação. Porém a esfera da ação política não trabalha com meios e fins.

No entanto, “a instrumentalização da ação e a degradação da política jamais chegaram a suprimir a ação, a evitar que ela continue a ser uma das mais decisivas experiências humanas nem a destruir por completo a esfera dos negócios humanos” (ARENDRT, 2001, p. 242). Desta forma, mesmo reconhecendo a fragilidade do poder em face da violência, Hannah Arendt dá àquele um lugar insubstituível em face desta: “A violência é capaz de destruir o poder, mas nunca de substituí-lo” (2001, p. 214). Nem mesmo poderá reconstruí-lo ou recuperá-lo: “A violência não reconstrói dialeticamente o poder. Paralisa-o e o aniquila” (2009, p. 12).

Nesse sentido, pensar o contexto da escola, que vive as conseqüências dos princípios da modernidade, implica em incluir as questões apresentadas pelo pensamento arendtiano no que a autora se refere como ‘negócios humanos’; a saber, o aprofundamento do conceito de violência e por conseqüência a desmistificação deste, bem como o entendimento da relação de poder e violência. Ao lado disso, é importante incluir outros fios como princípios e valores para pensar a escola, por exemplo, o princípio da não-violência.

2.3 O PRINCÍPIO DA NÃO-VIOLÊNCIA

Uma das conseqüências da crise da modernidade é a cultura de violência e, de certa forma, essa cultura tem comprometido o desenvolvimento do pensamento crítico a respeito de suas origens e de seus autores. É comum a expressão de que “o mundo hoje está mergulhado em uma cultura de violência.” Por conta das situações econômicas e políticas, a violência assume formas que têm deixado a grande maioria das pessoas na inércia e sem saber como combatê-la, pois esta cresce a cada dia e de forma incontrolável.

O conflito e a intolerância em relação às culturas têm absorvido grande parte dos discursos na atualidade. Acredita-se que a aceitação das diferenças e a tolerância são capazes de garantir a paz entre culturas tão opostas. Não seriam as nossas semelhanças que nos trazem os maiores conflitos? Não seria a luta para termos tudo igual que causa os problemas de aceitação e convivência? Cada cultura tem conseguido preservar as suas diferenças ou tem lutado enormemente para se assemelhar cada vez mais ao outro?

Entre tantas ações do ser humano, este produziu a cultura da violência, configurando-a como forma normal do homem se defender das ameaças que lhe ocorrem. O homem,

utilizando-se da razão, organiza-se e escolhe a violência como uma das formas de agir. A sociedade, por sua vez, cultiva a violência e a honra, destacando-a como virtude do homem corajoso. Há, então, a figura do herói, aquele que lança mão de armas para defender sua pátria contra os inimigos. A violência passa a ser sagrada, pois muitos derramaram seu sangue e, por isto, é necessário que os demais continuem para que não seja em vão o sangue dos primeiros.

Verifica-se, portanto, a violência instaurada e justificada. Racionalmente, há uma construção para justificá-la, o que não permite que ela própria possa ser vista como realmente é e qual a sua relevância. Há uma valorização positiva da violência que garante resultados, visto justificar-se a si mesma. Ela é banalizada e está em conformidade com a lei, em alguns aspectos de sua forma de manifestação.

Se a violência é uma produção do ser humano, portanto uma produção cultural, como julgá-la, se os critérios que se têm são produzidos pela cultura também? Há, assim, a necessidade de questionar a própria cultura e, para isto, é preciso questionar os nossos próprios critérios e juízos estabelecidos. Por que falar de não-violência e não da violência como afirmações? A opção pela negativa da violência é exatamente para discutir e elucidar as suas diversas faces ocultas. Abordar o tema da violência pela negativa traz muitas ambigüidades, mas é exatamente nas dicotomias da violência que precisamos pensar. Quando se relaciona violência com educação, há, assim, uma infinidade de contradições.

A palavra violência tem sido muito usada em diferentes discursos e com diferentes intenções e significados, conforme já destacamos no capítulo anterior. Assim como Arendt (2001), Muller (2006) afirma que a confusão da linguagem é a expressão da confusão do pensamento. Quando se quer abordar a não-violência, a confusão em torno da violência fica mais evidente ainda. O autor propõe que, para o começo de diálogo, é preciso que haja o esclarecimento de palavras que circulam juntamente com a palavra violência. Neste caso, como está se tratando de relações na escola e da cultura escolar, torna-se necessário também este esclarecimento de palavras tais como: conflito, agressividade, luta, força e coação. Na escola, são palavras muito usadas, mas como acontece com a palavra violência, são utilizadas com significados diferentes. Isso tem dificultado o diálogo e também as práticas pedagógicas.

O conflito é inerente ao existir humano. Não há como estar no mundo sem estar em relação com o outro, e esta relação constitui-se em uma relação conflituosa, a não ser que um dos sujeitos da relação se exclua – o que não configura relação. Portanto, o conflito é elemento estruturante de toda a relação e da vida social, não sendo possível eliminá-lo. É

possível e necessário estabelecer formas de conviver, de administrar os conflitos, e uma delas é optar por formas não-violentas para resolver os conflitos.

A agressividade está presente a todo o momento que o ser humano se coloca no mundo: ser agressivo é afirmar-se perante o outro. ‘Caminhar na direção de’ é o significado do verbo ‘agredir’. Depois foi colocado na derivação do verbo e se constitui ‘caminhar na direção contra de’. ‘Agredir’ e ‘progredir’ significam caminhar para frente. A agressividade é importante para não ceder às ameaças, devendo-se enfrentar o medo e lutar pelos direitos. A audácia e a coragem estão ligadas à atitude de agressividade, e não de violência, como costumeiramente é colocado.

É pela luta que é possível existir. Quando o diálogo não é possível, a luta é necessária, precisando, porém, criar as condições para o diálogo. Ela é a manifestação para além dos argumentos racionais. A força é geralmente confundida com a violência e tem a função de equilibrar. Em uma situação de injustiça, esta se torna imperiosa, para gerar o equilíbrio entre os antagonismos. A força solidifica a ação e vai além do discurso.

A coação significa convencer o outro a agir de outra forma. Assim, em um diálogo para assumir posturas não-violentas, em alguns momentos, se faz necessária a coação, a fim de que o outro possa realmente mudar sua ação. Também está além do diálogo. A não-violência, segundo Muller (2006), é a recusa em reconhecer a legitimidade da violência, é o não categórico da violência. Quando o homem experimenta a violência, descobre o requisito da não-violência que já estava em si. A não-violência constitui-se em uma opção da razão. O sentido da vida para o homem se estabelece quando este toma consciência do apelo da violência e é capaz de recusar e de não legitimar a violência como algo natural do ser humano. Enquanto o homem permite que a violência guie sua ação, a sua condição de escravo continua imperando. A atitude da não-violência é o esforço do homem por manter-se livre na busca de sua identidade.

A origem do termo não-violência é *ahimsa*. Opostamente, *himsa* significa o desejo de fazer o mal ao outro. Com o prefixo *a*, passa a significar a ausência de qualquer desejo de violência: “a não-violência reabilita a inocência como virtude do homem forte e como sabedoria do homem justo” (MULLER, 1995, p.57). A não-violência como método de ação para responder à necessidade de não somente evitar a violência, mas também de se ter uma alternativa de ação para ela. A não-violência é considerada como um princípio filosófico e como força política, para responder aos conflitos inerentes da vida em sociedade e do desenvolvimento do ser humano.

O conceito de ação não-violenta apresenta uma forma diferente de ser e estar no mundo, conforme a normalidade das relações apresentadas. O normal é ‘responder na mesma moeda’, como diz o ditado popular, porém a não-violência propõe usar outra moeda: é a atitude de desarmar-se e deixar o outro desarmado, para que a palavra possa tomar lugar. A atitude da não-violência implementa mecanismos de regulação dos conflitos de maneira que estes possam fazer o ciclo de permanência e possibilidade de resolução, sem o uso da violência. Para isso, a competência comunicativa é aprendizagem necessária.

2.4 FORMAÇÃO PARA A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Diante do contexto atual e das demandas apresentadas para a educação, a escola tem papel fundamental, destacando a educação que integra os conflitos. Educar constitui-se em algo concreto e parte do pressuposto que é possível construir respostas afirmativas para o ser humano. O processo educativo é construção constante que vai se dando com a problematização do cotidiano. Problematizar o cotidiano é entrar em contato com todos os conflitos que esse demanda. Conflitos e educação andam juntos. Em um processo de educar, levando-se em conta os conflitos que são inerentes deste processo, a dimensão da fala e da escuta são essenciais para a construção do diálogo.

Se a opção for educar a partir dos conflitos, a escuta se constitui em um elemento significativo do processo, porém esta acontece também no processo da fala, ou seja, poder dizer a sua palavra. Como é possível esse exercício no contexto da escola que se tem hoje? Uma das marcas fortes da escola e da sociedade, em geral, é a de não falar sobre os conflitos, pois estes ‘roubam’ a harmonia do ambiente. Essa compreensão revela o entendimento de paz como ausência de conflitos, onde tudo está sob controle e na mais perfeita ordem. É comum ainda na escola, quando ocorre uma discussão a respeito de um assunto, o professor tomar a palavra e decidir logo onde está a verdade sobre os fatos, acabando, assim, com o potencial de construção de espaços argumentativos.

Constitui uma aprendizagem necessária para a escola o entendimento a respeito do valor do conflito e como incluí-lo no processo de aprendizagem, assim como o desenvolvimento da convivência e do respeito pelas diferenças nos seus mais variados graus. No ambiente escolar, as diferenças se dão de acordo com os grupos e as suas necessidades,

desde as crianças da Educação Infantil até os adultos que, na maioria das vezes, decidem como será organizado o espaço escolar.

São muitos os temas e os assuntos que estão presentes na escola e que necessitam de espaço sistemático e organizado para serem debatidos, discutidos, construídos por meio de idéias e fazeres em conjunto. Um dos assuntos, ainda temido pela escola, é a questão da violência. A violência na escola não é discutida nem investigada em suas causas e conseqüências e, por não ter espaço para ser estudada, acaba sendo banalizada.

Por isso, a necessidade de preparar todos os interlocutores da escola para a competência comunicativa. Habermas (1994) destaca a importância da Teoria da Comunicação nos princípios D e U, que se referem aos princípios do Discurso e do Universal. Quando há apenas fala, a discussão sobre os assuntos do cotidiano não é favorecida, está-se privando, desta forma, os seres humanos de entrarem em contato com uma das realidades que o constitui: a capacidade de exercer a sua argumentação, de elaborar o seu pensamento, de defender as suas idéias e de construir possibilidades.

O espaço da fala e da escuta é de construção do ser humano. Trazendo para a realidade da escola, quando esse espaço não é garantido, pratica-se uma educação que não favorece o desenvolvimento do ser humano. A educação bancária, instrucionista, tão criticada por Freire (1996), não abre espaço para a conversa e a discussão e, com isto, não possibilita a tomada de consciência da realidade.

Tomar conhecimento dos conflitos é o primeiro passo para a busca de resolução. Galtung (2006), em seus trabalhos sobre resolução de conflitos, constata a tendência de nossa cultura de ver os conflitos como algo ruim e que, por isso, precisa ser evitado ou negado. Trabalhar, nessa perspectiva, é, em primeiro lugar, não negar a existência dos conflitos nos processos educacionais e de vivências no ambiente escolar: ter espaço para a expressão dos sentimentos, das angústias, dos medos que fazem parte da vida de educadores e estudantes no contexto escolar.

A postura de se ter verdades prontas para passar aos estudantes, em uma visão moderna da escola, não permite que a vida possa ser pensada e vivida como ela é. Habermas (1990) destaca o mundo da vida, onde é preciso entrar em contato com as contradições que cada um traz e a necessidade que se tem de fazer a construção conjunta, ainda que as diferenças sejam muitas e de manifestações variadas.

Incluir a resolução de conflitos no processo educativo é assumir uma aplicação concreta e correta dos processos democráticos, pois esta estimula a participação, a

responsabilidade e a criatividade na busca de respostas para as mudanças necessárias. As partes envolvidas são trazidas como sujeitos competentes, fazendo o uso da ação comunicativa. Esse processo pode ser feito de forma direta ou indireta, porém há uma opção anterior pelo processo de envolvimento e de respeito por todas as partes, e estas vão participando na sua medida e construindo seus espaços de manifestação.

Freire (1985), em contestação à educação que aliena, trouxe a importância de todos os envolvidos no processo: falar e dizer a sua palavra. Para isso, o processo precisa estar garantindo esse espaço que é o de conflito. Os conflitos apresentam e requerem racionalidade. Investir na resolução não-violenta é possibilitar que a racionalidade existente possa emergir. A resolução possibilita compreensão de si e do outro, nas suas capacidades de conhecer-se. Nesse sentido, a racionalidade comunicativa ajuda na compreensão dos processos que são estabelecidos para a resolução. O ser vai compreendendo-se e compreendendo as possibilidades que estão sendo construídas na perspectiva de resolução do conflito.

Nesse processo de aprendizagem comunicativa, a não cooperação também é palavra. A palavra que não é dita é palavra fecunda no processo de resolução, de compreensão do conflito e de consensos que são gerados. É preciso retomar a experiência de Gandhi ¹⁰, que se utilizou do silêncio para discutir com o poder britânico.

O que caracteriza o ser humano é sua capacidade de falar e agir. Segundo Arendt (2001), a palavra e a ação fazem do ser humano um ser político, bem como possibilitam a ele manifestar-se. No entanto, a escola, como um dos sistemas colonizados pela sociedade, retira dos seres humanos essa possibilidade. Habermas (1990) aponta a importância do desenvolvimento da habilidade comunicativa, como uma das formas de recuperar a capacidade de as pessoas discutirem suas idéias e exercitarem a sua capacidade de fala e escuta.

Para o educador espanhol Xesús Jares (2002), é preciso democratizar os ambientes escolares, porque a escola ainda está organizada na lógica do mando e da obediência. Faz-se necessário criar espaços de convivência e estabelecer discordâncias e dissensos, reivindicações e expressão das necessidades. É preciso que aconteça a mudança na organização da escola, da revitalização do espaço democrático e da elaboração de projetos que contemplem o potencial de diferenças de que é composto o ambiente escolar.

¹⁰ Segundo Ghandi, aquilo que faz o poder do Império Britânico nas Índias não é tanto a capacidade de violência dos ingleses como a capacidade de resignação dos indianos.

Favorecer espaços de aprendizagem comunicativa é fundamental para a resolução de conflitos e a prevenção da violência na escola. Um dos exemplos de desenvolvimento da ação comunicativa e de espaços de diálogos foi o que Freire (1985) estabeleceu como círculos de cultura, que iniciaram na década de 1950, no Recife, com o movimento de educação popular. Surgem como uma proposta de uma escola diferente, onde se discutem os problemas dos educandos e do educador. Portanto não pode existir o professor tradicional ('bancário') que tudo sabe, nem o aluno que nada sabe. Tampouco podem existir as lições tradicionais que só vão exercitar a memória dos estudantes. O círculo de cultura é um lugar – debaixo de uma árvore, na sala de uma casa ou na escola – onde um grupo de pessoas se reúne para aprender mais, dialogando sobre seu trabalho, a realidade local e nacional, a sua vida familiar, entre outros. No círculo de cultura, os grupos que se reúnem aprendem a ler e escrever e, ao mesmo tempo, a 'ler' a sua prática.

No processo de aprendizagem de Freire (1985), "ninguém ensina nada a ninguém", o educador passa a ser um animador, substituindo a "aula bancária", na qual o professor é aquele que sabe e ensina, por aquele que aprende ao ensinar, pois é aprendendo que se ensina, portanto o mais importante é aprender. O educador tem a convicção de que somente o oprimido tem o germe da libertação, que pode libertar o opressor. Veja as suas próprias palavras:

E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes que oprimem exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, 2000, p. 30).

Além da construção das bases teóricas e epistemológicas, os círculos de cultura provaram a possibilidade de as pessoas, que se reuniam com um coordenador, discutirem a conquista da linguagem por meio de uma palavra geradora. A tarefa essencial do grupo era o diálogo: aprendizagem para dizer e descobrir sua palavra, assim como para se dizer nesse grupo. O diálogo é visto como um elemento essencial no processo educativo, e não como ornamento do processo, pois as pessoas não podem estar fora da comunicação.

Freire (1985) aponta outra forma de fazer educação, e a nova postura está expressa na colaboração, união, organização e síntese cultural. Além da vivência, gerada no próprio

grupo, os círculos de cultura atingiam o objetivo do acesso ao vocabulário e de toda libertação que este processo permite.

Ressalta-se a importância do grupo, do coletivo, para o desenvolvimento da cultura de paz e da aprendizagem para a resolução de conflitos. O dinamismo da vida deve ser incluído no processo, e não mais as normas frias e rígidas, como leis imutáveis. O desenvolvimento da habilidade para o diálogo passa pelo reconhecimento de cada ser humano como tal, pela possibilidade que este encontra de manifestar-se e a construção que vai sendo possível acontecer do ser humano, já que é pela palavra e pelos gestos que nos revelamos ao mundo.

Outra dimensão significativa da vivência dos círculos de cultura de Freire (1996) é a aprendizagem do cuidado com o método, ou seja, nada acontece de forma espontânea. Fazer o acompanhamento, perguntar-se pelo processo de existência de cada realidade nos torna mais consciente de que somos e de onde estamos inseridos. O cuidado com o método nos torna mais autônomos e mais livres, pois vai dando sustentação para cada passo que vai sendo dado em direção à construção de objetivos e, neste caso, da possibilidade de cada um de dizer, de se mostrar e se manifestar.

Um importante e produtivo recurso pedagógico na busca de desenvolvimento de habilidades de comunicação são as oficinas. A idéia é mesmo de refazer, fazer de novo, fazer junto, recuperar, melhorar, como nas oficinas de sapato, de carro e de peças. O espaço de construção coletiva ajuda a percepção e a discussão de idéias, assim como favorece o fortalecimento das diferenças e da busca do consenso.

Galtung (2006), em seu método de resolução de conflitos, parte do mesmo pressuposto da discussão em grupo e da tomada de consciência do real conflito e, posteriormente, da discussão das possibilidades para a sua resolução. É preciso que se tenha o cuidado para que os próprios envolvidos no conflito tenham a experiência de discutir as possíveis de soluções e, desta forma, desenvolver a capacidade para o diálogo. Essa prática, no entanto, não se constitui isoladamente, é em conjunto com outras ações que ela vai dando sustentação para o tecido da cultura escolar.

2.5 CULTURA E CULTURA ESCOLAR

É possível falar de cultura a partir de muitos referenciais filosóficos e antropológicos. Destaca-se aqui o conceito de cultura, apresentado por Morin (2002), proveniente de uma antropologia da complexidade. O autor propõe um referencial abrangente de cultura, levando em conta os cinco sentidos mais usuais das ciências humanas e sociais. Afirma que há uma relação a uma constante oscilação entre um conceito abrangente que abarca todas as manifestações sociais, atreladas aos sistemas e às práticas simbólicas, e outro a um sentido residual de cultura, ou seja, tudo o que não está contemplado pelo macro sistema das disciplinas clássicas.

O autor traz duas formas de percepção, a que se refere como sendo pólos: o das estruturas organizacionais e o do plasma existencial. As instituições organizacionais seriam o todo instituído, os códigos, os padrões de comportamento, que envolvem a cognição da ação social. O plasma existencial compreende a existência, as vivências, trata-se da fenomenologia do afeto, da dimensão do inconsciente, do imaginário – é o domínio do instituinte, onde as formas são informes. Está presente nos pequenos grupos, dando espaço para o aspecto afetivo das relações sociais.

Portanto, para Morin (2000), a cultura seria a articulação dos dois pólos e consiste em um processo metabólico inter-pólos, em recursividade organizacional.¹¹ A cultura envolve toda a complexidade das relações sociais, tanto as que estão à disposição na consciência, as estabelecidas e institucionalizadas, como as do caminho do inconsciente, do imaginário, mas que estão presentes da mesma forma e fazem parte da dinâmica dos grupos e das sociedades. Com o núcleo estruturador da noção de cultura, há tantas culturas quantos forem os grupos sociais ou os subgrupos dentro de um grupo ou de uma instituição.

O projeto da modernidade colocou a escola como o centro de aquisição de cultura pela educação, no qual já está preestabelecido que os jovens passarão pelas mesmas experiências e aprendizagens dos adultos e que não há muito que ser modificado com a chegada dos jovens e dos novos. Assim, a cultura está estabelecida, e é preciso esforço para se chegar a ela. Essa idéia é criticada por Morin (2000), quando apresenta o movimento e o recurso da recursividade organizacional, onde os pólos estariam em ação, em movimento, na construção e na assimilação da cultura.

¹¹ Recursividade: apresenta a dinâmica auto-produtiva e auto-organizacional. Seus produtos são necessários para a própria produção do processo. Os estados finais são necessários para os estados iniciais.

Segundo o projeto da modernidade, a escola é entendida como agência cultural, vinculada a modos burocráticos de vida social, que obedecem aos ditames da reprodução cultural e social. Assim, elege os princípios da produtividade, da eficiência e do rendimento, descartando qualquer outro movimento que não venha a colaborar com esses princípios. Habermas (1994) evidencia também essa concepção de escola quando afirma que ela oferece o seu discurso, ideologicamente bem formado. A educação é entendida como prática necessária para a manutenção do sistema e para sustentar um projeto de sociedade, que reproduz a cultura de forma homogênea

Organizada dessa forma, a escola não apresenta um espaço para uma educação que tenha o princípio do afeto e alega que o contexto necessita de conhecimentos reconhecidamente científicos para dar conta da situação e responder aos padrões estabelecidos. No entanto, a necessidade de desenvolver o diálogo, a relação Eu-Tu¹², fica sempre subjugada pela escola, por estar ainda muito comprometida com a noção de cultura, fechada ao movimento da escuta. Segundo Morin: “As culturas devem aprender umas com as outras, e a orgulhosa cultura ocidental, que se colocou como cultura mestra, deve se tornar também uma cultura aprendiz. Compreender é também aprender e reaprender incessantemente” (2000, p. 102).

Nesse sentido, há tensão na escola em relação à dimensão da cultura, pois, ao mesmo tempo em que recebe a cultura que está no ambiente maior, ela também produz a sua. Mesmo tendo um discurso do desejo de projetar novas perspectivas de viver e de tratar com o conhecimento, a escola segue atrelada à cultura hegemônica, não conseguindo estabelecer um diálogo com as demais culturas presentes em seu ambiente. Essa atitude pode estar gerando e suscitando atitudes violentas, não tendo o devido respeito por todos os que a frequentam.

A cultura escolar está diretamente implicada com as relações conflituosas ou pacíficas e juntamente com as culturas que se manifestam no momento. Destacam-se: normas e finalidades que regem a escola; o papel desempenhado pelo educador; a análise dos conteúdos ensinados e práticas que são desenvolvidas na escola.

Para Julia (2001), a cultura escolar compreende:

¹² Expressão utilizada pelo filósofo Martin Buber (1878-1966).

Um conjunto de *normas* que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem que se leve em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em ação dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores (JULIA, 2001, p. 21).

Chervel (1990) sugere que a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa, e os resultados efetivos da ação da escola que, no entanto, não estão inscritos nesta finalidade. Assim, para esse autor, a cultura escolar é a adquirida na escola e que nela encontram-se não somente seu modo de difusão, mas também a sua origem.

Para a pedagogia centrada na escola como organização, a cultura global é homogeneizante, e a escola é considerada como uma organização, com capacidades próprias de reinterpretação e adaptação dos elementos que compõem a cultura macro. A cultura, neste contexto, é fundamental na criação de uma linguagem e de categorias conceituais que permitem a comunicação entre seus membros e manifestam, pelos artefatos observáveis, valores manifestos e pressupostos básicos.

Escola como organização materializa as questões da educação. A escola faz a reprodução social e cultural, conforme expressam as teorias da sociologia que apresentam a escola a partir da metáfora da prisão, no sentido de que como instituição é repressora. Por outro lado, a teoria crítica apresenta a imagem da escola inversa, onde a escola é reconstrutora, pois é possível a emancipação dos autores.

A organização escola assume conotações em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, pois ela é campo de múltiplas influências e com vinculação a diferentes pressupostos. Jorge Adelino Costa (1996) descreve as imagens organizacionais da escola como: escola como empresa, escola como burocracia, escola como democracia, escola como arena política, escola como anarquia e escola como cultura. Os conceitos de organização mudam devido aos muitos estudos que são realizados nessa área e, por isso, o conceito de organização escolar também sofre modificações.

Recentemente, pelas mudanças econômico-empresariais que a sociedade passa, a escola vem se tornando ponto de estudo e análise nas ciências da educação. António Nóvoa (1990) destaca cinco fases da educação nas últimas cinco décadas e, com isso, é possível perceber a mudança no foco em relação à organização escolar. Segundo Nóvoa (1990), os momentos são: até a década de 50 centra-se no indivíduo-aluno; na década de 50/60, está

preocupada com as interações, especificamente na sala de aula; na década de 60/70, se dedica ao sistema educativo; em 70/80 volta a olhar a turma-sala de aula e no período seqüente dedica-se à escola-organização.

Com os novos paradigmas que fundamentam os posicionamentos metodológicos e contribuem para a superação do positivismo nas ciências sociais, a organização escola passa a estar nos pontos de análise dos processos educativos, trazendo assim a dimensão da gestão e da administração da escola como pontos fundamentais de todo o processo educativo a que a escola se propõe. Por ora nos atentaremos à descrição de Jorge Adelino Costa (1996), para melhor compreensão das relações que são constituídas no interior da escola. O autor trabalha com a descrição da escola, que ele chama de imagens. São elas:

a) A escola como Empresa: toma como referência a teoria de Frederick Winslow Taylor, que descreve os princípios da Administração Científica como a concepção do ser humano economista e mecanicista e da educação como reprodução. Na escola essas concepções se materializam em práticas como: estrutura organizacional hierárquica e centralizada; divisão do trabalho, cargos e funções; ênfase na eficiência e produtividade; plano de objetivos a alcançar; padronização da melhor maneira de executar uma tarefa; uniformização de processos, métodos e tecnologias, espaços e tempos; individualização do trabalho.

É possível destacar alguns princípios da empresa na escola nas seguintes práticas: uniformização curricular – os mesmos conteúdos programáticos e obrigatórios para todos; ensino coletivo e uniformizado, ensino magistral; agrupamentos rígidos, homogêneos, por idade ou nível de instrução; produção do professor de um determinado período; entrega de um produto (aluno); escassez e pouca diversidade nos materiais didáticos; uniformização na organização dos espaços educativos, em todos os países, a mesma organização das salas, dos corredores; uniformização de horário, cada minuto é contabilizado e mantém todo o ano; avaliação descontínua, exames ou provas que decidem se o aluno permanece ou segue para a etapa seguinte; disciplina formal, o professor mantém a disciplina, segue as normas formalmente; organização hierárquica, unipessoal – a figura do diretor como o centro da organização escolar; relações com a comunidade insuficientes, a escola não interage com a comunidade, não é permitido à comunidade participar.

Gimeno Sacristán (2002) critica o culto à eficiência da pedagogia por objetivos que, de certa forma, estão a serviço da escola como empresa.

Os esquemas tayloristas de organização industrial encontram uma tradução direta nos esquemas de organização didática do processo ensino-aprendizagem e podemos encontrá-los ainda hoje nos esquemas de desenho e desenvolvimento curricular, talvez com uma linguagem modificada, como dizíamos anteriormente, talvez como derivados de outros esquemas científicos, porém claramente semelhantes aos princípios que Taylor propôs para a gestão rentável e eficiente do processo de produção industrial numa fábrica (SACRISTÁN, 2002, p. 16).

Porém existem defesas à escola como empresa, que destacam, seguindo os princípios apontados anteriormente, que a escola tem condições de responder às demandas sociais modernas, a preocupação com o rendimento, a divisão do trabalho, entre outras. Nessa lógica, os princípios da normalização ou racionalização são fecundos para a escola.

b) A escola como Burocracia: O estado moderno – capitalista e democrático – surge segundo Max Webber, dependente de um desenvolvimento incondicional da burocracia. Com o desenvolvimento do estado de bem estar social, a educação passou a ser uma das funções do Estado e como tal a lógica burocrática do estado está presente no sistema educativo. A burocracia manifesta-se, portanto, não só como modelo caracterizador da administração pública e, por inerência, da administração dos sistemas educativos, mas, também, como modelo explicativo do funcionamento de outras dimensões educativas tais como: a relação pedagógica, os conteúdos lecionados, a seleção e preparação das elites.

A vida escolar apresenta os mesmos traços das carreiras nas grandes burocracias públicas e privadas para onde se destinam os ‘frutos’ da escola. Com essa marca forte da burocracia na escola, os processos de renovação pedagógica tornam-se difíceis, pois há a predominância do centralismo da condução dos processos. Para a renovação pedagógica são apontados princípios da democracia ao invés da burocracia. Há, no entanto, aspectos da burocracia que são atrativos para a organização escola como, por exemplo, a ordem e a racionalidade, sobretudo no que diz respeito à consistência, previsibilidade e o enquadramento estável e seguro para trabalhar.

c) Escola como Democracia: parte da fundamentação de que o homem é um ser social e interessa o comportamento das pessoas em grupo mais do que as normas, cargos e funções. A problemática são os indivíduos nas organizações e a concentração na teoria das relações humanas. Os gestores, mais do que planejar e controlar o trabalho, necessitam construir uma organização social humana.

John Dewey (1859-1952) foi um dos autores que marcou essa concepção, sobretudo com o movimento da escola nova. Entre outras abordagens do projeto da escola nova, a questão da escola ser micro sociedade é trabalhada com ênfase, no sentido de desenvolver a socialização e a autonomia do sujeito. A preocupação se concentra mais nos processos pedagógicos do que propriamente nos processos administrativos. Duas são as vertentes de abordagem da escola como democracia: na escola como comunidade de aprendizagem, comunidade educativa e a gestão democrática da escola. A primeira trazendo todos os elementos da aprendizagem e das relações na escola e a segunda, o processo de gestão que valorize as pessoas, mais do que o resultado. Destacam-se, portanto, a participação e a democracia organizacional, como formas de mudar a ordem hierárquica tradicional das relações. Porém essa organização não acontece de forma harmônica como os defensores dessa organização apresentam. Como organização humana, a escola se constitui numa arena política, onde os diversos interesses se estabelecem.

d) A escola como Arena Política: os estudos das organizações escolares na perspectiva política apontam três áreas. Na tradição sociológica, a teoria do conflito e a ênfase colocada na problemática dos interesses dos diversos grupos sociais; no campo da ciência política, os estudos sobre a distribuição do poder nas comunidades e a sua influência na determinação das decisões políticas; e no âmbito da teoria organizacional, as investigações sobre o comportamento dos grupos nas organizacionais. Para a compreensão da organização escola como espaço político, surge a necessidade de incluir a análise micro-política como questão metodológica.

As escolas – devido a algumas especificidades da sua composição, estruturação e comportamento organizacional – têm vindo a ser concebidas como espaços organizacionais privilegiados para a aplicação de modelos políticos e onde a metáfora da arena política encontra sucesso. Isso porque o funcionamento é fragilmente articulado e devido ao caráter competitivo e conflitual da tomada de decisões entre a legitimação formal e as perspectivas mais democráticas presentes no interior da escola. Nesse modelo de escola, como arena política, é importante atentar para quatro conceitos: interesses, conflito, poder e negociação.

Quanto ao interesse, a perspectiva micro-política valoriza os indivíduos e coloca em segundo plano a coletividade ou a instituição. O conflito ocorre na diversidade de interesses dos vários grupos e é natural e inevitável. Os representantes escolares precisam estar preparados para o entenderem, enquanto parte do processo de funcionamento da organização

e trazendo benefício para a organização. Quanto ao poder, este assume papel central na organização. Há o poder da autoridade que corresponde ao poder formal e o poder da influência que é representado pelo informal, que seria o carisma, o conhecimento, a experiência pessoal ou o controle dos recursos. Na organização escola, além dos gestores, os professores detêm poder que se materializa de diferentes formas. O último conceito que requer atenção na micro-política é a negociação que resulta de processos complexos como, por exemplo, as inovações pedagógicas.

A escola como arena política tem como principal processo o constante movimento do pensamento dos seus participantes e a intensa participação de todos. A metodologia da micro-política permite considerar diferentes elementos da manifestação dos participantes, na construção das mudanças e do estabelecimento de linhas de ação comuns.

e) A escola como Anarquia: a noção de anarquia tomada aqui não significa ruptura com qualquer dos modelos políticos presentes nas organizações. A concepção de escola como anarquia se deve a razões de: objetivos problemáticos, tecnologias pouco claras, participação fluida. Essas três características representam uma das formas de perceber a organização escola e, nesse contexto, a ambigüidade se tornou o aspecto prevaiente de sua atividade. Essa ambigüidade é percebida de forma muito explícita nas questões da liderança.

A concepção de escola como anarquia não significa que o funcionamento desta seja desorganizado ou sujeito a desordem. Há outra ordem que não a ordem linear a que se descreveu anteriormente. Com isso, o consenso entre os diversos componentes da organização não é uma realidade constante. Há espaço para a existência de autonomia e é possível conviver com a desarticulação na organização, pois se estabelece a lógica da confiança. A referência com a teoria do Caos ainda está fragilmente articulada para análises mais profundas na organização escola.

f) Escola como Cultura: quando se trata de escola como cultura, um dos primeiros aspectos a considerar é que há uma polissemia no termo cultura e, por isso, a importância de saber de onde estamos partindo. As empresas foram destacadas para terem atenção quanto à questão da cultura, e a escola não ficou fora disso. No entanto, é preciso ter presente que não só a escola é uma empresa diferente das demais, como cada escola é uma realidade cultural diferenciada. Nesse sentido, é que se destaca que a cultura de cada escola se manifesta na

forma como ela traduz as diferentes realidades tais como: valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimônias.

As tarefas primordiais de um gestor não deveriam estar centradas ao nível da estrutura, das formas, mas para os aspectos simbólicos, já que a cultura pode e deve ser não somente utilizada como também alterada. Cultura entendida como o conjunto de práticas e de valores que caracterizam o *ethos* organizacional, que diferenciam as organizações entre si e que criam entre os seus membros certa unidade de pensamento e ação. É possível pensar que não há uma cultura organizacional, mas culturas, subculturas e contraculturas no interior das organizações.

2.6 TEORIAS DOS JOGOS

Dentre as diferentes teorias que buscam encontrar alternativas de soluções para os conflitos que fazem parte da vida nas diversas dimensões, há a chamada Teoria dos Jogos.

Teoria dos Jogos é o estudo das tomadas de decisões entre indivíduos quando o resultado de cada um depende das decisões dos outros, numa interdependência similar a um jogo. Estuda cenários onde existem vários interessados em otimizar os próprios ganhos, às vezes em conflito entre si. A base da teoria é colocar-se na posição do outro e raciocinar o que você faria em cada situação, modelando todas as interações com benefícios/prejuízos de ambos, e daí escolherem a melhor ação estratégica. A teoria dos jogos é a aplicação da lógica matemática no processo de tomada de decisões nos jogos, utilizada na economia, na política, na guerra e caracterizadas, como nos jogos, por conflitos de interesse, determinando a melhor estratégia para cada jogador.

Os estudos sobre a teoria da probabilidade tiveram início com o filósofo, matemático e físico francês Blaise Pascal, juntamente com o matemático francês Fermat, que através desses estudos desenvolveram a teoria da probabilidade em jogos de azar, utilizando regras matemáticas. Em seguida, Antoine Augustin Cournot (1801-1877), matemático francês, com estudo da análise do ponto de equilíbrio nas estratégias de jogos, formalizou um conceito específico de equilíbrio, ou seja, aplicados em casos particulares, que mais tarde foi generalizado por John Forbes Nash Jr. Mas o marco inicial da teoria dos jogos foi quando John Von Neumann (1903-1957), matemático húngaro-americano, provou o teorema

minimax. Segundo este teorema, há sempre uma solução racional para um conflito bem definido entre dois indivíduos cujos interesses são completamente opostos, teorema deixado aberto pelo matemático francês Émile Borel (1871-1956).

O defensor dessa teoria é Robert Aumann, matemático israelense, vencedor do Prêmio Nobel de Economia em 2005. Ele usa a Teoria dos Jogos para analisar o conflito no Oriente Médio e suas teses ajudam a compreender os princípios que regem os conflitos e como se consegue convencer adversários a cooperar entre si.

É uma ciência que examina situações em que dois ou mais indivíduos ou entidades lutam por diferentes objetivos, nem sempre opostos. Cada jogador tem consciência de que os outros também agem de forma a atingir as próprias metas. Um exemplo óbvio são os jogos recreativos ou esportivos, como o xadrez, o pôquer e o futebol, em que todos os participantes possuem metas próprias. No xadrez, cada peça movida por um jogador desencadeia uma série de reações no adversário. É importante destacar que o adversário faz o exercício de se colocar no lugar do outro e desenvolver sua próxima ação. Ou seja, toda ação leva em conta o outro.

Nessa teoria, um conceito importante é o de equilíbrio, que significa o ponto em que cada jogador encontra sua maneira ideal de atuar no jogo. Cada um, portanto, cria sua melhor estratégia possível, levando em conta o que o outro está fazendo. Para cada tipo de situação há fórmulas diferentes a ser aplicadas. A ação de cada jogador acaba contendo ou revelando o processo do jogo inteiro. Ou seja, nenhuma ação pode ser tomada como independente da outra, mas todas estão inter-relacionadas. A idéia da repetição ajuda para a elaboração de estratégias, o que favorece o desenvolvimento da compreensão do processo.

Comparando com as experiências mundiais de resolução de conflitos, se percebe que não é o fato de fazer o que o outro deseja que estabelece a paz ou o consenso. Ao contrário, a solução vem das alternativas construídas, mesmo que para isso tenham que se fazer muitas repetições do jogo ou da negociação. Sendo assim, a Teoria dos Jogos possibilita a compreensão do processo de educação que é necessário para a resolução dos conflitos e que a solução não está pronta, ela precisa ser construída.

Ao destacar alguns dos fios produzidos a partir da modernidade, é possível perceber que a cultura de violência está presente. Ela se dá, sobretudo, pela forma dicotômica de entender o ser humano e as relações produzidas por ele. Porém, ao lado da constatação da violência produzida na modernidade, destacam-se possibilidade de educação de forma a conduzir a uma educação para a não-violência e de uma maior integração dos elementos que constitui o ser humano, como foi possível perceber na tessitura deste capítulo. O estudo da

cultura escolar, da aprendizagem da ação comunicativa, do princípio da não-violência, do conceito de violência apresentado por Hannah Arendt, da teoria dos jogos, são alguns fios teóricos que ora subsidiam o prosseguir dessa investigação.

