UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**GESTÃO DE CONFLITOS E COMBATE ÀS MANIFESTAÇÕES DE
VIOLÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BARCARENA – PARÁ – BRASIL**

- VERSÃO DEFINITIVA -

TESE DE DOUTORAMENTO EM GESTÃO

DINIZ ANTONIO DE SENA BASTOS

PROFESSOR DOUTOR ARMANDO PAULO FERREIRA LOUREIRO

PROFESSOR DOUTOR CARLOS MACHADO SANTOS

VILA REAL

2016

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**GESTÃO DE CONFLITOS E COMBATE ÀS MANIFESTAÇÕES DE
VIOLÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BARCARENA – PARÁ – BRASIL**

-VERSÃO DEFINITIVA -

TESE DE DOUTORAMENTO EM GESTÃO

Diniz Antonio de Sena Bastos

Professor Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro

Professor Doutor Carlos Machado Santos

Composição do Júri:

Doutor José Manuel C. Belo

Doutor Pedro Fernando Santos Silva da Cunha

Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves

Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro

Doutor Carlos Duarte Coelho Peixeira Marques

Doutor Carlo Rui Taveira Madeira

VILA REAL

2016

Este trabalho foi expressamente elaborado como dissertação original para efeitos de obtenção do grau de Doutor em Gestão, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

A Luzia Beatriz Bastos (Bia), minha querida esposa.

Aos meus filhos

Felipe Rodrigues Bastos.

Camila Rodrigues Bastos.

Ao meu genro

Elias Junior.

À minha nora

Carla Cristina

Às minhas amigas do peito

Maninha, Moninha e Milinha.

UTOPIA

**No tempestuoso laço da vida,
no amargo nó cego da dúvida,
no espaço vazio do caos,
Um Ser caminha...
passos vacilantes
descarrilantes
dissonantes
desnorteantes.**

**No amargo nó cego da vida,
no tempestuoso laço da dúvida,
no espaço vazio da incerteza,
Um ser caminha...
Passos vacilantes
Descarrilantes
Dissonantes
Desnorteantes.**

**Um Ser caminha e acredita!
que além do tempestuoso laço
e amargo no cego do caos,
há uma saída!
Por isso ele caminha...**

(Diniz Bastos)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

Aos Professores, Alunos e Equipes gestoras das escolas: São Francisco Xavier, Aloysio da Costa Chaves e Acy de Jesus Barros, pelo apoio efetivo a esta pesquisa.

Aos Professores Doutor Armando Paulo Ferreira Loureiro e ao Professor Doutor Carlos Machado dos Santos (Orientadores), pela direção e apoio a esta tese de doutoramento.

RESUMO

O presente estudo, realizado em três escolas da rede pública do Município de Barcarena (área urbana) objetivou investigar como as referidas escolas, enquanto organizações escolares, se articulam internamente pela ação intencional dos seus atores históricos, na gestão de conflitos e no combate às manifestações de violência no seu interior, a partir da compreensão de seis categorias de análise: segurança-insegurança, relações interpessoais entre os atores escolares, gestão de conflitos e violência em meio escolar, fatores propiciadores de uma boa convivência escolar, gestão da sala de aula e relação entre poder central e escola na gestão de conflitos e combate à violência. O método de análise utilizado foi o dialético, através dos seus princípios básicos: totalidade, historicidade, complexidade, dialeticidade, praxidade e cientificidade, apresentado por Severino (2007) e Ghedin & Franco (2008). O estudo caracterizou-se como uma abordagem quantitativa-qualitativa, fazendo-se uso do questionário, a 612 alunos, da entrevista estruturada, aplicada a 63 professores e 15 componentes das equipas gestoras, e, ainda, da pesquisa documental para estabelecer o perfil de cada escola. Os resultados indicaram que, para a maioria dos professores, gestores e alunos, os espaços da escola são vistos como seguros, ao contrário da sua vizinhança, onde prevalece um clima bastante acentuado de insegurança, principalmente devido ao tráfico de drogas e suas consequências. Constatou-se que paira, ainda, nas escolas uma visão significativa do conflito negativo e uma relação direta entre conflito e violência, sendo muito comum os pais serem culpabilizados pelas suas manifestações. Acreditam, porém, os atores pesquisados, que devem ser cultivadas, na escola, relações de convivência justas, mediadas pelo diálogo, com professores e equipas gestoras competentes e afinadas com alunos e comunidade e que as intervenções partilhadas devem ultrapassar o espaço da sala de aula e os muros da escola, envolvendo, igualmente, a participação efetiva da comunidade na sua vizinhança, cujo objetivo maior diz respeito ao pleno desenvolvimento do aluno. Os dados também apontam para a existência de uma guerra declarada entre o poder central e os atores escolares e sua representação maior, facto que incompatibiliza o binómio estrutura-ação e as suas múltiplas imbricações e interdependências. Infere-se, porém, a partir das opiniões de muitos professores e equipas gestoras, a necessidade urgente do estabelecimento do princípio da reciprocidade mútua, para que o processo de construção de escolas democráticas seja realmente consolidado.

Palavras-Chave: atores escolares, escola, conflito, violência, intervenção.