Com o intuito de chegar mais perto do objeto em questão – o conflito na escola – outros fios são necessários para que o objetivo possa estar cada vez mais próximo. Já está incorporado nessa construção que o caminho se faz ao caminhar, por isso a escolha metodológica se dá pelas vias do pensamento complexo, sabendo, de antemão, que não será possível encontrar respostas prontas e acabadas para todas as perguntas que emergem nessa construção. Porém considera-se importante que a busca continue com rigor metodológico e o máximo de coerência possível para esse estágio do trabalho.

3 FIOS METODÓLOGICOS

3.1 COMPLEXIDADE E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DE MORIN

Um pensamento linear simplificado responde a muitas questões da educação e da escola, pois essas estão inseridas num fluxo cultural que exige resultados imediatos, faturamento, acúmulo de títulos, escala de graus, premiações. O pensar e o agir linear têm conduzido a maioria das decisões sobre investimentos e com propósitos de manter o *status quo*, uma estabilidade de ação e de pensamento. Resultado de opções positivistas, não só as lideranças brasileiras, mas a população em geral, mantém-se convencida de que todo o investimento, tanto material quanto humano, trará resultados satisfatórios.

No entanto, a prática de um pensamento complexo requer um contato entre as partes. Necessita de uma permissão inicial para o diálogo, a troca de sentido. Quando Edgar Morin publicou, em 1977, o seu ‘O método 1’, obra que inicia a construção de sua perspectiva teórica seminal sobre a complexidade, estava intencionado a articular o pensamento do sujeito com o pensamento do coletivo e da espécie. Por isso, Morin traz presente o homem, a natureza e a cultura. Para o autor, há relações inicialmente de conceito trinitário, mas “[...] não se pode reduzir ou subordinar um termo ao outro” (2005a, p. 22). A base para o pensamento vem da própria natureza que interage permanentemente para se manter viva e encontrar formas de sobreviver às adversidades próprias do ambiente. O ser humano, sendo parte dessa natureza, sofre e/ou age sobre e com a natureza.

Assim, indivíduo, sociedade e espécie são três partes da natureza que constituem a fórmula natural e representativa para outras fórmulas de organização, criadas por essa mesma natureza, sejam o pensamento humano ou as relações estabelecidas com pequenos grupos e/ou sociedades. A maneira mais usual de representar o pensamento complexo é a relação do todo e das partes onde a parte está no todo e o todo está nas partes, bem como a soma das partes é maior que o todo (MORIN, 2005a, p. 158). O entendimento das partes depende do todo, assim como o entendimento do todo depende das partes.

Há, porém, um cuidado necessário, conforme ensina Morin (2005a), o de recordar que o movimento da compreensão ou do conhecimento não está pronto. O que significa dizer que o todo é incerto, ou seja, o todo não existe isolado de suas partes.

Ele é incerto porque muito dificilmente se pode isolar e não se pode jamais verdadeiramente fechar um sistema entre os sistemas aos quais ele está ligado e onde ele pode aparecer, como bem disse Koestler, ao mesmo tempo como todo e como parte de um todo maior (MORIN, 2005a, p. 162).

Mas, “onde está o todo?”, pergunta Morin (2005a, p. 162). No caso em estudo, os conflitos na escola, onde está o todo? Como afirmamos, anteriormente, a identificação do todo requer saber o ponto de partida para se fazer a análise. É possível perceber que na dinâmica de cada escola, o todo está em alteração constante, pois o movimento das partes interfere na composição dele, bem como a importância que é dada para o olhar a cada parte específica. Nesse caso, o todo pode ser a escola, quando se analisa as micro relações ou a rede de ensino, que coordena as escolas ou ainda a educação como instituição.

Faz-se necessário salientar o esforço que vem sendo feito para a compreensão do problema das relações na escola. Este processo pode ser entendido como as partes do pensamento complexo, as que vão sendo costuradas umas às outras e, assim, irão constituir o todo. O fato de alguma parte estar concluída não significa que não permaneça no processo, que não exista um aprimoramento do pensamento previamente constituído. Ao mesmo tempo, entende-se que o complexo está em aceitar que o processo de construção também é educar-se.

Por isso, ao estudar o pensamento complexo, defendido por Morin (1990, p. 103-104), é possível perceber a construção sendo feita em etapas, respeitando uma abordagem dialógica, como aparece abaixo.

Primeira etapa da complexidade: temos conhecimentos simples que não ajudam a conhecer as propriedades do conjunto. Uma constatação banal que tem conseqüências não banais: a tapeçaria é mais que a soma dos fios que a constituem. Um todo é mais do que a soma das partes que o constituem.

Segunda etapa da complexidade: o fato de que existe uma tapeçaria faz com que as qualidades deste ou daquele tipo de fio não possam todas exprimir-se plenamente. Estão inibidas ou virtualizadas. O todo é então menor que a soma das partes.

Terceira etapa: isto apresenta dificuldades para o nosso entendimento e a nossa estrutura mental. O todo é simultaneamente mais e menos que a soma das partes.

Nesta tapeçaria, como na organização, os fios não estão dispostos ao acaso. Estão organizados em função da talagarça, de uma unidade simétrica em que cada parte concorre para o conjunto. A própria tapeçaria é um fenômeno perceptível e cognoscível, que não pode ser explicado por nenhuma lei simples (p. 103-104).

A escolha do tema e do objeto para o estudo segue essa dinâmica: a escola e os conflitos e a relação estabelecida entre conflito e violência. O todo será verificado na inserção deste objeto no campo da educação, focando-se aspectos, como organização da escola, cultura escolar e a participação dos estudantes e gestores da escola. Associar o estudo dos conflitos na escola à complexidade significa contar com o que já foi produzido neste campo e as questões

que ainda permanecem. O próprio tema dos conflitos carrega, em si, uma complexidade, pois envolve dimensões pessoais, emocionais e questões da organização e estrutura social. A escola como organização também apresenta grande complexidade tanto pela sua trajetória quanto pelas demandas, assim como pelas possibilidades que se apresentam.

Em se tratando de conflitos e violência na escola, há elementos que têm influenciado para uma visão de que a escola é espaço de produção do conhecimento, pois a violência seria o seu grande empecilho. A mídia, em geral, trabalha com esse pressuposto. Por isso, a proposta de aprofundamento dos movimentos de possibilidade que a própria escola tem feito para sair deste lugar comum de que a violência está maior do que ela própria. Analisar a partir da ótica da complexidade dará elementos para um novo pensar sobre a organização escola e as suas possibilidades.

Segundo Morin (2005), para o pensamento complexo, a pesquisa é associativa e complexa, e nela apresentam-se a ordem e a desordem, remete para a compreensão do todo, assim. A sua teoria aponta para um conceito, no qual:

[...] A evolução já não pode ser uma idéia simples: progresso ascensional. Tem de ser, ao mesmo tempo, degradação e construção, dispersão e concentração. Como iremos ver, ser-nos-á impossível isolar uma palavra-chave, hierarquizar uma noção primeira, uma verdade primeira. A explicação já não pode ser um esquema racionalizador. A ordem, a desordem, a potencialidade organizadora têm de ser pensadas em conjunto, simultaneamente nos seus caracteres antagônicos bem conhecidos e nos seus caracteres complementares desconhecidos. Estes termos remetem um para o outro como um anel em movimento. Para concebê-lo, é preciso muito mais do que uma revolução teórica. Trata-se duma revolução dos princípios e do método. A questão da cosmogênese é, portanto, ao mesmo tempo, a questão-chave da gênese do método (p. 65).

Outro recorte a ser feito é a transdisciplinaridade, para romper fronteiras no ambiente escolar, a fim de compreender o problema em questão. É necessária essa dinâmica no observador, isto é, de que as fronteiras, tal como elas estão estabelecidas, precisam ser vencidas e instaurar ou perceber o movimento da construção a partir do todo. Percebe-se a necessidade no estudo do tema em superar a postura de transmissão e apostar na relação dialógica da construção e, para isto, faz-se necessária a desconstrução de práticas pedagógicas, de gestão ou até mesmo de olhares sobre a situação da escola que não contemplem este movimento.

Segundo Morin (2000), há sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em toda a sociedade e em toda a cultura, sem exclusividade nem rejeição, conforme modelos e regras próprias de cada sociedade e cultura. São eles: aprender a

conhecer, citado como conhecimento do conhecimento; aprender a estabelecer relações no mundo complexo; aprender a partir da condição humana; aprender a identidade terrena; aprender a partir das incertezas; aprender a compreender e aprender a ética planetária.

Acrescenta-se que o saber científico sobre o qual este texto se apóia para situar a condição humana não só é provisório, mas também desemboca em profundos mistérios referentes ao Universo, à Vida e ao nascimento do ser humano. Aqui se abre um ‘indecidível’, no qual intervêm opções filosóficas e crenças religiosas, através de culturas e civilizações (MORIN, 2000).

Tratar de conflitos na escola envolve diferentes saberes e vivências. Não será possível elaborar o estudo sem trazer presente os diferentes campos que o objeto em estudo está relacionado. O todo e as partes e a reforma do pensamento que se expressa na formulação de propostas pedagógicas com ênfase na relação do ser humano com o mundo concreto, que se expressa em saber resolver problemas e ter atitude de participação na dinâmica do mundo. Colocar-se como parte da realidade e como agente dos processos.

A teoria da complexidade é entendida como disciplina de pensamento que ajuda a elaborar estratégias cognitivas para aprender, levando em conta o erro e a incerteza. Também confere condições para um exercício do pensamento complexo, bem como as cria para pensar uma sociedade-mundo que está para nascer. Além disso, possibilita a reflexão sobre algo que possa incluir a intuição, pois o rigor que a ciência moderna impôs acabou com a fluidez da intuição e da criação.

A idéia de método vai além do programa. Em quase todas as referências, método está ligado à idéia de Descartes (1596-1650), que enfatiza ser necessário partir de certezas estabelecidas e nunca pelo acaso. Pressupõe-se, então, que é possível lançar mão de um conjunto de regras certas e permanentes e segui-las mecanicamente. Essa idéia de método como programa é insuficiente para a realidade que se apresenta.

Diante da realidade que é incerta e que muda constantemente, a idéia do pesquisador deve ser a que possa ser capaz de estar apto a captar essa realidade e estabelecer uma comunicação com ela. Portanto, necessita de mobilidade para aceitar a ordem e a desordem presente na realidade. No caso da realidade da violência na escola, a situação apresenta-se com diferentes variáveis e graus de intensidade. Precisa-se, portanto, de uma atitude estratégica, com o propósito de estabelecer o diálogo com a realidade e poder construir um pensamento a partir dela. Partir de verdades prontas ou ter um programa pré-definido acaba engessando a atitude do pesquisador diante dos desafios da realidade.

Para Morin (2003), o método comporta o ensaio, que resulta da atividade pensante e da reflexão do pesquisador, da elaboração do seu próprio conhecimento, ao escrever sobre o objeto em questão. Falar de violência na escola engloba as vivências, as experiências, as tentativas de ações e as sistematizações em torno do objeto. O problema não está colocado somente nesse momento de escrever uma tese, mas vêm de uma trajetória construída com algumas crenças, desafios, intuições e sonhos para a realidade escolar.

Portanto, pensar a trajetória dos conflitos na escola pelo método da complexidade significa fazer uma trajetória, onde surgem profundas tensões entre a fixação e o desejo de que algo pode ser diferente, assim como da vertigem da incerteza e da construção das subjetividades. Há inúmeras contradições neste caminho, pois a busca pela totalidade é constante e, ao mesmo tempo, o acontecimento particular está muito presente. Existe, igualmente, o desejo de um grande projeto de reforma na educação, de mudanças, de um devir, e as histórias muito específicas sendo narradas e trazidas pelos fenômenos que são possíveis de serem captados pelo diálogo com a realidade.

Nesse sentido, a presença e as condições do sujeito pesquisador – que é por onde a realidade, pesquisada e sistematizada, chega – são partes integrantes da própria pesquisa. Não há como pensar algo fora do sujeito: o sentido e o valor são conferidos por ele próprio. O método emerge da experiência, não a precede. Ele vai além do que é possível realizar e também ajuda a captar o impossível, o que não está dado.

Isso não significa improvisação, ou seja, caminhar com, fazer o caminho e compor. O objetivo é percorrer o caminho e desenvolver a aptidão para captar o efêmero, o contingente, a novidade, a multiplicidade e a complexidade. Como afirma Maffesoli (2003), captar o eterno no efêmero. Essa escrita incorpora o erro e a incerteza com o risco da reflexão, pois, na medida em que o pensamento está em exercício, há o risco de sair do que está formatado e ir além das fronteiras predeterminadas – é um exercício de ousadia.

O papel da teoria é significativo nesse caminhar, porém a teoria não consiste no conhecimento em si, mas favorece, proporciona, ou seja, é possibilidade para tratar o problema. Dessa forma, em se tratando do estudo dos conflitos na escola, há teorias interessantes que explicam e argumentam formas de ação, entretanto elas, sozinhas, não são suficientes e não têm força para uma transformação da realidade. As teorias em torno dos conflitos e da escola devem estar a serviço para alavancar os processos de envolvimento e a descoberta das possíveis alternativas para a mudança do quadro em que hoje se apresenta a escola. A teoria necessita da intervenção pelo método na realidade para ser retroalimentada e

continuar tendo sentido para a realidade em questão. Tanto a teoria quanto o método são necessários e indispensáveis para o conhecimento complexo.

O método conta com a fragilidade do pensar e a noção de verdade não como algo absoluto, mas provisório. Historicamente, há dificuldade de incluir o erro no processo de conhecimento. Pelo contrário, a ciência sempre contou com uma série de ‘procedimentos científicos’, para não incorrer em erros ou evitá-los ao máximo. Por outro lado, ter presente que, na ânsia de não incorrer em erros, em educação, comete-se o erro da exclusão do movimento do pensamento. A humanidade aprendeu com os erros e os insucessos. Olhando os projetos das escolas, percebe-se que, a maioria deles parte de um ser humano perfeito ou destaca somente o lado da razão, enquanto o ser humano está encharcado de paixões, anseios e desejos, que nem sempre respondem àquele ideal de ser humano descrito nos projetos e programas das escolas.

O método da complexidade considera a realidade onde o sujeito se encontra e as suas condições. No caso da pesquisa sobre os conflitos nas escolas, na perspectiva da complexidade, envolve as possibilidades e as limitações da pesquisadora ao trabalhar com o tema. Não é possível pensar nos processos da escola abstraindo-se das vivências e representações da pesquisadora em questão.

A pesquisa conta com uma trajetória bem específica. No início dos estudos, havia algumas certezas; depois, passou por uma fase de muitas perguntas sobre o tema, de como desenvolver a temática dos conflitos e da violência na escola e chegar ao ponto de um encontro mais profundo, quando percebe que, necessariamente, todas as experiências e os conhecimentos são apenas parte deste todo. Surge, então, a necessidade de conhecer o todo e, daí, poder relacioná-lo com as partes que estão mais próximas, como, por exemplo, as escolas com as quais teve contato nos últimos tempos, através da aplicação dos questionários, das entrevistas e do contato com os grupos.

Assim, foi possível perceber que não somente essas partes registradas permitiam uma compreensão, mas também a necessidade de ter presente o todo para que as informações das partes tivessem mais sentido. Por isso, no momento de organizar os dados, estar com o pensamento aberto para que todas as informações pudessem estar interligadas e fazer com que o exercício do pensar possa acontecer e, assim, superar o próprio pensamento.

Para esse exercício, destaca-se, novamente, Morin (2003), na organização de princípios metodológicos que configuram o pensamento complexo e que, para esta pesquisa, é possível aproveitar este caminho de construção. Os princípios são descritos em:

Princípio Sistêmico ou Organizacional – Retoma a máxima de Pascal: “impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.” Na unidade sistêmica, o todo traz, além da soma das partes, os fenômenos novos que fazem diferença significativa, potencializando o todo para mais, ou restringindo para menos, dependendo do movimento organizacional.

Princípio Hologramático – A dimensão de que, em cada parte, o todo está presente. Em cada ser humano, está presente o todo do conhecimento, da cultura e da linguagem. Inclusive as partes apresentam-se de formas antagônicas, quando o antagonismo está presente no todo. A complexidade se manifesta no indivíduo, por isso a capacidade de gerar o problema e também de encontrar soluções (no caso do estudo dos conflitos na escola, a potencialidade para resolver e encontrar soluções também estão presentes e não somente a idéia de condenação e de que o problema é insolúvel).

Princípio da Retroatividade – Rompimento com a causalidade linear. O efeito, provocado por uma causa, retroage sobre ela mesma, permitindo a autonomia organizacional. A presença do híbrido, a luta entre as forças que constroem e as que destroem estão presentes.

Princípio da Recursividade – É a dinâmica auto-produtiva e auto-organizacional. Os efeitos são causadores e produtores do próprio processo.

Princípio da Autonomia/Dependência – Processo auto-eco-organizacional. A autonomia dos seres humanos depende das informações culturais, assim como da energia do ecossistema. Há dependência, e esta permite construir a autonomia.

Princípio Dialógico – Ao mesmo tempo lança-se mão de lógicas complementares e excludentes. Está presente a ordem/desordem/organização. A sociedade é pensada como indivíduos e totalidade social. As duas dimensões estão juntas ao mesmo tempo.

Princípio da Reintrodução do Sujeito Cognoscente em Todo Conhecimento – O sujeito está presente no processo de conhecimento, não está fora, acumulando dados. O sujeito constrói a realidade e, neste sentido, o método é vital, pois, na medida em que vai descobrindo as coisas, vai se questionando e produzindo o conhecimento, não como algo dado que ele acessou, mas construído e do qual ele mesmo faz parte. Assim, supera-se a idéia de objetividade e de neutralidade, bem como do encontro da verdade absoluta. Para Morin:

Educar com base no pensamento complexo deve ajudar-nos a sair do estado de desarticulação e fragmentação do saber contemporâneo e de um pensamento social e político, cujas abordagens simplificadoras produziram um efeito demasiado conhecido e sofrido pela humanidade (2003, p. 38).

O exercício de escrever e de organizar os dados da pesquisa passa pela experiência da fragilidade. Instala-se a tensão ao escrever: estar entre o dizível e o indizível, entre a totalidade e a fragmentação, entre o conhecimento, as crenças e as evidências do não-saber; a consciência do inacabamento e a tendência de ter a síntese, a totalidade. Percebe-se a fragilidade do ser inacabado, mas isto não significa não ter coerência no método e deixar de exigir que as etapas sejam cumpridas. No final, é preciso acabar revelando a própria situação do trabalho como uma obra em construção ainda.

Ao começar o estudo, imaginava como chegaria a algumas respostas para as questões tão instigantes da violência na escola. Por algum tempo, insistiu-se nessa idéia de que seria possível desenvolver, com o grupo de educadores, alternativas de ação para resolver o problema da violência na escola, levando-se em conta que professores das escolas pesquisadas traziam a questão de que não havia projetos, de que faltavam recursos e de que as famílias estavam se desorganizando cada vez mais, para que isto ocorresse. No entanto, se houvesse um projeto forte e bem esclarecido, seria possível reverter o quadro de violência para um ambiente aprazível de aprendizagem e convivência.

Mediante profunda inquietação intelectual e percebendo a dimensão do problema, concluiu-se que se estava diante de uma realidade de vida com muitos envolvimento e que tudo estava tecido em conjunto, que não era possível separar algo, retirar algumas impressões, sentimentos, falas e fatos constatados. Tudo estava muito impregnado de uma cultura que estava além do alcance da pesquisadora naquele momento.

Outra constatação feita, neste momento da pesquisa, foi que, ao falar do tema violência, toda a organização escolar, como um todo, deveria também ser avaliada. Não poderia tentar entender o fenômeno violência e os conflitos sem compreender outras questões da realidade social. As falas de que a escola hoje está violenta são muito recorrentes, por isso percebeu-se que este é um fenômeno que está diretamente relacionado com a forma como a sociedade se organiza, quais os valores que ela estimula, para que sejam absorvidos.

Os adolescentes, os jovens, os trabalhadores da escola são parte da sociedade. A escola não está isolada do restante das decisões políticas e sociais, nem tampouco tem o poder de transformar aquilo que está fora do seu alcance. Por isso, pesquisar a violência na escola e a forma como são resolvidos os conflitos que surgem nela necessitam de um olhar mais amplo. A mudança na forma de tratar os dados de que se dispõe nesse momento da pesquisa está sendo uma opção coerente com o método da complexidade.

A pesquisa também visa a contribuir na construção de alternativas para compreensão de novas possibilidades de construção da cultura na escola com menos violência. Nessa trajetória de construção, as idéias compiladas e elaboradas por Guimarães (2005) a respeito da construção de cultura de paz têm estado muito presentes. Segundo o autor, a paz é uma realidade a ser construída, não é um estado a ser atingido, mas uma construção constante, e é imprescindível. Para esta construção, utiliza-se a razão como instrumento de conhecimento da realidade e de organizar ações concretas, tanto locais como globais, para o estabelecimento de uma nova cultura que inclua os conflitos e tenha condições de problematizar a violência vivida na escola.

3.2 O PROBLEMA E AS QUESTÕES DE PESQUISA

A realidade da escola de Educação Básica no Brasil, hoje, é desafiadora tanto no que diz respeito à gestão quanto na organização pedagógica e das suas relações. A compreensão dos conflitos no ambiente escolar se faz necessária como forma de desvendar possibilidades de construção de uma cultura escolar com menos violência e espaços saudáveis de desenvolvimento e de construção do conhecimento – aspectos estes fundamentais da instituição escola.

Por isso, apresenta-se como problema de pesquisa a realidade que compõe atualmente a escola de Educação Básica, permeada de conflitos de diferentes ordens, e as respostas que as escolas têm dado para esta questão. A proposta é analisar a relação de conflito e violência, a partir da teoria da complexidade, e destacar a partir da percepção dos sujeitos as potencialidades da escola para a construção de possibilidades de diálogo e aprendizagens.

Questões de pesquisa:

1. Que concepções de conflito tem o(a) diretor(a) e os estudantes?
2. Como a direção da escola trata conflitos que surgem no dia-a-dia no ambiente escolar?
3. Como os estudantes têm buscado resolver os conflitos que são gerados na escola?

4. Qual a compreensão de violência que os diretores expressam e de onde ela surge, na visão deles?

5. Que potencialidades a escola tem para modificar as situações de violência?

6. Qual é a escola sonhada pelos diretores e estudantes?

3.3 OBJETIVOS

3.3.1 Objetivo geral

Analisar, a partir da teoria da complexidade, a relação entre conflito e violência e as potencialidades da escola em criar uma cultura que tenha como base o diálogo e a aprendizagem.

3.3.2 Objetivos específicos

1. Identificar as violências presentes no cotidiano escolar, e as suas conseqüências;
2. Destacar as potencialidades da escola para a criatividade e para a resolução dos conflitos presentes nela;
3. Analisar como os participantes da escola compreendem e vivenciam os conflitos presentes no ambiente escolar;
4. Propor caminhos para a inclusão dos conflitos no processo de educar, aprender e ensinar.

3.4 APLICAÇÃO DO MÉTODO E DOS INSTRUMENTOS

Conforme já foi relatado anteriormente, a pesquisa nasce a partir das vivências da pesquisadora em escolas de diferentes níveis, porém não eram perguntas com elaboração definida. Poderíamos dizer que eram inquietações e alguns ensaios que foram sendo

experimentados. O tema da pesquisa de mestrado sobre o cuidado na relação pedagógica deixou algumas indicações de continuidade de seguir a trajetória de investigar a complexidade das relações que são construídas no espaço chamado escola.

No ano de 2008, por meio da Cátedra da Unesco na Universidade Católica de Brasília, foi desenvolvida uma pesquisa com o objetivo de analisar os efeitos do Projeto Segurança escolar nas escolas do Distrito Federal. As escolas pesquisadas foram indicadas pelo Ministério Público do Distrito Federal, por estarem apresentando situações de violência. Como professora da Universidade Católica de Brasília, a pesquisadora participou da pesquisa, ajudando a coordenar grupos de estudos sobre violência na escola, elaboração do material para a pesquisa (questionários, entrevistas, roteiros para grupos focais, roteiro de observação na escola) e construção do relatório.

A Coleta de dados foi realizada durante o ano de 2008, com a ajuda de duas mestrandas da Universidade Católica de Brasília, por estarem estudando temas relacionados com violência na escola. O número de pessoas entrevistadas em toda a pesquisa coordenada pela Cátedra foi de 1.004 participantes.

Para a realização da tese em questão, a banca de qualificação, realizada em junho de 2009, sugeriu que a pesquisadora pudesse escolher, entre os dados coletados, uma parte para aprofundar a análise a que estava se propondo. Diante da indicação, foram escolhidos dois grupos, a saber: os diretores e os grupos focais dos estudantes. O critério para escolher o grupo dos diretores foi por esses estarem pensando a escola como um todo e porque eles representam a escola como instituição. Eles são o ponto de contato e comunicação de todos os envolvidos na escola. A escolha pelo grupo dos estudantes se deu para que se possa ter a percepção dos estudantes da dinâmica da escola. Também foram utilizadas observações feitas nas escolas durante o período de coletas dos dados.

Foram entrevistadas 98 pessoas, assim distribuídas:

a) Grupo focal com alunos: total de 88 alunos participantes. O grupo focal foi realizado com representantes de cada turma e série, sendo dois por escola, um em cada turno (matutino e vespertino). Cada grupo era composto de, no máximo, 11 integrantes. Para sua realização, foi elaborado um roteiro prévio com 10 questões norteadoras para a avaliação do PSE e a verificação de aspectos relacionados à segurança e existência de violências na escola. As falas foram gravadas e decodificadas. (Anexo A)

b) Entrevista semi-estruturada: feita com dez membros do Conselho de Segurança Escolar CSE, sendo dois em cada escola, representados por pessoas de diferentes funções (estudantes, pais, educadores, assistentes, gestores); com cinco diretores e ainda sete Policiais Militares (PM), quando havia na escola. Assim como o grupo focal, as entrevistas foram gravadas, quando permitidas, e transcritas. (Anexo B)

c) Observação *in loco*: feita em cada uma das escolas, mediante roteiro também pré-elaborado. O roteiro aborda aspectos físicos do ambiente escolar (estrutura, mobílias, entre outros), dependências em geral (salas de aula, sala dos professores, direção, biblioteca, laboratórios, banheiros, pátios, refeitório, etc.) e ainda aspectos psicológicos, quando eram registrados acontecimentos que comprometiam ou favoreciam o clima de harmonia na escola. Além de informações sobre o bairro, identificadas ao chegar ao local (localização da escola, iluminação, comércio; aspectos relacionados à segurança da escola: grades, muros, portões, porteiros, guardas e policiais). Foi observado o momento do intervalo para perceber a relação entre os alunos. Foi, pois, este instrumento de grande valia para perceber aspectos positivos e ainda fragilidades do projeto, podendo ainda ser comparados às outras informações de outros atores, dadas em outros instrumentos. (Anexo C)

3.4.1 A organização do Distrito Federal

O Distrito Federal é uma das 27 unidades federativas do Brasil, onde se localiza a capital federal Brasília, cujos limites estão onde termina o próprio Distrito Federal. A capital foi fundada em 21 de abril de 1960 e construída em três anos e dez meses, com o projeto do presidente Juscelino Kubitschek de mudança da capital nacional do município do Rio de Janeiro para o centro do país.

Abriga uma população estimada em cerca de 2.606.885 habitantes (segundo o IBGE 2009), tendo como área territorial total 5.822,1 km², o que representa em termos de densidade populacional aproximadamente 443 hab./km². O Distrito Federal é um semi-enclave de Goiás, sendo circundado por praticamente todo o território do estado; apenas na ponta sudeste o Distrito Federal faz divisa com a cidade mineira de Cabeceira Grande (até 1995, distrito de Unai). Sua composição étnica está em: Brancos 44%, Pardos 47% e Pretos 7%.

O Distrito Federal rege-se por lei orgânica, típica de municípios, e não por uma constituição estadual. Acumula as competências legislativas reservadas aos Estados federados e municípios, não vedadas pela Constituição. O Poder Legislativo do Distrito Federal é exercido pela Câmara Legislativa, com 24 deputados distritais eleitos, não havendo o exercício do Poder Legislativo por regiões administrativas. O caráter híbrido do Distrito Federal é observável por sua Câmara Legislativa, mistura de Câmara de Vereadores (Poder Legislativo Municipal) e Assembléia Legislativa (Poder Legislativo Estadual) e o chefe do Poder Executivo é um Governador, ao invés de um prefeito

No Brasil, a idéia de cidade está intimamente ligada à de município, porém o Distrito Federal é exceção a esta regra: há diversos núcleos urbanos, sendo o principal deles a região administrativa de Brasília, que por sua vez também se confunde com a idéia de Plano Piloto. Quanto aos outros núcleos, há muita discussão sobre se estes seriam cidades distintas, ou se seriam na verdade bairros distantes da capital do país. De qualquer forma, o Distrito Federal não é município e nem estado, constituindo um tipo independente de entidade federativa. Possui governador, assim como os estados, mas não é subdividido em municípios, portanto, não possuindo também nenhum prefeito.

O Distrito Federal possui autonomia para instituir e arrecadar tributos próprios aos estados, como o imposto sobre a circulação de mercadorias e serviços (ICMS); imposto sobre a propriedade de veículos automotores (IPVA); imposto predial e territorial urbano (IPTU), e demais que, pela Constituição brasileira de 1988, são de competência dos estados. Além disso, não se subordina administrativamente ao vizinho estado de Goiás, no qual seu território está localizado.

É dividido em Regiões Administrativas (RA), que historicamente foram chamadas de cidades-satélite (atualmente, alguns consideram este termo pejorativo). São elas: I Brasília; II Gama; III Taguatinga; IV Brazilândia; V Sobradinho; VI Planaltina; VII Paranoá; VIII Núcleo Bandeirante; IX Ceilândia; X Guará; XI Cruzeiro; XII Samambaia; XIII Santa Maria; XIV São Sebastião; XV Recanto das Emas; XVI Lago Sul; XVII Riacho Fundo; XVIII Lago Norte; XIX Candangolândia; XX Águas Claras; XXI Riacho Fundo II; XXII Sudoeste/Octogonal; XXIII Varjão; XXIV Park Way; XXV SCIA - Setor Complementar de Indústria e Abastecimento; XXVI Sobradinho II; XXVII Jardim Botânico; XXVIII Itapoá; XXIX SIA - Setor de Indústria e Abastecimento; XXX Vicente Pires.

A gestão da educação, no Distrito Federal, é coordenada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, que está subdividida em Regionais para melhor atender as escolas.

3.4.2 Dados da educação na Rede Pública do Distrito Federal

Educação Infantil e Creche: 46.389

Ensino Fundamental: 19.702

Ensino médio: 13.978

Educação especial: 7.866

Educação de jovens e adultos: 68.494

Total de estudantes atendidos: 156.429

O número de escolas do Distrito é 616 escolas. Professores ativos: 28.293

Total de professores: 40.772

Número de escolas nas Regiões Administrativas onde foram pesquisadas:

Taguatinga: 57 escolas. Foi pesquisada 01 escola

Paranoá: 26 escolas. Foi pesquisada 01 escola

Recanto das Emas: 23 escolas. Foi pesquisada 01 escola

Ceilândia: 89 escolas. Foram pesquisadas 02 escolas

Como foi explicitado anteriormente, as escolas foram indicadas pelo Ministério Público do Distrito Federal como escolas com quadro de violência e porque havia interesse por parte da gestão pública em saber dos resultados do Projeto Segurança Escolar. Ao invés do nome da escola, usaremos o número para identificar tanto o diretor ou diretora como o grupo focal dos estudantes, conforme segue:

Escola 1: diretor (D1) e grupo focal (GF1)

Essa escola está localizada na Região Administrativa Paranoá e conta com 1289 estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental e 769 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno matutino, no turno vespertino e no noturno.

Escola 2: diretora (D2) e grupo focal (GF2)

Está localizada na Região Administrativa de Ceilândia. Conta com 1062 estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, no turno matutino e no vespertino.

Escola 3: diretora (D3) e grupo focal (GF3)

Essa escola está localizada na Região Administrativa de Taguatinga e conta com 917 estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, no turno matutino e no vespertino.

Escola 4: diretora (D4) e grupo focal (GF4)

Essa escola está localizada na Região Administrativa de Ceilândia e conta com 1226 estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino.

Escola 5: diretora (D5) e grupo focal (GF5)

Essa escola está localizada na Região Administrativa do Recanto das Emas e conta com 158 estudantes nos iniciais do Ensino Fundamental, 822 estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental e 662 na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atende um total de 1642 estudantes, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

No texto de análise dos dados serão utilizadas siglas correspondentes a cada diretor ou grupo focal, a fim de manter a não-identificação dos grupos entrevistados e de facilitar a leitura.

D1- corresponde ao diretor da escola 01

D2- corresponde ao diretor da escola 02

D3- corresponde ao diretor da escola 03

D4- corresponde ao diretor da escola 04

D5- corresponde ao diretor da escola 05

GF1- Corresponde ao grupo focal da escola 01

GF2- Corresponde ao grupo focal da escola 02

GF3- Corresponde ao grupo focal da escola 03

GF4- Corresponde ao grupo focal da escola 04

GF5- Corresponde ao grupo focal da escola 05

Dos diretores das cinco escolas pesquisadas, quatro são mulheres e um, homem. O tempo de trabalho na direção varia entre três meses e cinco anos. As entrevistas foram agendadas previamente para que cada diretor pudesse ter um tempo de responder com

tranquilidade, mesmo assim, em alguns momentos, fomos interrompidos, pois havia pessoas precisando falar com a diretora ou diretor.

Com os estudantes foram realizadas entrevistas com grupos focais em cada uma das cinco escolas. A proposta foi da realização de uma entrevista em grupo, para que os estudantes pudessem falar sobre as situações de violência na escola. Para isso, foi elaborado um roteiro prévio com dez questões norteadoras, para verificação de aspectos relacionados à segurança, aos conflitos e à existência de violência na escola. As entrevistas tiveram a duração de 1h30min cada. As falas foram gravadas e transcritas posteriormente, a fim de que pudessem subsidiar o relatório, outros estudos e aprofundamentos.

3.5 O TRATAMENTO DOS DADOS

Tão importante quanto a coleta dos dados em uma pesquisa é o tratamento analítico que se dá a eles. O método de análise dos dados é a partir da hermenêutica, que está diretamente ligada à linguagem. É uma relação reflexiva entre o objeto, os dados e o pesquisador. A atitude de abertura do pesquisador é fundamental, visto que a própria consciência hermenêutica aponta para a experiência constante de construção. Não há, portanto, certezas, mas a construção a partir da interpretação da linguagem, dos símbolos, do dito e do não-dito.

As informações coletadas foram estudadas a partir da análise de dados em pesquisa qualitativa, organizada e proposta por Minayo (1994). Em uma análise textual, procura-se sistematizar respostas para as questões formuladas, confirmar ou não as elaboradas para a pesquisa. A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. Essas abordagens são passíveis de interação entre outros autores que explicitam a análise qualitativa.

Entendendo, conforme Morin (2003), que o todo está na parte, será possível fazer o exercício da compreensão das questões dos conflitos e da violência presentes na escola, destacando, neste momento, uma parte dos dados. É importante ressaltar aqui o cuidado com o tratamento dos dados, para não haver fragmentos das informações obtidas, pois as questões dos conflitos e violência não estão isoladas, pelo contrário, elas estão diretamente

relacionadas com o todo da escola. Há relação direta com o movimento geral e a dinâmica da escola.

Por coerência com o método utilizado nesta investigação, foi mantida sempre a atenção para não ‘fabricar’ a coleta dos dados. Pelo contrário, os relatos, os sentimentos, as vivências de todos os participantes da escola são evidentes. As falas dos grupos das escolas, tanto dos estudantes como da direção, revelam dados de toda a escola, e não há como entender a situação da escola isolada dos demais grupos da sociedade.

A violência constitui um problema complexo, pois as implicações e as fontes que subsidiam tais ações são das mais diferentes ordens e demandas do ser humano e da organização social e, no caso deste estudo, da organização escolar. Outra questão importante é em relação ao momento da entrevista e da figura da pesquisadora em um ambiente que não é seu ambiente de trabalho concreto. Ainda que a pesquisadora tenha atenção para todas as questões dos conflitos e da violência na escola, não está concretamente todos os dias nesse contexto. Tomou-se cuidado para não dar opiniões e emitir juízos de valor sobre as questões apresentadas pelos entrevistados que vivem naquele ambiente.

Do material registrado foram recortadas algumas falas, pois não seria possível analisar todas as entrevistas registradas. Os recortes estão sendo feitos a partir das questões de pesquisas, explicitadas na metodologia. Essas foram sendo elaboradas com base em estudos e vivência das situações de conflitos e da violência na escola. A escolha pelo grupo de diretores e estudantes se deu pelo objetivo de ter olhares distintos das mesmas situações, o olhar da gestão e do grupo que vivencia a escola no dia a dia. Não há como separar a subjetividade do tema estudado, portanto há, na escolha das falas, a interferência direta da construção feita até então nesta pesquisa.

4. FIOS DA REALIDADE

A metodologia adotada permitiu-nos obter compreensões diversificadas, o que gerou um conjunto de evidências, suscetível de aprofundamento, sob o ponto de vista da educação, ou como sugere Minayo (1994, p. 56), com “possibilidade de novas revelações”. As revelações podem ser percebidas a partir das diferentes interpretações para as perguntas, bem como a combinação de respostas dos entrevistados. As falas dos entrevistados ganham sentido dentro do contexto pesquisado. Para a construção dessa seção, a opção foi por identificar temas destacados pelos entrevistados mediante as questões de pesquisa elaboradas anteriormente.

Os títulos dos temas não são conclusões desta tese, mas afirmações construídas a partir do encontro das perguntas formuladas, do olhar da pesquisadora, da proposta teórica e das respostas dos entrevistados. Os temas são importantes para olhar para a realidade dos pesquisados e oportunizar uma nova visão, integrando as entrevistas e o pensamento complexo. Segundo Minayo (1994, p. 67-80), para viabilizar a descrição e a análise de dados, deve-se levar em consideração as suas finalidades. Para a autora, essa etapa consiste em “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte” (p. 69).

Nesse sentido, procuramos selecionar alguns dos temas que mais se destacaram nas respostas e os mais debatidos durante a entrevista. Essa seleção contribuiu para gerar os temas, conforme apresentaremos em seguida. Trata-se de uma forma de construir uma compreensão do processo de comunicação, estabelecido nas entrevistas e acompanhamento dos grupos focais. É possível perceber aproximações e contrastes nas afirmações feitas pelos entrevistados, o que favorece a construção de conhecimento, um dos objetivos dessa tese.

A partir da busca pelo entendimento do que venha a ser conflito na escola, pelas entrevistas, foi possível perceber que os conflitos na escola não são realidades objetivas e identificadas pelos gestores. Existe dificuldade em nomear os conflitos e as manifestações dos estudantes passam a tomar forma de algo que perturba o ambiente escolar. Os conflitos estão presentes nas relações escolares com intensidades e formas diferentes e que, por isso, nem sempre é possível precisar o começo dele e o seu desenvolvimento.

No entanto, para efeito de análise, foram destacados alguns que são comuns entre as escolas e por apontarem realidades que estão interligadas nas relações diárias da escola. Entre os conflitos apontados, destacamos: o uso de drogas pelos adolescentes, o modo como os adolescentes vivem, a presença/ausência dos adultos na vida dos adolescentes, a proposta pedagógica da escola, a vivência da sexualidade e as regras estabelecidas pela escola, a construção do conhecimento, a cultura do grupo e o exercício do poder na escola.

4.1 CONFLITOS: CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES

No transcorrer da história da educação no Brasil, conflito não é uma palavra que tenha plena aceitação no ambiente escolar. A tendência, de modo geral, é não assumir a existência natural dos conflitos no processo de educação. Ao contrário, o entendimento é que os conflitos impedem o bom andamento da aprendizagem e da escola como organização. Talvez por isso, as questões referentes à concepção de conflito tenham recebido diferentes e variadas respostas. Percebe-se que o leque de respostas é amplo, o que indica que os conflitos estão presentes no ambiente escolar, com diferentes ‘facetas’.

Uma dessas facetas destacadas pelos entrevistados é que conflito tem a ver com uso de drogas. Para os diretores e estudantes, quando se pergunta pela concepção de conflito, ambos fazem referência ao uso de drogas, pelos adolescentes, como um motivo gerador de conflito. No decorrer das falas dos diretores das escolas, a questão do uso de drogas feita pelos adolescentes é apresentada como uma das causas dos conflitos vivenciados na escola e que, conseqüentemente, resulta em violência tanto no ambiente escolar como fora dele.

Nos relatos, o uso de drogas tem sido intenso e freqüente, o que deixa os diretores imobilizados, pois segundo eles não há como controlar isso, e afirmam não saberem lidar com a situação. Já faz parte do cotidiano da escola a circulação de drogas entre os adolescentes. Muitos deles já fazem o uso da droga no caminho até chegar à escola.

Ano passado teve vários adolescentes que tinham comercialização dentro da escola usando drogas no período da tarde. A direção sabe só que não faz nada. Eu já vi faca, arma, drogas, revólver. Tem umas meninas que ficam ali fumando. Hoje elas estavam lá. Na minha sala mesmo tem, acho que, umas três meninas que ficam fumando. Tem gente que passa, que fica dando drogas (GF1).

Os adolescentes apontam que seus colegas utilizam drogas no banheiro e até mesmo na sala de aula e que professores não fazem interferência direta, apenas falam que fumar não faz bem à saúde, mas essa atitude dos professores não tem alterado o comportamento dos estudantes; ao contrário, tem produzido conflitos que não são resolvidos entre a escola e os adolescentes.

Quando o aluno usa drogas ele não é feliz, e numa aula ele se diverte, conhece pessoas novas... se tivesse um projeto de luta os professores teriam um contato com os prof. da escola pra ver melhoras. Ocupa o tempo para não fazer besteira, o que aprendemos aqui na escola é para vida toda (GF3).

Segundo os diretores, essa é uma questão que está fora da escola e que não há como a escola pensar em alternativas para solucionar o problema. Diante disso, a pergunta é relacionada ao que Paulo Freire aponta para o papel da escola e o que ela representa na comunidade. A afirmação de que a questão do uso da droga como sendo um problema que está fora da escola. Faz pensar também em o quanto a escola dialoga com o meio no qual está inserida. Segundo Morin (2002), tudo está interligado, não há uma realidade isolada ou produzida por uma única causa. Como é possível pensar a ação da escola, sem levar em conta o contexto e as diferentes causas dos conflitos presentes na convivência escolar?

Ou às vezes eles fumam e vem para cá, ficam doidão. Muitos deles acham que fumar, pichar e quebrar isso vai fazer deles o máximo aqui na escola. Eles fumam, eles quebram, eles bebem e ninguém faz nada com eles. E tem uma parte de meninas que gostam deste tipo de garotos, daí eles continuam fazendo. Tem muita gente que quebra as janelas também para roubar as coisas da sala, na hora do recreio (GF2).

Diante dessa realidade, a presença de drogas na vida dos adolescentes, fica a pergunta: quando um adolescente começa a fazer uso de drogas? A droga vem preencher um sentido de vida para ele? A organização social é um conjunto complexo e a escola faz parte dela. Como pensar alternativas em parcerias com outras instituições para a construção de sentido de vida e de valores para os adolescentes? Diante da possibilidade do uso da droga, o adolescente entra em conflito.

A gente tinha muito tráfico, suponho que ainda tem, porque nós temos usuários, é questão da comunidade, a escola é reflexo da comunidade, se isso existe na comunidade, vai existir na escola, agora permitir que isso atrapalhe o ambiente escolar é uma outra conversa, isso a gente tem tentado evitar e essas ações tem sido bem sucedidas (D5).

Outra questão que aparece nas falas dos entrevistados, é que conflitos têm relação com o modo como os adolescentes vivem. Os diretores mostram-se contrariados com as opções feitas pelos adolescentes em sua forma de viver. Para estes, o conflito está na forma como os adolescentes vivem e se organizam. O entendimento é que os adolescentes apresentam conflitos naturalmente e que esses conflitos impedem o trabalho pedagógico da escola, pois eles não conseguem respeitar os espaços e os tempos que a escola precisa para realizar o seu trabalho “Sua rotina na indisciplina deles, onde coisas que eles fazem na rotina deles, achando que é graça, e que são crimes quebrar cadeira, quebrar um quadro, quebrar lâmpada, quebrar janela, vidros, pichar, ameaçar, brigar” (D4).

Morin (2005) ressaltava que: “Cada idade tem suas verdades, suas experiências, segredos. Mas nossa concepção simplista de identidade mascara que essa diferença pode traduzir-se por extraordinárias modificações da personalidade” (p. 85). Esse é um dos pontos de conflitos que é percebido entre as falas de quem administra a escola e pelos adolescentes que vivem conflitos próprios da idade e que não têm suas necessidades respeitadas. A escola passa a ser mais um espaço onde esse adolescente não tem conseguido resolver seus conflitos, ao contrário, há conflitos que decorrem da relação com a escola.

A ausência de espaço para conversa e da discussão entre os adolescentes de suas questões acabam gerando conflitos. Nesse sentido, é possível pensar como estão sendo desenvolvidos os processos de ação comunicativa, destacados por Habermas. Para o autor, a construção da razão comunicativa se dá pelos espaços de discussão, de forma organizada, onde cada sujeito possa expressar a sua idéia.

Tem umas professoras que falam, ficam conversando. Às vezes pode não melhorar muito, mas pode melhorar um pouco, porque quando a gente conversa, não é conversar como um bebê, agente tem que falar que fazer isso não vai adiantar nada para sua vida, vai ser mais um merda na vida. Eles têm que tentar entender o aluno e saber qual a razão, o motivo que ele está fazendo estas coisas, tem que tentar resolver junto com ele (GF2).

Na organização dos espaços de falas, no ambiente escolar, a presença dos adultos é necessária. Uma das necessidades que os adolescentes expressam nas entrevistas é a presença dos adultos, que são próximos a eles, estarem acompanhando sua trajetória na escola.

Aqui no colégio mesmo deveria ter um profissional capacitado para fazer isso, para tentar entender aquela situação. Muitas vezes nós tentamos nos defender e levamos a culpa, se você leva um tapa na cara, acho que o colégio deveria olhar para o aluno e ver o motivo porque ele fez aquilo e não julgá-lo pelo ato (GF3).

Os diretores relatam a ausência das famílias na escola. As famílias, em geral, não comparecem nem quando são chamadas para ajudar na solução de problemas em que seus filhos estão envolvidos. A fala vem em tom de queixa e de registro de que a escola não é responsável pelo que está acontecendo. Os primeiros responsáveis são os pais, na visão dos diretores. O conflito quanto as responsabilidade entre família e escola é permanente.

A minha maior dificuldade hoje é envolver os pais, porque muitos não querem, ou porque trabalham e o maior prejudicado nessa história, é o estudante. Ai é briga. Nós estamos querendo estabelecer esse elo de diálogo entre a família e a escola e aproximar mais com encontros de jovens, com encontros de pais para proporcionar diálogo, a necessidade de hoje é buscar a família mesmo e ter esse envolvimento (D3).

Nesse sentido, Morin aponta para a ética da compreensão:

A compreensão não desculpa nem acusa: pede que se evite a condenação peremptória, irremediável, como e nós mesmos nunca tivéssemos conhecido a fraqueza nem cometido erros. Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações (2000, p.100).

Os adolescentes apontam essa dificuldade de ter adultos que estejam com eles. Eles destacam que alguns dos colegas não têm ninguém por eles e que na visão deles isso acaba prejudicando a vida escolar. Alguns apontam que os colegas não estudam, brigam, utilizam drogas e mesmo assim a família não comparece na escola. Nos relatos dos adolescentes, há tom de abandono e de não ter referência para resolver problemas da convivência diária.

Dizem que educação vem de berço, mas não é verdade. Tem muitas pessoas aí que são bem educadas, mas são malas. Na verdade a educação vem do berço, de casa, do mundo, das pessoas que você anda. Mesmo que você não queira, se começar a andar com quem usa drogas você vai ficar assim. O que você tem que fazer é saber se relacionar. Com a ajuda de todo mundo é mais fácil (GF2).

Novamente Morin (2005) faz um destaque sobre as inter-relações:

A sociedade como um todo está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas. Dessa forma, assim como cada ponto singular de um holograma contém a totalidade da informação do que representa, cada célula singular, cada indivíduo singular contém de maneira hologrâmica o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele (p. 38).

Seria simples afirmar que os conflitos ocorrem pela ausência da família junto aos adolescentes. Aponta-se o responsável pelos problemas. Porém num olhar a partir da

complexidade não é mais possível pensar assim e nem tão pouco agir assim. De fato, as famílias são as primeiras responsáveis pelos seus filhos. Mas de que família está se falando? Onde está essa família? Como ela vive? Como está organizada?

A expressão de uma das diretoras entrevistadas foi “ontem quase tive que entregar uma menina na delegacia, porque ninguém da família vinha até a escola para resolver a questão” (D2). A diretora revela um conflito que consiste em saber quem é responsável por todo esse contexto que hoje ela precisa administrar como gestora de uma instituição. A escola recebe os adolescentes e tem o compromisso de ajudá-los na sua educação, na aprendizagem de novos conhecimentos, de ajudar no processo de socialização. Qual seria a responsabilidade da escola na formação dos adolescentes?

A dúvida é trazida pelos próprios adolescentes:

Mais nunca eu vi os pais aqui na escola pra falar sobre briga. De aluno ruim os pais podem ser chamados mil vezes, mas não vêm. Não sei se os alunos não contam ou por interesse. Aqueles alunos que são bons os pais estão sempre aqui. Existe pai que não precisa tá aqui, mas quer tá aqui. Os outros que precisam não. Eu acho que está falando da direção também é só mandar o recado. Tem que ligar tem que procurar porque, às vezes, a pessoa tem medo de falar pelo que vai acontecer. Às vezes a gente fala que o pai não cuida, julgando, às vezes o pai nem tá sabendo o que tá acontecendo por falha da direção, por falha do filho que não passou o recado pros pais. Da parte da direção há falha nisso. Da última vez que teve briga, conversaram com as meninas, lavaram as mãos e amém (GF4).

Nesse sentido, muita crítica já foi feita em relação ao papel da escola. No entanto, é significativo lembrar aqui a desconexão que vem acontecendo entre família e escola. Segundo Morin (2001), para acontecer a reforma do pensamento é necessário que pequenas ações aconteçam diariamente em conexão com um todo planejado. O que se apresenta nas falas dos diretores é uma espera de soluções para problemas que se apresentam de forma nova, porém a maneira de ver os problemas e de encaminhar possíveis soluções não é suficiente para o momento atual, para essa conjuntura. “O conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (p. 15).

Há um apelo por aprendizagens novas. No caso da escola, os diretores se dizem impotentes para resolver problemas e que todo esse contexto de conflitos tem impedido a ação pedagógica dos professores. A pergunta é se a escola está compreendendo o todo em que ela está envolvida. Os adolescentes destacam, pelas falas, que é preciso mudar a forma de se relacionar com o mundo:

A população tá muito ruim. As pessoas estão sem estudo, estão ensinando coisas erradas pra todo mundo e fora da escola já tem esses problemas, então dentro da escola eles trazem tudo isso pra dentro da escola e aqui ainda tem outra pessoa pra levar pro caminho errado. Leva a isso: drogas, cadeia e coisas ruins. Uma vez a gente tava tendo aula de Geografia e a professora falou nessa vida, sem estudo só tem 03 alternativas: cadeia, caixão e cadeira de rodas. A professora explicando né (GF5).

Há necessidade de aprendizagens na área pedagógica, na área de gestão e na forma de compreender a organização social e as modificações no que se refere ao conceito de família. Essa nova compreensão traz conflitos para os gestores da escola, pois eles não estão tendo uma visão clara por qual caminho seguir no trabalho com os adolescentes.

A gente traz para dentro a comunidade da escola, o conselho de classe participativo, que foi o mais forte, que foi através dele que a comunidade começou a respeitar o trabalho, por que antes era um desrespeito total, um descrédito na verdade, eles não acreditavam, então, aí nós fazemos as reuniões, nessas reuniões, toda reunião a gente faz sempre uma opção de uma ação, a gente fala quais são os problemas imediatos (D4).

Segundo a diretora da escola há tentativas de trazer as questões da comunidade para dentro do trabalho pedagógico que acontece na escola. Quando o trabalho pedagógico parte da realidade concreta da comunidade e das pessoas que participam dela, é possível perceber que os conflitos são acolhidos e que algumas das necessidades são atendidas. Ainda são poucas as pesquisas que têm investigado as inter-relações entre os papéis da família e da escola, de modo a oferecer estratégias que promovam o aprimoramento e a ampliação dos modelos de relação entre os dois ambientes. Tais pesquisas requerem uma visão integrada, contextualizada, sistêmica e ampla de tais ambientes, o que nem sempre é possível, quer pela falta de conhecimento do próprio pesquisador, quer pela falta de infra-estrutura para implementar projetos desta natureza.

Em uma investigação realizada por Jowett e Baginsky (1988), relacionada aos potenciais benefícios decorrentes da parceria família e escola no ensino básico, os respondentes (inspetores de educação e diretores de escolas) indicaram melhor compreensão dos pais sobre a escola e a educação em geral, realização de reuniões conjuntas, com oportunidades para os pais falarem do seu papel e de si mesmos, promoção de encontros específicos, com o objetivo de ajudar pais e professores, em momentos críticos, favorecimento de troca de informações entre professores e pais, abertura de canais de comunicação entre a escola e a família, beneficiando os alunos, dentre outros, como

resultados desta integração. No entanto, quando predomina uma fraca ou pouca integração entre a família e a escola, as conseqüências são variadas.

Ao lado disso, os pais de baixo nível sócio-econômico têm dificuldades ou se sentem inseguros ao participarem do currículo escolar. Os conflitos e limitações na sua participação podem ser produtos de sua imagem negativa como pais, de sua própria experiência escolar ou de um sentimento de inadequação em relação à aprendizagem. Mas, tais limitações também podem estar diretamente ligadas ao corpo docente, como o receio dos professores de serem cobrados e fiscalizados pelos pais, a percepção de que os pais não têm capacidade ou condições de auxiliar os filhos e a ausência de um programa ou projeto que integre pais e professores, em um sistema de colaboração (MARQUES, 2002).

No caso das escolas pesquisadas do Distrito Federal, as famílias apresentam dificuldade em participar ativamente da vida da escola. Os diretores afirmam que eles fazem o chamado, mas que eles não comparecem. Importante destacar que não foi percebido nas entrevistas que há um movimento por parte da direção da escola em compreender a não participar e de usar outras estratégias para que os pais participem.

4.1.1 O processo pedagógico em questão

Um ponto evidente de conflito na escola é quanto ao tempo para trabalhar a partir do projeto pedagógico da escola. São tantos problemas que a coordenação da escola acaba usando todo o tempo para tentar resolver situações de conflitos. Pode-se perceber que há dicotomia entre a realidade concreta como ela se manifesta, e o que é projetado para a ação pedagógica. Projetos pedagógicos idealizados, sem o diálogo com a comunidade, com as necessidades dos adolescentes, sem parceria. Como trazer a comunidade para dentro do projeto pedagógico? Como estabelecer aprendizagens significativas para os adolescentes com características específicas de cada escola?

E assim, aqui, quando a gente fala as pessoas podem não acreditar, mas elas ficam na nossa cola até a gente sair da porta da escola. Quando isso não acontece é que rola as brigas, mas geralmente quando as pessoas falam muito pouco com a direção por medo por estar sentindo vergonha, mas quando isso acontece, se tem alguém desocupado, porque se eles tão ocupado não tem quem deixe eles deixar o trabalho deles e resolver. Mas assim, quando o (nome ocultado do professor) (coordenador) está aqui ele resolve. A gente chama ele de anjo da guarda. Quando ele tá aqui ele sempre protege a gente (GF3).

Importante destacar que, para Freire (1996), o projeto pedagógico está diretamente relacionado com as condições do processo de ensinar. Conforme o autor:

Ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (p. 26).

Percebe-se uma fala sobre projeto pedagógico, descolada de uma visão sociológica da escola e da realidade social. Fica-se em jargões que não ajudam na reflexão dos problemas e na construção das ações educativas. Recorre-se ao projeto pedagógico como entidade de solução. Quando, na verdade, ele é alavanca de compreensão e caminho para desenhar ações. A pergunta de Marx: “Quem educará os educadores?” é procedente. Morin, em todos os seus escritos sobre educação, insiste na questão sobre como se dará a reforma do pensamento e, por conseqüência, da escola. Como incluir a realidade social e as vivências dos adolescentes no projeto pedagógico? Esse é um dos conflitos presentes na escola e que pode ser fonte de violência.

É possível perceber isso nas manifestações dos adolescentes:

A professora xx tem altos temas. Ela passa o texto, a gente copia, pronto. Fechou! Ela fala faz uma redação aí, faz um desenho. Ela não trabalha o tema. Não tem discussão. Pra ela, ela ta trabalhando aquele tema, mas na verdade ela não ta trabalhando. Ela passa e não discute. Ela escreve no quadro, a gente olha aquilo que tá escrito: não seja racista, não seja não sei o quê, mas o tema não é discutido. Em momento nenhum a gente discute (GF 4).

Os adolescentes manifestam a necessidade de falar, de discutir, de dizer a sua palavra sobre o tema. Na verdade, eles estão questionando o processo pedagógico. Quais teorias fundamentam o trabalho dos professores. Segundo o relato do grupo de estudantes, o professor acredita que repetindo uma frase, escrevendo várias vezes, ela se transformará em prática. Aqui é possível perceber as concepções de aprendizagem dos professores ou da escola como um todo na orientação do trabalho pedagógico com os seus professores.

Qual seria a função do projeto pedagógico na escola de hoje? Quais seriam as redes de comunicação que ele precisaria estar articulado para que pudesse cumprir o seu papel? Um dos pontos dessa rede é o governo local. Na percepção dos diretores da escola, o governo incentivou a todos estarem na escola, porém sem infra-estrutura. Colocar todos na escola pelo incentivo de programas sociais pode ser uma parte do processo de melhoria. Os diretores

reclamam da falta de acompanhamento e cuidado com os processos que deveriam ser acompanhados após o ingresso do adolescente na escola. A escola é obrigada a receber todos que a procuram, mas os diretores sabem que não há infra-estrutura suficiente para cuidar do processo pedagógico de todos os que estão matriculados na escola.

Junto à proposta pedagógica está a forma de fazer a gestão da escola. Na visão dos diretores, colocar todos na escola sem as condições de atendimento não ajuda na solução dos problemas. Essa situação traz conflitos para a escola e para os adolescentes. Estar na escola não significa encaminhamento de melhorias. Qual seria o caminho? Há pouca discussão sobre isso. Os diretores manifestam que as decisões políticas são feitas pelo governo sem dialogar com o projeto de escola.

A escola, para os adolescentes, representa um lugar onde todos podem se mostrar, e há o desejo de querer estudar. No entanto, os estudantes sentem-se perturbados e sem saber como se portar nesse ambiente. Há uma quebra de expectativa e entendimento do que é a escola para eles. A imagem da escola como lugar de estar bem e vir para estudar não está correspondendo às suas expectativas. As mudanças, ocorridas na organização social e nas relações, não são absorvidas pela escola, como espaço de relações e apropriação de um lugar de aprender. Os adolescentes, por eles mesmos, não conseguem garantir as condições adequadas para o estudo e a convivência.

Diante disso, percebe-se que somente a proposta pedagógica não é suficiente para dar conta da demanda da escola. É necessário o atendimento de outras necessidades para que a escola possa desenvolver a cultura da convivência e da aprendizagem.

Antes a escola era muito violenta, tinha muita gangue, muita briga, muita coisa bem pesada, então aí, nós viemos fazer um trabalho, o Conselho de Segurança Escolar ele é assim nós fazemos um trabalho bem leigo mesmo porque, ele vem caminhando bem lentamente, mas os resultados a gente já percebe. Por exemplo, nós começamos desde o ano passado a fazer nossas reuniões de pais, nós fazemos o conselho participativo onde a gente pára as atividades, e trabalha de hora em hora para os pais, alunos, os professores para falar como é nosso trabalho e o que pretende e mostrar pra família como a gente trabalha (D5).

Nesse sentido, é importante pensar sobre a gestão da escola como um todo. Gestão e proposta pedagógica estão juntas, não há como tratá-las de forma separadas. A proposta pedagógica precisa estar vinculada com as práticas de gestão, pois é no concreto do dia-a-dia da escola que a intenção pedagógica toma corpo. Ambas constituem a escola.

4.1.2 As desconstruções pedagógicas necessárias

Se as questões relacionadas à proposta pedagógica trazem conflitos, talvez seja necessária uma pergunta sobre essa construção. Como essa é apresentada para os estudantes? Para a comunidade? Qual o papel que a proposta pedagógica ocupa na organização da escola? Parece-nos que a escola é chamada a construir e a desconstruir conceitos em relação à proposta pedagógica.

A percepção dos diretores é que há dificuldades nesse ponto. Em primeiro lugar, em relação à motivação dos professores para o trabalho em conjunto na escola. O fato dos professores se sentirem desrespeitados pelos estudantes, acaba trazendo desmotivação e o trabalho pedagógico fica comprometido. “A maioria era composta por contrato temporário, eu não queria que fosse embora, sempre o ano era iniciado com falta de professores, sempre” (D2).

O conflito permanece dia após dia, pois o desenvolvimento do trabalho pedagógico ocorre de forma incompleta. De um lado, há toda a realidade da escola, com os conflitos de diferente natureza e, de outro, há o trabalho proposto pelos professores. Porém pelo que foi possível perceber nas entrevistas, as propostas não estão contemplando a realidade da escola e do grupo de estudante. São apresentados conteúdos isolados, o que acaba não contribuindo para a resolução dos conflitos que estão presentes. Nesse sentido, Freire (1996) questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares, fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (p. 30).

Os diretores afirmam que se sentem amarrados, porque as leis protegem os adolescentes e que, com isso, eles não podem cobrar e fazer as exigências que acham que deveriam fazer. Assim o trabalho da escola fica comprometido e os conflitos permanecem e se agravam. Há uma contradição explícita: os diretores acham que os adolescentes têm muita proteção da sociedade. Será que poderíamos chamar isso de proteção? A compreensão fragmentada acaba resultando nessas contradições, achar que a escola não deve caminhar junto com a sociedade e ajudar a formar pessoas com mais dignidade. O papel da escola seria

de aglutinar, pela proposta pedagógica, as diferentes forças da sociedade para desenvolver seu papel de educação.

Esses alunos que estudam e extrapolam esse comportamento, a escola não tem como atender não, não tem espaço físico, não tem profissional e não tem como atender né, aluno que por diversas vezes entra e sai do CAJE, está de passagem ou equivalente e volta pra escola, esse aluno está sendo prejudicado na escola, porque nessa escola, não consegue dar um atendimento, é claro que não é o caso desse aluno ficar preso, nem a legislação brasileira permite isso, não sei, nem seria bom mesmo, mas ele precisa de uma escola que dê um atendimento um pouco melhor para a necessidade dele, ele precisa de um atendimento, porque não estão maduros ainda, é verdade que emocionalmente não estão, cognitivamente, não estão, mas eles compreendem muito o mundo, do que as pessoas chamam, o mundo do crime, e as regras desse jogo, como é que funcionam (D1).

A escola não apresenta espaço adequado e clima de acolhimento para os estudantes nas suas necessidades. No caso citado, são adolescentes que cometem alguma infração e, quanto voltam à escola, são tratados sem cuidado e acolhimento. Nesse sentido, a proposta pedagógica não é suficiente, é necessária estrutura física e de pessoal preparado para a acolhida e o trabalho de educação.

Outra desconstrução necessária apontada pelos diretores e adolescentes é a questão da sexualidade. Segundo os diretores, essas questões comprometem o trabalho na escola e são pontos de conflitos. Os diretores afirmam que o grupo de professores não sabe como trabalhar a questão da sexualidade e seus desdobramentos com os adolescentes. Os adolescentes afirmam não serem entendidos pelos seus professores. Percebe-se que muitos conflitos surgem da relação que não é vivenciada com tranquilidade e que a sexualidade ainda é assunto que não entra na pauta da escola.

Porque assim, a sexualidade na minha época não era assim, era, é claro que era, mas a gente tinha menos informações e menos espaços que a gente tem hoje, mas ainda assim a gente encontra, por exemplo, situações que a mãe chegou pra mim e falou assim “olha, minha filha está grávida de 6 meses e eu descobri hoje” a escola descobriu naquele dia que ela falou e a menina de 13,14 anos, nós temos cinco ou seis adolescentes grávidas aqui na escola (D1).

Para os adolescentes, a sexualidade é apontada como uma das causas de conflito e sofrimento entre eles e também na relação com os professores. Nesse sentido, há que se pensar sobre a sexualidade no processo de aprendizagem, os sentidos que são construídos no processo de aprender e de conviver na escola. “Ele (professor) pede pra meninas dançar o Créo pra ele e elas dançam e ele diz: ‘que beleza!’. As minhas amigas falaram que tem pessoas que ele fala que vai levar pra motel” (GF1).

Sabe-se que a sexualidade não está sendo tratada da forma como a questão exige pela sociedade, talvez devido ao tabu construído em torno do tema. Esse desconforto e a necessidade de uma educação para a sexualidade é sentida pelos diretores, porém não há manifestação de que existam projetos para trabalhar o tema, ou discutir as questões com os adolescentes. Nesse sentido, volta a aparecer a situação de culpa da família por não estar orientando o seu filho como deveria. É recorrente a dimensão de encontrar culpados pela situação e não a postura de incluir as temáticas nos projetos de aprendizagens dos estudantes.

Conviver com adolescentes grávidas na escola é, para os diretores, um problema que acaba gerando conflitos no dia-a-dia. Não há respeito entre eles e acontecem constante acusações a adolescente por ela estar grávida. Também é complicado para os professores gerenciarem algo que está fora do controle e do alcance deles. Muitos não concordam que elas estejam grávidas, mas não conseguem fazer qualquer intervenção. Há uma limitação na compreensão do problema da sexualidade. A falta de orientação e planejamento em relação à sexualidade deixa os educadores imobilizados e sem saber qual o papel deles nesse contexto. A relação da sexualidade com a aprendizagem fica fragilizada e os adolescentes são punidos por viverem sua sexualidade de forma ‘desorganizada’.

Pelo fato da gente tá grávida a gente também é discriminada. E o preconceito gera violência. Se você é comunicativa gera violência. Se você é calada te chamam de metida. Eu sou filha de policial e às vezes meu pai me deixava de viatura e isso rolava preconceito. Se for baixo demais tem preconceito, se é alta demais tem preconceito (GF5).

O preconceito é uma realidade na escola. Ele se manifesta em diferentes espaços e por diversas situações. Há certa intolerância ao que se apresenta diferente ou fora dos padrões estabelecidos. A sexualidade é um dos motivos de manifestações dos preconceitos, porém há outros apresentados pelos estudantes como a forma de vestir, a condição social. O preconceito se manifesta na relação pessoal entre os estudantes e da comunidade em relação ao ambiente da escola.

Não agüentei, eles ficaram me xingando durante um ano. O ser humano, principalmente o animal, o leão só ataca para sobreviver e não para matar. Tinha um cara que ficava jogando pedra na gente com uma liguinha, daí foram falar com ele e ele achou ruim. Às vezes o pessoal coloca apelido nos outros, e as pessoas não gostam, e isso vai juntando aí de repente aí explode. Tem pessoas que morrem de medo de passar por aqui que acha que só tem animal. Muito preconceito com nosso colégio (GF3).

Diante disso, a escola mostra-se com dificuldade de fazer intervenção e relata que não há como trabalhar, pois eles já vêm com suas concepções formadas da família e essa não está cumprindo o seu papel de orientar os adolescentes nas questões da sexualidade. Não foi possível perceber projetos de ajuda para os adolescentes na escola, no campo da sexualidade. Fica a impressão de que esse é assunto para a família, e não para a escola tratar. Novamente a evidência de que a compreensão da escola acerca dos fatos da vida dos adolescentes e da escola é vista de forma isolada – que revela uma compreensão linear das causas dos fatos.

A sexualidade na adolescência tem trazido constantes conflitos e ainda é uma realidade pouco estudada pelos educadores. Em geral, fica-se nas falas comuns de que os adolescentes são irresponsáveis quanto à vivência da sexualidade e que os educadores não sabem como lidar com o assunto. Enquanto isso, os conflitos gerados nessa dimensão permanecem e se agravam, pois uma vez que não há diálogo no campo da sexualidade, a aprendizagem fica comprometida e os próprios adolescentes sofrem com as decisões que tomam e com a forma como são tratados na escola.

Já teve cenas sim, de a gente encontrar uma aluna com cinco meninos dentro da sala, depois foi conversando, isso não ocorre mais, até porque na medida que eles diminuíram a violência, a gente passou a ver portas destrancadas e janelas abertas, então também não propicia mais isso. É interessante que tinha que trancar as janelas e as portas e tal da sala mas sempre acham um jeito de abrir e aí a gente pensa que está trancada porque a gente trancou, mas não é e tal então assim, estava acontecendo alguma coisa. (D1).

Olha, a gente tem alguns professores na aula de PD que tratavam sobre isso (sexualidade), parte diversificada, que são três horários por semana que os professores podem trabalhar qualquer assunto trabalhou-se isso, a gente está retomando esse ano, e é difícil de achar um professor que se sinta a vontade para falar sobre isso né, os professores que se sentem a vontade estão participando disso e vão ajudando (D1).

Esse bimestre a gente tá falando sobre sexologia, a professora tá falando que vai rolar palestra sobre isso. Amanhã vai vir uma funcionária do posto de saúde pra dar exemplos com materiais, falar sobre sexo sobre gravidez, que tipo de gravidez existe. A maioria das meninas essa escola não é virgem. 95% não são virgens. Peraí, tirando algumas. 95%. 98%. Os meninos que falam. Eles ficam dizendo que foi na casa dela e fez isso, aquilo. Sai contando pra todo mundo (GF5).

Pela expressão do diretor, é possível perceber que a escola apresenta certa dificuldade para discutir as questões da sexualidade e ter alguma interferência nessa relação. Sem estudos aprofundados, a escola fica paralisada e afirma não saber como agir com o grupo dos adolescentes. A escola tem dificuldade em visualizar caminhos de ajuda com outras instituições da comunidade para resolver essas questões. A postura de isolamento e de juízo

de valor em relação às famílias, que na visão da escola, não cumprem o seu papel, não têm ajudado para ir ao encontro dos adolescentes e tentar estabelecer o diálogo.

A gente nem pode culpar os alunos porque os pais, hoje em dia, tão dando o mau exemplo. Não tão dando o bom exemplo. Então, às vezes, não pode nem culpar porque aquela pessoa não tem noção do que tá fazendo. Porque não tem uma pessoa pra dar um conselho. Porque não tem uma mãe que te fala. Às vezes, quando eu vejo alguém fazendo alguma coisa errada, eu falo e, às vezes, a pessoa fica até assim porque ela não tem ninguém para falar as coisas pra ela. Eu acho que as palestras pode ser muito bom, porque pode orientar os alunos que não têm quem oriente. Tira as dúvidas. A minha mãe é evangélica e tem muita rigidez. Eu tento conversar com ela, mas ela não fala (GF5).

O diálogo ainda não se constitui em prática para os adolescentes. Eles sentem necessidade de conversar, tirar dúvidas, serem ouvidos.

Penso assim: minha mãe só não fala naquelas partes de sexo. Eu falo com minha amiga ou na escola. Eu não falo com minha mãe, mas não questiono. De repente é por causa da educação que ela teve. Hoje em dia é diferente. A gente vê na TV, nas novelas. Naquele tempo era diferente (GF5).

Outra questão que apresenta dificuldade para os educadores é quanto às regras. Em geral, elas não são seguidas. Pouco ou quase nada de trabalho educativo é realizado em relação às regras da escola. Diante de tantos acontecimento na escola, para a direção os conflitos relacionados com a sexualidade e ao cumprimento das regras estabelecidas são os que deixam o grupo de professores e a direção sem muita ação, por não saberem lidar com essa realidade. Há relatos das dificuldades que acontecem na escola em relação ao cumprimento e entendimento das regras.

O uso do boné. Tem pessoas que vêm andando e não podem nem colocar um boné. Eu acho isso um absurdo porque tem dias que o sol tá matando, entendeu? Se você vem de boné eles pegam e levam pra direção. Tem dias que eu passo mal com calor e não pode vir de boné. No meu caso eles pegaram o boné e nem deixaram explicar (GF2).

O diálogo parte do princípio da acolhida. Quando os adolescentes não se sentem acolhidos e não são ouvidos, sentem-se desqualificados. É a negação do outro como sujeito que, nesse momento, se manifesta dessa forma, no caso, usando boné. A direção da escola entende isso como afronta. A acolhida ao outro é negada e os conflitos não são tratados de forma educativa. Ao tratar de acolhida aos conflitos um dos educadores que tem longo trabalho nessa área afirma que:

A solução encontra-se no diálogo, como um meio para penetrar mais profundamente nos conflitos. Diálogos são com pessoas e não com categorias. Nós desumanizamos o Tu pessoal quando olhamos aquele indivíduo como representante de uma categoria, de um Isto (GALTUNG, 2006, p. 65-66).

A afirmação de que é difícil lidar com as pessoas que não têm cultura revela o entendimento de que a realidade é estática e que cultura é algo que algumas pessoas têm, outras, não. A escola é espaço de desenvolvimento de cultura, a partir da vivência das pessoas que a freqüentam. No entanto, a fala dos diretores de que as pessoas não têm cultura se refere a um ideal de pessoas que talvez a escola nunca teve, mas que continua afirmando que deveria ser esse padrão. Diante desse conflito, há a necessidade de construção do diálogo e da mudança na concepção de pessoa, de sociedade e de cultura.

A gente atende uma clientela muito atípica, então nós temos jovens de classe média, tem jovens muito pobres, jovens muitíssimo carentes, porque parte desses alunos que a gente recebe, por parte desse assentamento novo que foi criado, então não está assim bem estruturado, eu acho que é uma área de risco, entendeu, não risco de morte, não é isso, de jovens que precisam de um acompanhamento mais severo, de um acompanhamento mais direto pela necessidade, pela área que ele vive, é quase uma área rural aqui os assentamentos (D4).

A escola constata que precisa de trabalho diferenciado, porém ainda falta organização para o trabalho de intervenção para a resolução de conflitos e a prevenção deles. Nos relatos dos diretores é possível perceber que há vontade de que o quadro da escola fosse diferente em relação à convivência, porém afirmam que não dispõem das condições necessárias como, por exemplo, professores comprometidos com o projeto da escola.

Há ainda outra fonte de conflitos que ocorre pela forma como o poder é exercido e entendido na escola. A ação dos gestores fica comprometida, pois parece não saberem qual o seu espaço de poder na condução da escola. Diante de tantas manifestações dos estudantes, das famílias, dos professores, os gestores acabam sem saber muito qual o caminho tomar. No entanto, é interessante perceber que o uso do poder é imprescindível para o tratamento dos conflitos.

As relações na escola revelam certa disputa de poder, no sentido de que há diferentes forças e interesses acontecendo no mesmo espaço e ao mesmo tempo. É importante que o gestor do grupo tenha o entendimento desse movimento e faça a coordenação dos grupos. Para o encaminhamento dos conflitos é importante que todos os envolvidos percebam que há

alguém coordenando, cuidando para que todos possam ser respeitados e acolhidos, mesmo em suas diferenças.

É possível perceber certo grau de dificuldade dos gestores em perceber e conduzir o diálogo entre os grupos e garantir que as regras básicas da convivência possam ser respeitadas. Percebe-se um duelo entre os adolescentes e os adultos da escola. Os gestores mostram-se confusos com a demanda. “Eu conheci o diretor dessa escola que inclusive foi o diretor que foi ameaçado de morte, e ele me colocava muito a situação de conflito dentro da escola” (D4).

De um lado, os adolescentes exigem que o diretor exerça o poder para resolver os problemas que eles enfrentam. De outro, os diretores identificando que há grupos na escola que possuem o poder e que acabam imobilizando a ação da escola, como é o caso dos grupos que utilizam drogas e que se relacionam com outras organizações na comunidade.