CONFLICT MANAGEMENT AND VIOLENCE PREVENTION AND RESOLUTION IN PUBLIC SCHOOLS FROM BARCARENA – PARÁ, BRAZIL

ABSTRACT

The present study, was conducted in three public schools in the urban area of the Municipality of Barcarena and aimed to look into how they articulate themselves internally as organizations through the action of their historical actors in order to be able to manage conflicts and in combat violence manifestations from within. It departed from the understanding of six categories of analysis: security-insecurity, interpersonal relationships among school actors, conflict management and violence prevention in schools, factors that account for a good school life, classroom management and relationship between central government and school as regards conflict management and violence prevention and resolution. The analysis method that was followed was the dialectic one, through its basic principles: totality, historicity, complexity, dialectics, praxis and scientificity as was presented by Severino (2007) and Ghedin & Franco (2008). The study entailed an approach that was both quantitative and qualitative, for it made use of a questionnaire, applied to 612 students, a structured interview, applied to 63 teachers and 15 members of the management staff and included a document analysis to determine the profile of each school. Results indicated that for most teachers, administrators and students school spaces are safe, unlike its surroundings, where a strong feeling of insecurity prevails, mainly due to drug trafficking and its consequences. It was also observed that schools still have a significantly negative view of conflicts, establishing a direct relationship between conflict and violence, for which parents are often blamed. School actors believe, though, that schools should create the conditions for a fair, harmonious coexistence, mediated by the dialogue between teachers and competent management staff and in keeping with students and the community; furthermore, interventions must be shared by actors inside and outside the classroom, involving the community so that it may effectively take part in the educational process, whose main objective is the full development of the student. The data that were obtained also show that there is an on-going war between the central government and school actors and their main representatives, a fact that hinders the structure-action binomial, as well as its multiple implications and interdependencies. However, it is possible to infer from many teacher's and management staff's statements, that it is urgent to establish the principle of mutual reciprocity, so as to consolidate the building of a truly democratic school system.

Keywords: school actors, school, conflict, violence, intervention.

RESUMEN

Este estudio realizado en tres escuelas públicas en el Municipio de Barcarena (urbano) con el objetivo de investigar cómo estas escuelas, como organizaciones escolares están vinculados internamente por la acción intencional de sus actores históricos en la gestión de conflictos y en la lucha contra las manifestaciones de violencia dentro, desde la comprensión de las seis categorías de análisis: seguridad-inseguridad, las relaciones interpersonales entre los actores escolares, la gestión de conflictos y la violencia en las escuelas, los factores conducentes a una vida buena escuela, la gestión del aula y la relación entre el gobierno central y la gestión escolar de los conflictos y la lucha contra la violencia. El método de análisis fue dialéctico, a través de sus principios básicos: de totalidad, historicidad, complejidad, dialéctico, científicidad presentados por Severino (2007) Ghedin y Franco (2008). El estudio se caracteriza por ser un enfoque cuantitativo y cualitativo, el uso de cuestionario a 612 estudiantes, la entrevista estructurada aplicada a 63 profesores y 15 componentes de los equipos de gestión y, aún más, el perfil de la investigación en el establecimiento del perfil de cada escuela. Los resultados indicaron que para la mayoría de los profesores, administradores y estudiantes de los espacios escolares son vistos como seguros, a diferencia de su entorno, donde prevalece un clima de demasiada inseguridad, sobre todo en el tráfico de drogas y sus consecuencias. Se encuentra aún en las escuelas una visión significativa del conflicto negativo y una relación directa entre conflicto y violencia, y es muy común que los padres sean culpables por sus manifestaciones. Creer, sin embargo, los actores investigados que deben ser cultivadas en la escuela las relaciones de convivencia justas, mediadas por el diálogo, con los profesores y el equipo directivo competente y perfeccionado con los estudiantes y la comunidad y las intervenciones compartidas deben ir más allá del espacio en las aulas y las paredes de la escuela, junto a la participación efectiva de la comunidad en sus alrededores, cuyo principal objetivo en relación con el desarrollo integral de los estudiantes. Los datos también muestran que hay una guerra declarada entre el gobierno y los actores centrales de la escuela y su mayor representación, un hecho que incompatibiliza la estructura-acción binomial y sus múltiples solapamientos e interdependencias. Inferido, sin embargo, a partir de los discursos de muchos profesores y equipos directivos, la urgente necesidad de establecer el principio de reciprocidad mutua, por lo que el proceso de construcción de escuelas democráticas efectivamente se consolide.