Muito complicado porque os professores eram ameaçados, a direção constantemente, convidava a polícia para fazer segurança, teve um período que até mesmo a polícia não pode sair dentro dessa escola com pedra, malandro armado em cima do muro, era muito, muito mesmo... os professores não querem trabalhar, os alunos estão com medo, os pais não querem matricular os filhos aqui de forma alguma a uma coisa aqui porque quando acontece um crime é a escola, não a comunidade (D3).

Os diretores expressam que os professores se sentem sem poder na sala de aula, diante de tantos conflitos que acontecem diariamente. Eles não sabem como orientar para que a escola possa ocupar o seu espaço de educação diante do clima que é gerado, que não favorece a aprendizagem. A ação pedagógica, que seria o motor de todo trabalho na escola, parece não dar conta de tantas realidades. Como já foi expresso anteriormente, para que a ação pedagógica alavanque o processo da escola, ela precisaria ser uma proposta ampla, aberta e que pudesse acolher a realidade dos professores e dos estudantes.

A gente está caminhando nesse sentido e com essas questões que devem ser colocada em organizada num projeto, coisa que a gente tem inclusive na nossa proposta pedagógica, mas ainda não conseguimos organizar dessa forma dado ao tumulto que foi esse início de ano, diferente como qualquer outro ano que foi realocar alunos por faixa etária e depois de ter feito isso, teve que brigar com professor, brigar com aluno, brigar com pai, foram três semanas de conflito até tudo se acalmar, quando tudo se acalmou, aí veio a aceleração, aí a gente teve que mexer na distribuição de alunos de novo, foi mais um mês de loucura pra a gente resolver de modo que somente agora, no segundo bimestre, é que a gente chegou a essa situação que dá pra gente pensar em um projeto, porque do jeito que estava virando aluno de um lado pro outro, não tinha a menor chance de fazer nada né, mas foi importante... (D1).

É possível perceber que há desejo de que a proposta pedagógica possa ser o elo entre as ações da escola, porém ainda há certa dificuldade de colocar o projeto pedagógico da escola como o centro aglutinador. Parece que o ativismo por parte dos gestores está mais presente que a reflexão e a construção coletiva da proposta pedagógica. Eis uma das desconstruções necessárias para a escola hoje.

4.1.3 Tecendo a gestão da vida na escola

Fazer a gestão da escola significa cuidar de muitas demandas quase que ao mesmo tempo. Isto é, em alguns momentos, desconstruir conceitos formados e, por conseqüência, demandas que são geradas para a escola. Um conceito a ser desconstruído é o de cidadania. Na fala dos diretores é possível perceber que as famílias entendem que a escola precisa dar soluções para os seus problemas, que são demandas sociais. Há a necessidade da gestão da escola, dos adolescentes e das famílias de uma compreensão de cidadania. A falta de mobilização da sociedade, em geral, denota o não envolvimento da comunidade na busca de melhorias.

A escola é cobrada por não dar conta da sua tarefa de educar. Porque o que ocorre é o seguinte a gente universalizou a educação, a gente colocou com muitos alunos na escola praticamente todos os alunos na escola, é massiva a participação dos alunos na escola e é ótima que seja assim, por conta dos programas sei lá, renda mínima, bolsa família e tal, mas a gente passa a dar também uma educação de massa que atende ao aluno médio, que é voltada ao aluno com o comportamento médio, esses alunos que estudam e extrapola esse comportamento, a escola não tem como atender não, não tem espaço físico, não tem profissional e não tem como atender (D1).

O diretor demonstra não compreender o funcionamento das políticas públicas e os direitos dos cidadãos. A escola sente-se ameaçada pela conquista de direitos das pessoas. Por outro lado, a consciência do que significa a conquista de direitos e como se relacionar com eles ainda é frágil por parte das famílias que cobram da escola soluções que não estão ao alcance dela. O movimento de busca de melhorias é desintegrado, a escola sente-se pressionada e os conflitos se instauram.

Morin (2005) chama atenção quando afirma que “o enfraquecimento da percepção global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada um tende a ser responsável

apenas por sua tarefa especializada), assim como a o enfraquecimento da solidariedade (cada qual não sente mais os vínculos com os seus concidadãos)” (p 40-41).

Onde estaria a explicação disso? Uma sociedade sem direitos e acostumados a receber as migalhas das decisões políticas? É possível perceber que o fato de as pessoas estarem lutando pelos seus direitos acaba causando ameaça para a escola. A idéia do tecer as soluções em conjunto ainda é frágil, pois requer uma aprendizagem nova que, segundo Morin, é consequência da mudança do pensamento.

Nesse sentido, é significativa a idéia de Jorge Adelino Costa (1996) sobre as imagens da escola. Como organização social e política, qual a sua forma de ser? Espaço democrático? Como são as construções que ela própria desenvolve? O que ela está ensinando para os estudantes em termos de organização e de gestão? É possível perceber que a escola atual, representada pelas entrevistas da pesquisa, continua se pautando por formas de resolver seus problemas e dialogar com a sociedade como sempre fez. Ela demonstra dificuldade de atualizar o seu modelo de gestão e continua com a organização burocrática. Conforme o autor:

A definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que informam os diversos posicionamentos, encontrando-se, por isso, cada definição de organização vinculada aos pressupostos teóricos dos seus proponentes (p. 12).

Em atividades do seu cotidiano como, por exemplo, organizar as turmas, acaba sendo fonte de conflitos que a escola cria e não consegue dar um encaminhamento junto às famílias e aos adolescentes. As relações sociais de uma maneira geral são vivenciadas em pequena escala, na escola, no seu cotidiano. Neste exemplo, da organização das turmas, a forma como dialoga para realizar a tarefa, como expõem os critérios, influencia diretamente no clima da escola. Os conflitos aparecem na forma de organizar e na dificuldade de diálogo que a escola demonstra com os adolescentes e suas famílias. A comunicação fica truncada, revelando que a escola não tem conseguido estabelecer processos de comunicação. Ou seja, ações de gestão da escola, que são necessárias para a sua organização, acabam impossibilitando o trabalho no campo pedagógico. O conflito gerado por ela não é da mesma forma trabalhado e mediado pela escola junto à sua comunidade de estudantes e famílias.

Pensar as questões de conflito e violência na escola hoje requer mudança de paradigma, sobretudo referente ao movimento da organização social. Implica, para a escola de

hoje, a aproximação com teóricos que explicitam os fenômenos sociais em uma dinâmica mais integrada, e não mais de forma dicotômica. De acordo com Maffesoli:

O corpo orgânico, por sua vez, encontra em si mesmo a sua própria forma, é dentro que ele extrai seu dinamismo, que ele é chamado a crescer a se desenvolver. Possui, de certa maneira, forças inatas que são causa e efeito de sua própria vida. É bem disso que se trata: a organicidade remete para o vivente e para forças que o animam. Isso pode ser compreendido de um modo bastante simples: o próprio da separação, aquilo que se fragmenta é sempre, potencialmente, mortífero, enquanto que o que vive tende a se reunir, a conjugar os elementos díspares. É quando o conjunto todo se sustenta que há vida (2008, p. 65).

A dinâmica da vida na escola é apontada tanto na vivência da sexualidade como nas queixas dos diretores de que não há um grupo coeso de professores para o trabalho na escola. Os professores faltam muito, adoecem e se desligam da escola com muita frequência. Isso acaba comprometendo o trabalho. Interessante perceber que não há movimento de fazer com que o grupo sinta prazer em estar na escola, ou que desenvolvam projetos que dêem sentido para sua permanência nesse local e com os adolescentes. As atividades são desvinculadas e não se percebe o processo educativo, mas são tarefas isoladas que precisam ser realizadas.

Numa situação caótica não tem como, professor não vai acreditar e tem toda a razão, professor não está errado não, porque não consegue, não tem condições dele dar aula, então porque ele vai acreditar em mais uma coisa, não vai, ele tem total razão o professor, a gente entende claramente isso, não ainda agora querer massacrar o professor para dar boa aula, vai fazer isso vai fazer aquilo, porque é massacre mesmo, não vai dar boa aula, não vai conseguir, não vai conseguir porque ele não tem ambiente pra isso, não tem como, não tem ambiente pra isso,...o que vai ocorrer é que você vai cobrar, vai questionar tanto, vai ficar estressado, vai adoecer tanto porque o problema é pior, vai ficar de atestado médico, perde a voz, perde tudo, a gente tem um número elevado de professores com problema de voz, com problema de stress...não tem como ter condições de trabalho, numa escola, por exemplo, que está superlotada, está atendendo 20% mais do que poderia atender (D1).

É possível perceber nessa fala que a origem do conflito está anterior ao fato de o professor estar adoecendo. Cabe a pergunta: Por que ele não se vincula à escola? Qual o sentido do trabalho que ele desenvolve? A questão é complexa e exige que remontemos outros cenários para a compreensão. Por exemplo, a forma como o professor é contratado pela rede de ensino, nesse caso, a Rede Federal. O contrato efetivo de trabalho de cada professor com a escola onde ele desenvolverá o seu trabalho, o projeto de trabalho da escola como um todo. As reuniões de formação e planejamento a partir da realidade, a possibilidade de grupos de estudos para que os professores possam compreender melhor a realidade de trabalho e as possibilidades de construção do conhecimento a partir dessa realidade.

Segundo Hannah Arendt:

Nem a violência nem o poder são fenômenos naturais, isto é, uma manifestação do processo vital; eles pertencem ao âmbito político dos negócios humanos, cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem para agir, a habilidade para começar algo novo (2009, p. 103).

No entanto, dentro de toda a dinamicidade da escola, surgem questões de limites e regras claras que são também pontos de conflitos. Destaca-se o uso do uniforme. Toda a escola se mobiliza com a administração do uso do uniforme e com o controle. Novamente se percebe que a escola tem demonstrado dificuldade em refletir as questões que são geradoras de conflitos. O diálogo com os adolescentes é frágil. Há um campo de entendimento da regra para que essa possa fazer sentido e há o espaço de limite que é preciso ser construído para que o adolescente possa aprender qual é o espaço dele e o quanto ele pode se movimentar nesse espaço delimitado.

Eles colocam uniforme de outros alunos e entram, ficam lá na quadra perto daqui e pulam o muro e eles entram. Aí a professora desconfia, e eles falam que são alunos novos, ou transferidos. Estes alunos de fora, alunos lá do (nome ocultado da escola), entram aqui e roubam, vem pichar. Muitas vezes a direção fala que viu e os alunos falam que não vieram de uniforme. Muitos deles vêm aqui para brigar. E ninguém liga, muitos entram e fingem que são alunos novos e ficam por aqui.

E: E vocês acham que o uniforme protege?

Não. Acho que só adianta se acontecer alguma coisa, tiver que ir para o hospital e se tiver de uniforme é atendido mais rápido porque é estudante. Tem muita gente que está assistindo a aula, vem com um top, um short e na hora do intervalo tira, daí pronto, não é estudante mais é uma mulher da vida. Tem muita menina que tira a camisa, fica sem uniforme e fica lá na frente da farmácia, esperando os rapazes (GF3).

É importante e necessário que a escola deixe claro qual o limite que ela dá. Limite entendido como possibilidade de crescimento e cuidado e não somente como impedimento. A regra como organização do espaço para a emancipação do sujeito, e não para a submissão. “Assim, no começo do ano eles entregam uma folha com todas as regras da escola. Algumas são absurdas, algumas eu acho que na muda nada, outras eu concordo sim. O uso do boné. Tem pessoas que vêm andando e não podem nem colocar um boné” (GF2).

Importante pensar no papel da escola em deixar claro o argumento pelo sentido do uso do uniforme, e de construir com o adolescente esse sentido. Depois, fazer o exercício do poder de argumentação e críticas sobre a regra e trabalhar com os limites e possibilidades. Qual a negociação que a escola faz com essa regra? Os adolescentes tiveram alguma participação na escola do uniforme? Eles podem fazer alguma marca pessoal nas roupas? Há

um campo de significados na questão 'roupa' na adolescência e se a escola não sabe lidar ou desconhece esse campo, ela acaba criando ou fomentando o conflito.

Com isso, é possível perceber a complexidade da educação e qual o papel do educador adulto. Diante de tantas críticas à escola, é possível perceber que os educadores não estejam preparados para lidar com a gama de sentidos que estão presentes no processo de educação e nas relações com os adolescentes. Percebe-se o momento de incerteza e de dúvida na fala dos diretores em como conduzir o processo de gestão de uma escola com tais desafios.

4.1.4 A escola como parte da sociedade

Entre tantos conceitos que apresentam conflitos para a gestão da escola, o conceito de cultura é um deles. Os diretores expressam que é difícil lidar com as pessoas que não têm cultura. Para eles, esse é um dos desafios da gestão. Estabelecer o diálogo com adolescentes, crianças e famílias empobrecidas tem sido o ponto de conflito na escola. Estar preparado para a compreensão das falas e manifestações dos diversos grupos da escola, inclusive os que têm menos acesso as condições básicas de vida, é desafio que se apresenta aos gestores da escola.

Se o pai não comparecer, tem que ter desdobramento, se ele não vem não tem desdobramento nenhum, salvo outro ano se matricular, o que é não deixa de ser uma política inclusiva passa a ser exclusiva, ai vai botar o cara pra fora da escola, o que não vai acontecer porque no outro ano ele vem, ainda reclamando que não foi comunicado, é até certo momento até com razão, porque a gente também na escola não tem algo, a gente tem iniciativas individuais, tem iniciativas de grupo, se você conhece o delegado da DCA, se conhece alguém e tal, se um grupo de professores se reúne e vai e quer ir à casa do aluno, quer chamar os pais, isso é uma coisa individual, é algo esporádico, não é algo institucional, tem que ser institucional, só que a gente tem algo perene, que funcione e ganhe credibilidade e respeito (D1).

Outro ponto que se apresenta é a pergunta sobre qual o papel da escola na vida dessas pessoas ditas 'sem cultura'? Qual a relação que a escola estabelece com a comunidade na qual ela está inserida? O ponto de diálogo não está estabelecido e a comunicação que se estabelece é frágil.

É um caso pode ser de abandono, até de abandono, jogou na escola problema e não resolveu. A escola, matriculou, resolveu será que o aluno está vindo à escola, a gente manda informação, tem uma maneira regular de mandar informação pro aluno? Nós não temos. Será que a gente tem como comunicar os pais? Normalmente os telefones e endereços são atualizados, normalmente até eles fraudam o endereço para receber vale rural. Mora no Paranoá e dá o endereço da fazendinha pra receber vale rural. Então assim, é difícil falar com os pais. Não é fácil, eu acho que a gente também tem que ter uma maneira formal de obrigar a presença de pais na escola, em que se não permanecer, não vier, eu acho que deve ser notificado pelo Ministério Público (D1).

Partindo das falas dos diretores, é possível perceber que eles estão se referindo a modelos preestabelecidos para a comunicação. Os adolescentes também destacam a comunicação na escola. O sentimento percebido nas falas dos adolescentes é o de que a direção da escola não manifesta interesse em dialogar com eles. Que a fala deles parece não ter importância, então usam o recurso de impressionar, quebrando alguma coisa.

O debate com a direção nós não temos força. Não adianta os alunos falar: “nós unidos vamos conseguir”. Não adianta. Se você faz alguma coisa e tenta ir à direção eles marcam você e depois tudo o que acontece é culpa de você (GF4).
O único jeito que a direção escuta os alunos é se eles quebrarem alguma coisa (GF2).

Para os diretores, os conflitos vivenciados na escola são gerados fora dela, na comunidade. Segundo eles, não há como a escola dar conta de conflitos que envolvem as relações sociais, políticas, econômicas e que acabam aparecendo nas relações entre os adolescentes na escola. As relações entre os estudantes quase sempre são pautadas pelos conflitos que não são resolvidos fora da escola. Essa percepção de que estamos fora demonstra o quanto há dualidade nas relações e nos entendimentos do papel social de cada um no todo da sociedade. A expressão de que os adolescentes trazem para dentro o que vivenciam lá fora é bastante ilustrativa nesse sentido de que a concepção de participação é de que as instâncias sociais estão justapostas e não tecidas juntas.

Mas continua ocorrendo porque a violência que tem na escola, da violência grave, ela está relacionada a violência da comunidade. Se a comunidade é violenta você tem alunos em grupo de risco que praticam assalto e tal, depois daquele dia, por exemplo, ocorreu com um aluno que continua aqui e que tinha acabado de assaltar a van pouco antes da entrada e entrou na escola e pronto (D1).

O olhar a partir da complexidade questiona essa forma de entender os processos sociais e aponta para a compreensão do todo e das partes no mesmo movimento.

Assim, podemos imaginar os caminhos que permitiriam descobrir, em nossas condições contemporâneas, a finalidade da cabeça bem-feita. Tratar-se-ia de um processo contínuo ao longo dos diversos níveis de ensino, em que a cultura científica e a cultura das humanidades poderiam ser mobilizadas. Uma educação para uma cabeça bem-feita, que acabe com a disjunção entre as duas culturas, daria capacidade pra responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial (MORIN, 2001, p 33).

A percepção de que é nas dobras das vivências que os conflitos acontecem e há possibilidade de encaminhamentos de possíveis aprendizagens e soluções a partir dos próprios conflitos. As relações estabelecidas entre os professores e estudantes são ilustrativas nesse sentido, pois acabam revelando o contexto em que cada um se coloca para fazer o processo educativo. O conflito surge nas relações entre as pessoas, da mesma forma que o entendimento e a aprendizagem sobre os conflitos acontecem também na relação.

Os professores mostram-se desmotivados para o trabalho que devem desenvolver. Fica a impressão de que eles não estão cientes de seu papel e de como fazer o processo educativo que é de sua responsabilidade. O entendimento quanto às questões sociais e dos processos que são possíveis na educação está fora das falas do grupo de diretores. Para eles, não há saída de resolver problemas sociais graves como a violência e a falta de valorização da escola. A não identificação da origem dos problemas como a violência, por exemplo, traz a sensação de que tudo está sem solução e que os problemas que a escola enfrenta são insolúveis.

Costa (1995) descreve a importância de utilizar os próprios recursos da comunidade para resolver os conflitos. Para o autor, os estudos de metodologias de resolução de conflitos são necessários, pois as situações em que se encontram as escolas, na maioria das vezes, são situações novas e peculiares que exigem certo esforço para a compreensão da parte dos educadores.

Um exemplo dos problemas que a escola aponta são as dificuldades de aprendizagem. Essa é uma das fontes de conflitos na escola, e aqui há uma contradição, pois uma das funções da escola é desenvolver aprendizagens. A escola vive, hoje, uma série de dificuldade que antes não eram apontadas. Isso por conta do avanço de pesquisas e de aprimoramento de métodos e técnicas para melhoria da aprendizagem. Onde está o problema, acredita-se que aí também reside a solução, porém nas falas dos diretores é possível perceber que não estão conseguindo pensar em conjunto a fim de encontrar soluções para os problemas vivenciados na escola. O desenvolvimento da aprendizagem exige que os educadores estejam continuamente preparados para esse processo, pois a realidade muda e é preciso contemplar

dados da realidade para efetivar processos de aprendizagens com significado para os estudantes. “Os professores já levaram tantas chibatadas no lombo que não acreditam mais em uma coisa, então não ficam receptivos, acham que é mais alguma coisa e é mais uma coisa sim e se não mudar e tal” (D1).

Para os diretores, as dificuldades de aprendizagens, que hoje são possíveis de serem nomeadas, acabam sendo a fonte de conflitos. Há resistência em buscar alternativas para as questões que se apresentam na relação professor-estudante. As muitas dificuldades que hoje são nomeadas vêm acompanhadas de soluções e alternativas de superação, porém não é essa a percepção dos diretores entrevistados. Para eles isso se constitui fonte de conflito. Como compreender isso? De onde vem essa postura, que foi construída e que se mostra como barreira intransponível?

Muito complicado porque os professores eram ameaçados, a direção constantemente, convidava a polícia para fazer segurança, teve um período que até mesmo a polícia não pode sair dentro dessa escola. Malandro armado em cima do muro, então os alunos gostariam de aprender, mas não tinham aquela vontade, eram prejudicados porque os malandros atrapalhavam, não podiam fazer atividades na quadra porque jogavam ovos, jogavam pedras, roubavam as bolas. Aqui já teve vários roubos nessa escola, porque era muito difícil mesmo, muito mesmo (D3).

Da mesma forma, acontece em relação aos estudantes que apresentam deficiências físicas. Para os diretores, o fato de os adolescentes terem deficiência é fonte de conflito. Fica a idéia de que todos esperam por situações perfeitas e processos lineares, não conseguindo conviver com as dificuldades que surgem. Mas será que existe perfeição? De onde vem essa idéia de perfeição que acaba definindo a ação do professor independente do que ele está vendo á sua frente?

De alunos novos, de idade e série defasada, porque com 15 anos tem que esta lá no Ensino Médio e ainda estão de 5ª a 8ª série, porque eles têm direito a aceleração, então acho que tudo isso contribuiu muito pra esse ano tá bem assim complicado em relação aos outros anos que tinha dado uma melhorada, esse ano já está meio complicado a violência (D4).

Os adolescentes relatam que se sentem humilhados pelo fato de que colegas com alguma deficiência física ou dificuldade de aprendizagem são vítimas de deboche e ironia na escola. Manifestam que não sentem o cuidado da escola para com eles. “Quando eu vim pra cá, eu sou deficiente de uma perna, aí eu não ando muito bem, aí: “ai que não sei o quê, sua perna torta... que não sei o quê”. Eu não tenho culpa de ser assim” (GF1).

Os diretores entendem que o conflito surge porque os estudantes não possuem as informações básicas da convivência humana e a convivência no meio escolar. A falta de respeito com os professores está presente no dia a dia da escola. No entendimento deles, essa falta de civilidade acaba impedindo o trabalho que a escola precisa fazer. Os professores reclamam que passam a maior parte do tempo pedindo silêncio e tentando separar brigas entre os adolescentes e que com isso não conseguem trabalhar o conteúdo.

Os professores ficam descrentes, porque na medida em que você não tem uma estrutura dentro da sala, não tem silêncio, por exemplo, respeito, autoridade, tem situações de violência uma aula que é de 50 minutos, um professor gasta 20, 30 minutos pedindo silêncio, botando ordem, então ele não consegue desenvolver as atividades pedagógicas, isso cansa muito, fica frustrado, fica desanimado (D1).

É uma constante as reclamações de todos na escola por um ambiente de respeito e tranqüilidade. Ao final das etapas de estudos, sentem a frustração de não terem feito quase nada, pois o contexto de tumultos constante não permite que a sala de aula tenha um ambiente propício para o ensino. Esse é um relato recorrente da parte dos diretores. Os adolescentes não percebem o efeito da escola em suas vidas.

Os professores só dão dever. É copiar, copiar, copiar. Tem castigo. Também tem problema dos professores. Se a gente chega na direção e diz que o professor fez isso, eles dizem: “a culpa é sua”. A direção acoberta muito os professores. No ano passado tinha uma professora que não explicava a matéria. A gente ia lá a direção e eles não ligavam (GF3).

Os adolescentes acabam vivenciando na escola, de forma concreta, o que é a sociedade, ou seja, não há espaço para eles na sociedade e, na escola, não acontece a acolhida das falas deles e isso acaba não possibilitando a construção do diálogo, que é expressão de violência e a negação da construção do sujeito a partir do seu meio. Nesse sentido, é importante perceber que a questão da cultura é construção e desconstrução constante.

4.1.5 Conflitos e poder

De acordo com o entendimento de cultura está a concepção de poder. O poder é conflito. Segundo os diretores entrevistados, os conflitos surgem no exercício do poder na escola. Quem exerce o poder na escola? Os diretores manifestam que os estudantes, sobre

tudo os que fazem uso de drogas, exercem um poder entre os demais estudantes, e que estes ameaçam professores da escola. Com isso, a direção manifesta que em muitos momentos não consegue exercer o poder na escola. Tudo parece confuso no que tange ao poder na escola. Na compreensão dos diretores, o poder deve estar com quem coordena a escola e a sala de aula, no caso, diretores e professores.

A comunidade ela assim muito difícil, olha não é fácil não, porque aquela pessoa que não tem cultura tem que saber lidar com ela, porque ela vem mesmo com uma grosseria, com uns palavreados pesado, ela não respeita o policial, ela não respeita você, ela não respeita nem os filhos, então você tem que reverter o quadro, você já tem que dar um carinho, você tem que “... não é por aí” tem que pedir “... calma amiga” senão ela vem pra agredir, a intenção mesmo é pra bater em você, daí você pára e mesmo você policial. “*bato em você também*”. Aí o policial já leva “*calma, vamos conversar*”, você tem que se impor, senão... (D3)

Na visão dos adolescentes, o poder é utilizado pelos professores e coordenação da escola de maneira destrutiva, pois em momentos de decisão eles não podem estar presentes, como no caso do conselho de classe, e acaba sendo uma fonte geradora de conflito.

Também tem uma coisa assim que eu sei que muita coisa acontece no conselho de classe e a gente não tem chance de se defender porque são só os professores. Não tem nenhum aluno lá pra defender a gente. Então eles começam a falar qualquer coisa. Ixe! Nossa! Eles acabam com a gente. Tem professor que até inventa coisas. Se a professora fez alguma coisa que você não gosta e você tenta conversar com ela, ela não vai com a sua cara, chega no conselho de classe ela acaba com a pessoa. Então não tem como os alunos gritarem, como os alunos fazerem nada (GF2).

Ocorre que o medo e a desconfiança estão presentes no dia-a-dia da escola. Muito desse medo é devido aos estudantes usarem drogas, segundo os diretores. Eles acabam dando o tom para a convivência na escola. Novamente, aparece a constatação da falta de sentido para o momento de vida dos adolescentes e para a convivência na escola. A droga é tomada como geradora dos conflitos na escola. Fica a pergunta pela construção de sentido na escola e fora dela. A construção de sentido na adolescência tem passado muito pelo uso de drogas, talvez por não ter alternativas de outras vivências para a construção de espaço onde eles possam sentir-se gente.

Entre os adolescentes entrevistados, há manifestação de medo e insegurança em relação aos colegas que provocam brigas na escola, e a reclamação de que a direção da escola não toma atitude: “agora esse diretor é a mesma coisa que não ter diretor” (D1). Perguntados se o fato de ter brigas na escola atrapalha o rendimento e os estudos, o grupo não responde a pergunta sobre os estudos, mas fala de brigas, de que os meninos “passam a mão nas

meninas” e de que, todos os dias, acontecem encrências na escola. Comentam sobre como é o horário da saída da escola, em que alguns meninos tomam as meninas à força para beijar.

Os meninos não têm respeito com as meninas. Chega no intervalo eles passam a mão mesmo e não ta nem aí. Nossa Senhora! E em lugares bem indiscreto. Não tão nem aí. Na força. Na hora da saída, eles chegam e dizem: “eu quero te beijar”, a menina não quer e eles não querem nem saber (GF4).

É ponto de conflito na escola a questão do uso do tempo pelos professores. Eles querem trabalhar o conteúdo, desenvolver o que está descrito no plano, porém há uma demanda intensa vinda das turmas que precisa ser acolhida. O conflito percebido pelos diretores é que os professores estão desanimados para o trabalho que leve em conta as necessidades das turmas, pois a organização do trabalho é difícil.

...ficam descrentes, porque na medida em que você não tem uma estrutura dentro da sala, não tem silêncio, por exemplo, respeito, autoridade, tem situações de violência uma aula que tem 50 minutos, um professor gasta 20, 30 minutos pedindo silêncio, botando ordem, então ele não consegue desenvolver as atividades pedagógicas, isso cansa muito, fica frustrado, fica desanimado e ele tem que ir trabalhar porque é obrigação, senão não viria mesmo (D1).

Há sentimento de decepção por parte da liderança, no sentido de que os estudantes não seguem as regras da escola. Não se percebe, na escola, o movimento para trabalhos formativos em função das regras, há somente as regras e os fatos confirmando a cada momento que elas não estão sendo seguidas. Isso torna o clima sempre mais tenso e os diretores ficam incomodados com a situação. É uma espécie de disputa constante de poder entre a escola e os adolescentes. Para os diretores entrevistados essa disputa é fonte de conflitos e às vezes isso não é explícito, mas fica minando as relações.

Eu falo pra você porque eu passei por isso, o vice é o responsável pelo noturno, ele foi praticamente expulso da escola de tanta briga, porque ameaçaram ele na escola. Cuidava do noturno também, ele só não saiu porque ele era reformado, ele era major. e depois passou no concurso da Secretaria de Educação e ficou, então como ele tinha escolhido por ficar, então como ele era militar então ficou até o fim, mais depois... (D3)

então assim, a escola tem se tornado uma escola menos violenta, temos casos de violência, mas uma das grandes coisas que fez com que a gente é resolvesse a maior parte dos problemas foi a gente colocar os alunos distribuídos por faixa etária, coisa que ainda não havia sido feita nessa escola, a gente colocou já por si reduziu uma série de problemas de violência, os problemas remanescentes por sua vez não são simples, porque já são questões que realmente envolve um certo descontrole emocional e alunos e assim por diante, eventualmente tivemos sim que chamar a polícia, alguns alunos são conduzidos até a Delegacia da Criança e do Adolescente, então são situações que a gente vai ter que aprender a conviver e controlar (D5).

A educação não acontece por imposição, mas a partir do diálogo e da conversa. Se as regras existem e são importantes, elas precisam ser seguidas. Como fazer isso acontecer quando não se tem liderança?

É assim, os alunos desrespeitam os professores, mas quase todas as classes que eu vi professores que desrespeitam os alunos. Tem uma professora que falou assim: “Só virei professora porque eu não mando em casa. Lá em casa quem manda é minha mãe e aqui quem manda sou eu”. Ela se achava autoridade e nós não éramos nada. (GF3).

Foi relatado que em uma escola muitos estudantes são de cultura diferente, ou seja, pertencem a grupos específicos na comunidade e tem a sua maneira de se manifestar. A escola encontra dificuldade para dialogar com todos esses grupos e entende que muitos conflitos surgem dessa diferença. Por exemplo, estudantes que moram em assentamentos. Eles não possuem as mesmas regras e orientações dos demais e isso acaba gerando problemas. No entanto, fica a pergunta, será que temos que ser todos iguais? E a capacidade de aprender e ensinar uns aos outros? Como a escola se aproxima dos que não tem o conhecimento que ela se propõe a ensinar?

Aqui na escola ela é situada numa área, onde a gente atende uma clientela muito atípica, então nós temos jovens de classe média, tem jovens muito pobres, jovens muitíssimo carentes, porque parte desses alunos que a gente recebe, por parte desse assentamento novo que foi criado, então não está assim bem estruturado, eu acho que é uma área de risco, entendeu, não risco de morte, não é isso, de jovens que precisam de um acompanhamento mais severo, de um acompanhamento mais direto pela necessidade, pela área que ele vive, é quase uma área rural aqui os assentamentos ali pra baixo (D4).

Percebem-se contradições nas questões colocadas pela escola, no sentido de que as pessoas são diferentes e o que a escola ensina deve fazer sentido para melhorar a vida das pessoas onde elas estiverem. O desejo da escola de enquadrar todos nas mesmas condições e parâmetro é fonte de conflito sim e por isso é preciso que se pense a respeito disso. O fato das pessoas serem diferentes não significa conflito. O conflito se instaura quando o diferente aparece. A análise apresentada por Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir* (1978), sobre a estrutura de micro-poderes, é possível de ser aplicada nas relações da escola, onde se perpetua a legitimidade da cultura arbitrária.

As manifestações de pichações na escola são entendidas pela direção como fonte e origem de conflito. A pichação, como outras tantas ações dos estudantes, são manifestações que dizem respeito aos sentimentos e vivências dos estudantes no ambiente concreto da

escola. Para a escola, como instituição de educação, ter uma postura educativa seria procurar saber por que a pichação e outras manifestações estão sendo as formas de comunicação escolhida. Há desejos presentes nessas manifestações e seria importante abertura para a construção do diálogo afim de que pudesse acontecer a compreensão desses desejos.

Porém o que é possível perceber, de acordo com as entrevistas, é que a escola apresenta dificuldade em incluir tudo isso no seu processo de aprendizagem. Percebe-se que a postura da escola é de acusar ou de se colocar como vítima e não como participante do processo de educação e de construção da escola como referência de construção do conhecimento. A forma de ser e de conduzir os processos na escola revela uma parte da crise da modernidade, que seria da dificuldade de construir espaços de diálogo e de incluir o que está fora da ordem preestabelecida. As manifestações de violência se estabelecem por não haver habilidades de trabalhar a partir dos conflitos existentes no dia-a-dia da escola e da utilização do poder de propor a mudança de paradigma diante da realidade.

Nesse sentido, é possível perceber que o entendimento a respeito dos conflitos necessita de construções organizadas metodologicamente pela gestão da escola e, ao mesmo tempo, desconstruções de conceitos que, ao longo da história, foram sendo construídos e que hoje podem estar sendo fonte de conflitos. Segundo Morin (2002), a mudança do pensamento virá quando as diferentes causas forem incluídas nas possibilidades de solução e isso não virá sem esforço e método.

As escolas podem ter, em suas práticas pedagógicas e de gestão, participação mais efetiva dos estudantes em conselhos de classes participativos e em construção de pautas comuns para discussão e desenvolvimento de projetos. Outra dimensão que ajuda na construção de práticas democráticas da escola é a utilização da arte como meio de expressão e criatividade dos estudantes e espaço para esporte, onde o estudante encontra espaço para expandir e desenvolver habilidades de convivência e de conviver com seus limites e potencialidades.

Um exemplo a ser lembrado é o movimento das artistas plásticas em Nova York¹³, elas convidavam pichadores a sair de madrugada, justamente o horário em que atacavam, e aproveitavam aqueles passeios para ensinar-lhes desenho, pintura, combinação de cores. Daqueles encontros, viram a transformação de pichadores em grafiteiros, alguns deles talentosos, que passaram a ganhar a vida com arte. O projeto de Nova York foi aplicado, nos

¹³ O grafite trata-se de um movimento, organizado nas artes plásticas. Apareceu no final dos anos 70 em Nova Iorque, como movimentos culturais das minorias excluídas da cidade. Com a revolução contracultural de 1968, surgiram nos muros de Paris as primeiras manifestações. Os grafiteiros querem sempre divulgar essa idéia.

mesmos moldes, em Ceilândia, na periferia de Brasília, num programa batizado de ‘Picasso não pichava’.

Importante entender o que ocorre com o adolescente que tem vontade de pichar. A pichação não significa a vontade de destruir, sujar o espaço, mas de intervir, de ser reconhecido, de se identificar numa sociedade que só oferece anonimato aos marginalizados. Quando essa possibilidade é oferecida por meio de grafiteagem, o adolescente sente-se recompensado porque deixou sua marca e produziu algo digno de ser admirado.

4.1.6 O modo de vida dos adolescentes

Nas manifestações dos adolescentes, que são próprias da fase, o conflito está presente. Os diretores afirmam que não sabem como fazer, pois estes assumem posturas que são difíceis de lidar, como, por exemplo, o desrespeito pela autoridade dos professores e diretores e até mesmo dos pais deles. Uma das diretoras, porém, aponta que se utiliza do recurso do diálogo e da conversa para tentar sempre a aproximação do estudante com a escola. A forma como os adolescentes vivem é um conflito em si. Diante disso, os diretores manifestam tentativas de aconselhamento, de fazer com que os professores sejam exigentes na cobrança de atitudes mais comprometidas com o estudo, mas dizem que eles vivem de forma diferente. O adolescente, segundo os diretores, apresenta conflito, isso é normal.

Porque essa faixa etária é uma faixa etária difícil, é para arranjar namorado e isso faz com que alguns meninos vêm, eles são namoradinhos que vêm e ficam na escola aí junto uns namorados e um bocado de malandro que é para poder aproveitar da situação passar droga enfim, a gente já sabe o que acontece na porta da escola....o que eu não abro mão é da minha autonomia de diálogo com os meninos, porque eu não acredito que os policiais tenham a preparação de manter esse diálogo com eles é assim (D4).

Segundo Neusa Curbelo “Os jovens são mais vulneráveis, porque eles mesmos estão em processo entre a infância e as responsabilidades da vida adulta. Isso cria insegurança, não é cômodo. Como planejar sua vida para um, cinco, dez anos frente à insegurança reinante?” (2005, p. 34).

Diante das muitas diferenças na forma de ver a escola que os adolescentes apresentam em relação à visão dos diretores, alguns expressam que há tentativas da parte dos diretores para melhorar o ambiente da escola. São tentativas isoladas, muitas vezes, mas como eles se sentem angustiados com o contexto da escola, então buscam alternativas. Também nem sempre compreendem de onde vêm os conflitos e como podem fazer para melhorar. O conflito na adolescência é algo que eles não sabem como lidar, a comunicação entre a escola e os adolescentes parece ser difícil.

Os alunos tinham momentos de desrespeito, falta de limites, entendeu então aqui na escola, estava tendo um grande índice de crime nos horários da saída, o diretor dessa escola em 2006 ele foi ameaçado de morte pelo aluno, foram várias situações de violência mesmo, de ameaças, coisas assim, um risco grande (D3).

Pelo menos dois mundos convivem na mesma escola. O mundo dos adolescentes e o dos gestores. A comunicação entre eles é interrompida pelos conceitos de cada parte. O espaço da argumentação fica comprometido e é frágil. O que Paulo Freire (1996) apresenta como um dos pontos necessários para o educador:

Na compreensão da história como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhã. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar a sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da história nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos. “A humanidade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo (p. 76-77).

O acolhimento do modo de vida dos adolescentes parece ser ponto necessário para a possível problematização posterior das questões que estão ‘coladas’ na vida dos adolescentes. Os conflitos são inerentes na vida dos adolescentes. O que se percebe, pelas falas dos estudantes, é que a escola não tem conseguido estabelecer o método para o trabalho educativo diante dos conflitos vivenciados pelos adolescentes. É possível identificar esse sentimento nas falas: “Eles não demonstram pra ter desempenho, mas a gente olha assim, mas eles têm insegurança, medo não, insegurança. É muito ridículo porque eles (alunos) são crianças. Só que eles são grandes” (GF3).

Para Morim (2003), o método de trabalho para uma proposta de educação que responda às necessidades do momento precisa levar em conta a situação concreta do sujeito. O método é o que ensina aprender. A situação de violência na escola necessita de aprendizado

por parte de todos. Por isso, é importante considerar, por exemplo, o que os adolescentes e os professores sentem em relação à violência. Não há como ter respostas prontas para o momento, é preciso um caminho de construção coletiva. É da experiência concreta e, a partir do que está sendo sentido, que o grupo terá possibilidade de reverter a situação. Nesse sentido, é importante atentar para o princípio dialógico, que inclui a ordem/desordem/organização como parte integrante do sistema.

O nosso foco principal é esse, porque essa falta de credibilidade ela atrapalha em todos os sentidos, por exemplo, nossos problemas até no rendimento escolar tudo isso reflete nesse aspecto, porque se a criança está na escola ela não tem uma assistência da família dificilmente ela vai vencer na escola, então por isso a gente foca muito esse lado, mas melhorou muito, muito mesmo.

Uma vez por mês, aqui na nossa escola, nos temos dois professores participam, um servidor da cantina, um da portaria, um da limpeza, três pais, duas mães e um pai, e dois alunos, e a direção, a diretora e a vice.

Aqui, o grupo é muito bom, os professores, tudo que vem pra acrescentar, eles acham bom, porque a gente trabalha numa área perigosa, é, uma área muito carente, tudo pra gente, tudo que venha acrescentar é bom.

Não, temos um grupo de professores, diariamente cada dia é um grupo diferente, esse grupo fica ali na hora do intervalo, fiscalizando para evitar maiores problemas (D5).

Estou trabalhando em cima desse projeto, implementando o projeto, trazendo grupos, pessoas de fora que possam colaborar com o projeto da segurança aqui na escola, grupos de trabalho com os pais, que eu acho que é o grupo que está mais distante e precisando, vamos promover seminários para os pais, embora eles saibam da dificuldade deles na participação dos pais durante a semana, estaremos propondo a eles encontros aos sábados, nós vamos trazer uma pessoa de fora como parceiros gentilmente que vão colaborar com a gente, pra tentar buscar esse pai bem pra pertinho da gente, então por isso acredito eu acho que vai continuar funcionando (D4).

Eu notei a mudança dos professores. A partir do momento que eles saíram da sala e começaram a andar no intervalo eu prestei mais atenção que está melhorando. Agora está mais organizado. Não tá sumindo coisa na sala porque eles ficam na escada. Com os professores no intervalo as brigas diminuíram muito (GF 5).

É possível perceber o movimento de construção coletiva, com as possibilidades que os diretores dispõem no momento. Ainda falta uma articulação mais viva, mas é possível perceber o desejo deles em fazer algo para melhorar o ambiente da escola.

4.1.7 A busca pela droga

Quando se pensa em todo o movimento dos estudantes na escola, uma realidade que está presente é a questão do uso de drogas feito pelos adolescentes. Os diretores das escolas

entrevistadas afirmam que, diante de alguns conflitos como, por exemplo, quando há envolvimento com drogas, eles se sentem impotentes e não sabem como agir. O fato é que sabem que os adolescentes fazem uso de drogas e, com isso, perdem o contato com eles. Sabem que esses estão ligados a outras pessoas com poder na comunidade e isso paralisa a ação da direção em relação aos adolescentes. Perguntam-se o que fazer. Ficar assistindo o que ocorre com esses adolescentes? Segundo a fala dos diretores que vivenciam a situação do uso da droga na sua escola, a opção tem sido a de não agir.

Temos muitos casos de usos de substâncias de cigarro, as câmeras ajudam muito, então não tem mais isso, tem quando vê esconde, é lógico, escola não é cadeia, mas na prisão os caras conseguem celular, cigarro, maconha tudo, é lógico e tem policial, segurança de todo jeito, então mostra também que o caminho pra escola não é por aí não, tem que botar policial e tudo, então podia botar logo um delegado de Polícia como diretor da escola, mas a escola não é pra isso, então tem casos tem né, a gente tem identificando pegando esses casos a gente dá um encaminhamento para o Conselho, para o atendimento psicológico, para os pais e tal (D1)

Quando os diretores encontram estudantes fazendo uso de drogas, as famílias deles são chamadas. Isso faz com que a rede se apoio se estabeleça e, por outro lado, sejam divididas as responsabilidades diante da situação que está fora do andamento normal da escola. Eles relatam os fatos que ocorrem em consequência do uso da droga, mas não sabem como estruturar um projeto de ação. Há como que um pacto de silêncio. Não há cobrança da parte da escola para esses adolescentes, por não saberem como agir. Esse conflito está, segundo os diretores, além de suas possibilidades. A escola opta pelo silêncio. O mundo da droga é um mundo paralelo ao da escola.

Quando os responsáveis pela escola encontram um estudante vendendo drogas, é possível fazer o encaminhamento deste para atendimento ou para uma escola que tenha estrutura para cuidar de usuários de drogas. Porém, conforme o relato do diretor, isso, às vezes, implica na organização familiar que depende da renda que o adolescente produz com a venda de drogas. Transfere o estudante para outro lugar.

A gente flagrou um aluno aqui vendendo droga, tirou o aluno da escola e conseguiu uma escola de turno integral pra ele, uma escola muito boa né, de turno integral, a mãe assinou a transferência e tal, 15 dias depois a mãe vai ao Conselho Tutelar, vai ao juiz, vai na Regional, vai em todo lugar pra que o aluno volte “ah, obrigaram o meu filho a sair daquela escola” a gente vai investigar aquilo que tinha ocorrido, na verdade faltou comida dentro de casa porque ele não vendia mais droga (D1).

É possível perceber que os encaminhamentos concretos são feitos em casos individualizados. É o adolescente que é transferido de escola, a sua família é chamada a comparecer na escola. A fala por ações conjuntas e contextualizadas não aparecem. O Ministério Público oferece palestras, mas as escolas não fazem uso desse recurso, por entender que o problema é maior e que somente palestra não resolveria a situação. Dessa forma, as relações e integração com outras instituições não são fortalecidas e as possibilidades de outros espaços para trocas e convivência ficam cada vez mais restritos. A fala de que os adolescentes fazem uso de drogas no banheiro e, por isso, é difícil de saber, acaba expondo todo o grupo. Como fazer o cuidado de todos os espaços, inclusive no banheiro?

Já peguei traficando uma vez, aquele caso no ano passado, a gente já pegou aqui um aluno com seringa, uma aluna este ano e peguei um tubo de éter ou álcool parecido no banheiro, a gente não conseguiu identificar a pessoa para dar encaminhamento quer seja pra atendimento do psicólogo e assim por diante, não conseguiu identificar né, porque é difícil né faz no banheiro (D1).

Uma das diretoras relata que estão tomando cuidado com todos os espaços, sobretudo no horário do intervalo, e que isso tem produzido resultados positivos.

Eu acho assim a nossa maior conquista foi o envolvimento dos meninos no projeto da escola, buscando para perto da gente pra ajudar olhar o banheiro na hora do intervalo, pra ver se tem menino fumando na hora do intervalo, um grupo de monitores que ficam né, que ficam ajudando a gente na rotina da escola (D4).

A escola coloca policial para que os adolescentes que fazem uso de drogas se sintam inibidos por eles. E quando são identificados usando drogas, os encaminha para o conselho de atendimento psicológico.

Todos os momentos vividos na escola seriam espaços de aprendizagens. No caso do uso de drogas, de fazer trabalho preventivo. No entanto, o apelo que a escola faz é para ter mais policiais na escola. A relação educativa, nesse caso, é quase inexistente, pois o educador ou o diretor não se sentem em condições de lidar com o assunto. O conflito, para que possa trazer resultados de aprendizagem, precisar ser assumido como tal. Trabalhar as possibilidades pela fala, pela problematização e por encaminhamentos de ações, para que possa haver entendimento da situação.

Existem práticas, ainda que isoladas de algumas escolas, quando trazem o Museu Ambulante da Polícia Civil para explicar sobre as drogas para os adolescentes, de forma concreta e se utilizando de outros recursos, além do discurso dos professores. O papel da

escola como coordenadora do processo é fazer a conexão com outras instâncias da sociedade para desenvolver o seu projeto pedagógico.

Em alguns casos, na Rede do Distrito Federal, as escolas precisam acolher adolescentes que cometeram algum delito e estão em fase de recuperação. Esses adolescentes recebem como castigo ir para uma escola e, além de estudar, desenvolver algum tipo de atividade de benefício para a escola. Essa realidade tem gerado problemas para a gestão da escola. Primeiro, por não saber como lidar com esse adolescente e, segundo, porque ele acaba tendo influência sobre os demais e isso traz conflitos para a escola. A opção mais recorrente tem sido a de tentar transferir o adolescente para outro espaço, mas isso nem sempre é possível. O conflito de estar com o adolescente que necessita de mais atenção não é tratado como tal e a escola fica no desgaste da relação com os demais. “O mesmo problema eu tive aqui, porque quem paga pena é o vizinho, ele paga pena perto da sua casa, se é perto da sua casa ele conhece a comunidade, aí ele namorava as alunas, ele envolvia, então assim isso não deveria acontecer” (D5).

Mas uma vez surgem conflitos que a escola não se sente preparada para resolver. O que começa com a busca do adolescente pela droga, acaba vindo para a escola uma parte da solução do problema que a sociedade entende como encaminhamento de solução. Segundo a direção, a escola não participa da construção dessas alternativas. Ela é chamada para acolher o adolescente que naquele momento está cumprindo uma punição vinda da delegacia da infância e da Juventude do Distrito Federal.

4.1.8 Presença dos adultos

O conflito da dualidade dos adolescentes que dizem não precisar de adultos por perto deles e, ao mesmo tempo, não conseguirem se organizar sozinhos é vivenciado de forma muito intensa pelos diretores das escolas. Eles afirmam que em muitos momentos chamam as famílias para falar dos problemas que acontecem com os filhos na escola, mas que é bastante difícil serem atendidos. As famílias não comparecem na escola e a escola entende que a presença dos adultos na vida dos adolescentes é preciso ser feita pela família, onde o adolescente tem vínculo. Todos têm consciência de que é importante a presença dos adultos na vida dos adolescentes. Porém, fica a pergunta, quem são os adultos e onde eles estão? Os

diretores entendem que é a família e que, por isso, tem chamado-a constantemente para a escola, mas que no dia-a-dia não respondem as solicitações da escola.

A minha mãe, quase todo dia, quase não... Todos os dias, ela me chama pra explicar como que são as coisas na rua, como é que são as coisas em outros lugares fora de casa. Às vezes acontece muita coisa que os pais não previnem os filhos. Tipo assim, na rua acontece coisas que os filhos nem sabe: gestos, olhares, ficar olhando demais. Minha mãe sempre me ensinou a não ficar olhando demais pra pessoa porque têm pessoas que não gostam. Às vezes a pessoa não gosta do gesto que a outra tá fazendo, vai lá... Bate, mata e etc. Então ocorre a violência e os pais que não conversam não têm consciência. Aqueles pais que não têm consciência não conversam (GF5).

A responsabilidade da educação não está somente na escola, mas é compartilhada com diferentes grupos. A gestão da escola tem possibilidade de articular, de chamar para o diálogo e para a parceria na tarefa da educação. O exercício da liderança do gestor passa por ele ocupar o papel de agregador de forças para a construção do diálogo e da cidadania.

A escola poderia chamar mais a família para fazer parceria em projetos e em discussões. Os familiares não querem ir à escola para escutar problemas, talvez por não saber como resolver. Um ponto nevrálgico: de quem é a responsabilidade? Enquanto ficam no jogo da busca pela responsabilidade, os conflitos não são acolhidos e tratados. Seria necessária a compreensão ampla dos problemas e a ter um direcionamento dos encaminhamentos. Nesse sentido, é importante a proposta pedagógica da escola em alavancar ações em busca de melhorias conjuntas.

Quando é perguntado ao grupo de adolescentes pela presença dos pais na escola, uma estudante responde que a mãe trabalha, então vêm os tios ou os primos e, depois, eles conversam em casa. O grupo lembra a figura do seu Jorge, uma espécie de cuidador, que ajuda a todos e está sempre presente para falar com eles.

O seu Jorge, Nossa Senhora, é o símbolo da escola. É o porteiro. Não existe a escola sem seu Jorge. Ele é legal. Ele acorda a gente. A gente chega, ele diz: “bom dia!” Ele anima o dia da gente. Ele dá opinião, dá conselho. Antigamente tinha meninas que ficavam beijando na boca no meio do pátio e ele fala pra não ficar assim (GF5).

A escola é também o seu Jorge, que não tem a tarefa de professor, mas que, para os estudantes, é um educador, e revelam carinho por ele. Ou seja, a presença efetiva e afetiva é fundamental para o desenvolvimento de vínculos positivos na escola e para as relações entre os estudantes, sobretudo na adolescência.

Outra presença interessante na escola tem sido a dos policiais do Batalhão escolar. A fala da diretora expressa que ela acompanha de perto o trabalho dos policiais na escola.

Se for um policial pra trabalhar com o Batalhão Escolar na minha escola, ele tem que tratar os nossos alunos com educação, porque assim receberá educação, então ele tem que ser uma pessoa pra escotar, pra ajudar, pra dar um apoio pro aluno, se ele cometer qualquer delito ou algo, ele tem a autoridade né a Delegacia pra eles encaminharem os alunos, mas no mais eu acredito na conversa que há, eu acredito que você conversando e dando oportunidade pra eles, ele vai ajudar bastante, ele vai gostar mais de você, ele vai gostar da escola e ele vai registrar muito menos essa violência, e ai a gente conversa muito com o policial, ele gosta muito de conversar, ele sabe muito da vida dos alunos do que a gente, ali ele fica na portaria e ele conversa muito (D2).

É possível perceber que há dualidade nas falas dos adolescentes diante da presença dos adultos. Ao mesmo em que eles expressam não precisar dos adultos, eles reconhecem que se sentem seguros quando há pessoas capazes de cuidar deles e que se importa com eles. A presença do policial traz segurança para os adolescentes, pois inspira confiança.

4.2 COMO OS ESTUDANTES RESOLVEM SEUS CONFLITOS

A maneira mais presente entre os adolescentes para resolução de conflitos, na escola, tem sido a violência. O espaço para a construção do argumento o qual Habermas (1994) defende fica fragilizado entre os adolescentes. Uma das causas dessa fragilidade pode ser a ausência de coordenadores para organizar o espaço de fala e estabelecer as bases para a construção do diálogo, mesmo diante das diferenças.

Os adolescentes afirmam que são muitos os conflitos que vivenciam no dia-a-dia da escola. Entre eles, a questão da sexualidade, do uso de drogas e a falta de espaço para falar de seus problemas na escola são os que tomam mais espaço e tempo na vivência deles. Todos os grupos entrevistados falaram da violência que ocorre, na escola, por causa das drogas e pelas questões da sexualidade.

Às vezes essa menina que é mal falada, ela pegou a metade da escola e a outra metade não. Então, os meninos também não são santos. Nem um pouquinho. Se essa menina falar: “vou pegar aquele” os meninos querem. O que os meninos querem é fazer aquilo. Ele não quer só beijar e ele pensa: “Se ela que me dar eu vou pegar”. Eles não tão nem aí. Então se a menina ficar grávida, ela aborta. Têm muito aborto aqui (GF4).

Também apontam que não se sentem entendidos pelas suas famílias e pela maioria de seus professores em relação a esses conflitos.

Meu pai não conversa. Minha mãe me ajuda num monte de coisa. Agora meu pai... Num dia eu perguntei pra minha mãe: “Mãe, que dia é hoje?” meu pai falou assim: “Tá na escola pra quê? Tu não sabe nem o dia de hoje?” Meu pai vai e coloca a culpa em mim. Minha mãe fala: “é dia tal, que não sei o quê”, depois ela conversa comigo, fala um monte de coisa e meu pai fala tanta coisa comigo que eu até eu choro. Meu pai vai lá e fica falando um monte de coisa pra minha mãe. Um dia meu pai ameaçou minha mãe com alicate (GF3).

Diante da ausência amorosa do adulto, o adolescente acaba criando suas próprias defesas e formas para resolver os seus conflitos.

4.2.1 Na briga, a busca pela amizade

A forma mais comum que os adolescentes têm usados para falar e tratar dos conflitos deles tem sido o grupo dos amigos da escola e, muitas vezes, eles partem para a defesa, o que tem gerado brigas constantes na escola.

Você não tem culpa. É o jeito seu, aí a menina olha e fala: -Mas aquela menina é metida demais, olha a cara dela, o jeito dela, não sei o quê. Vou pegar essa menina na saída. Aí já começa a encrenca, começa a xingar e aí no intervalo começa a xingar, a empurrar, a fazer altas coisas. Nossa! Isso é horrível. Os meninos não têm respeito com as meninas. Chega no intervalo eles passam a mão mesmo e não ta nem aí (GF5).

As questões geradoras dos conflitos entre os adolescentes não são isoladas, elas estão na trama de suas vivências. Assim, o quadro vai se compondo como um todo. Uma questão desdobra em outra. No caso do uso de drogas, alguns vão para o grupo para serem aceitos ou porque estão gostando de alguém do grupo. Alguns não utilizam drogas, porém o fato de estarem freqüentando o grupo já os tornam vítimas de preconceito e de rejeição pelos demais.

Há também as questões de disputas entre eles e uma das formas que se utilizam é se fortalecendo no grupo. As meninas começam o namoro com ‘os caras’ que são fortes e que podem defendê-las na hora das brigas na escola e no caminho para casa. Assim, as questões das diferenças entre eles são resolvidas com brigas constantes, na escola.

E quando os meninos vão brigar, ficam em ganguinha e não vão de soco, vão de arma. Vêm aqueles maloqueiros e vem todo mundo pra frente da escola. Se o menino brigou, aí ele vem aí o outro dia ele vem com a gangue e a gente que se dá mal. Quem tiver perto se dá mal. É tipo assim: briga de menino com menino. Se a namorada do menino tiver perto, se o amigo do menino ta perto, leva na cara mesmo. Menino dá mesmo, bate. Não quer nem saber. Ta com o menino, por exemplo: eu sou menino e ela também é. A gente tem rixa. Ela chama a gangue dela e eu chamo a minha. Aí ela é minha amiga e toma as dores, se ele souber, ele vai lá bate nela, ameaça ela, faz o escambau (GF4).

Diante do conflito da vivência da sexualidade, os adolescentes afirmam que há muito preconceito.

Tem também aquele apelido de “Patricinha roqueira” porque tem tatuagem. Tem gente que não se você tiver muita amiga menina já ficam falando que sou lésbica. Eu não me incomodo com o que dizem porque eu acho que quem deve saber o que eu sou são as pessoas que eu gosto. Para outras pessoas eu não estou nem aí, mas fica uma coisa feia pra outras pessoas porque se eu quero conversar com ela, ela fica: - ah, não vou conversar com essa menina porque dizem que ela é lésbica e ela vai dar em cima de mim. Então tem muito preconceito. Se você andar com uma menina que tem fama de lésbica, você também é. Quinta feira quando eu vim pra escola teve um menino que perguntou assim: “Você é lésbica?” Eu disse: -Não, por quê? Ele disse: - me falaram que você é lésbica. Isso já é motivo pra brigar porque se eu olho pra uma menina que acha que eu sou já é motivo pra querer brigar, entendeu? Se você é lésbica ou gay, não precisa nem ser, mas se eles acham que parece, já tem preconceito (GF3).

É possível perceber que há contradições nas manifestações dos adolescentes. O que pode ser considerado natural, tendo presente que a fase da adolescência é recheada de contradições, pois passam por período de diversas afirmações. A busca pelo grupo é motivo de encontro e desencontro. No entanto fica evidente que eles buscam alternativas para os seus conflitos no coletivo, mesmo que esse possa lhe trazer outros conflitos.

4.2.2 O papel dos adultos na resolução dos conflitos

Quando os adolescentes são questionados a respeito da ajuda que recebem dos professores e da direção da escola, expressam que não se sentem ajudados pelos educadores. Segundo eles, a forma como a direção encaminha as queixas deles não resolve. Ao contrário, deixa o grupo sem vontade de procurar ajuda dos adultos da escola.

A direção dá advertência. Advertência não muda nada. Papelzinho não vai mudar nada, né? Eu acho assim, quando acontece alguma coisa na escola, eles (direção) deveriam conversar. Agora não. Eles já chegam brigando sem saber quem é o certo, quem é o errado. É pouco diálogo. Eles (direção) nunca chegam em você e chamam as pessoas que brigaram pra conversar. Eles vão naquela de dar advertência, suspensão, transferência. A primeira coisa que eles falam: “isso é problema da polícia. Não é mais problema meu”. “Chega aqui, assina o livro e pronto. Não é problema da direção”. Eles falam: “Se vocês querem resolver vão conversar com a polícia”. Não sabem conversar (GF3).

Quando indagados sobre como é possível tornar a escola mais segura, o grupo de adolescentes apresenta idéias que são encontradas nas diversas literaturas. Falam de que é preciso ter espaço para conversa, reuniões. É preciso comunicação. Pedem que a escola tenha compreensão da situação que o adolescente vive na família. Falam de acolher os estudantes que têm necessidades especiais e precisam de espaço para eles. Apontam o diálogo na escola e entre eles.

Segundo Galtung (2006), que é um dos estudiosos em resolução de conflitos, é necessário desenvolver aprendizagens sistemáticas em relação aos conflitos. A escola seria um dos lugares de aprendizagem para lidar com os conflitos.

Os conflitos podem ser analisados, podem ser compreendidos. Conflitos afetam tudo em nós: emoções, pensamentos, e mais. Assim temos que tentar superá-los, e não somente ceder às emoções. Precisamos de um trabalho intelectual preventivo, antes que as emoções tomem conta fazendo com que o cérebro do estomago prevalece sobre o cérebro da cabeça (p. 16-17).

Os estudantes identificam que a escola é conflituosa e agradável, ao mesmo tempo. Portanto, não há idéia absoluta, fechada, sempre é possível desenvolver os dois movimentos. Esta é uma questão de escolha e investimento. Não há uma única forma de ver e sentir o ambiente. A diversidade proporciona isso. Morin (2000) aponta a importância da diversidade e que não há idéias puras, mas a mistura delas. O importante é a construção que se faz de tudo o que se apresenta. “A escola tem que ser uma influência do bem. Tem que passar uma energia positiva. A escola é um ponto onde a gente aprende as coisas e a gente tem que passar algo positiva” (GF3).

Relatam que batem em outros alunos na frente de todos no pátio, ou seja, este é um espetáculo. O adolescente sente a necessidade de mostrar-se. Esses se mostram pela violência. Manifestam a necessidade de tocar no corpo do outro. Entretanto, a escola continua solicitando atitudes dos adolescentes que estes não são capazes de ter. Quando as regras,

estabelecidas na escola, não são cumpridas, como no caso das brigas, a escola faz o caminho da lógica de chamar os responsáveis para fazer a queixa e solicitar providências.

Começa com estas brincadeiras, e um faz e o outro não gosta, daí um começa a falar da mãe do outro, daí começa a porrada. Teve uma vez que um moleque ficou me xingando, eu não liguei, daí ele xingou minha mãe, e eu fui embora, daí ele pegou um pau e jogou nas minhas costas e veio pra cima, dei um murro na cara dele ele ficou ressentido. Eu vim para cá transferido porque eu bati em um menino, porque ele ficou xingando minha mãe de puta e eu parti para cima dele como eu sei artes marciais bati muito nele (GF3).

A menina esbarrou em mim e por isso começou uma briga, ele tinha brigado com minha amiga e eu achei que tinha acabado, mas daí ela quis brigar de novo. Na hora do intervalo o pessoal faz uma corrente e vai passando pelo corredor, e quem estiver na frente eles empurram (GF2).

As regras não foram construídas pelos grupos em cada ano e em cada ambiente, elas existem, porque sempre foram assim. Segundo, a família que a escola pensa que pode chamar não existe mais. Os adolescentes manifestam que os seus pais não podem comparecer à escola, então vem o tio, ou o irmão mais velho e, depois, eles conversam. Terceiro, o conteúdo que a escola exige, na maioria das vezes, não faz sentido para os adolescentes. Eles acabam preenchendo o tempo e a vontade de fazer algo com as brigas e as discussões, o que se constitui em um círculo vicioso.

Adverte, dá suspensão, expulsa. Mas não adianta nada, porque quando voltam continuam brigando e fazendo coisa errada. Isso não adianta nada, é só um monte de papel, pegar aluno e ficar dando advertência, suspensão, tem é que conversar, assim os alunos ficam apenas mais revoltados. Às vezes os alunos ganhavam a suspensão e não entregavam para os pais assinar, pegavam e rasgavam. Às vezes também ela mostra para os pais e eles nem ligam. Muitas vezes os pais passam a mão na cabeça, mas eles tinham que se endireitar, porque os pais não vão ficar batendo em meninos grandes. Acho que bater não adianta nada, os meninos só ficam mais revoltados. Acho que tinha que dá um castigo, sofrer uma pena. Eu conheço uns amigos meus que foram parar na cadeia (GF3).

Os estudantes apontam que, para a resolução de conflitos, não bastam procedimentos burocráticos, é necessária uma compreensão ampliada do que se passa no contexto dos conflitos, é possível entender que o grupo de adolescentes aponta para novas formas de acolhimento e encaminhamento dos conflitos.

4.2.3 A organização dos estudantes

Muitos adolescentes se organizam em gangues para sentirem-se poderosos, na visão do grupo entrevistado. As meninas conseguem namorado de uma gangue e, com isto, ficam protegidas e ameaçam quem mexe com elas. O poder está em quem expõem a força e, neste caso, parece que ela está com os adolescentes e não na instituição escola, nem tampouco com os professores.

Ao lado dessa forma teórica de a escola se organizar, os jovens também mantêm sua dinâmica e suas forma de agrupamento. As gangues, por exemplo, em Brasília são uma realidade que se destaca. De acordo com estudos feitos em 2004 pela equipe da pesquisadora Miriam Abromovay, o espaço urbano do Distrito Federal é percebido pelos jovens com uma clara segmentação socioespacial, na qual classes e atores sociais exibem acentuadas diferenciação e desigualdade, e não se congregam nos mesmos espaços públicos e privados.

Um dia eu vi o guarda mexendo com as meninas da minha sala, falando que elas eram bonitas, um monte de coisa. O guarda mais novinho, não resolve o problema, ele dá mais corda... ele fica colocando pilha para os meninos brigarem. Teve um dia que eu cheguei nele, porque a menina tava mexendo comigo, daí eu falei: “eu vou brigar com esta menina e não adianta nem você ir lá separar” ai ele falou que eu poderia brigar a vontade que ele não ia fazer nada. Aqui, se os alunos acham que um é mais feio, mais rico, eles batem uns nos outros. Às vezes um aluno vem com um tênis simples, ai ele fica rindo daquele cara, ele finge que não liga e parte para a agressão, porque ele quer marcar a presença dele de melhor. Aqui na escola o pessoal formava gangs para roubar aqui na escola (GF3).

As brigas são por motivos fúteis, não há pedidos de desculpas, basta um aluno esbarrar no outro para que haja briga. Organizam-se as meninas para baterem umas nas outras e, às vezes, nem sabem por que agriem. Revelam que não acreditam no diálogo, que violência em relação aos sentimentos, às descobertas, ao namoro na adolescência são temas abordados pelos alunos. Como desenvolver o sentimento de gostar de alguém, de criar vínculo com alguém? É muito forte a relação de poder e amor junto. Reforçamo-nos com alguém para nos proteger e não porque sentimos afeto por aquela pessoa. Ou, pelo menos, não há espaço para o poético, o prazer da descoberta, o carinho e o sentimento de bem-querer. As palestras são para dizer que gravidez existe. As adolescentes falam de muitos adolescentes que abortam. O que está sendo abortado? Quem está abortando? Qual é o útero que precisa para acolher essas vidas que estão aí para crescerem e se desenvolverem?

Segundo a pesquisa realizada com jovens na periferia de Brasília em 2004, os jovens afirmam que se sentem estigmatizados, pouco valorizados e desprezados por aqueles que vivem no Plano Piloto. Relatam a precariedade do espaço urbano que lhes resta: violência e falta de oportunidade de empregos, reduzida mobilidade social, pois são pobres e não há recursos públicos disponíveis para eles, sobretudo nas possibilidades para o lazer, questão tão importante para a juventude.

Os jovens pesquisados em 2004 manifestaram que a exclusão social é sentida por eles no dia-a-dia. Sentem a diferença entre pobreza e riqueza de forma e na forma como são tratados, visto que há casos sérios de impunidades de jovens que residem no Plano Piloto e que praticam violências. A desigualdade é uma realidade sentida e expressa pelos jovens entrevistados e por isso, não há desejo de solidariedade com esses jovens pertencentes a classes mais abonadas.

A vivência dos jovens nas gangues revela que a violência aparece como fragmentos da vida social. Para alguns, ela é vista de forma natural ou como uma fatalidade. Outros ainda descrevem a violência física, os problemas familiares, a droga, a bebida, a discriminação social e a exclusão social. A violência é também defesa no caso de agressões, humilhações e roubos ou ainda como forma de satisfação diante de realidade onde há muitas frustrações e necessidades básicas não atendidas

É importante assinalar aqui a potencialidade presente no grupo, que se manifesta na forma de brigas, ou seja, há um movimento constante do grupo. A forma como este se expressa é de forma violenta e não está sendo observada pela escola como uma possibilidade do próprio grupo fazer o movimento para encontrar alternativas de solução de seus problemas que não somente a violência. O princípio da recursividade inclui todas as ações no circuito, possibilitando a auto-organização. As ações violentas são causadoras e produtoras do processo das relações que são estabelecidas naquele espaço.

4.3. DE ONDE NASCE A VIOLÊNCIA, SEGUNDO OS DIRETORES.

É fato que a violência está presente na escola. Isso foi possível constatar pelas falas dos diretores e estudantes. Mas de onde nasce a violência? Onde ela é gerada? Até aqui, foi possível perceber que há dificuldade por parte dos diretores em compreender e nomear os

conflitos. E a violência, como é compreendida pelos gestores da escola? Ela é natural? É manifestação de defesa própria?

4.3.1 Violência e pobreza

Com os conflitos vivenciados na escola e que, muitas vezes, não são tratados de forma educativa, a violência surge como uma das alternativas de solução ou de aumento dos conflitos. Uma das explicações da violência na escola, segundo os diretores entrevistados, é porque a escola está localizada em comunidades que são pobres e violentas. Os diretores optam por uma explicação para a violência na escola: os adolescentes que frequentam a escola são oriundos de comunidades pobres. Reforça-se a concepção de que pobreza e violência estão diretamente relacionadas e diante dessa realidade não há muito que fazer, pois não estaria no alcance da escola interferir nesta realidade social. Essa forma de compreender as manifestações dos estudantes é ancorada em uma visão de sociedade fragmentada onde as relações entre educação não se articula com o contexto social.

Os alunos arrancam todos os trabalhos. Nós começamos a fazer trabalhos e começamos a colocar nas portas. Nós falamos isso na direção, mas eles (direção) não aceitaram. Disseram: “deixa isso aí que não vai dar certo (GF2).

Tem professor comprometido. O de matemática e o de português. Acho que são os únicos mesmo. Eu já li com a professora de português. É importante trabalhar texto assim com os (alunos) que se interessam porque os que não se interessam entra por um ouvido e sai pelo outro (GF4).

Minha irmã é muito inocente. O professor ficava pegando, chamando minha irmã de gostosa. Um dia eu cheguei e falei pra ele que tinha conversado com meu pai e que eles iam tomar providência. Depois disso ele começou a me perseguir. Eu fazia tudo, ficava quietinha e eu reprovei. Ele falou pra minha mãe que me reprovou porque eu era muito ignorante (GF2).

É constante a luta de força entre os adolescentes e os dirigentes da escola. Fica evidente a falta de sintonia entre a escola e o seu público. Por que isso? De onde vem esse distanciamento? Qual a razão da escola existir? Como os adolescentes vêm a escola? A forma como a escola se coloca na comunidade ainda é correspondente a uma imagem de escola isolada, que tem verdade do conhecimento e que tudo nela precisa estar em ordem. Uma das dificuldades da escola é em relação à comunicação com a comunidade, acolher as necessidades e contar com ajuda da comunidade para desempenhar o seu papel. O potencial criativo do adolescente é deixado de lado e a direção da escola perde a capacidade de

mobilização e deixa de ser o espaço onde os estudantes podem fazer o ensaio de assumir espaços de poder e fazer o exercício da liderança.

Porque a direção não quer e tem falta de interesse. Porque eles têm medo. Igual todo mundo já falou, nesse colégio o diretor só ta aí pra dizer que tem. Ele não faz nada, não toma atitude nenhuma e, principalmente, tem medo dos alunos. Eu acho que tinham que colocar outro diretor para tomar providência. Dentro de uma sala de aula tem um professor, que não ensinou e não pode ter feito isso. Ele tem que insistir. Eles estão aqui para ensinar (GF1).

Então a palavra se torna escassa e a linguagem da agressão física toma o espaço da construção dos argumentos e da convivência com a diferença. A violência é algo do cotidiano da escola. A estética da violência vai tornando seres violentos. Perdem-se os referenciais da palavra, do argumento, do acordo, do esforço pelo bem comum. O comum na escola parece ser a falta de cuidado.

De acordo com Xares:

É necessário termos consciência da importância dessa responsabilidade e de nosso papel como profissionais da educação. Entre as habilidades exigidas, destacamos: saber ouvir; favorecer a comunicação empática; gerar confiança; respeitar o alunado e as demais pessoas do centro escolar; mostrar interesse e compromisso pelos problemas que afetam a consecução da paz e dos direitos humanos; manter a menor distância possível entre a teoria e a prática; e aceitar de forma incondicional todos os alunos (2007, p. 89).

É possível entender que o fato de não haver acolhimento da realidade de cada estudante e das condições de cada escola gera violência. Num lugar onde não há reconhecimento, o crime acaba sendo o palco onde o adolescente pode mostrar algo de si, mostrar que ele pode algo, que ele é forte, que ele vence. A escola passa ser o espaço de disputa e de luta para sobreviver, pois ela não abriu espaço para que os adolescentes possam revelar-se, aprender a respeitar o outro. Segundo os diretores, o grupo de professores se mostra desqualificado para fazer as leituras da realidade e assumir o seu papel de educadores. Eles também se colocam na situação de vítimas da realidade e da situação. O encontro para o diálogo não acontece. Cada um quer vencer o outro.

De acordo com SILVA (2004), é importante substituir a cultura da culpa pela cultura da responsabilidade, pois enquanto não há o processo de todos se envolverem com processos de melhoria para o quadro de violência, a idéia de que alguém é culpado vai se solidificando. É necessário um esforço para o entendimento do todo da sociedade para a compreensão das

razões de ações violentas. O desafio é fugir de explicações simplificadas para problemas que são de ordem complexa, como é o caso da violência em classes menos favorecidas.

4.3.2 Espaço Físico

A aparência da escola diz muito sobre esse espaço de interlocução com a comunidade. As escolas possuem grades e muros altos. A violência está fora da escola, segundo uma das diretoras entrevistadas, e os muros altos ajudam para que as pessoas violentas que estão fora da escola não tenham acesso, o que agravaria ainda mais a violência na escola.

Os espaços de aprendizagens, salas de aulas, sem beleza, sem cores, sem o mínimo de organização. A sujeira, a falta de cuidado com as mesas e as cadeiras, o lugar de cada um sentar. Onde está o lugar de cada um nesse espaço de aprendizagem? A invasão de espaços faz com que os adolescentes fiquem no ‘não-lugar’. Não existe espaço para o desenvolvimento das relações. Tudo está misturado, confuso. Não há identificação, há generalizações. Inclusive de que há violência porque existe pobreza.

As cinco escolas entrevistadas apresentavam muitas pichações nas paredes e muros. Para os diretores, tudo isso é sinal de marginalidade. Ao se referir a essa expressão ignoram os sentimentos de quem está á margem. “... era bem grave o problema de pichação, e pichação leva à marginalidade” (D3). Ou seja, o entendimento de que as manifestações dos adolescentes fazem parte da violência na escola. A atitude de fazer juízo de valor sobre as manifestações pode ser considerada uma atitude violenta.

Há poucas manifestações de uma atitude de autocrítica da escola em relação ao aumento da violência escolar, as hipóteses dadas pelos diretores para esse fenômeno estão fora da escola, o que revela, segundo Morin (2000), um pensamento que é fragmentado e que, provavelmente, gera ações com esse caráter.

Dentre os relatos dos diretores, encontramos uma escola que elaborou um projeto para transformar a pichação em arte, fez estudos com os estudantes e propôs que esses fizessem suas artes nas paredes e muros da escola, entendendo que era possível trabalhar com aquela potencialidade que, no primeiro momento, era vista como violência, apenas.

Um exemplo que vem ganhando espaço no Brasil é o movimento liderado pelo jornalista Gilberto Dimenstein, onde ele procura destacar que é possível fazer algo diferente na escola, apesar das condições sociais precárias. Dimenstein criou a Associação Cidade Escola Aprendiz¹⁴ e a proposta é sair do círculo vicioso de que a violência impede a realização de propostas criativas e que valorizem a cultura local.

4.3.3 Porque os jovens não estudam

Uma das alternativas em que os diretores assinalam como fonte de violência é o fato que os adolescentes não se preocupam em estudar. Há um processo de sedução dos que praticam crimes para com os demais estudantes, e isso é fonte de violência. Segundo os diretores, são mais atraentes as práticas de violência do que aceitar as propostas que a escola tem para a aprendizagem. No entanto, os adolescentes apontam que não conseguem acompanhar as aulas que os professores apresentam. As propostas são enfadonhas e criam-se os conflitos pela falta de respeito – e a consequência é a violência.

Eu acho que se o professor está na escola é pra ensinar os alunos. Na minha sala a gente fica com dúvida e se pedir ajuda tem professor que responde mal. Diz que a gente não estava prestando atenção. Tem professor que desconta tudo na gente. O professor de Geografia me chamou de burra. Teve professor que já chegou a jogar giz em mim. Todo mundo ficou rindo e ele nem ligou. O professor de Geografia só passa dever e não corrige. Se for pra gente estudar pra prova e teste, se for pela nossa resposta a gente repete porque ele não corrige. A gente tem que estudar pelo livro. Até hoje eu tenho dever sem estar corrigido desde o primeiro bimestre (GF5).

A realidade social que configura a violência não é trazida para a escola como objeto de estudo e análise. Pelo contrário, os próprios professores se colocam como vítimas da situação e acabam ignorando o que os adolescentes estão vivenciando. A presença do adulto no processo de convivência é quase imperceptível e a sensação de abandono é sentida pelos adolescentes.

Nesse sentido, Freire destaca que:

¹⁴ A Associação Cidade Escola Aprendiz é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que, desde 1997, experimenta, desenvolve e divulga o conceito de Bairro-Escola, visando o aprimoramento simultâneo da comunidade e da educação. Cria-se, assim, um amplo espaço educativo, estruturado por uma rede que une toda a comunidade, amplia as possibilidades de aprendizagem e melhora a qualidade de vida urbana.

Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Respeita-se a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar. (FREIRE, 1996, p. 31).

A violência é fruto da construção social e, portanto, é necessário um caminho de desconstrução, para que as condições mínimas de educação possam acontecer no ambiente da escola. Está presente, no mesmo ambiente, a ordem e a desordem ao mesmo tempo. De acordo com Muller:

Não convém falar da violência como se ela existisse por si mesma no meio dos homens, de alguma forma exterior a eles, e como se agisse por si própria. Na realidade, a violência apenas existe e age através do homem; é sempre o homem que é responsável pela violência (1995, p. 30).

Assim, a escola, com seus meios para a elaboração do conhecimento, pode estabelecer o processo para conhecer a origem e as formas como a violência se manifesta nas relações e, mais ainda, entender as manifestações da violência na própria estrutura da escola. Jares (2002) destaca que, para combater a violência, é preciso que as necessidades básicas dos seres humanos estejam atendidas. Nesse caso, em relação aos adolescentes, o cuidado com o corpo, a dimensão da sexualidade são relações fundamentais para o desenvolvimento dele.

4.4 POTENCIALIDADES DA ESCOLA PARA NOVA CULTURA

O desejo dos diretores de que a escola precisa ser um ambiente mais agradável para a convivência e a aprendizagem. Eles sabem que, no momento atual, da forma como a escola está, não há ambiente propício para que os adolescentes aprendam de forma sadia. Da mesma forma, manifestam que os professores não se sentem seguros para trabalhar. No entanto, destacam algumas das potencialidades das quais a escola pode lançar mão.

4.4.1 Potencial da Proposta Pedagógica

Na expressão dos diretores é possível fazer a utilização do projeto pedagógico como organização para o trabalho na escola e assim sair do ciclo de ficar somente resolvendo brigas na escola. Relatos de alguns projetos que já deram certo e que podem continuar sendo desenvolvido para que os estudantes se identifiquem com o espaço de aprendizagem.

Hoje nós temos de cada sala de aula um representante para conscientizar os colegas, para estimular a manter a limpeza na escola, manter um clima agradável, para envolver nos projetos da escola, a sugerir música que gostariam de serem apresentadas no intervalo da escola para eles, enfim começamos um trabalho para envolver a escola e manter e até melhorar. Temos um projeto que foi criado pelos próprios membros da direção e mais os membros do Conselho que é o projeto “Paz na Escola” que é justamente integrar, interagir com a família (D4).

Quando os próprios estudantes se envolvem com o ambiente da escola, no sentido de cuidar dele, de mantê-lo limpo e agradável, onde eles podem expressar seu gosto musical, o lugar escola começa a ter sentido para eles. O projeto pedagógico é o recurso de mobilização e organização para a ação da escola que possibilita o acesso ao conhecimento, discute a metodologia e agrega a idéia da escola ser o referencial para o desenvolvimento do grupo como um todo.

Quando os diferentes grupos da escola são ouvidos e têm a possibilidade de participar a sinergia de um todo se estabelece. Muitas vezes o resultado não é o mais importante, mas o processo, onde os grupos possam deixar a sua contribuição. O movimento de participação, por menor que seja ele representa a inclusão e a valorização de todas as partes. E no caso dos adolescentes a valorização é garantia de auto-estima saudável e possibilidade dele crescer e ser capaz de projetar para si e para seu grupo um mundo melhor.

Eu acho que são pequenas ações que vai fazendo no dia a dia, mas que sai de uma rotina, que desperta o interesse de ficar na escola, porque tem menino que vem de manhã e de tarde vem pra cá, participa do grupo de ensaio da quadrilha enfim eles se envolvem e é isso que a gente está buscando um envolvimento melhor (D4).

Outro aspecto trazido como potencialidade é relacionar-se mais com a comunidade e fazer de ações pedagógicas, que são tradicionalmente realizadas somente pelos professores, espaço de participação coletiva e de oportunidade de desenvolvimento de responsabilidades. A diretora destaca, por exemplo, o conselho de classe participativo:

A gente traz para dentro a comunidade da escola. Outro projeto foi o conselho de classe participativo, foi o mais forte. Foi através dele que a comunidade começou a respeitar o trabalho, por que antes era um desrespeito total, um descrédito na

verdade, eles não acreditavam, então, aí nós fazemos as reuniões. Nessas reuniões, a gente faz sempre uma opção de uma ação. E determinam-se quais são os problemas e o que a gente pode fazer para melhorar isso. Percebe-se que o nosso maior problema é a falta da comunidade mesmo, a gente sempre almeja esse acréscimo de ligação da escola com a comunidade (D5).

Projetos como xadrez na escola, horta, paisagismo, grupos de jovens, são espaços para desenvolver a afetividade que a escola pode usar e repensar a questão da cultura da escola. A situação da escola é complexa. Ela necessita de diferentes olhares e projetos para que possa dar respostas às grandes demandas que se apresentam a ela.

...comparamos material para fazer o trabalho da horta e a parte da hortalíça também, então já tem nosso projeto de paisagismo para fazer em horário contrário continuar esse projeto esse ano. Deu certo e o sucesso foi muito grande, vamos montar o xadrez. Xadrez é uma parte diversificada que eu consultei na Regional que poderia trabalhar o PI na época, como xadrez ai sim foi autorizado e aí escolhemos os professores que tivessem conhecimento para trabalhar na sala, montaram jogos deles, montaram xadrez deles, ganhamos doações, recebi xadrez oficial mesmo com tudo. Iniciamos um campeonato... Recebemos um convite para disputar em São Paulo. Recebi doações em dinheiro para comprar as passagens para esses alunos e os pais ficaram encantados todos animados. Trouxeram troféu, medalhas, está tudo aqui na escola. A comunidade estava querendo algo também. Então esses meninos por conta própria montaram uma capoeira e eles lutam capoeira. Fazem o trabalho numa quadra fora, tiramos aqueles da bagunça e colocamos na capoeira, e de vez em quando eles vêm apresentar aqui no intervalo muito bonito a capoeira deles (D2).

Ou seja, escola é vida, é alegria, é plantar, é projetar. Quando essas dimensões da vida cotidiana estiverem acontecendo na escola é possível dizer que a proposta pedagógica está cumprindo o seu papel, pois aprender está relacionado com a vida prática e com a inserção na comunidade.

4.4.2 Arte na escola

Outro destaque trazido como potencial é a arte na escola. A arte tem um papel fundamental no processo de educação. A linguagem que constitui o ser humano necessita de espaço para que possa articular o seu diálogo. Percebe-se que os adolescentes têm necessidade de expressar-se por meio da arte. Encontramos as escolas pichadas e os diretores preocupados com isso. Porém alguns diretores estão percebendo que é preciso acolher o que os adolescentes estão expressando nos desenhos e estabelecer um diálogo a partir dessas

manifestações. “O aluno não pode ter vergonha da escola, porque é uma escola quebrada, pichada, esculhambada, arrebentada as portas, janelas e vidros” (D4).

Para serem criativos e propositivos, os projetos que contemplam a arte têm que estar baseados numa visão de possibilidades para o ser humano. É necessário estimular as pessoas e, nesse caso, os estudantes, a utilizarem o seu potencial criativo para fazer do ambiente escolar um espaço de beleza e de aprendizagens. A expressão dos adolescentes revela esse sentimento:

Nós queríamos uma escola normal. Uma escola que a gente pudesse falar com as pessoas, falar corretamente, estudar, fazer um trabalho que tem cabeça, que respeitam. Têm vezes que eu peço para fazer o trabalho sozinha. Têm alguns que querem, mas têm alunos que não querem nada (GF2).

A arte possibilita a criação de sínteses e de deslocamento da realidade por vezes dura em que todos os envolvidos na escola vivenciam diariamente. Desenvolver projetos pedagógicos que levem em conta a criatividade e a fantasia ajuda para a projeção de mundos outros que não somente o mundo carregado de violência. Com isso, seria possível pensar e desenvolver processos de superação da violência. Conforme já foi destacado em outro momento, ações agregadoras como a arte possuem poder de transformação e de espaço de diálogo com a diversidade.

Pensar em diferentes propostas que possam agregar como instrumentalizar as famílias para que possam assumir o compromisso com as crianças e adolescentes e estabelecer parcerias para aprendizagens e não somente cobranças e exigências, às vezes, sem sentido para elas. A escola, cada vez mais, precisa compreender a sua ação não somente para crianças e adolescentes, mas promover uma rede de apoio com as famílias e outras instituições.

Outra dimensão a ser pensada pela escola é em relação à arte, literatura, cinema, onde a dimensão da criatividade e de colocar-se em outros personagens possam fazer parte dos processos de aprendizagens. O investimento em teatro, música, poesia e outros são fortes instrumentos de sensibilização e desenvolvimento da humanização e de relações mais afetuosas, além de favorecer a compreensão da sociedade pela via da sensibilidade.

O desenvolvimento de projetos ligados a bibliotecas e leituras são grandes aliados para o desenvolvimento de uma cultura menos violenta. Além de toda a aprendizagem que os livros favorecem, eles constituem possibilidades de adolescentes aprenderem a cuidar, zelar e de compartilhar livros e informações. A dimensão da rede que se cria em torno de idéias e

possibilidades de como fazer os livros se tornarem acessíveis ao maior número de pessoas possíveis é altamente educativo. A leitura desenvolve o espírito de partilha e troca, pois todos nós queremos contar o que sabemos.

4.4.3 Princípios éticos para a convivência

Os s diretores apontam que algo positivo na superação da violência é a utilização de regras claras para o bom funcionamento da escola. Segundo uma das diretoras entrevistadas, a função da escola é de orientar, por isso é importante que as regras sejam explícitas:

A escola usa o Regimento Interno que dá três advertências, depois uma suspensão, depende do caso, tem caso mais grave, se é um aluno que sempre está envolvido, a gente chama a família, mas a intenção é orientar, porque é a melhor forma. Temos um grupo de professores, esse grupo fica na hora do intervalo, fiscalizando para evitar maiores problemas Cada dia é um grupo diferente (D5).

No entanto, é preciso compreender que regras são importantes, mas não suficientes. É preciso que a escola trabalhe com princípios. Yves de La Taille (2009) defende que a escola ajude a formar pessoas capazes de resolver conflitos, coletivamente, pautadas pelo respeito a princípios discutidos pela comunidade. O caminho para chegar lá passa pela formação ética, não necessariamente como conteúdo didático, mas principalmente no convívio diário dentro da instituição.

É preciso que a escola explicita seus princípios de acordo com a Constituição Brasileira como liberdade, respeito, igualdade, justiça, dignidade. É fundamental, ainda, deixar claro aos estudantes e pais quais são esses princípios. Por exemplo, se um estudante for humilhado, ferindo o princípio da dignidade, alguma coisa precisa ser feita. Aí entram debates, reuniões e assembléias para discutir regras que garantam a defesa do princípio. Conforme La Taille (2009), a dimensão moral da criança precisa ser trabalhada desde a educação infantil. Ética se aprende, não é uma coisa espontânea.

O acolhimento dos conflitos que são normais em uma escola, a segurança de poder desenvolver suas potencialidades, os trabalhos em grupo para fomentar a troca de idéias, a aprendizagens para argumentação fazem parte das regras que podem ser construídas e trabalhadas por todos na escola. Ter regras para o grupo, ajuda no desenvolvimento do respeito e da capacidade de cada um fazer o exercício de poder tomar a palavra.

Os próprios estudantes sentem a necessidade de conscientizar os demais para as conseqüências das punições que a escola estabelece. Isso demonstra a capacidade do grupo em desenvolver cultura. Por isso, a importância da construção das regras e da discussão com os diferentes grupos para o entendimento delas. A educação trabalha com a transformação, e não somente com a imposição. Nesse caso, para que tenha vida saudável no grupo, é necessária a existência de regras e que elas sejam justas e validadas por todos os que farão uso delas.

É o todo da escola que precisa fazer o movimento para melhorar e propor outras situações, a fim de sair do foco da violência. A parte dos estudantes é apenas uma delas. É necessário planejamento e a opção efetiva para a criação de outra cultura, diferente daquela relatada ao longo das entrevistas.

Mas tem alguns momentos que eu não tenho vontade de estudar. Eu só venho mesmo porque vai ser melhor pra mim porque senão eu não vinha. Teve uma vez que eu cheguei na escola, fiquei feliz que ia ter aula de Geografia que o professor ia corrigir o dever e na aula de Geografia aconteceu que ele foi embora antes de chegar na nossa sala. Saiu. Falaram pra liberar que ele não ia dar aula. Então pra que ele vem? Falta muito professor. Aconteceu de aluno sair cedo e não voltar pra casa e não aparecer em casa.

Acontece muito de eles colocarem os alunos para escrever no quadro. O professor senta e fica penteando cabelo. Eu acho que os professores deveriam respeitar os alunos para poder mudar.

Respeitar mais os professores. Outra coisa é que aqui tem muita desigualdade social. Teve um tempo que eu não queria vir pra escola porque ficavam me chamando de biscoito queimado, de pretinha, daí eu não queria vim mais. Eu falei pro professor e a professora não fez nada. Na direção eles disseram que não podiam fazer nada. Minha mãe queria vir aqui, mas eu não deixei (GF1).

Para o desenvolvimento de processos educativos que levem em conta os conflitos, é fundamental a presença de líderes. Professores que liderem o processo na escola, abertura para que os adolescentes possam ocupar espaços de liderança. Mas é importante destacar que liderança se aprende. Segundo Guimarães (2005), em se tratando de formação, o conceito de 'protagonismo juvenil'¹⁵ é determinante. Significa dizer que o adolescente tem autonomia na ação e que ele é sujeito nos processos de educação e formação.

As manifestações dos adolescentes em relação ao cumprimento das regras são coerentes. Se os professores não cumprem as regras, eles ficam com sentimento de injustiça e acabam não compreendendo o sentido e a razão de as regras existirem. Há uma relação entre cumprir regras e poder. Fica a impressão de que cumprir as regras é humilhante. No contexto

¹⁵ Termo oriundo pela pastoral da juventude católica para designar o papel preponderante na sua condução.

de Brasília, onde parece que somente se dá bem quem manipula e não cumpre as regras, acaba deixando os adolescentes confusos em relação a isso.

Em relação ao cumprimento de regras, é possível perceber diferenças significativas, quando os mesmos adolescentes freqüentam outros grupos e lá há regras e leis. Enquanto na escola, há dificuldades no cumprimento de regras, nos grupos dos quais eles fazem parte essa dificuldade não se apresenta, pois há uma adesão à liderança que é o que cuida para que todas as combinações sejam cumpridas, ao contrário, há punições severas e até expulsão do membro que não cumpre as regras do grupo.

4.5 ESCOLA SONHADA PELOS DIRETORES E ESTUDANTES.

Entre tantas perguntas feitas aos diretores e estudantes, surge também a indagação pelos sonhos em relação à escola. A dimensão da utopia, do sonho serve para que possamos nos colocar a caminho. Somos capazes de construir algo diferente do que temos hoje. Assim, quando se abre a dimensão da escola sonhada, surgem pedidos por condições básicas de convivência e por um espaço que permita a criatividade e a alegria. Onde movimento, sons, cores, diferenças, realizações sejam contempladas. “Todo mundo tem capacidade. Até esses que tem capacidade para fazer o mal tem capacidade pra fazer o bem. Só falta oportunidade” (GF5). Diante do grande sonho de uma escola melhor, alguns destaques muito concretos são apontados pelos estudantes e pelos diretores.

4.5.1 A questão da inclusão

Significa pensar que somos seres humanos com potenciais. O que determina então que optemos por uma ou outra maneira de viver, de trabalhar, de estudar? Diante disso, é possível pensar que as disposições do ambiente e o contexto têm papel significativo nas escolhas que são feitas. A questão da inclusão, de pensar o todo da forma como este se apresenta, é caminho para a construção da escola melhor.

O desejo por inclusão está presente nas falas dos adolescentes. O quanto eles suportam ou estão preparados para o esquema de exclusão que a sociedade capitalista e, por

consequência, a escola impõem? É desejo dos adolescentes que as diferenças sejam contempladas, que a solidariedade aconteça de uma forma muito concreta na vida da escola, nas salas de aulas:

Tentar achar um projeto com todos. Tem uns alunos aqui que são especiais e devia ter algo para eles também. Não excluir os especiais. Fazer um projeto para eles, se dedicar também a eles. Todos nós temos deficiência em alguma coisa. Eu posso ser boa em matemática e ruim em português. Dentro da sala de aula eu acho que um tem que ajudar o outro. Quando um não entende, o outro vai lá e ajuda o outro. Quem sabe mais ajuda o outro (GF5).

O sonho por uma escola mais feliz, mais participativa, não significa uma escola sem regras, sem cobranças. A organização do ambiente e a disposição para o trabalho e a convivência, pode ser sinal de respeito e de civilidade. A presença dos adultos na organização torna-se necessária para que o grupo possa compreender as regras de convivência e as necessidades de cada ambiente.

Porque eu acredito que quando a escola cobra o uniforme às vezes ela é criticada, mas eu não abro mão, porque pra mim o aluno tem que ter aquela referência, ele não pode entrar de short curto na escola, de mini saia, blusinha, ele tem saber que tem que ter a roupa certa, tem que se vestir direitinho, ele tem que ter boa aparência, então não é porque ele é pobre que ele fica jogado em casa (D2).

Nesse sentido, é importante recordar o que relata SNYDERS (1993), em sua obra *Alunos Felizes*,

Apesar de todas as desigualdades que dilaceram, a escola constitui uma oportunidade de cada aluno atingir a obra-prima numa ou noutra área; e é para introduzi-lo na obra-prima que a escola se faz mais necessária, pois para isso deve haver esforços longos, contínuos e sistemáticos; um direcionamento, o obrigatório, o bom êxito de uma dialética de continuidade e ruptura (p. 166).

A escola é o campo de desenvolvimento de potencialidades de cada adolescente, mesmo diante de tantas contradições. O trabalho sistemático da escola é parte fundamental para o aprimoramento do ser humano criativo e capaz de viver em sociedade e são também espaços de aprender a fazer rupturas daquilo que não está de acordo com projetos de desenvolvimento e respeito do ser humano.

A existência das regras é para ajudar na organização do trabalho. Os professores sentem falta de ambiente de trabalho com regras definidas e de respeito a regras e as pessoas. O trabalho na escola é bastante complexo, o grupo exige acompanhamento. Se não há regras

estabelecidas, não há como coordenar o trabalho. Porém, sabe-se que se as regras não são construídas em conjunto, elas ficam sem sentido e acabam não cumprindo a sua função. Quando se pergunta pelas regras, é preciso perguntar também pela forma como foram construídas.

A necessidade de movimento constante de mudança e saber elencar os passos necessários para a concretização das metas já se constituem em processos de mudanças. O valor do respeito é pressuposto de todo o movimento que visa à mudança para o melhor. Vive-se profunda falta de respeito na sociedade em geral. Os adolescentes apontam para o seu micro espaço, onde vivenciam essa realidade.

Para a escola ideal tem que mudar muita coisa. Sem brigas, os alunos todos unidos que, Ave Maria, briga no recreio é um empurrando o outro, passando por cima do outro, derrubando o outro. Acho que tinha que mudar muita coisa para nossa escola ficar boa. É muito desrespeito dos alunos. Como minha professora disse para te respeitar você precisa respeitar. Eles deviam dividir o recreio. Para mim tinha que separar os alunos pequenos dos grandes. Tinha que os alunos respeitar os professores e os próprios professores respeitar os alunos. Acho que, também, devia ter divisão. Eu acho que uma escola ideal deveria ter muita segurança e mais jogos. Nenhuma das acelerações está tendo Educação Física (GF1).

Assim, a concretude de um ambiente acolhedor é espaço de adolescentes e gestores manterem viva a esperança de que é possível mudar a realidade dura e desanimadora que vive os jovens e os trabalhadores da educação, hoje e, concretamente, nessas escolas que foram pesquisadas.

4.5.2 Espaço para aprender a conviver

Se a escola é o espaço de aprender, a escola sonhada pelos diretores é a escola onde possa ser o centro de aprendizagem do respeito pelo outro. Não sabem bem como é possível fazer isso, mas mantêm viva a idéia de que escola rima com respeito, mesmo não sendo o que eles têm vivenciado no dia a dia. Sonham com projetos mais humanos:

Trabalhar a cultura com os alunos, enfocar não a religião em si, mas o amor, a compreensão, e também desenvolvemos nesse período encontros de jovens no final de semana. Então os alunos almoçavam, eles tinham um café da manhã que ele como ser humano teria o direito de tomar todos os dias na sua residência. após o café da manhã tínhamos uma confraternização pra reduzir a violência, colocamos no plano à família desses alunos aí eles almoçaram, depois cada professor foi na

residência desses alunos enfeitar o quarto com uma lembrança, com cartaz com tudo. Quando o pai via já dava um abraço no seu filho, com um brinquedo, algo que o filho gostava. Fizemos isso com os alunos mais indisciplinados da escola (D2).

Quanto aos adolescentes, ao mesmo tempo em que pedem por respeito, pedem ações concretas para a sua convivência e para a sua aprendizagem. É possível identificar o quanto os adolescentes entendem que o ambiente favorável, facilita a aprendizagem e a forma como os professores lidam com eles, também são desencadeadores de possibilidades de escolhas.

A escola que tivesse segurança e respeito tanto dos professores para os alunos como dos alunos para os professores. Menos drogas, mais segurança, mais respeito. Sala mais agradável, mas ventilada. Pudessem colocar alguma coisa atrativa e liberar mais a biblioteca. Tinha que aumentar mais as salas. Ter aula de informática, ter coisas mais interessantes e ter coisas para fazer em outro horário. Com banheiro limpo, segurança e mais atividade. Poder lanchar na cantina, porque professor não pára de passar dever quando a gente está lanchando (GF2).

Os adolescentes destacam que a convivência é importante e que precisa de espaço, tempo e ambiente adequado para ser aprendida. Os tempos que são pensados pela escola nem sempre contemplam os momentos em que os adolescentes ficam fora da sala para aprender uns com os outros. Eles sentem a necessidade disso e sabem o quanto é importante fazer da escola o espaço de convivência, de lazer, de conversar, e que tudo isso é aprendizagem.

Lá na rua a gente é sujeito a estupro, a ser assaltado, a violência de qualquer tipo e de, muito mais do que dentro da escola, de preconceito. A gente sofre muito mais isso na rua do que dentro da escola. Sofre sim porque têm pessoas que não tem o senso de deixar quieto. Aqui na escola todas as pessoas têm que sempre tá falando o que elas acham (GF5).

Apesar de a escola apresentar muitas falhas, ainda é um dos espaços onde os estudantes se sentem protegidos e de certa forma com espaço para expressar-se. Ao mesmo tempo em que eles criticam a escola, estão fazendo um pedido de socorro para que o espaço da escola possa trazer mais segurança e ensine-os a conviver e aprender com as diferenças.

4.5.3 Escola com participação e brincadeiras

A escola sonhada é feita pela participação de todos. A direção não é a única responsável pela escola. O desejo de ser construtor do seu ambiente, da sua aprendizagem. O

desejo de que a escola possa contar com as famílias e que todos pudessem aprender a se relacionar e a participar. Os conflitos, que são inerentes na convivência humana, pudessem estar entre os conteúdos a serem aprendidos.

Participação maior dos pais e dos alunos. Não só da direção. A segurança e ter mais respeito com a direção e ser mais aberta aos alunos. Alguma coisa que ajudasse a gente a estar se relacionando melhor. Que os alunos tivessem na cabeça que briga é tão chato. Os alunos ajudarem mais na segurança (GF2).

Os próprios adolescentes percebem a consequência dos trabalhos realizados na escola. O processo da recursividade apresentado por Morin (2002) como um dos princípios da aprendizagem. A idéia da recursividade é que cada ação interfere diretamente nas demais, mesmo quando o resultado não é o esperado, o próprio processo de projetar algo diferente já interfere no todo. Quando os estudantes identificam a melhoria do ambiente e o processo de aprendizagem que acontece, cresce a auto-estima e a convivência é favorecida. “Onde tem grafite eles respeitam e não picham. No ano passado teve o projeto para grafitar, de dançar e os alunos começaram a respeitar mais. Eu vi a melhora da escola com esse projeto” (GF3).

Esse é um dos exemplos de que toda ação possuem poder de interferência em outras atitudes. No caso do respeito por aquilo que foi feito por eles, o grafite. Cada movimento de melhoria é como se estivesse recuperando a esperança de que é possível mudar para melhor a escola que eles têm hoje.

O quanto a escola trabalha com o lúdico? Uma escola mais feliz, mas descontraída, com mais cores, com cuidado dos detalhes e da organização. O desejo de brincar, de entrar na piscina, de ter banheiro adequado para as suas necessidades, ou seja, o desejo de ser cuidado. O desejo de poder ser criança. O desejo de ter a companhia qualificada de adultos. Tudo isso está presente no sonho de uma escola melhor, expresso pelos adolescentes:

Queria que tivesse mais brincadeira, teatro, mais esporte, mais brincadeira. Não ter que vir de calça no calor, grupo de capoeira. Professor tem que ter vontade de ensinar. Piscina, quadra coberta e banheiro bom. Ter mais professores. A gente já ficou sem aula porque tinha professor que ganhou neném. Tem que ter mais qualidade. Professor que realmente quisesse ensinar. Opção de uniforme na cor que a gente queria porque branco suja demais. Professor ter paciência e ter vontade para ensinar. Ventilação na sala porque às vezes fica muito abafado. Mais segurança (GF3).

Os professores para efetivamente trabalharem com os estudantes na perspectiva da criação e do desenvolvimento precisam sentir que o espaço da escola é um espaço de prazer e de alegria. A escola é o local da mudança de paradigma, de descobertas, de construções

novas, e para isso é fundamental que o professor esteja sentindo que o seu trabalho é valorizado e que ele faz a diferença.

No entanto, a escola sonhada ainda é fragmentada e o conteúdo não está a serviço da organização e do desenvolvimento do ser humano. No caso das escolas entrevistadas, são adolescentes que não estão tendo acesso aos meios para uma melhor condição de vida. A escola seria o espaço de conhecer o caminho para o conhecimento que vai além do cognitivo. A utilização dos caminhos dá razão para uma vida melhor. Para a superação dos limites e para o desenvolvimento do ser humano como um ser de relação e de linguagem.

Tem gente que fica com medo de vir para escola. Tem vezes que a pessoa fica lembrando o que o outro falou e nem consegue gravar o que o professor ta falando, que está sendo passado no quadro (GF5).

Eu acho que tinha que dar mais palestra sobre violência, sobre drogas. A direção tem que conscientizar que eles têm que fazer a parte. A direção tem que ir à sala conversar com os alunos, saber das dificuldades que estão acontecendo. A direção, na reunião de pais, poderia falar para conscientizar os pais. Porque muitos pais não sabem o que é segurança (GF4).

E. Então vocês acham que uma aula de dança, computação luta poderia diminuir a violência?

Sim, pois o aluno não ficaria bebendo, fumando maconha, cheirando cocaína, estaria ganhando uma experiência para toda a vida com o projeto (GF2).

Os diretores sonham em fazer parcerias com as famílias na tarefa de educar os filhos. Sabem que o processo de educação não é feito somente pela escola, que ela precisa da família para que os filhos sintam que família e escola se importam com eles. A escola ainda precisa ter entre os seus conteúdos, a participação dos estudantes e das famílias. Esse modo de ser, onde todos podem participar é defendido por Paulo Freire (1996) em diferentes momentos de sua obra. Para o autor a educação acontece além da sala de aula. Ela acontece a partir de todas as relações que são estabelecidas no contexto da escola.

Na segunda reunião nós conseguimos trazer de cada sala de aula um representante para o CSE, e hoje nós temos de cada sala de aula um representante para conscientizar os colegas, para estimular a manter a limpeza na escola, manter um clima agradável, pra envolver nos projetos da escola, a sugerir música que gostariam de serem apresentadas no intervalo da escola para eles. Enfim começamos um trabalho para envolver a escola e manter e até melhorar, nós temos um projeto que foi criado pelos próprios membros da direção e mais os membros do Conselho. É o projeto “Paz na Escola” para através de ações como essa que citei agora e até outros que envolve toda a escola como a escolha da bandeira da escola (D4).

A escola que, além de ensinar e aprender a participação ensina, ao mesmo tempo, a cidadania e a luta por seus direitos. Foi possível perceber na falas dos diretores que o sistema político não tem contribuído para que as escolas tenham as condições efetivas de ensino e de

aglutinação da comunidade. O governo também precisa dar exemplo de um adulto que cuida. Esse se constitui um dos desafios de aprendizagem para a escola: sair da postura de vítima e ir à busca de seus direitos, não sozinha, mas com os estudantes e suas famílias, conscientes que a lição da cidadania é para todos.

Foi o que eu te falei, o que me passaram foi que o Ministério Público esteve aqui na escola, teve uma palestra, esse ano já veio aqui o coordenador fazendo encontro com os professores, apresentamos inclusive novas idéias pra implantá-lo, então tem outra menina que também é da coordenação e que está sempre ligando perguntando: *“..como é que está, vocês registraram em ata”* e sempre dispomos, como eu tenho pouco tempo que estou na direção e a gente está elaborando nosso plano de ação, tenho certeza que não vai ser difícil solicitar a parceria deles não (D4).

Mesmo não recebendo a ajuda que precisariam, alguns dos diretores tentam fazer uma agenda que contemple a organização dos grupos na escola e que as ações para a melhoria possam ser pensadas, projetadas e executadas por representantes da escola. Para que assim os adolescentes se tornem participantes efetivos da construção do seu ambiente de trabalho e de aprendizagem.

A cada ação do diretor em propor melhorias para a escola, é possível perceber o movimento de sair da cultura da culpa e fazer outro movimento que é o de ser propositiva e de trabalhar com a idéia defendida por Hannah Arendt de educação como AÇÃO, e não como reação. A cultura da culpabilização trabalha na linha da reação, porém é preciso pensar educação, não ignorando o contexto, mas a partir dele oferecer possibilidades de novas AÇÕES.

EM BUSCA DE UMA NOVA TRAMA – TECENDO OS FIOS

Nessa parte final, apresentarei as principais considerações acerca do estudo desenvolvido, buscando relacionar os pontos conclusivos de forma que sejam tecidas as amarras necessárias para fechar a rede que se constitui ao longo do trabalho investigativo.

O objetivo de uma investigação, segundo Morin (1999), é a capacidade que se instala de poder transformar a maneira de entender o próprio conhecimento. Para o autor, a modernidade trabalhou de forma árdua para segmentar o conhecimento, dividindo-o em partes de maneira que hoje há significativas dificuldades na compreensão do todo. Para a escola, o autor propõe a transdisciplinaridade como forma de entender o todo, porém sem deixar de valorizar cada parte.

O objetivo com essa tese foi, desde o início, analisar e compreender o contexto violento em que a escola de educação básica hoje está mergulhada. Ao se perguntar sobre práticas de violência na escola, surgem várias perguntas: pela construção das relações na escola, pelo uso do poder e pelo exercício da autoridade que acontece na escola, de como a cultura dos jovens é acolhida no ambiente escolar, sobre o lugar dos conflitos no processo de aprendizagem e tantas outras questões que se apresentam diante da indagação: Por que há violência na escola?

O processo que se deu durante a construção dessa investigação foi revelador no sentido de diferentes compreensões. Em primeiro lugar, uma delas foi a compreensão de que o trabalho tem rumo próprio. Com a temática escolhida para o desenvolvimento da investigação e com tantas perguntas que se apresentavam constantemente, partimos para a construção de referenciais que pudessem dar conta da problemática.

Alguns referenciais foram respondendo algumas das questões. Abordar a escola hoje a partir da construção feita pela ciência moderna foi como que um ponto de partida para a investigação. Autores como Habermas e Hannah Arendt descortinaram elementos significativos. Habermas por apontar para a necessidade de trabalhar por uma razão comunicativa e Arendt pela recuperação do espaço público.

Mesmo diante de importantes referenciais fomos percebendo que precisávamos de outra compreensão para o problema em questão. Era preciso uma abordagem mais abrangente. A opção foi pela teoria da complexidade para fazer o exercício da compreensão de tudo o que se apresentava e da forma como a realidade da escola vinha à tona, bem como

as relações que são constituídas na escola. Fomos percebendo que havia uma trama mais profunda do que aquilo que podia ser visto nas manifestações dos participantes da escola.

Depois de um tempo de angústia e sofrimento, de luta mesmo, percebemos que era preciso deixar o próprio ritmo do trabalho assumir lugar principal na relação. Então a compreensão de Morin tornou-se mais segura e fomos entendendo que estávamos diante de um movimento de mudança na forma de encarar o problema em questão e a própria construção da investigação.

Foi possível perceber que algumas perguntas destacadas em nossa trajetória profissional continuam presentes, hoje, nos relatos e manifestações dos estudantes, tais como a organização da escola, o sentido das regras e das aulas que são ministradas, a postura de professores, a razão de alguns temas que são abordados nas aulas e a avaliação. A questão dos conflitos permanece e é recorrente a necessidade de encaminhamento para a resolução deles a partir de uma visão mais sistêmica.

A forte tendência de achar um culpado para as situações de violências na escola revela que o pressuposto que fundamenta a ação, sobretudo dos gestores das escolas entrevistadas, é o referencial que divide, separa e que entende que os fenômenos são conseqüências de causas únicas e lineares. Os dados da tese revelam que a violência não possui uma única causa e que os conflitos são expressões de diferentes perguntas e que ainda não foram dados assumidos como parte da aprendizagem. Revelam também que a escola não possui as ferramentas necessárias para a resolução dos conflitos que são gerados fora dela.

O estudo revela que a escola tem-se negado a fazer o processo de problematização e, por isso, opta pela postura de culpar. Os adolescentes manifestam que não são ouvidos, que eles gostariam de participar mais. Diante dessa manifestação dos adolescentes foi possível perceber que não há, por parte da escola, uma busca por teorias que fundamentem o processo democrático que ela precisa realizar. O que Morin (2001) propõe com a expressão tecer junto significa realmente contar com a participação e as contribuições que todos os envolvidos na escola têm para oferecer. A escola que faz e repensa constantemente o seu fazer, não para agradar, mas para validar a participação de todos, no sentido de ouvir a voz dos seus participantes como realmente são.

Uma das perguntas que está colocada para a escola hoje é como ela articula todos os pontos que compõem a realidade dos estudantes para propor o seu trabalho. Por exemplo, o estudo da realidade social na qual a escola está inserida, com todas as implicações políticas e econômicas. Esses dados da realidade poderiam ser fundamentos para que a escola possa

projetar a sua atuação junto à comunidade local, no sentido de ser ponto de ligação, de amarras, pelo conhecimento e pelas vivências de novas possibilidades.

Nesse sentido, quando os adolescentes usam drogas, brigam uns com os outros, não estudam, fogem da escola, querem ouvir as músicas que eles gostam, picham a escola, e tantas outras práticas que aborrecem os gestores, eles estão ‘falando’. São essas vozes que estão presentes na escola e talvez elas pudessem compor práticas que suscitem aprendizagens novas para resolver os conflitos que estão presentes no dia-a-dia da escola.

É possível aprender a partir dos conflitos? Por que esses conflitos estão presentes nessa escola? Os dados revelam que é possível aprender a partir dos conflitos e que quando a escola ouve os seus, recupera a sua força política e os processos pedagógicos passam a ter sentido para os adolescentes.

Partir da complexidade significa pensar em educar na provisoriidade, sem abrir mão do rigor metodológico, do compromisso com o grupo, com a construção coletiva e, sobretudo, acolher as possibilidades de novas aprendizagens. Portanto, abrem-se espaços para a criação e para imaginação, realidades que estão fora de nosso controle. Ao desenvolver o seu trabalho por essa vertente, a da complexidade, a escola poderá desenvolver o aprendizado de que não há uma verdade e certezas para serem ensinadas. Ao contrário, estamos constantemente em construção e as certezas são provisórias.

Isso possibilita a escola acolher os conflitos e a aprender a partir deles – e não a rejeitá-los como se os conflitos fossem impedimentos para o processo de aprender, pois aprendizagem e conflitos são inerentes. A educação a partir da modernidade produziu medos, angústias, utilizou a razão como instrumental. Mas também deu passos na construção da autonomia. Habermas (1994) defende essa idéia priorizando a ação comunicativa numa visão ampliada da razão. A razão comunicativa seria capaz de mediar as intersubjetividades. No entanto, os elementos da desordem, do devir, estão presentes e tornam a realidade complexa, exigindo outras formas de ver o mundo, de ver as pessoas, de ver os conflitos. Certezas e incertezas andam juntas. Nesse emaranhado de subjetividades, o conflito está presente de forma intensa.

A inabilidade teórica e prática diante dos conflitos nos leva à violência, tornando essa uma entidade que nos ameaça em diferentes esferas de nossa vida. A escola se tornou a causa de reações e não de AÇÃO, como aponta Hannah Arendt (1999). Diante do contexto violento em que se encontram as escolas do Distrito Federal, os poucos estudos sobre as

causas da violência e a banalização do trabalho e do papel da escola acabam justificando a situação caótica e o total desrespeito às subjetividades que ali se encontram.

O processo de reificação do trabalho, e aqui do trabalho na educação, gera violência. Arendt (1999) critica a tese marxista de que a violência é a parteira da história e aponta para estudos sobre a liberdade, a autoridade, a crise da educação e da cultura possibilitando assim, a construção do espaço público, onde o poder é necessário e não deve ser abdicado, sob pena de não haver entendimentos. Foi possível perceber que, nas escolas pesquisadas, a confusão entre autoridade e violência, obediência e coerção. Sem autoridade e sem obediência as possibilidades de avanços se anulam. Os gestores mostraram-se ameaçados. Há necessidade de estabelecer o lugar de cada um no ambiente escolar.

Os adolescentes pedem espaço para brincar, para jogar, para ter movimento corporal. Os gestores mostram-se sem condições de ouvi-los. Pensar novos processos incluindo práticas não-violentas requer dos adultos da escola estudos, acompanhamentos sistemáticos, respeito aos princípios que a escola tem na sua base teórica e processos de aprendizagens coletivos. O chamado para a aprendizagem é para todos: estudantes, educadores, famílias. A realidade é nova, é diferente, está em constantes mudanças. O novo será possível ser construído com o envolvimento de todos. Para a escola está a responsabilidade de coordenar o processo de trançar novos fios e de construir outros tecidos.