Palabras clave: actores de la escuela, escuela, conflicto, violencia, intervención.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA	15
1.1. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO	24
1.2. NEOLIBERALISMO E GESTÃO DEMOCRÁTICA	29
CAPÍTULO 2 - DAS ORGANIZAÇÕES ABERTAS AO MODELO DE FUNCIONAMENTO DÍPTICO DA ESCOLA.	37
2.1. DAS ORGANIZAÇÕES ABERTAS	39
2.2. IMAGENS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA.	59
2.3. MODELO DE FUNCIONAMENTO DÍPTICO DA ESCOLA	65
CAPÍTULO 3 – DA CONCEÇÃO DE CONFLITO AO CONFLITO VIOLENTO: EM CENA AS MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR	73
3.1. CONCEPÇÕES DE CONFLITO EM MEIO ESCOLAR	75
3.2. MODELOS DE GESTÃO DE CONFLITOS EM MEIO ESCOLAR	80
3.3. VIOLÊNCIA: UM FENÓMENO CONTEMPORÂNEO?	88
3.4. AS MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR	101
CAPÍTULO 4 - ESCOLA EMANCIPATÓRIA	113
4.1. ACOLHENDO A COMUNIDADE	122
4.2. ENTRANDO NA DINÂMICA DA SALA DE AULA	125
4.3. PRÁXIS DOCENTE E INTERATIVIDADE	128
CAPÍTULO 5 - A PESQUISA: ATORES ESCOLARES NA GESTÃO DE CONFLITOS E VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR	137
5. 1. PERCURSO METODOLÓGICO	139
5.1.1. O MÉTODO	139
5.1.2. TIPOS DE PESQUISA	141
5.1.3. A HISTORICIDADE DE UM CONTEXTO LOCAL	144
5.1.4. MAPEANDO UMA REALIDADE LOCAL	147
5.1.5. OS ATORES DA PESQUISA	155
5. 2. CATEGORIAS ANALISADAS	160
5.2.1. SEGURANÇA E INSEGURANÇA	160
5.2.2. CONCEÇÃO DE CONFLITO E RELAÇÃO CONFLITO-VIOLÊNCIA	168
5.2.3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS E CONVIVÊNCIA ENTRE ATORES ESCOLARES	172
5.2.4. GESTÃO DE CONFLITOS E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR	180
5.2.5. GESTÃO DE CONFLITOS EM SALA DE AULA	184

5.2.6. RELAÇÃO ENTRE PODER CENTRAL E ESCOLA NA GESTÃO DE CONFLITOS E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA	191
CONCLUSÃO	197
BIBLIOGRAFIA	205
APÊNDICE	217
ANEXOS	229

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - TAXAS DE HOMICÍDIO (POR 100 MIL HABITANTES) NA POPULAÇÃO TOTAL DAS UF. BRASIL. 2011.	4
FIGURA 2 - TAXAS DE HOMICÍDIO DE JOVENS (POR 100 MIL HABITANTES), BRASIL, 2011.	6
FIGURA 3 - NÚMERO DE HOMICÍDIOS POR IDADE SIMPLES. BRASIL. 2012.	7
FIGURA 4 - CATALOGAÇÃO DE DISFUNÇÕES DA BUROCRACIA	40
FIGURA 5 - MODELOS DE ORGANIZAÇÃO	42
FIGURA 6 - NÍVEIS DE ANÁLISE DA CULTURA ORGANIZACIONAL.	53
FIGURA 7 - MODELO ECOLÓGICO PARA COMPREENDER A VIOLÊNCIA.	99
FIGURA 8 - CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DA RUTURA DO EQUILÍBRIO NAS ESCOLAS.	107
FIGURA 9 - ESCOLA COMO ESPAÇO EMANCIPADOR.	119
FIGURA 10 - PERCURSO FLUVIAL DE BELÉM A BARCARENA.	145
FIGURA 11 - PORTO DE VILA DO CONDE, NO MUNICÍPIO DE BARCARENA.	147
FIGURA 12 - DIRETORA E ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO XAVIER.	148
FIGURA 13 - ESCOLA SÃO FRANCISCO XAVIER NO COMBATE À EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS.	150
FIGURA 14 - ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR ALOYSIO CHAVES.	151
FIGURA 15 - ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO ACY DE BARROS.	153
FIGURA 16 - ALUNOS DA ESCOLA ACY DE BARROS PARTICIPAM DO PROJETO AMBIENTAL.	154
FIGURA 17 - PARTICIPAÇÃO DA POLÍCIA MILITAR, CONSELHO TUTELAR, SEMED E PAIS E ALUNOS EM REUNIÃO EM BUSCA DE ALTERNATIVA PARA DETER A VIOLÊNCIA NA ESCOLA FRANCISCO XAVIER.	162
FIGURA 18 - INTERVENÇÃO DO PROGRAD EM SALA DE AULA NA ESCOLA ALOYSIO CHAVES.	165
FIGURA 19 - REUNIÃO COM PAIS NA ESCOLA FRANCISCO XAVIER.	168
FIGURA 20 - SÃO FRANCISCO XAVIER NOS JOGOS ESTUDANTIS.	174
FIGURA 21 - PROJETO EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA ACY DE BARROS.	175
FIGURA 22 - PROGRAMA ATLETA NA ESCOLA.	176
FIGURA 23 - EQUIPA GESTORA, PROFESSORES E ALUNOS EM REUNIÃO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO/PPP.	179
FIGURA 24 - REUNIÃO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.	182
FIGURA 25 - REUNIÃO DE PLANEAMENTO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.	183
FIGURA 26 - GREVE DOS PROFESSORES DE BARCARENA/ 2013.	192
FIGURA 27 - CORREDOR DE ENTRADA DA ESCOLA ALOYSIO CHAVES.	193

ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1 - AMOSTRA DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA, EM 2014	155
TABELA 2 - ALUNOS MATRICULADOS, POR GÊNERO, EM 2014	156
TABELA 3 - ALUNOS MATRICULADOS, POR FAIXA ETÁRIA, EM 2014	157
TABELA 4 - AMOSTRA DE PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA, POR GÊNERO, EM 2014	158
TABELA 5 - AMOSTRA DE PROFESSORES, POR FAIXA ETÁRIA, EM 2014	158
TABELA 6 – GESTORES, POR FAIXA ETÁRIA, EM 2014	159
TABELA 7 - SENSÇÃO DE SEGURANÇA E INSEGURANÇA DOS ALUNOS, NA ESCOLA, EM 2014	160
TABELA 8 - INSEGURANÇA SENTIDA OU VIVENCIADA PELOS ALUNOS, NO ENTORNO DA ESCOLA, EM 2014	163
TABELA 9 - FATORES EXTERNOS QUE DIFICULTAM A PREVENÇÃO DOS CONFLITOS E VIOLÊNCIA, NA ESCOLA, NA PERSPETIVA DOS ALUNOS, EM 2014	163
TABELA 10 - RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE OS SEGMENTOS ESCOLARES E OS ALUNOS, EM ÂMBITO ESCOLAR, EM 2014	173
TABELA 11 - DECISÕES QUE FAVORECEM A CONVIVÊNCIA E A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA, NA PERSPETIVA DOS ALUNOS, EM 2014	177
TABELA 12 - MEDIDAS DE GESTÃO DOS CONFLITOS E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA, NA PERSPETIVA DOS ALUNOS, EM 2014	181
TABELA 13 - FATORES GERADORES DE CONFLITO E VIOLÊNCIA EM SALA DE AULA, NA PERSPETIVA DOS ALUNOS, EM 2014	185
TABELA 14 - APOIO DO PODER CENTRAL À ESCOLA, NA GESTÃO DE CONFLITOS, EM 2014	191
QUADRO 1 - CONCEPTUALIZANDO A GLOBALIZAÇÃO: TRÊS TENDÊNCIAS	18
QUADRO 2 - DIMENSÃO PEDAGÓGICA DOS OBJETIVOS FIXADOS PARA A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ESTADOS BRASILEIROS – 1992 A 2004.	28
QUADRO 3 - PROGRAMAS DESENVOLVIDOS NA COORDENAÇÃO GERAL DE GESTÃO ESCOLAR – CGGE/DFIGE/SEB/MEC.	35
QUADRO 4 - TIPOLOGIA DE PODER, OBEDIÊNCIA E ORGANIZAÇÃO, SEGUNDO ETZIONI.	46
QUADRO 5 - ANÁLISE DOS PROCESSOS ORGANIZACIONAIS E DAS RACIONALIDADES SUBSTANTIVA E INSTRUMENTAL.	49
QUADRO 6 - DEFINIÇÃO DE ORGANIZAÇÃO NAS DIFERENTES METÁFORAS IDENTIFICADAS POR MORGAN (1996).	50
QUADRO 7 - TIPOLOGIA DE MARTIN: PERSPETIVAS E TERMINOLOGIA BÁSICA.	54
QUADRO 8 - ESCOLAS TRANSFORMANDO CONTEXTOS VIOLENTOS.	86
QUADRO 9 – DIMENSÕES DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR	105
QUADRO 10 - AUTONOMIA PROFISSIONAL DE ACORDO COM OS TRÊS MODELOS DE PROFESSORES.	131
QUADRO 11 - ANTECIPAR POTENCIAIS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO, EM 2014	186
QUADRO 12 - INTERVIR EM PEQUENOS PROBLEMAS ANTES QUE AUMENTEM, EM 2014	188
QUADRO 13 - INTERVENÇÕES PONTUAIS EM PEQUENOS PROBLEMAS, EM 2014	189

LISTA DE ABREVIATURAS

- BIRD** – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento.
- BM** – Banco Mundial.
- CAFISE** – Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino.
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CGGE** – Coordenação Geral de Gestão Escolar.
- CNE** – Conselho Nacional de Educação.
- CONED** – Conferência Nacional de Educação.
- DASE** – Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino.
- DATASUS** – Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde.
- DFIGE** – Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional.
- ECA** – Estatuto da Criança e Adolescentes.
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio.
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso.
- FMI** – Fundo Monetário Internacional.
- FNDEP** – Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública.
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- G-8** – Oito países mais desenvolvidos economicamente do mundo.
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- MARE** – Ministério da Administração Federal e de Reforma do Estado.
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura.
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.
- OIT** – Organização Internacional do Trabalho.
- OMC** – Organização Mundial do Comércio.

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONGS – Organizações não governamentais.

ONU – Organizações das Nações Unidas.

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PPP – Projeto Político e Pedagógico.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SEB – Secretaria da Educação Básica.

SIM – Sistema de Informação de Mortalidade do Ministério da Saúde.

SINTEPP – Sindicato dos Profissionais em Educação da Rede Pública do Pará.