Um dos conflitos não incorporados pela gestão da escola está em ela não assumir nem a tradição, nem a atualidade como o seu texto principal. Fica um vazio. No vazio a forma assumida tem sido a violência. E o conflito toma forma de algo que imobiliza e que envergonha. Toma forma de algo que não deveria existir. Nesse entremeio, a escola perde seu espaço de educar-se e educar a partir do conflito. Um dos grupos de adolescentes expressa que a professora 'tem altas explicações, mas ninguém entende'. É possível perceber que a divergência de foco acaba gerando conflito.

O princípio da não-violência precisa ser exercitado. Ele não está na lógica apreendida até então em uma escola pautada por conteúdos separados da vida do estudante. A não-violência requer rigor metodológico e não está isenta de conflitos. Geralmente é confundido com formas espontâneas de educar. Retomando Morin (2000), o conflito é inerente a todos os processos humanos e, por isso, as condições para o diálogo e práticas não-violentas precisam ser criadas.

Freire (1995) descreve algumas dessas práticas possíveis nos círculos de cultura, onde o cuidado com o método e a acolhida do ser que se manifesta nas diversas formas são

princípios de ação. Para ele (1995), é importante a investigação junto ao grupo de tudo aquilo que, no caso dos conflitos na escola, estão presentes. Seria ouvir e dar atenção ao que os adolescentes trazem como elementos perturbadores das relações na escola. No segundo momento, a tematização, ou seja, a análise dos significados que compõem os pontos de conflitos, as razões deles, o porquê os conflitos se estabelecem dessa forma. E o terceiro momento, a problematização, onde então é colocado o desafio da superação e o desenvolvimento de novas práticas. Importante destacar que todos os momentos acontecem com a participação de todos e não são regras que a escola dita para que os estudantes cumpram, mas são possibilidades que ela ajuda a criar.

Foi possível perceber que a escola ainda mantém o discurso ideologicamente bem formado e assim a educação tem a função de manter o sistema e para sustentar o projeto de sociedade que visa a cultura única. Aqui se apresenta mais um dos conflitos da escola, pois ela não tem discutido o seu papel de formadora de cultura. O fato dela não discutir isso tem ocasionado rejeição por parte dos adolescentes, que não se sentem parte da escola. Ela é algo estranho a tudo o que eles vivem no dia-a-dia. A relação de cada parte estar no todo. A escola assumir-se como produtora de cultura. Os gestores lutam contra esse papel. Eles preferem a burocracia a lidar com o *ethos* organizacional.

Jorge Adelino Costa (1996) nos ajuda a pensar em uma escola para responder a algumas necessidades da comunidade, mais do que responder a um serviço local do estado, ou seja, sair do sistema burocrático centralizado e passar a ser concebida a partir de princípios como: a autonomia, a participação e a responsabilidade perante os seus membros, a abertura a todos os interessados no processo educativo. A escola comunidade educativa representa uma nova forma de concepção, ou seja, dando lugar especial às dimensões da cultura organizacional e em particular aos modelos simbólicos culturais.

A compreensão de que antes de cada relato de violência, de problemas que os gestores e adolescentes relatavam, havia uma dificuldade em tratar das condições do humano que está aí colocada. Dimensões como finitude, fragilidade, fraqueza, impossibilidades do ser humano diante do contexto social são pouco trabalhadas na escola. Ou seja, a dimensão antropológica está antes de qualquer teoria pedagógica. Os diretores expressam que não há tempo na escola para trabalhar o projeto pedagógico, pois há sempre brigas, conflitos, discussões e o trabalho da sala de aula fica em segundo plano.

No entanto, esse contexto conflitivo nos parece ser o chão real de onde poderá brotar propostas de aprendizagens. A cultura organizacional da escola pode ser elementos de estudos

e luzes que sinalizam o caminhar dos educadores. A questão que está colocada e que foi sendo confirmada durante a construção da tese é que educar significa lidar com conflitos. Não há educação sem conflitos. Como a escola está organizada ainda nos princípios da razão instrumental, os conflitos são constantemente rejeitados e a exigência fica em cumprir regras com a esperança de que se todos cumprirem as regras se alcançará os resultados. A razão instrumental pede resultados. O processo fica em segundo plano. Percebe-se que as regras não são suficientes, são necessários princípios e esses precisam ser defendidos pela escola como um todo a começar pela gestão.

Por isso, a escola educa quando consegue defender o respeito pela vida e cuidar para que todos tenham a sua dignidade respeitada. Ainda se faz necessário problematizar e instrumentalizar os seus participantes a lutarem pelo respeito e pela dignidade. A partir do momento em que a escola não interfere quando há práticas de desrespeito, não está sendo coerente e não está cumprindo o seu papel de educadora, ainda que diante de conflitos, pois princípios precisam ser aprendidos por todos.

Há um pressuposto que foi sendo descoberto, aos poucos, com a aproximação e assimilação da obra de Morin (1999), que é a dimensão da dialocidade e nem sempre o consenso é o resultado. O movimento é constante de busca de verdades e o todo está em processo de alteração, pois o mesmo acontece com as partes. Pensar o processo da escola, na construção de suas relações a partir da complexidade, implica em trabalhar com verdades provisórias e respeito e acolhida das manifestações de cada sujeito.

Com isso, foi possível pensar que diante da realidade de tantos conflitos na escola, antes de qualquer atitude de tentar encarar uma solução, conhecer em profundidade a cultura na qual as pessoas envolvidas, nos conflitos, apresentam pode ser um caminho viável. Dessa forma, é possível amenizar a dimensão de julgamento que ocorre, com muita frequência, por parte de educadores, e poder desenvolver a cultura da compreensão apontada por Morin (2001).

A imagem do tecido, que é formado por muitos fios e que cada um está ligado de certa forma com o outro, é possível relacionar com as realidades encontradas nas escolas e com as idéias que são possíveis elencar nesse final de estudo. Ou seja, há um todo que poderíamos chamar de organização social que interfere diretamente em cada escola, fazendo como que uma camada mais ampla do processo de compreensão. Nesse todo estão colocadas as escolas, os grupos, as famílias que são partes e são todo ao mesmo tempo.

O movimento da escola seria de olhar-se como parte e ao mesmo tempo como um todo, no sentido de ser a reunião de muitas subjetividades que interferem todo o tempo no seu trabalho e na construção do conhecimento a que ela está se propondo. A escola é todo e é parte. Com isso, é parte na construção e não somente a posição de vítima do processo. Em muitas falas dos gestores apareceu essa realidade de que a escola não pode fazer diferente, porque existem regras, normas, leis que a impedem de fazer diferente.

Reafirmamos a necessidade do diálogo com toda a realidade que se apresenta, sobretudo com uma realidade contraditória como é o caso da escola pública, porém na dialocidade é possível desenvolver o movimento de aprender a envolver todos os fios que compõe a realidade.

Como ela é uma parte desse todo e qualquer ação dela interfere. Ou seja, quando não acolhe os conflitos, quando não escuta as razões dos adolescentes, quando não se aproxima da cultura local, quando não abre espaço para atividades diferentes, ela está fazendo educação, porém fazendo de uma forma que não responde às necessidades antropológicas dos seres humanos que ali estão. Não significa que a escola, na figura dos gestores, precisa ‘garantir’ uma nova escola. Mas que toda a escola crie oportunidades de educação, inclusive para ela, pois a compreensão, segundo Morin (2000), está além da explicação, a compreensão é fruto da inter-relação, da troca.

Diante disso, podemos afirmar que esse é um estudo que aponta para continuidade. Não estamos prontos. Seguem os desafios de investigações constantes e de buscas por possibilidades que precisam ser criadas, elas não estão dadas. O contexto das relações na escola apresenta um terreno muito rico para pesquisas. A dimensão dos conflitos, nesse todo das relações, aponta que é preciso investimentos de estudos e de preparação de forma transdisciplinar, para os educadores ocuparem o seu espaço de coordenadores de processos.

Finalizando, a tese contribui para compreender que os conflitos, presentes de forma forte na escola e que por vezes geram atitudes violentas, são reveladores de que a escola vive um conflito maior. Também procura apontar caminhos para a escola nesses tempos de mudanças e ajuda descobrir novas práticas de educação a partir dos conflitos, sobretudo a escuta ativa como mediadora e como potencializadora do diálogo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABROMOVAY, Miriam et al. **Gangues, galeras chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BÉGAUDEAU, François. **Entre os muros da escola**. São Paulo: Martins, 2009.

BOBBIO, Norberto. **O problema da guerra e as vias da paz**. São Paulo. Editora da UNESP, 2003.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa, 1970.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Ministério Público da União. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Assessoria de Comunicação Social do MPDFT. Comissão de Segurança Escolar: **Cartilha de orientação aos Conselhos de Segurança Escolar, 2005**. Brasília: MPDFT, 2005.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CABANAS, José Maria Quintana. **Teoria de la educación**. Concepción antinómica de la educación. Madrid: Dykinson, 1988.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**. Ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación** - hacia una investigación educativa crítica. Madri: Morata, 1996.

CARREIRA, Débora Bianca Xavier; CAPANEMA, Clélia de Freitas (Orient.). **Violência nas escolas: qual é o papel da gestão?** 130 f. Brasília: UCB, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, 2007.

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

CHERVEL, Andre. Histórias das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 1, p. 177-229, 1990.

COLOM, A. J. **A (des)construção do conhecimento pedagógico**: novas perspectivas para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSER, L. **The functions of social conflict**. New York: Free Press, 1956.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da Escola**. Portugal: Edições Asa, 1996.

DADOS DO GDF. Disponível em: <http://www.gdf.df.gov.br>. Acessado em 10/02/2010.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência na Escola**. Um desafio Mundial. Paris: Armand Colin, 2006.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DELORS, Jacques. Educação e excelência: investir no talento. In: _____. (org.). **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

EIZIRIK, Marisa; COMERLATO, Denise. **A escola (in)visível**: jogos de poder/saber/verdade. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.

ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SÉRGIO AROUCA – ENSP. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br>>. Acesso em: 05 maio. 2009.

ESCUADERO, J. M. **Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares**. Ponencia II Congresso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla, 1992.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência na escola e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus Editoro, 2005.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Lígia Pondé Vassallo. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir et al. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

_____. **História das idéias pedagógicas**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Pedagogia da terra**. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GALTUNG, Johan. **Transcender e transformar**: uma introdução ao trabalho de conflitos. São Paulo: Palas Athena, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GLOBAL INITIATIVE TO END ALL PUNISHMENT OF CHILDREN. Disponível em: <<http://www.endcorporalpunishment.org>>. Acesso em: 14 mar. 2009.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Um novo mundo é possível**: dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo inter-religioso, ser solidário, promover os direitos humanos. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

_____. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. Caxias do Sul: Educs, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e Hermenêutica**. Tradução de Álvaro Valls. Porto Alegre: L&PM, 1987.

_____. **Pensamento pós-metafísico**. Tradução de Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. Teoría de la acción comunicativa. **COMPLEMENTOS Y ESTÚDIOS PRÉVIOS**. TRADUÇÃO DE MANUEL J. REDONDO. MADRID: CÁTEDRA, 1994.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Traduzido por Márcia Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 1988.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Trad. de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 2ª. ed., São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HOURAISS, Antônio. Dicionário de Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JARES, Xesús. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. Traduzido por Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Tradução de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

JOWETT, S. & BAGINSKY, M. Parents and education: A survey of their involvement and discussion of some issues. **Educational Research**, 30, p. 36-45, 1988.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n, 1, p. 10-11, 2001.

LA TAILLE, Yves. **Formação ética**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **A violência totalitária: ensaio de antropologia política**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. Tradução de Rogério de Almeida, Alexandre Dias. São Paulo: Zouk, 2003.

_____. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARQUES, R. (2002). **O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo em cinco países**. Disponível em: <<http://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm>>. Acesso em: 11 mar. 2010.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXII, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.

MORIN, Edgar. **Cultura de massa no século XX: Neurose**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990, v. 1.

_____. **O método 3: O conhecimento do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

- _____. **Meus demônios.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. **O método 5:** A humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- _____. **Ciência com consciência.** 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.
- _____. **O método 2:** A vida da vida. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002b.
- _____. **O método 4:** As idéias. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002c.
- _____. **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- _____. **O método 1:** A natureza da natureza. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.
- _____. **O método 5:** A humanidade da humanidade. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b.
- _____. **O método 6:** Ética. Porto Alegre: Sulina, 2005c.
- MULLER, Jean-Marie. **O princípio de não-violência.** Percurso filosófico. São Paulo: Instituto Piaget, 1995.
- _____. **Não-violência na educação.** Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2006.
- NICOSIA, Paolo Salvatore. **Como administrar os conflitos e vencer... juntos.** São Paulo: Paulinas, 2007.
- ORTEGA, Rosário. **Estratégias educativas para a prevenção da violência.** Brasília: UNESCO, UCB, 2002.
- PASTORAL DA JUVENTUDE ESTUDANTIL DO BRASIL – PJE. Disponível em: <<http://www.pjebr.org>>. Acesso em: 04 out. 2009.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin:** a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes, 1995.

PORTAL EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. Dia-a-dia Educação. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 21 fev. 2010.

RESTREPO, Luis Carlos. **Direito à ternura**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCHOOL BULLYING AND VIOLENCE. Disponível em: <<http://www.bullying-in-school.info>>. Acesso em: 07 jul. 2009.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina & violência nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SNYDERS, George. **Alunos felizes**. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA – UCB. Pesquisa realizada pela Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, 2008.

_____. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Disponível em: <http://www.ucb.br/003/00318003.asp?ttCD_CHAVE=3819>. Acesso em: 07 jul 2009.

_____. Núcleo de estudos da Violência. Disponível em: <<http://www.nevusp.org>>. Acesso em: 10 jun. 2009.

VINAO FRACO, A. História de La educación e história cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, set./dez. 1995.

ANEXOS

ANEXO A - Roteiro de entrevista grupo focal

ANEXO B - Roteiro Entrevista do Diretor

ANEXO C - Roteiro de Observação

ANEXO D - Termo de Consentimento

ANEXO E - Entrevista Diretor

ANEXO F - Entrevista Grupo Focal

ROTEIRO DE GRUPO FOCAL COM ALUNOS

Código do grupo focal: _____ Escola: _____ Turno: _____
 Data de realização: _____ Hora de início: _____ Hora de Término: _____
 Entrevistador: _____ N° de equipamentos utilizados para gravação: _____

Estudantes Participantes

	Primeiro nome	Sexo	Idade	Série
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				

Observações:

Questões

01. Explicação e sensibilização para a pesquisa.
02. Breve apresentação dos participantes (nome, série, idade e local onde mora).
03. Na opinião de vocês, o que torna uma escola segura?
04. O que tem causado a violência escolar? Quais as causas internas da violência escolar?
Quais as causas externas da violência?
05. Os professores e coordenadores conhecem vocês pelo nome?
06. O que esta escola tem feito para garantir a segurança de todos?
07. Na opinião de vocês, o que falta em sua escola para torná-la mais segura?
08. Como vocês consideram o ambiente de sua escola? Agradável ou conflituoso? Por quê?
09. O Projeto Segurança Escolar promovido pelo Ministério Público contribuiu para amenizar e prevenir a violência em sua escola?
10. Como é a escola que vocês desejam para si?
11. Agradecimentos.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM O DIRETOR ESCOLAR

1. Quando foi implantado o Projeto Segurança Escolar?
2. Por quê?
3. Como era o ambiente escolar em relação a violências antes da implantação do Projeto Segurança Escolar?
4. Como é o ambiente escolar em relação a violências após a implantação do Projeto Segurança Escolar?
5. O que a escola fez para implantação e execução do projeto Segurança Escolar?
6. Quais as suas maiores dificuldades na implantação do projeto Segurança Escolar?
7. Qual foi o apoio dado pelo Ministério Público?
8. Quais os resultados alcançados com a implantação do projeto?
9. Em sua opinião, os objetivos propostos foram alcançados?
10. Quais as conquistas da implantação do projeto?
11. Quais as funções do policial nesta escola?
12. Em sua opinião, quais as funções que o policial deve ter?
13. O diretor é consultado para escolher o policial da escola?
14. Quais são as qualidades e ações de um bom policial para a escola?
15. Em sua opinião, o projeto Segurança Escolar deve ser mantido?
16. Por quê?
17. Como é o relacionamento entre o policial e a comunidade escolar?

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Seguem abaixo alguns pontos que indicamos para que possam ser observados, a fim de averiguarmos como é a segurança da escola. Estes e outros aspectos por você observados ajudarão na análise dos dados quando relacionados aos outros instrumentos de coleta de dados. Portanto segue apenas roteiro de observação em que você, observador, pode tomar nota, caso tenha percebido algo que comprometa a segurança da escola e que não esteja abaixo relacionado.

INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE A ESCOLA:

- RECURSOS HUMANOS
- Dependências
- Mobília
- Características das dependências da escola e mobília
- Em relação aos recursos didáticos e equipamentos
- Em relação à segurança da escola
- Em relação ao clima escolar
- O que foi possível perceber em relação ao clima escolar entre:

Estudante - Estudante:

Estudante - Professor:

Estudante - Direção:

- Aconteceu algum ato violento na escola durante a visita?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa da Universidade Católica de Brasília sobre Segurança Escolar. Leia cuidadosamente o que se segue e quaisquer dúvidas serão respondidas prontamente. Este estudo será conduzido por Professores da UCB e contará com a colaboração de alunos do curso de Mestrado em Educação e alunos dos cursos de graduação de Pedagogia, Psicologia e Direito.

A sua participação é voluntária e será documentada através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Não participarão desse estudo pessoas sem participação voluntária, indivíduos que não atendem aos critérios técnicos estipulados pelo pesquisador.

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Somente os pesquisadores terão acesso a suas informações para verificar dados do estudo. Vale ressaltar que todas as informações colhidas pelos pesquisadores não terão utilidade para o processo e para fins judiciais.

As perguntas ou problemas referentes ao estudo poderão ser questionados aos pesquisadores. Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Brasília poderá ser consultado no telefone 3356-9000 (falar CEP).

Sua participação no estudo é voluntária. Você pode escolher não fazer parte dele, ou desistir a qualquer momento. Você poderá ser solicitado a sair do estudo se não cumprir os procedimentos previstos ou atender às exigências estipuladas. Você receberá uma via assinada deste termo de consentimento.

Declaro que li e entendi o Formulário de Consentimento. Tendo minhas dúvidas sido esclarecidas, sou voluntário a tomar parte neste estudo.

Brasília, ____ de _____ de 2008.

Nome da Instituição

Assinatura do responsável / Instituição:

Assinatura do aluno

Assinatura do pesquisador

Tipo de participação

Questionário ()

Entrevista ()

Grupo Focal ()

ENTREVISTA DIRETOR

Entrevista com a Diretora

E: Entrevistadora

D: Diretora

E: Quando foi implantado o projeto Segurança Escolar?

D: Bom, eu cheguei nessa escola nesse ano, e o que eu sei da implantação do programa desse projeto aqui foi em 2006, pela leitura de atas, livros, assim e tudo mais, mas a necessidade da implantação do projeto é desde 2005, mas ele funciona com grupo já escolhido desde o ano passado em 2007, 2006 e 2007.

E: Por que foi implantado o projeto Segurança Escolar?

D: Aqui na escola ela é situada numa área onde a gente atende uma clientela muito atípica, então nós temos jovens de classe média, têm jovens muito pobres, jovens muitíssimo carentes, porque parte desses alunos que a gente recebe, por parte desse assentamento novo que foi criado, então não está assim bem estruturado, eu acho que é uma área de risco, entendeu, não risco de morte, não é isso, de jovens que precisam de um acompanhamento mais severo, de um acompanhamento mais direto pela necessidade, pela área que ele vive, é quase uma área rural aqui, os assentamentos ali pra baixo.

E: Como era o ambiente escolar em relação à violência antes da implantação do projeto Segurança Escolar?

D: Eu acredito que pela conversa que eu tive com os professores aqui, antes de ter principalmente a implantação do programa, os alunos tinham momentos de desrespeito, falta de limites, entendeu, então aqui na escola estava tendo um grande índice de crime nos horários da saída, o diretor dessa escola em 2006 ele foi ameaçado de morte pelo aluno, foram várias situações de violência mesmo, de ameaças, coisas assim, um risco grande em relação não só aos alunos, mas também aos professores e à própria comunidade, em volta da escola tem um histórico assim muito violento sabe, cada segunda-feira tem uma história de morte, morreu, desapareceu, morreu assassinado, sabe, era perigoso.

D: Aí você fala assim, após antes e depois, conseqüências de antes e depois?

E: Antes e depois da implantação do projeto.

E: Como é o ambiente escolar em relação à violência após a implantação do projeto Segurança Escolar? Como funciona após a implantação do projeto?

D: Eu conheci o diretor dessa escola, que inclusive foi o diretor que foi ameaçado de morte, e ele me colocava muito a situação de conflito dentro da escola né, como foi criado o CSE foi envolvido junto com os alunos, a visão da escola mudou, nós temos aqui no computador as fotografias de antes e depois, como era a escola toda pichada, cadeiras todas quebradas, depois da implantação do CSE da atuação desse Conselho na sala, os alunos passaram em salas, os professores passaram em salas, todo grupo da escola envolvido com a necessidade dessa mudança, então o que a gente viu foi não uma mudança de 100%, mas houve uma mudança muito significativa, porque eles passaram a preservar, estava pichada então pintava aquela parede ali, então aquilo ali foi preservado, as carteiras foram melhoradas, então foram

adotando algumas estratégias aqui na escola para que mudasse essas características, que era danificar o patrimônio, danos ao patrimônio e até mesmo na sala de aula, em relação à preservação da sala, então houve uma significativa melhora nesse aspecto aí e o que eu achei mais interessante é o envolvimento da família, envolvimento dos alunos, envolvimento dos servidores de todo mundo, eu acho, sim, que houve uma mudança pra melhor, eu acho sim.

E: Então vocês têm dados como era antes e depois do projeto?

D: Temos as fotografias e aí no que foi pintada a escola, se você der uma volta na escola hoje, você vai observar que quase não existe pichação e a escola não foi pintada esse ano, entendeu, nós tivemos somente uma área pichada, nós tivemos até a identificação da pessoa que fez essa pichação, não é dessa comunidade aqui porque os próprios alunos reconhecem, já sabem o nome, o telefone, sabe onde ele estuda, a gente já está procurando e como conduzir essa questão em relação a esse pichador, e se a gente tomar uma atitude de conduzir, não quer levar pra Delegacia logo de cara, porque é uma atitude agressiva, tão agressiva quanto a dele, porque ele coloca a pichação ali como meio se expressar né, inibir, e eles, os alunos, ficam indignados, então a gente vai tentar uma estratégia de fiscalização, porque a gente acredita muito nesse lado da coisa, conscientizar que esse espaço aqui conseguimos agora em 2008, não sei se o ano que vem estarei nessa escola e é esse trabalho de conscientizar e ensinar pra família.

E: O que a escola fez para a implantação e execução do projeto Segurança Escolar?

D: O que eu vou te falar é o que eu sei, porque os outros me falaram, provavelmente os membros do Conselho, os que já eram da escola, vão te esclarecer de uma forma mais precisa, mas eu sei que foram oferecidos cursos de preparação aos professores que quisessem integrar a comissão, foi divulgado na escola, foram indicados nomes, solicitado que houvesse um perfil dos alunos para participar dessa comissão a partir desse perfil foram indicados os alunos e montado uma comissão que era uma comissão permanente na escola o ano passado, então foi feita palestra com os pais, com os alunos da escola, foi elaborado um seminário com a presença do Conselho Tutelar, o pessoal do Ministério Público esteve aqui, esse ano nós já tivemos a visita de uma pessoa do Ministério Público pra trabalhar junto com os professores da importância do envolvimento deles, nós tivemos duas reuniões com o Conselho, a princípio para tomar ciência da minha função como diretora da escola agora e membro nato do Conselho, e as minhas intenções do meu plano de trabalho na escola e como aliar isso ao CSE.

E: Quanto tempo você tem como diretora da escola?

D: Dessa escola eu entrei no dia 17 de janeiro de 2008, aí nós fizemos o seguinte, como despertou o interesse de envolver o máximo da comunidade, na primeira reunião tivemos quatro pessoas que eram quatro membros ativos do CSE, a segunda reunião nós conseguimos trazer de cada sala de aula um representante para o CSE, e hoje nós temos de cada sala de aula um representante pra conscientizar os colegas, pra estimular a manter a limpeza na escola, manter um clima agradável, pra envolver nos projetos da escola, a sugerir música que gostariam de serem apresentadas no intervalo da escola pra eles, enfim começamos um trabalho pra envolver a escola e manter e até melhorar, nós temos um projeto que foi criado pelos próprios membros da direção e mais os membros do Conselho criamos o projeto que é o projeto “Paz na Escola”, pra através de ações como essa que citei agora e até outras que envolve toda a escola como a escolha da bandeira da escola, nós vamos fazer um concurso e aquele aluno que quiser ser membro do Conselho do projeto, vai ficar com a bandeira e envolver toda a escola, nós temos que trabalhar a paz e eu creio que o projeto Segurança Escolar esse permite esse lado aí, é justamente integrar, interagir com a família, o aluno não pode ter vergonha da escola, porque é uma escola quebrada, pichada, esculhambada, arrebatada as portas, janelas e vidros, e porque nós não tivemos essa idéia, domingo nós fomos participar de um desfile em Ceilândia e aí eu conheci a bandeira que existia aqui na

escola, então houve decisão dos alunos acharem horrível a bandeira né, e aí nós levamos a idéia de fazer um concurso com a participação de todo mundo e escolher o nome da bandeira porque eles dizem que a bandeira é feia, como não utilizava, tem uma perna bem grandona e eles acham muito feia, eu acho que são pequenas ações que se vai fazendo no dia a dia, mas que sai de uma rotina, que desperta o interesse de ficar na escola, porque tem menino que vem de manhã e de tarde vem pra cá, participa do grupo de ensaio da quadrilha que a gente tá montando, querem participar do grupo da quadrilha, enfim, eles se envolvem e é isso que a gente está buscando um envolvimento melhor.

E: Quais as suas maiores dificuldades na implantação do projeto Segurança Escolar?

D: A minha maior dificuldade hoje é envolver os pais, porque muitos não querem, ou porque trabalham e o maior prejudicado nessa história, aí é briga, ontem por pouco não tivemos que levar uma menina pra delegacia, porque os pais simplesmente dizem aqui pra mim “*não, não vou na escola*”, a menina brigou, arranhou toda a outra, todinha, foi uma coisa séria mesmo, e eu falei pra ela “*porque você fez isso aqui na escola com a outra*”, porque ela já me deu trabalho demais, não mora com a família, ela mora com a avó, porque a mãe não quer, o pai não quer, e agora vai ter que disciplinar, e desligou o telefone, choraram, acalmaram, porque na hora que a pessoa está com raiva e a gente sabe que fala coisas e a gente sabe que fala inconsciente e o coração do pai você não toma determinadas atitudes, aí acalmei e tal, chamei a avó pra conversar, aí ela aceitou ir na direção pra conversar e não precisamos levar pra delegacia, então o que nós estamos querendo fazer é esse envolvimento familiar, esse esclarecimento, de trabalhar a questão de limites neles, a banalização, a permissividade da família, a falta de diálogo, nós estamos querendo através do CSE estabelecer esse elo de diálogo entre a família e a escola e aproximar mais com encontros de jovens, com encontros de pais para proporcionar diálogo, a necessidade de hoje é buscar a família mesmo e ter esse envolvimento.

E: Qual foi o apoio dado pelo Ministério Público no projeto Segurança Escolar?

D: Foi o que eu te falei, o que me passaram foi que o Ministério Público esteve aqui na escola, teve uma palestra, esse ano já veio aqui o coordenador fazendo encontro com os professores, apresentamos inclusive novas idéias pra implementá-lo, então tem uma outra menina que também é da coordenação e que está sempre ligando e perguntando “*como é que está, vocês registraram em ata*” e sempre dispomos, como eu tenho pouco tempo que estou na direção e a gente está elaborando nosso plano de ação, tenho certeza que não vai ser difícil solicitar a parceria deles, não.

E: Em 2008 o Ministério Público esteve aqui?

D: Eles já estiveram aqui.

E: Quais os resultados alcançados com a implantação do projeto?

D: É o que eu te disse, nós hoje temos um nível de conscientização mais elevado dos alunos, eu acho que a gente mantém, sim, uma certa tranquilidade nos corredores, na sala de aula, têm alguns alunos que a gente está tratando diretamente com eles, são meninos de liberdade assistida, tem vários meninos que tiveram passagem pela DCA com várias situações de “frevo” a arroz de supermercado, inclusive um caso de um menino que acabou de roubar e veio na porta da escola querendo entrar, criar um grupo dos amigos da escola, pra que, não os amigos da Rede Globo, mas aqueles amigos da escola que sejam monitores, pra ajudar na hora se precisar carregar um material, ficarem aqui no pátio, pelo menos evitar que eles fiquem na rua, fora do horário da aula, entendeu, no horário da aula é da aula, no horário fora da aula, a gente faz um esquema com eles de alterar dias e fazer um rodízio, cada dia tem um ou dois que ficam ali fora e a gente trata com muito respeito eles, embora conhecendo todo o histórico deles e eles sabem que a gente conhece e estão em tratamento, a gente percebe claramente a

mudança deles na sala de aula, porque aquele colega vê eles como marginais né, e eu acho que resgata aí, eu acho que a gente colocando em prática, eu acho que a gente vai conseguir realizar um bom trabalho aqui.

E: Em sua opinião, os objetivos propostos foram alcançados com a implantação do projeto Segurança Escolar?

D: Na nossa escola não é assim 100% daquilo que foi apresentado, aqui na escola a gente não tem a participação de todos, tem a participação de poucos, embora esse pouco vem até hoje, mas eu acho que os projetos aqui na escola não estão 100% de resposta positiva, mas teve resposta positiva.

E: Em sua opinião, quais as conquistas da implantação do projeto?

D: Eu acho, assim, a nossa maior conquista foi o envolvimento dos meninos no projeto da escola, buscando para perto da gente pra ajudar olhar o banheiro na hora do intervalo, pra ver se tem menino fumando na hora do intervalo, um grupo de monitores que ficam né, que ficam ajudando a gente na rotina da escola e aí quando eles fazem isso é fora do intervalo da aula ou fora do horário da aula e fora do horário da aula eles tem outros projetos na escola que antes não eram desenvolvidos aqui, temos o projeto de esporte né, tem handebol, vôlei, basquetebol, tênis de mesa, vai ter dança, xadrez, dança de rua, e tem a gente está acabando de organizar e algumas turmas já começou a realizar, eles vem se oferecer pra ajudar, a dar uma olhada em alguma coisa, pra conversar com determinado grupo de meninos que estão dando trabalho pichando, perguntando, tentando descobrir quem pichou, fazem essa arrumação.

E: É um grupo de monitores que ajudam a direção na segurança escolar?

D: É um Conselho de Segurança onde eu tenho presidente, tenho secretário, tenho vice-presidente, e têm outros membros de todo o Conselho, ao todo nós somos 38, e as principais atribuições, tentar estar presente nos espaços da escola, de forma de unirmos nas pichações, quebrar uma lâmpada, uma briga na hora da saída, ou às vezes alguma coisa como encrenca, e avisar “*oh, o fulano tal disse que vai pegar o outro fulano na hora da saída*”, entendeu, e aí a gente consegue evitar, chamo o aluno, chama a família, a gente trabalha este ano não, então a escola, a realidade deles em 2007 era de acontecer briga, de ameaças de morte, lá fora um querendo bater no outro, esse ano nós tivemos uma briga e essa briga foi a mais de 200 metros fora da escola, embora o pai tenha trazido o caso para cá porque a gente sempre coloca se tiver algum problema lá fora que tenha a ver com aluno da escola, a gente quer saber pra que a gente possa ter certeza, porque eles moram muito próximo e aí acontece alguma coisa no caminho, a gente tem que estar sabendo, de uma briga ali fora, aí quando eles ficam sabendo que teve essa briga lá fora, então eles tem essa preocupação, nós trabalhamos em sala, quais são os crimes, o que eles fazem, sua rotina na indisciplina deles, onde coisas que eles fazem na rotina deles, achando que é graça, e que são crimes quebrar cadeira, quebrar um quadro, quebrar lâmpada, quebrar janela, vidros, pichar, ameaçar, brigar, nós colocamos isso aí tudo que é, porque é aquilo, qual a pena de cada crime impõe, como é que é feito o registro, o nome deles pra onde vai, chamamos os pais com os filhos, disse tudo, eu acho que projeto como esse só tem a contribuir com o bom clima da escola.

E: Quais as funções do policial militar nessa escola?

D: O policial que é do Batalhão Escolar nós temos dois, e a função deles, primeiro a presença deles na portaria ou dando uma voltinha na escola de vez em quando, só a presença deles já inibe a confinação da vagabundice que fica ali na porta porque essa faixa etária é uma faixa etária difícil, é pra arranjar namorado, e isso faz com que alguns meninos venham, eles são namoradinhos que vêm e ficam na escola, aí junta uns namorados e um bocado de malandro que é pra poder aproveitar da situação passar droga, enfim, a gente já sabe o que acontece na porta da escola né, então a presença do policial ali inibe né, ele se aproxima, e quando

acontece algum evento, algum caso, que menino pulou o muro, alguma coisa eles entram lá, dão uma volta e tal, eles não entram na escola se eu não pedir, eles falam muito com os alunos, é um reforço que eu tenho ali, caso aconteça algum evento na escola, a primeira pessoa que tenho a prestar socorro são os policiais do Batalhão.

E: Em sua opinião, quais as funções que o policial deve ter?

D: Dentro da escola?

E: É, dentro da escola?

D: É, como eu coloquei pra você, eu acho que eles não têm que tomar iniciativa de, sabe, se tiver um menino brigando lá fora, alguém vai chamar eles, se tiver briga aqui dentro também alguém vai chamar eles, eles vão lá, separam, não deixam eles se machucarem nem nada, e isso aí eles fazem sempre assim, o que eu não abro mão é da minha autonomia de diálogo com os meninos, porque eu não acredito que os policiais tenham a preparação de manter esse diálogo com eles, é assim, *“brigou, vamos arrastar ele pra delegacia”* né, e aqui não, eu acho que na escola a função deles é essa de dar o apoio caso eu esgote minhas negociações, meu diálogo com o aluno, não tem mais pra onde ir, e se realmente é caso pra resolver na polícia, aí vamos recorrer ao policial para que ele faça isso, e ele vai me dar esse poder, eu acho que eles ficam lá e a presença deles lá já está ajudando bastante, tem que ter o policiamento na escola, eu acho que tem que ter, embora eu saiba que muitas escolas não têm, a nossa até pela característica pelos eventos que te falei de ameaça de morte, de briga eu não tenho certeza, dá briga de faca lá fora e tudo mais, entendeu, então como lá eu te coloquei é uma área de risco de verdade, no horário da saída aqui nós temos alguns relatos de pais que vem pedindo pra liberar os filhos mais cedo porque moram na área da chácara muito longe, eles são perseguidos no meio do caminho, então é perigoso, é uma área perigosa, entendeu, e a presença deles ali fora impõe esse respeito, eu posso ficar ali fora também, mas não é sempre que a gente fica né, não é sempre que eu posso dar esse suporte lá porque é uma hora, é uma coisa que o aluno precisa, é um pai que chega e eu tenho que atender, e se eu tenho um policial lá fora com certeza, a visita que fica ali e que gosta do que não presta, vê eles e cai fora.

E: O diretor é consultado para escolher o policial na escola? Você, enquanto diretora, você é consultada para escolher um policial?

D: Não, nunca fui consultada nessa escola e nem de outra escola, e eu já participei da direção de duas escolas, nós não temos essa oportunidade, de indicar, de avaliar, nunca fui não, agora é assim, eles vem eu acho que lá dentro a corporação tem lá os critérios deles e vem um policial pra cá, se acontece algo, né, na escola eu como diretora, eu tenho que me posicionar diante de tal fato ou um exagero por parte do policial ou, não sei, um evento que venha a tirar a função do profissionalismo dele, que venha a atingir esse profissionalismo de alguma forma, eu faço um relatório e encaminhar ao comandante dele e se eu tiver desejo de retirar esse policial por tal motivo aí eu tenho direito, esse direito de fazer essa reclamação, e geralmente quando é feita uma reclamação dessa o pessoal tem que conversar, atende e analisa, não é assim *“ah, não vou com a sua cara, não quero você aqui”*, aí também acho que nem seria correto.

E: Quais as qualidades de um bom policial para a escola?

D: Eu acho que a qualidade eu acho a ética, o profissionalismo que ele tem que ter, a gente conhece, sabe de histórico de relatos de policial que envolve com adolescentes nessa faixa etária, é danada, de vez em quando a gente escuta algumas histórias que venham a manchar a posição deles na escola, mas se ele é capaz de manter a ética, de se manter como um profissional pra atender quando for necessitado, entendeu, eu acho fundamental a seriedade no trabalho, o compromisso com a escola né, compromisso de procurar conhecer os alunos da escola, que é uma coisa, assim, que eu acho fundamental, que não há rodízio de policiais, isso

significa que o policial que está na minha escola ele conhece os alunos tanto quanto eu né, porque eu encontrando um outro aluno fora da escola, eu vou reconhecer, eu estou aqui apenas há três meses, praticamente, ele já está aqui, os policiais, eles já estão aqui há 02 anos, eles conhecem os meninos da escola muito mais do que eu, né, então na hora que pula alguém de fora aqui dentro, eles já de longe já sabe quem é, então eu acho essa é um dos requisitos fundamentais no policial que trabalha dentro do Batalhão Escolar, dentro da escola que é o compromisso da escola de interagir com os alunos, de conhecer a realidade deles, procurar ser amigo, se aproximar deles, para conhecer mesmo os meninos e poder oferecer a segurança né, é a pessoa saber que *“oh, não, ali na escola não estou preocupado não, tem a direção pra tomar conta, tem o policial que está lá, tem a comissão, tem o CSE também, não é Polícia, mas é um grupo preparado pra acompanhar né os alunos no caso”*, enfim é assim.

E: Em sua opinião, o Projeto Segurança Escolar deve ser mantido?