INTRODUÇÃO

GESTÃO DE CONFLITOS E COMBATE ÀS MANIFESTAÇÕES DE
VIOLÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BARCARENA – PARÁ – BRASIL

O discurso atual sobre o Brasil fala de um país em luta contra as barreiras da desigualdade social: a geração de riqueza, no país, cresceu acentuadamente, diminuindo o desemprego e criando as condições reais propiciadoras do pleno emprego. Nesse sentido, aumentou o contingente de trabalhadores com carteira assinada, levando à diminuição da economia informal, ao aumento do rendimento médio de milhares de brasileiros que ascenderam à propagada classe C, e forçando o decréscimo da linha de pobreza.

Relativamente à saúde, verificou-se um esforço para diminuir as precárias condições de habitação e saneamento básico e um combate maior à mortalidade infantil. Foi viabilizado um conjunto de ações que teve como foco a melhoria da saúde da mulher e dos trabalhadores, aumentando com isso a expectativa de vida de todos. Além disso, os indicadores da educação também foram favoráveis.

Porém, nesta conjuntura aparentemente favorável, a insegurança cresceu, a violência foi banalizada e a descrença na segurança pública aumentou, em todo o país. Segundo dados do Sistema de Informação de Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM), que trata da taxa de homicídios (por 100 mil habitantes) na população total nas unidades federativas do Brasil, no ano 2011, na década de 2002-2012, o número total de homicídios registrados passou de 49.695 mil para 56.377 mil, o que representou um incremento de 13,4% (Figura 1). Os maiores índices verificaram-se no nordeste e norte do país. No primeiro caso, os estados quase duplicaram os homicídios nessa década, com destaque ainda maior para o Maranhão, Bahia, Rio Grande do Norte, onde as taxas triplicaram. No segundo caso, os números mais que duplicaram, passando de 2.937 homicídios, em 2002, para 6.098, em 2012, tendo os estados do Amazonas, Pará e Tocantins sido responsáveis por essa eclosão, mais que duplicando, no referido período.

Figura 1 - Taxas de homicídio (por 100 mil habitantes) na população total das UF. Brasil. 2011.

Fonte: Waiselfisz (2012)

Na opinião de Chauí (2011, p. 235-6), a sociedade brasileira é violenta e os traços gerais dessa violência manifestam-se na família, nas relações de trabalho, na escola, na cultura e em todas as esferas da vida social, configurando os seguintes aspetos:

Recusa tácita (e, às vezes implícita) para fazer operar o mero princípio liberal da igualdade formal e a dificuldade para lutar pelo princípio socialista da igualdade real (...); a recusa tácita (e, às vezes explícita) de operar com o mero princípio liberal da igualdade jurídica e a dificuldade para lutar contra formas de opressão e econômica (...); a indistinção entre o público e o privado não é uma falha ou um atraso, mas a forma mesma de realização da sociedade e da política, não apenas os governantes e parlamentares praticam a corrupção sobre os fundos públicos, mas não há a percepção social de uma esfera pública das opiniões, da sociabilidade coletiva, da rua como espaço comum, assim como não há percepção dos direitos à privacidade e à intimidade (...); impossibilidade de trabalhar conflitos e contradições sociais, econômicos e

políticos enquanto tais, uma vez que, com elas nega-se a imagem mítica da boa sociedade indivisa, pacífica e ordeira (...); impossibilidade de criar a esfera pública da opinião como expressão dos interesses e dos direitos de grupos e classes sociais diferenciados e ou antagônicos (...); naturalização das desigualdades econômicas e sociais do mesmo modo que há naturalização das diferenças étnicas como desigualdades raciais entre superiores e inferiores, das diferenças religiosas e de gênero, bem como a naturalização de todas as formas visíveis e invisíveis de violência (...); e fascínio pelos signos de prestígio e de poder, com uso de títulos honoríficos sem qualquer relação com a possível pertinência de sua atribuição.

De acordo com a autora, a mitologia que sustenta a crença da sociedade brasileira não violenta e os procedimentos ideológicos fazem com que a violência surja como um facto esporádico de superfície, de tal forma que as desigualdades que se verificam nas várias áreas, a exclusão económica, política e social, a corrupção, o racismo, e a intolerância religiosa, sexual e política não são consideradas formas de violência.

Para Schilling (1999), a ilegalidade tolerada, de que a corrupção é a principal característica, é definida como um exercício de influência que envolve a troca de ação política por riqueza económica. A corrupção é um crime violento, uma vitimização coletiva e a relação de força entre as partes envolvidas requer um processo pleno de acordo, condição essencial de equilíbrio da relação; com efeito, a capacidade de exercer influência ilícita não está igualmente distribuída pela sociedade, pois depende de quem controla estrategicamente o poder, os recursos financeiros, as relações sociais e o conhecimento especializado. Por outras palavras, pertence àqueles a quem o sistema beneficia.

A relação corruptor-corrupto, através do suborno, fraude e do peculato, lesa o público, o contribuinte, o consumidor, e atinge, diretamente, a própria força estatal, destruindo, gradativamente, o bem público maior, e digno de defesa, que é o estado de direito e a democracia. Dito de outra forma, neste contexto, consolida-se o estado do mal-estar, na relação estabelecida entre os crimes violentos (ilegalidade não tolerada) e corrupção (ilegalidade tolerada), que disputam espaços e, em muitos momentos, se aliam contra o estado do bem comum.

Os dados fornecidos pelo Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde – DATASUS (2011), mostram que a incidência de homicídios de jovens, no Brasil, é bastante acentuada e cresceu significativamente na região nordeste (Alagoas, Espírito Santos e Paraíba), e na região norte (Figura 2).

Figura 2 - Taxas de Homicídio de Jovens (por 100 mil habitantes), Brasil, 2011.

Fonte: Waiselfisz (2012)

Os indicadores, mostram, ainda, como se pode ver pela Figura 3, que a taxa de homicídios por faixa etária, no Brasil, é mais acentuada entre os jovens dos 15 aos 24 anos de idade.

Figura 3 - Número de Homicídios por Idade Simples. Brasil. 2012.

Fonte: Waiselfisz (2013)

Sapori & Soares (2014) são de opinião que o cotidiano brasileiro se caracteriza pela banalização dos homicídios, principalmente entre os jovens, que atingem um número superior a 130 assassinatos, por dia, envolvendo armas de fogo, com uma incidência predominante nas cidades metropolitanas de média dimensão. Para os autores, segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2011), o Brasil registou, aproximadamente, um milhão de roubos, equivalendo a uma taxa de 552 roubos por 100 mil habitantes, o que demonstra que a violência urbana não se limita aos homicídios. De resto, o latrocínio acompanha de perto os roubos (1.638 latrocínios, em 2011, e 1803, em 2012).

As manifestações de violência entre jovens e adolescentes, em Belém, capital do Estado do Pará, e municípios próximos é alarmante e atingiu um nível desproporcional, como atestam os dois jornais de maior circulação no Estado do Pará: “Adolescentes são recrutados para o

tráfico de drogas” (Diário do Pará: 02/12/2008); “O Estado do Pará tem nove mil presos, dos quais 70% têm entre 18 a 29 anos” (Liberal: 04/01/2009); “Jovens são 70% dos detentos” (Liberal: 14/06/2009); “Cresce a taxa de homicídios entre jovens paraenses” (Liberal: 10/06/2009). Nas periferias da grande Belém e municípios próximos, tem crescido acentuadamente o mercado ilegal de tráfico de drogas, que, perante a impossibilidade de recorrer ao Estado e à legislação para resolver as questões inerentes ao comércio, utiliza a violência como forma de garantir acordos e resolver pendências.

O tráfico de drogas é um dos grandes difusores da violência e caracteriza-se por ter uma organização bem definida - uma referência espacial denominada rede de bocas - e uma hierarquia centralizada: o patrão, o gerente e as ligações existentes. As últimas, são, na sua maioria, formadas por alguns moradores locais e constituídas por: vapores ou guerreiros (vendedores), aviões (responsáveis pelos vendedores e pela entrega da droga), correria (deslocação entre bocas), olheiros, fogueteiros (responsáveis pela segurança), faxineiros ou ratos (cobradores e matadores).

Sapoti & Soares (2014, p. 72) descrevem, minuciosamente, a percepção que os jovens têm do tráfico:

Compromisso de solidariedade e de lealdade define parte expressiva dos laços entre seus componentes. Ingressar no tráfico de droga pode significar alcançar respeito, proteção, autoestima e visibilidade. O descompasso entre o desejo de consumo e a renda da família modesta tornou o tráfico de drogas muito sedutor. Na racionalidade desse jovem que se incorporou ao tráfico, o importante é conseguir dinheiro de maneira rápida e sem muito esforço. Neste sentido o trabalho formal e a escola acabam desvalorizados como meios para alcançar o desejado. Ao se incorporar ao tráfico, os jovens abandonam os estudos.

Os conceitos de solidariedade, respeito, proteção, autoestima e visibilidade devem ser resgatados pela escola como princípios essenciais na formação do aluno. Muito há, ainda, a fazer neste sentido e a escola, juntamente com outras instituições públicas e os setores civis organizados, devem aceitar o desafio de combater a violência, instalada em volta e dentro dos muros das escolas de Belém e municípios próximos, como ressalta da leitura de várias matérias jornalísticas, como: “Polícia militar faz hora-extra nas escolas” (Liberal: 05/09/2008); “Vandalismo causa prejuízo em escola” (Diário do Pará: 05/10/2008); “Palmatória ainda está na sala de aula” (Liberal: 15/10/2008); “Rapaz que esfaqueou estudante em frente à escola é detido” (Diário do Pará: 07/12/2008); “Estudante é condenada a 21 anos de prisão por matar colega em sala de aula” (Diário do Pará: 06/12/2008); “Mestre enfrenta até a criminalidade”

(Liberal: 15/05/2009); “Bandidos levam pânico à escola” (Liberal: 15/03/2009); “Bandidos roubam escola no Maguari” (Liberal: 10/06/2009).

Em Belém, o espaço da escola ilustra a realidade cruel da maioria das escolas públicas do Brasil, denunciada pela Revista Nova Escola: Gestão escolar (ano I, número 1, abril/maio 2009), através de grades reforçadas, portões cada vez mais altos, cadeados, e , simultaneamente, muros pichados, janelas, cadeiras, mesas, luminárias e quadros danificados; para lá dos muros, os traficantes de drogas e os gangues, envolvidos em assaltos e homicídios, sitiam as escolas, pressionando a entrada, o que, geralmente, acaba por se concretizar, através de uma qualquer brecha. Lá dentro, alunos e professores são, umas vezes, vítimas, outras, agentes, outras ainda, agentes da violência simbólica.