D: Tanto eu acho que deve ser mantido, como já estou trabalhando em cima desse projeto, implementando o projeto, trazendo grupos, pessoas de fora que possam colaborar com o projeto da segurança aqui na escola, grupos de trabalho com os pais, que eu acho que é o grupo que está mais distante e precisando, vamos promover seminários para os pais, embora eles saibam da dificuldade deles na participação dos pais durante a semana, estaremos propondo a eles encontros aos sábados, nós vamos trazer uma pessoa de fora como parceiros gentilmente que vão colaborar com a gente, pra tentar buscar esse pai bem pra pertinho da gente, então por isso acredito, eu acho, que vai continuar funcionando.

E: Eu ia perguntar o porquê do projeto ser mantido, mas você já respondeu...

E: Como é o relacionamento entre o policial e a comunidade escolar?

D: É o que eu te falei agora a pouco, eu acho que é um relacionamento bom, porque ele conhece os meninos, ele conhece os alunos, ele conhece os pais, então ele sabe, por exemplo, quando uma aluna chega pra mim, e fala que o pai, a gente não autoriza que o aluno ou aluna saia da escola sem que o pai compareça, ou responsável compareça para assinar um termo de responsabilidade pelo horário que está levando a aluna fora do horário, então esse fato fez com que ontem algumas alunas trouxessem o namorado pra levá-las entendeu, então lá vem o namorado para autorizar a saída da menina da escola, e aí o policial chega pra mim e por conhecer mais fala assim pra mim *“esse aí não é o pai da menina não, esse é o namorado, não é, fulano? Ai o cara, ”pô não sei o quê, você tá me entregando, assim e tal”*, ele não é aquela pessoa de querer brigar e tal, eu percebo assim, que ele conhece e tem familiaridade com os alunos e com os namorados das meninas, entendeu, e eles dão essa abertura de diálogo para ele, não o vê como o cara que tá entregando, tivemos algumas situações de estresse, também onde o policial, eu acredito, não sei se tem problema e foi muito grosso com um aluno que estava lá fora, e aí todo o grupo da escola está tentando sensibilizar o aluno, vê o lado do policial, pela afetividade, pelo respeito, pelo tratamento, às vezes os meninos ficam indignados quando são abordados ali fora, sabe, às vezes eu percebo isso, mas no geral, na maioria dos alunos, eu acho que ele tem um excelente tratamento com os alunos, com exceção desses que foram ou se acharam agredidos, mas são exatamente aqueles meninos que pulam o muro, que fogem da escola, que ficam ao invés de entrar ficam lá fora, não querem ir embora, eles querem ficar lá fora e aí quando eles são abordados eles acham ruim e vão falar mal do policial mesmo, que aí eles vão achar ruim não vai ter jeito, se fosse o policial, se fosse eu ou qualquer outra pessoa né, porque eles sabem, porque a gente sabe que eles estão lá fora, que é para evitar mesmo esse tipo de coisa é eu acho que no geral eles têm um bom tratamento com o pessoal da comunidade, com os pais e é muito bem aceito, e essa escola aqui eu acredito que nas próximas, quer vê, tem mais 04 escolas aqui e essa é a única que tem policiamento fixo, as outras estão fazendo rodízio, então o fato deles ficarem, eles conhecem bem a comunidade e tal, e a própria comunidade, o dia que eles não estão, hoje eles não estão como te comentei,

hoje eles foram requisitados para fazer a segurança do Presidente e do Governador, na inauguração do metrô e tal, então foram requisitados e já vieram vários pais aqui, “*cadê o policial que estava ali fora, cadê o policial que estava ali fora*”, então eles sabem exatamente, tem que vir, sabem e gostam e exigem a presença do policial.

E: Então os próprios pais já percebem a ausência do policial?

D: Exatamente, então os próprios pais percebem a ausência, já vêm cobrar aí, querem saber de mim, o que eu fiz com os policiais, e é isso.

E: Agradecimentos.

ENTREVISTA GRUPO FOCAL

Entrevista - Grupo Focal - CEF 405 do Recanto das Emas

E: Entrevistadora

<i>1 - Joana - 13 anos - 5^a</i>	<i>6 - Samara - 12 anos - 6^a</i>
<i>2 - Simone - 14 anos - 6^a</i>	<i>7 - Tatiana - 12 anos - 6^a</i>
<i>3 - Carla - 13 anos - 7^a</i>	<i>8 - Juliana - 12 anos - 6^a</i>
<i>4 - Débora - 14 anos - 7^a</i>	<i>9 - Bianca - 12 anos - 7^a</i>
<i>5 - Leticia - 13 anos - 5^a</i>	<i>10 - Patrícia - 15 anos - Aceleração</i>

E: Vocês conhecem o Projeto Segurança na Escola?

Vários: Não.

10: Meu professor já me falou um pouco sobre isso. Que os professores já têm grupo formado. Já é formado o grupo de professores que faz a segurança e aí agora já estão formando o dos alunos.

E: Essa divulgação com projeto começou quando?

10: Não tenho idéia.

E: Na opinião de vocês, o que torna a escola segura?

3: Pra mim, eu acho que a escola segura é aquela coisa assim, que se você for bem pra escola você pode estudar. Não, tipo, aquelas meninas encrenqueiras que olham pra você e não vão com a sua cara e vão querer comprar briga. Eu acho que isso é escola segura: que não tem essas meninas desse jeito.

9: Agressão verbal também. Eu brigo com uma menina e a menina começa a me xingar, dizer que não sei o quê, eu acho o que a gente mais se sente incomodada é quando xinga a sua mãe. A gente: “pera aí, você está falando comigo e não com a minha mãe”. A gente fica ofendida com isso.

?: Apelidos que botam, também.

E: Isso atrapalha nos estudos de vocês?

1: Porque, tipo assim, a menina não vai com a sua cara e fala: “não gostei dessa menina”. Ela nem te conhece e te acha metida. Tipo assim, você não tem culpa de querer vir arrumada para a escola, limpa, cheirosa. Você não tem culpa. É o jeito seu, aí a menina olha e fala: “Mas

aquela menina é metida demais, olha a cara dela, o jeito dela”, não sei o quê, “Vou pegar essa menina na saída”. Aí já começa a encrenca, começa a xingar e aí no intervalo começa a xingar, a empurrar, a fazer altas coisas. Nossa! Isso é horrível. Os meninos não têm respeito com as meninas. Chega no intervalo eles passam a mão mesmo e não tão nem aí. Nossa Senhora! E em lugares bem indiscretos. Não tão nem aí. Na força. Na hora da saída eles chegam e dizem: “eu quero te beijar”, a menina não quer e eles não querem nem saber. Tem meninos desse jeito. A gente diz “Não. Sai” e aí eles ficam rindo e saem, mas tem muito disso. Já aconteceu várias vezes comigo.

E: Quando vocês estão vindo pra escola, o caminho é violento?

Vários: Sim

1: Já vi tanta gente fumar maconha perto do colégio

9: E quando os meninos vão brigar, ficam em ganguinha e não vão de soco, vão de arma.

3: Vêm aqueles maloqueiros e vem todo mundo pra frente da escola. Vem o pessoal da 407, 406.

1: Da 206.

10: Essa escola é o ponto. A 405 é o ponto.

E: Existem brigas de gangue aqui?

Vários: Existe

9: Existe. Se o menino brigou, aí ele vem aí, o outro dia ele vem com a gangue e a gente que se dá mal.

10: Quem tiver perto se dá mal. É tipo assim: briga de menino com menino. Se a namorada do menino tiver perto, se o amigo do menino ta perto, leva na cara mesmo. Menino dá mesmo, bate. Não quer nem saber. Ta com o menino, por exemplo: eu sou menino e ela também é. A gente tem rixa. Ela chama a gangue dela e eu chamo a minha. Aí ela é minha amiga e toma as dores, se ele souber ele vai lá, bate nela, ameaça ela, faz o escambau.

E: Tem alunos aqui de dentro que vocês conhecem que fazem parte de gangue?

10: Nossa! Tem de monte

3: Se tem 100, metade é de gangue.

E: Eles protegem o lugar deles na escola?

Vários: Não.

10: Eles se protegem.

3: Tem menino aqui que fuma maconha, que já trouxe maconha pra dentro da escola.

9: Que fuma dentro da sala de aula.

E: E onde está o PM? Não existe PM aqui na escola?

10: Tem.

3: Um é segurança e o outro é PM mesmo.

E: Qual é a frequência dele na escola?

3: Todo dia.

5: Na hora da entrada ele está ali, na hora da saída.

E: Mas eles revistam os alunos?

Vários: Não.

1: Só ficam ali e dão bom dia e ficam ali por baixo, rodando.

3: A única coisa que eles vêem é uniforme e carteirinha. Se tiver sem uniforme eles mandam pra casa. Coisa mais básica.

E: E o professor faz o quê se vê que o aluno está com alguma coisa?

Vários: Eles não vêm.

10: Tem professora que eu tenho uma dó tão desgramadamente. Ela está passando dever no quadro e os meninos vão por trás dela e ficam fazendo gesto obscuro. Tipo assim: não chega a pegar, mas faz gesto. Gente, é horrível, horrível. Eu morro de dó. Eu converso muito com ela e ela diz que reza antes de entrar na sala. A minha sala é pior.

1: Na minha também. Os meninos zoam com a cara dela, não respeitam ela.

E: Mas por que eles não respeitam?

3: Ela tem medo. Nunca aconteceu, nunca fiquei sabendo. Tem, porque ela mora em Samambaia e vai de ônibus e ela tem medo de sair e os meninos pegarem ela. “Qual é professora, não sei o quê...?”

1: Ela ainda fala baixo.

E: Tem professor que faz vista grossa porque tem medo?

3: Tem alunos muito perigosos aqui

9: Tem aluno aqui que tem preconceito porque ela tem, acho que é uma (não entendi) na perna. Aí ela anda assim, meio que rebolando.

10: Ela tem nas vistas (problema na vista).

1: “Ela é zaroia”, ficam falando. É humilhante.

9: Todo mundo fica imitando. A maioria, entre aspas.

E: E nunca conversaram com você a respeito de preconceito, de violência?

1: Não

Vários: Já

10: A gente teve a palestra aqui. Vieram os PMs. Teve palestra de drogas.

1: Uma coisa eu falo pra vocês: pode vim de tudo nessa escola. Não dá certo. Nunca dá. Pode prometer o mundo pra esses meninos pra ver se eles param, pra ver se eles viram gente, não conseguem. Ninguém consegue domar.

E: Em sua opinião, o que daria certo?

1: Olha, até agora os PMs que vieram dar palestra pra gente, foi aquele negócio que se o pai e a mãe não dá jeito é pra levar a criança pro Conselho Tutelar.

10: Mas eu achei muito interessante a palestra.

1: Claro! Eu também achei.

10: Na minha sala têm muitos alunos de idade acelerada (avançada), então os alunos que participaram gostaram muito. Eu percebi.

1: Sim, teve gente que gostou, só que eu falo, assim, mas pela minha sala que é muito ruim, que é péssima. Sabe você estudar na sala que é a pior da escola?

9: Então, a sala dela é a minha.

5: A quinta K e a quinta L são as piores daqui.

E: E a sexta série não tem esse problema?

6: Na minha só tem preconceito. Colocar apelido.

E: Que tipo de preconceito?

6: Castigando os professores, colocando a culpa nos outros. Eles colocam apelido de maconheiro, ceguinho, nos outros. Chamam a pessoa de vassoura.

9: Na quinta série tinha uma menina que era “mão na bunda”, porque toda vez que ela baixava, pra calça não abaixar ela colocava a mão assim, aí todo mundo chamava ela de “mão na bunda”.

1: Na minha sala tem uma menina que é zaroia porque ela tem algum tipo de deficiência. Nossa! Os meninos gozam dela. Que, tipo, eles falam: “você fez sexo, e foi virar o olho e

esqueceu de ajeitar de volta”. Nossa! Que coisa mais horrível. É humilhante! E eu não posso fazer nada que tipo assim...

10: Se você faz alguma coisa, depois vão cobrar.

1: Eu, particularmente, odeio os representantes. A professora fala: “ó você, o menino que ficar falando você anota o nome e depois me dá”.

9: Pra mim não existe esse negócio de anotar nome, porque quem anota leva ameaça, nossos amigos ficam com raiva da gente, dizem que a gente é falso, dedo duro. Que não tá nem aí porque a gente também conversa. Perde amizade e ainda é ameaçado.

10: Fofoqueiro.

3: Tem vezes que a professora vê quem está conversando e manda pra direção e eles ameaçam na sala de aula.

E: Uma pessoa tensa não aprende direito, né?

10: A gente fica assistindo aula pensando que vai ser pega na saída.

3: A gente não consegue se concentrar.

E: Pra vocês, o que é uma escola segura?

10: O banheiro. Acho que ainda tem um buraco, não tem gente?

Vários: Têm

9: Aonde tem esse buraco já esconderam faca e maconha. Então se fecharem e se os banheiros tivessem, pelo menos, um espelho, alguma coisa, melhoraria. Se fosse roubo os PM revistassem. A gente também fica preocupado, porque alguém roubou uma caneta, aí tão procurando a caneta e pegaram e botam na minha bolsa. Aí os PMs vão lá e acham e eu tenho que provar que não fui.

1: Colocaram uma revista de homem e de mulher pelada na minha mochila. Minha mãe pegou e disse: “ué o que é isso?”. É que ligaram pra ela e ela ficou louca procurando uma caneta e quando ela foi na minha mochila ela viu a revista. Nossa! Me desesperei. Ela veio aqui na escola e, olha, foi o pior menino da minha sala. Você não julga pelo que ele é. Dá nojo. Olha, desculpa, mas ele é nojento. Ele abusa das meninas. Tem uma menina que é muito quietinha, é muito com medo, e os meninos chegam e abusam dela e ela não fala nada porque tem medo.

7: A gente fica com medo de se expressar. A gente quer falar alguma coisa e fica: “não, a pessoa pode não gostar”.

E: Tem alguma das turmas de vocês que não tem esse tipo de problemas?

2: Tem.

5: Eu acho que deveriam revistar os alunos antes de entrar. Pra segurança da escola.

10: Principalmente os meninos.

1: Trouxeram camisinha pra escola e sopraram como se fosse um balão e a menina que chegasse perto eles faziam “pá” (para assustar). Era coisa mais horrível.

10: Camisinha é o que eles mais trazem. Se eu fosse professora, eu preferia trabalhar num presídio que nessa escola.

E: E os pais aparecem pra reclamar dessas coisas?

Vários: Alguns vêm

9: Tipo assim, minha mãe trabalha e não tem nem como ela vir nas reuniões, então eu peço pros meus tios, meus primos e depois eles falam pra ela. Ali tem um corredorzinho pra ir na lanchonete e os meninos ficam de um lado e do outro. A menina que passa eles pegam em todo lugar. E o guarda fica lá (longe).

10: Têm meninas que batem. Eu mesmo bato. Só que eu bato e os meninos não revidam em mim. Teve um dia que uma menina deu um tapão no peito do menino e o menino só veio e lascou um tapão na cara dela que a menina ficou vermelha e ele disse: “se você contar para a diretora você vai ver”.

E: Foi no pátio com todo mundo vendo?

10: Foi. Todo mundo viu.

E: Não tem ninguém para supervisionar o recreio de vocês?

10: Têm os professores

1: Os professores só ficam na sala dos professores

10: Têm professor que fica na escada pra não deixar subir, pra não roubar. A escola melhorou bastante.

3: Está fechando a sala por causa de roubo.

10: A escola melhorou bastante. Antigamente era pior. Agora tem o guardinha também. Antes era só o PM. Tem o seu Jorge que ajuda bastante.

E: A partir de quando foi essa melhora?

10: A partir desse ano.

1: Os professores são ótimos. A gente não pode reclamar dos professores. Eles fazem de tudo. De tudo que eles podem fazer, eles fazem. A gente tem que dar a maior força pra eles. O que ta no alcance deles, eles fazem. Até fora do alcance.

E: Vocês acham que, de certa forma, os professores são vítimas desses alunos violentos?

1: São vítimas. Eles não demonstram pra ter desempenho, mas a gente olha assim, mas eles têm insegurança, medo não, insegurança. É muito ridículo porque eles (alunos) são crianças.

9: Só que eles são grandes.

E: Eles se acham poderosos porque têm gangue?

1: Tem menina que, porque tem namorado que é de gangue, pensa que é a tal. Sai esbarrando em todo mundo. Se alguém falar alguma coisa ela fala: “cala sua boca porque meu namorado é isso, isso, isso”. As gurias já ficam meio assim, entendeu? É menina de família e não gosta de caçar briga, aí as meninas chegam e começam a esbarrar pra puxar briga.

E: O que causa essa violência interna na escola?

9: Mesma briga que tem aqui continua lá fora.

5: Se olhar torto aqui, a gente briga lá fora. Ela busca as amigas dela e a gente briga fora. Longe da escola, mas todo mundo da escola fica sabendo.

1: Já foi 40 amigas minhas pra pegar 3 meninas. Não gostava delas. Foi o pior aniversário da minha vida pelo que ela fez. Ela chegou na minha mãe e falou que eu tinha botado as 40 amigas minhas pra bater nela. Aquilo foi horrível. Tudo bem que algumas eram amigas minhas, mas foi um choque tremendo. Fiquei com muita raiva dela, mas não bati nela. Conversei com ela. Ela não ta mais estudando aqui, então ficou normal. As meninas foram bater nela porque eram amigas minhas, mas eu disse que não precisava bater nela.

E: O diálogo resolve?

10: Tem amigas nossas que as bichas são muito doidas. Não tão nem aí, não. Querem bater e tudo.

1: Aí, se as amigas brigam a gente fica assim: “a amiga dela brigou com não sei quem, então ela tava no meio, vamos bater nelas...”.

E: Quando a gente fala em violência pensamos mais nos meninos, não é? Mas as meninas também brigam?

3: Praticamente as meninas brigam mais que os meninos.

10: Mas as brigas aqui na escola são por motivos muito fúteis. Tipo, eu passo e esbarrei nela: “ai, gurria, porque você esbarrou em mim”. Cara, já rola briga.

1: “olhe por onde anda”.

10: Custa ela esbarrar em mim e pedir desculpa? Não.

3: Se olhar torto já dá briga. Pensa que se bater já vai ser maior.

10: Uma quer crescer mais do que a outra e já diz: “vou te pegar lá na rua”. Por besteirinha.

4: Também motivos por namorado. Quando o namorado termina com a menina porque já ta a fim de outra, a menina já fala: “olha, foi essa menina que roubou meu namorado”.

10: Se o namorado dela, que terminou com ela e depois começa a namorar comigo, se ela souber disso... Nossa! Ela já quer me matar.

9: Esse ano teve uma menina que deu tapa na cara da outra por causa de namorado.

4: Esse ano teve uma menina que caçou o namorado de outra e já deu rolou. Até tapa na cara.

E: Vocês têm palestras sobre sexualidade aqui na escola?

10: Esse ano tá marcada.

1: Esse bimestre a gente ta falando sobre sexologia, a professora ta falando que vai rolar palestra sobre isso.

4: Amanhã vai vir uma funcionária do posto de saúde pra dar exemplos com materiais, falar sobre sexo, sobre gravidez, que tipo de gravidez existe.

1: A maioria das meninas nessa escola não é virgem.

9: 95% não é virgem.

10: Peraí, tirando algumas. 95%.

1: 98%. Os meninos que falam. Eles ficam dizendo que foi na casa dela e fez isso, aquilo. Sai contando pra todo mundo.

3: Eles ficam falando que “ela é mau, não sabe beijar, ela não é boa na cama”. Eles falam mesmo. Geral.

1: Eles falam que “quem tirou o cabaço daquela ali fui eu”. É cada palavra horrível. Você não tem noção.

10: É, mas tem menino que fala o que fez e o que não fez.

3: Tem gente que aumenta. A gente só beijou o menino e ele fala que fez tudo com ela. Que passou a mão.

10: Que passei a mão ali, que não sei o quê.

9: Às vezes essa menina que é mal falada, ela pegou a metade da escola e a outra metade não. Então, os meninos também não são santos. Nem um pouquinho. Se essa menina falar: “vou pegar aquele”, os meninos querem. O que os meninos querem é fazer aquilo. Eles não querem só beijar e eles pensam: “Se ela que me dar, eu vou pegar”. Eles não tão nem aí. Então, se a menina ficar grávida, ela aborta.

10: Têm muito aborto aqui.

E: Vocês já ficaram sabendo de aborto?

Várias: Já.

E: E que sentimento isso gera em vocês?

10: Tristeza.

Várias: Tristeza

9: Eu penso assim: eu quero ter meu filho quando eu tiver meu emprego e minha casa. O homem, hoje em dia, não ta nem aí. Eu não quero ficar de pensão. Eu quero cuidar do meu filho. Ficar só com pensão alimentar. Eu penso que se ele me deixar eu vou sustentar meu filho. Vou pagar minha casa, minha luz. Pra mim, se eu namorar não tem essa de chifre. Nossas amigas mesmo que estão namorando não tão nem aí.

4: Quando acontece com amiga da gente, a gente pensa que não quer fazer isso. A gente aprende com os erros dos outros.

9: Eles influenciam, mas você vai se você quiser. Por exemplo: ela me chama pra fumar maconha, mas eu vou se eu quiser. É claro que a pessoa tá te influenciando, mas você faz se quiser. Ela tá te influenciando, mas não é ela que está te levando pro mau caminho. Você faz se quiser.

4: É claro que é bom evitar, mas não vamos colocar a culpa nos outros. Cada um sabe o que faz. A partir do momento que a pessoa cresce, que ela tá indo pra escola, que ela é capaz de fazer alguma coisa, então ela é capaz de pensar e ver que tá fazendo errado. A pessoa faz se quiser.

E: Então no caso da violência da escola a influência é muito forte, mas você relaciona com a família. Relaciona com a educação. Você vê que a pessoa tem princípios. Essa família tá orientando direito?

9: Penso assim: minha mãe só não fala naquelas partes de sexo. Eu falo com minha amiga ou na escola. Eu não falo com minha mãe, mas não questiono. De repente é por causa da educação que ela teve. Hoje em dia é diferente. A gente vê na TV, nas novelas. Naquele tempo era diferente.

10: Mas às vezes, hoje em dia, a gente nem pode culpar os alunos porque os pais, hoje em dia, tão dando o mau exemplo. Não tão dando o bom exemplo. Então, às vezes, não pode nem culpar porque aquela pessoa não tem noção do que tá fazendo. Porque não tem uma pessoa pra dar um conselho. Porque não tem uma mãe que te fala. Às vezes, quando eu vejo alguém fazendo alguma coisa errada, eu falo e, às vezes, a pessoa fica até assim porque ela não tem ninguém pra falar as coisas pra ela. Eu acho que as palestras pode ser algo muito bom porque podem tá orientando os alunos que não têm quem oriente. Tira as dúvidas.

1: Eu acho que algumas palestras não resolvem porque tem alunos que não querem saber. Na minha sala não resolve. A minha sala é horrível. Eu falo pra minha mãe me trocar de escola, mas não dá. Igual exemplo de uma pessoa levar ela pro mau caminho, mas tem mãe que pede e a pessoa não quer nem saber. Tem mãe que pede pro filho não fazer errado, mas não resolve porque não tá nem aí. Tem gente que em casa o menino é um santo, mas na escola ele é horrível. Tem mãe que não conhece o filho.

9: Eu acho assim que esse tempo é o melhor que tem. A mãe tá viva, tá te dando tudo: casa, comida, roupa lavada. A gente tem casa, escola e tudo. Enquanto a gente tem a nossa mãe, o negócio assim é estudar. Eu quero ser alguma coisa na vida. A gente tem que aproveitar.

E: Tem algum aluno que faz parte do Conselho de Segurança Escolar?

Todos: Não

E Existe o conselho na escola e tem participação dos pais?

10: Tem. Passou na escola avisando pra gente. Acho que foram dois pais, dois alunos e o seu Jorge. Faz um mês ou mais.

E: E tem a mudança aqui na escola, depois que eles se reúnem?

10: Eu notei a mudança dos professores. A partir do momento que eles saíram da sala e começaram a andar no intervalo eu prestei mais atenção que está melhorando. Agora está mais organizado. Não tá sumindo coisa na sala porque eles ficam na escada.

1: Com os professores no intervalo as brigas diminuíram muito.

3: Antes você voltava do intervalo e nem as canetas estavam mais lá.

10: Roubaram meu caderno e eu perdi vários pontos por causa dos pontos do caderno, mas agora melhorou.

E: As salas são fechadas no intervalo?

10: São trancadas e nesse ano tá mais rígido.

9: Na aula de Educação Física também é trancada.

4: Eles fazem (roubar as coisas) pra ficar popular na escola.

9: Quando ele fala isso (que roubou alguma coisa), a maioria que não é daqui, fica até com medo.

3: Nós queríamos uma escola normal. Uma escola que a gente pudesse falar com as pessoas, falar corretamente, estudar, fazer um trabalho que tem cabeça, que respeitam. Tem vezes que eu peço pra fazer trabalho sozinha. Tem alguns que querem, mas tem alunos que não querem nada.

10: A gente deixa um ponto do trabalho na responsabilidade de alguns e eles não fazem o trabalho, fica incompleto, mas tem alguns professores que compreendem e dão mais uns dias pra entregar.

E: Vocês são chamados pelo nome ou pelo número?

3: Na chamada é pelo número, mas pra falar com a gente é pelo nome. Quando a professora chama pelo nome é porque ainda tem esperança de melhorar aquele aluno. Eles ainda têm fé de melhorar aquele aluno.

E: Vocês são representantes e foram escolhidos como?

4: A gente se elegeu e os alunos votaram.

10: Os que querem a melhoria da sala, que querem oportunidade e querem aprender, aí sim escolhem que vai ser capaz de administrar aquilo, entendeu?

9: Os que são bagunceiros querem escolher um deles. Tipo assim: “eu fui escolhido pra representante e tô quieto”. Quando o professor sai é aquela zoeira, quebra pau. Eu fui escolhida porque tenho muito amigo e fui escolhida por amizade. Quando é pra anotar nome eu peço pra alguém anotar. Eu não consigo anotar porque fico naquela dúvida que vou perder a amizade.

E: Vocês, como representante, a opinião de vocês é levada em consideração na escola pra tomar decisões?

1: Pelos professores sim, porque eles escutam a gente. Os alunos me escolheram mais pela minha aparência, pelo meu corpo. Eu sou sistemática. Mas os vice-representantes são trocados sempre.

E: Representante de turma sofre ameaça?

Várias: Sim

1: Com certeza.

10: Principalmente se anotar nome. Eu entrei em acordo com a turma. Quando o professor saía eu já falava que eram pra ficar quietos senão eu tinha que anotar nome e não seria legal. Eu conscientizava a turma e aí ficava tudo bem.

E: Todos fazem assim?

9: Eu aviso que estou anotando. Eu falo: “gente, por favor, eu estou anotando o nome”.

5: Eu já fiz isso muitas vezes (avisar que vai anotar o nome), mas não adianta. Eles ameaçam. Se falar que vai anotar, eles ameaçam.

4: Eu já tentei fazer isso, mas não dá. Eles jogam bolinha de papel.

1: A gente pede pra parar, mas não adianta. Eles jogam corretivo e a gente fala que vai anotar, mas não resolve.

E: E o que os professores fazem quando vocês entregam a lista?

3: Tem uns que não faz nada.

9: Tem uns que tiram ponto no comportamento. Eu admito: eu converso muito, confesso. Mas meu caderno é todo completo, mas eu converso. Um assunto puxa o outro.

10: Eu tento não conversar pra dar exemplo, mas o negócio ruim da minha sala é só a porta. Sai a metade da turma, quando o professor sai. Eu aviso, mas não adianta. A professora briga comigo. Eu peço pra entrar, mas não adianta.

4: O professor de Educação Física cobra muito isso de mim, dar exemplo pra turma.

E: Quem tem o dever de manter a sala em ordem?

Vários: Professor

1: Eu acho que tem que partir de cada um.

9: Quando eles (os professores) tã dentro da sala é a gente (representante) que fica com a responsabilidade de anotar o nome.

10: Eu nunca tomei isso pra mim (como representante).

3: Mas isso não acontece na sala de aula.

10: Têm gente que vem aqui pra bagunçar, pra namorar, menos pra estudar. Eu já falei pro professor que sou responsável quando ele sai da sala.

1: Mas eu só estou ajudando. Não posso tomar a responsabilidade pra mim.

E: Vocês falaram que a escola está melhor com os professores na hora do intervalo em pontos estratégicos. Além disso, o que a escola tem feito pra proporcionar segurança?

3: Tem palestras, colocaram mais guarda.

10: Não entram sem uniforme

1: Professores tã falando mais disso (segurança).

9: Colocaram projetos pra computador. Tã ensinando aonde fazer as coisas no computador. Agora ajeitaram o negócio de uniforme.

E: E o que mais?

10: Tá tendo horta.

9: Tem grupo de coral. Em junho, por aí, tem projeto de quadrilha, eles fazem pescaria. Eu tava pensando pra fazer um grupo de dança. O que falta é fazer um grupo daqui. Teve grupo de cantos, de trabalho de tudo: punk, hip hop, axé. Tem que fazer grupo daqui porque tem uns meninos que dançam pra caramba.

E: Nesses projetos, eles alunos que são violentos, participam e melhoram?

10: Participam e melhoram. Aqui na escola tá precisando que esses alunos tenham oportunidade. Eles se enfocam dentro daquilo e melhoram um pouquinho.

1: Todo mundo quer fazer isso, mas a gente fala aqui e depois morre. A gente devia ir na direção e fazer isso. Fazer todo mês, tipo na última sexta feira do mês, fazer alguma coisa. Todo mundo ia ficar feliz.

9: Todo mundo gostava das boates que tinham aqui. Mas aí começou uns de fora entrar e virou bagunça.

1: Falta algum projeto pra nós.

4: Tem várias escolas aqui no Recanto que tem grupo de dança e que vem apresentar aqui. É muito legal. A gente queria fazer isso aqui. Falar com a direção e fazer. Tem muito menino que dança muito. Se a gente juntar um pouquinho de cada sala, que se interessa, vai ser legal.

10: Todo mundo tem capacidade. Até esses que tem capacidade pra fazer o mal tem capacidade pra fazer o bem. Só falta oportunidade.

1: Tô tendo uma idéia aqui. Cada representante vai na sua sala e fala e na sexta feira a gente se reúne, debate e faz um calendário e vai na direção, fala com os professores e tenta fazer um calendário cultural. Aí a gente se apresenta. Vai ser legal.

E: Seria bom se vocês se reunissem mais vezes.

Vários: É

9: A gente devia se reunir mais. Esse ano é o ano que a gente tá mais se falando. A gente, antes, ficava com vergonha.

5: A gente podia ter olimpíada, tipo assim: pegava um dia e fazia inter-classe.

10: A gente pode melhorar a escola com esses projetos pra poder sair, se ampliar mais com assuntos interessantes. Dar oportunidade com assuntos interessantes para que aconteça uma melhoria.

9: Tentar achar um projeto com todos. Tem uns alunos aqui que são especiais e devia ter algo pra eles também. Não excluir os especiais. Fazer um projeto pra eles, se dedicar também a eles. Tentar achar um projeto pra eles, é claro que tem alguns que conseguem participar com a gente, mas outros não. Então fazer um projeto pra eles também.

7: Todos nós temos uma deficiência em alguma coisa. Eu posso ser boa em matemática e ruim em português.

9: Dentro da sala de aula eu acho que uns tem que ajudar o outro. Quando um não entende o outro vai lá e ajuda o outro.

10: Quem sabe mais ajuda o outro.

E: O que é preciso para tornar essa escola mais segura?

9: Quando roubar alguma coisa tem que revistar.

10: Dar oportunidade para os alunos que são bagunceiros e comunicar, ter uma reunião pra eles e chamar pra participar.

7: Ter diálogo e oportunidade

6: Ninguém sabe porque às vezes ele pode ser revoltado por alguma coisa. Por exemplo, um pai bêbado o aluno fica revoltado e acaba fazendo coisa errada na escola

1: A escola tem que ser uma influência do bem. Tem que passar uma energia positiva. A escola é um ponto onde a gente aprende as coisas e a gente tem que passar algo positiva.

E: Vocês consideram essa escola agradável ou conflituosa?

10: Um pouco de cada

1: Está no meio, mas melhorou bastante.

3: É só a gente querer que a gente pode melhorar.

1: Mas ela (a escola) tá no bom caminho. Ta melhorando.

9: Mas não é só a gente. Tem que ser a escola toda. Eu tenho certeza que esses alunos bagunceiros podem, eles gostam mais de hip hop, montar um grupo e aqueles que sabe vão ensinando os outros.

E: E vocês acham que serão ouvidos?

10: Eu acho que sim.

1: Pelos professores eu tenho certeza

3: Os alunos vão abraçar esse projeto, porque eles vão ter oportunidade.

9: Têm alunos que não vão participar, mas tem outros que vão. Se falar que vai valer ponto, todos vão.

10: Mas eu acho que eles têm que fazer porque eles querem e não porque vale ponto.

3: O professor podia ficar só vendo e não dizer que não vale ponto, mas depois ele podia dar ponto porque o aluno se desenvolveu, se esforçou.

?: Queria muito que tivesse inter-classe.

7: Eu não gostava dela (alguma colega da classe), mas eu não conhecia.

9: Teve uma menina que fechava a cara pra gente e hoje em dia eu falo com ela, não é muito, mas já é um oi.

1: Se tentar fazer amizade a gente vai acabando mais com as brigas.

7: Eu queria poder falar mais com algumas meninas.

6: Tem que tentar diminuir as brigas.

E: O projeto de segurança pode ajudar na escola?

6: Eu acho que as palestras ajudam. Quando eles mostram que bomba (estereótipos), por exemplo, pode machucar muito, isso ajuda a não fazer mais.

1: Isso é bom porque conscientiza. Por que as bombas dão fragilidades. Se conscientizar, eles (meninos) não fazem mais.

10: Tem coisa que a gente não sabia e que aprendeu na palestra. É bom ter essas informações pra não fazer mais.

9: Uma coisa que eu achei muito interessante foi na hora que eles mostraram a planta da maconha. Pode ter em qualquer lugar aí e a gente nem til. Como a gente já conhece fica melhor pra gente pensar. A planta é toda coisadinha assim e a gente já conhece.

E: Quero saber o que vocês esperam da escola?

5: Que eu saia daqui formada e volte aqui e veja a escola melhor.

1: Porque está no caminho. Está melhor. Como a gente que está aqui dialogando e pode fazer essa escola ir pra frente. Vamos levar essa escola pra frente.

3: A gente pode fazer apresentação em outras escolas e mostrar que aqui é bom. Eu estou louca pra fazer isso. Tem escola que faz outras coisas e a gente quer isso pra essa escola também.

9: Se eu gosto da escola a gente podia se focar em coisas pra melhorar. De repente a gente pode fazer disso e garantir um futuro.

8: Melhorar o ensino. Todos os ensinos ter um conhecimento melhor pra saber mais coisas.

6: Desejo que tenha um futuro melhor. Investir em estudo. Educação. O estudo está fraco.

2: Eu gosto um pouco da escola. Não muito por causa da violência.

7: Eu queria uma escola melhor. Não sou muito de gostar dessa escola daqui. Queria que fosse que nem a 804.

9: A outra escola é de ensino médio. O povo de lá tem mais cabeça. Eles fizeram uma escola gigante. Depois da aula dá pra tomar banho porque é nova. Tem rigidez mesmo.

10: É igual aquelas escolas dos Estados Unidos.

1: Não é tão frouxa. Ela é rígida em uniforme, carteirinha

9: Pra mim, eu não queria mudar de escola, não. Eu gosto muito daqui.

1: Por exemplo, aqui nós podemos dizer que somos as meninas mais populares da escola, diga-se de passagem. Tipo, aqui a gente conhece mais da metade da escola e se as nossas idéias a gente vai passando de um pra outro, vai passando e todo mundo vai se empenhando e a gente pode fazer uma escola melhor.

E: Então uma escola melhor depende do aluno, também?

10: Nossa! Muito. O aluno faz a escola.

9: Se não tem professor, não tem nada. Se não tem aula, piorou.

E: Então a escola é formada por todos?

1: É. Por professores, alunos, servidores. O seu Jorge, Nossa Senhora, é o símbolo da escola. É o porteiro.

9: Essa árvore que tem aqui é mais velha que a escola. No dia que vieram aqui, os bombeiros, o cara quase caiu pra trás. O seu Jorge é o símbolo da escola.

10: Não existe 405 sem seu Jorge.

1: Ele é legal. Ele acorda a gente.

10: A gente chega ele diz: “bom dia!”

3: Ele anima o dia da gente.

9: Ele dá opinião, dá conselho. Antigamente tinha meninas que ficavam beijando na boca no meio do pátio e ele fala pra não ficar assim.

6: O namoro não atrapalha o estudo. Só é ruim se a pessoa só quer saber de besteira, senão até ajuda. Ele vai te levar pro mau caminho.

10: Hoje em dia é melhor namorar com os pais sabendo do que escondido.

1: Têm pais que prendem. É a pior coisa. Pai não segura filho. Filho é pro mundo. Eu converso tudo com a minha mãe. Eu amo minha mãe e tento não fazer nada escondido dela. É melhor eu falar do que fazer coisas escondidos. Tem meninas que fazem coisas escondidas do pai e da mãe.

9: A gente quer diálogo dos pais, dos professores.

3: Seria bom ter ma reunião dos coordenadores com os pais e falar pra eles conversar com os filhos. A minha mãe não conversa, ela não fala comigo sobre sexo.

10: Essas informações a gente vem buscar na escola.

9: A gente encontra na escola essas coisas.

10: Se o pai e a mãe não falar com os filhos, os amigos podem falar a coisa errada.

1: Atrapalha se a mãe não conversar.

3: É bom ter aquele professor que incentiva, que dá palestra. Porque vai tentando educar. Na escola eles (professores) podem não conseguir o resultado imediatamente, mas lá na frente ele (aluno) vai ver.

3: A gente tem muito pra falar e pouca gente pra ouvir.

10: A minha mãe é evangélica e tem muita rigidez. Eu tento conversar com ela, mas ela não fala.

1: A minha mãe conversa sobre tudo. Não tem nenhuma vírgula que ela não fala. Ela quase não tem tempo de vir aqui na escola porque ela trabalha muito, mas ela é muito presente comigo.

?: Mãe é mãe, né gente.

E: Vocês sentem necessidade da família também ser orientada? É papel da escola?

10: Têm professor que conhece mais os alunos que a própria mãe.

9: Na sala de aula eles explicam alguma coisa, todo mundo compartilha. Se interessam por aquele assunto e ajudam. Os professores podem ajudar também os pais.

Agradecimentos.....

Fala de uma das meninas: “Nós vamos se reunir mais vezes”.