Os factos demonstram que as condições desfavoráveis de ensino também representam uma violência estrutural contra a comunidade escolar: “Ensino básico naufraga na maré da evasão e o Estado do Pará tem o pior desempenho no ensino médio em todo o país” (Liberal: 14/06/2009), fruto da negligência dos governantes do Estado, relativamente à escola pública democrática, expressa na implementação parcial, ou mesmo na não aplicação de legislação específica como o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (1996) e o Plano Nacional de Educação – PNE (2001), que deveria constituir o esteio da democratização do ensino.

O tema da violência escolar, no espaço público, está diretamente associado à luta da sociedade brasileira pela democratização das instituições oficiais, a partir da década de 80, em especial ao papel do aparelho de segurança, para responder às necessidades dos estabelecimentos situados em regiões periféricas de grandes centros urbanos, direcionado, principalmente, para o policiamento das áreas externas das escolas, que deveriam ser protegidas da depredação e das invasão, por parte de adolescentes e jovens moradores de outros bairros.

Perante esta problemática, o poder público tentou combater a insegurança através de medidas que garantissem a integridade dos estabelecimentos de ensino a par de iniciativas de cunho educativo. Na década de 90, o clima de insegurança cresceu com a intensificação do crime organizado e do tráfico, o que faz com que a segurança se tornasse no tema central dos debates públicos, relegando as iniciativas de cunho educativo para segundo plano, não obstante, neste período, se ter verificado um grande número de iniciativas públicas com o objetivo de

reduzir a violência nas escolas. Algumas dessas iniciativas resultaram de parcerias estabelecidas com organizações não-governamentais ou com movimentos da sociedade civil, e deram lugar a diagnósticos e investigações de natureza descritiva.

Um dos principais levantamentos sobre a violência na escola, a nível nacional, foi realizado por Codo (1999), que identificou várias modalidades desse fenómeno, como depredação de património, furto, roubo, agressão física entre alunos, e agressão de professores por alunos. Entre outras produções, de âmbito regional ou local, destacam-se: Arpini (2003), Candau (1999), Cardia (1997), Costa (1993), Fukui (1991), Guimarães (2005), Libâneo, Oliveira & Toschi (2012), Maciel (2005), Marra (2007), Paula & D'Áurea-Tardelli (2009), Silva (2011), Tavares dos Santos, Didonet & Simon (1999), Teixeira & Porto (2004), Tognetta *et al.* (2010) e Zuin (2008). Todos estes estudos demonstram que o vandalismo continua, a par de outras práticas de agressões interpessoais, como as ameaças e agressões verbais e físicas.

A violência na escola, na década de 2000, assume novas modalidades, e mais graves, como agressões com armas, homicídios, violações, em que os jovens envolvidos, sejam agressores ou vítimas, são cada vez mais jovens. A escola não representa mais um lugar de prazer, de convivência, de construção da moralidade; pelo contrário, tornou-se um espaço vulnerável às agressões vindas de fora, e também às que ocorrem dentro da própria escola, gerando o que Charlot (2002) designa por angústia social, um estado de sobressalto, de ameaça permanente, evoluindo de um fenómeno accidental para um fenómeno estrutural, evidenciando um distanciamento cada vez maior entre a importância e o vazio da escola; este sentimento converte-se numa fonte de projeção de revoltas, onde questões ligadas com o estado da sociedade, as formas de dominação e a desigualdade social se somam a questões que têm a ver com as práticas das instituições escolares, como a organização do estabelecimento, as regras de vida coletiva, as relações interpessoais e, as práticas do ensino quotidiano.

A violência estrutural tem ressonância no interior da escola, mas não chega só de fora. Loureiro (1999) afirma que esta explode de dentro para fora, através da pedagogia adotada, dos princípios propostos, do modo como são propostos e das estratégias para a sua concretização, da ausência de alteridade, do etnocentrismo e do furor pedagógico. Enquanto organização social específica, ligada ao desenvolvimento cognitivo e à construção da moralidade, a escola deve propiciar ao aluno a estruturação dos seus laços intrapessoais nas relações interpessoais, estabelecidas num contexto de convivência e respeito pela diversidade. Porém, em vários

momentos, as relações podem esbater-se e alterar-se, fazendo com que os elementos estruturadores das relações sejam precisamente os que se relacionam com a violência.

Janosz *et al.* (1998) concebem o clima escolar como o conjunto de valores, atitudes e sentimentos dominantes no meio, composto pelo clima relacional ou social, o clima educativo, o clima de segurança, o clima de justiça e o clima de pertença. Na mesma linha de pensamento, Grisay (1993) sugere cinco critérios que podem contribuir para a percepção do clima escolar: o sentimento de ser objeto de atenção, o sentimento de justiça e de equidade, o sentimento de competência e capacidade, o sentimento de orgulho e o sentimento de satisfação geral relativamente à escola. Estes estudos contribuem para a compreensão da importância de um clima favorável na escola, embora se deva ter presente que, historicamente, a escola situa-se num contexto contraditório e que é, como referem Teixeira & Porto (2004), um sistema social complexo, dinâmico, em constante construção e reconstrução, como uma rede intrincada de fatores e interesses antagónicos que participam ativamente de uma prática quotidiana.

A Constituição Brasileira de 1988, através das suas principais regulamentações, a LDB (Lei n. 9394-96) e o PNE (Lei n. 10172-2001), consagra a gestão democrática do ensino como um dos pilares da educação brasileira. Portanto, no contexto brasileiro, a organização escolar deve estar alicerçada num projeto de governação democrática. Lima (2008a) define-a como a participação efetiva da comunidade, que contempla o exercício pleno da cidadania, enquanto processo de tomada de decisão e autonomia, conferindo maior centralidade à escola, e resgatando-a como instância deliberativa e verdadeiramente pública.

Qualquer estudo sobre a organização escolar e a sua dinâmica deve proceder de uma análise multifocalizada da articulação entre as decisões no âmbito macro e micro, que esteja atenta aos diferentes níveis políticos, organizacionais e administrativos, às regras e racionalidades explícitas e implícitas e assente na relação de intersubjetividade entre os vários atores envolvidos na construção permanente da escola.

Neste contexto, o Departamento de Psicologia da Universidade do Estado do Pará deve aceitar o desafio e comprometer-se, juntamente com as escolas públicas, os atores escolares e a comunidade, a compreender e contribuir, efetivamente, para o combate contra as manifestações de violência que atravessam, explicitamente e implicitamente, os diversos espaços de aprendizagem das escolas, ganhando expressão na violência física e simbólica, na

intimidações entre pares, no racismo, no preconceito, na intolerância, na xenofobia, nos estereótipos negativos, no etnocentrismo e em outras manifestações.

Desta forma, sem esquecer a violência estrutural que ressoa na escola, e partindo dos pressupostos de que: os fatores de risco são preditivos e não determinantes; entre conflito e violência existe uma linha tênue; a escola deve ser transformada num espaço emancipador, mediado pelo diálogo; o poder da palavra socializada desconstrói a violência, esta tese justifica-se pela relevância de investigar de que modo a) os atores escolares percebem a relação conflito-violência, b) reproduzem a dinâmica das relações interpessoais e a convivência entre seus atores e c) a escola pode administrar e gerir eficazmente conflitos e manifestações de violência, transformando-os em oportunidades de aprendizagem, crescimento e transformação da realidade.

Procurou-se sustentação teórica nos estudos de Gottfredson (2001) que defende a necessidade de um clima positivo, considerado como um *ethos* em que os membros da direção, os professores e outros partilham valores comuns e princípios claros de gestão de comportamentos e boas relações interpessoais, o que faz com que as crises sejam mais fáceis de gerir e representem menos riscos de assumir proporções alarmantes, como a violência.

A investigação subjacente à elaboração desta tese foi realizada no município de Barcarena, o município mais próximo de Belém pela Baía de Guajará, em três escolas públicas: São Francisco Xavier, Acy de Jesus Barros e Aloysio da Costa Chaves, envolvendo alunos, professores e equipes gestoras, que aceitaram, de bom grado, serem os sujeitos da pesquisa.

Como situação problema, foi-lhes perguntado que modo as três escolas públicas do referido município se articulam internamente para combater as manifestações de violência no seu contexto escolar.

Foram colocadas algumas questões que serviram de linhas condutoras:

- Qual a visão dos atores escolares acerca da relação conflito-violência?
- Quais as facetas expressas pela violência nas escolas de Barcarena?
- Que ações são desenvolvidas pelos atores pedagógicos na gestão de conflitos e combate à violência em meio escolar?

- Como ocorre a articulação entre a escola e a Secretaria de Educação na gestão de conflitos e combate a violência em meio escolar?

A investigação teve por objetivo analisar a forma como as escolas públicas se articulam internamente para gerir as situações de conflito e combater as manifestações de violência, no seu âmbito. Mais concretamente, procurou-se compreender a visão dos atores escolares sobre a relação conflito-violência, traçar o retrato do rosto da violência em contexto escolar e determinar as ações dos seus atores face à gestão de conflitos e violência em meio escolar; finalmente, procurou-se compreender a dinâmica das relações da escola com as instâncias do poder central na viabilização de políticas públicas de combate ao fenómeno em questão.

Relativamente à sua estrutura, a presente tese está organizada da seguinte forma:

Na **Introdução**, apresenta-se a temática tratada, que se justifica pela necessidade de se compreender de que modo a organização escolar faz frente às diversas manifestações de violência que ocorrem no seu interior;

No **Capítulo 1**, analisa-se o efeito avassalador da globalização hegemónica na educação brasileira, através da ideologia neoliberal, mostrando que é possível criar condições para uma globalização positiva, através da interdependência e solidariedade entre os membros da espécie humana, a nível mundial;

O **Capítulo 2** demonstra que os conflitos existentes entre os padrões normativos do determinismo burocrático e a racionalidade subjetiva, comuns nas organizações abertas, também estão presentes nas organizações escolares, de forma mais complexa, como atestam as imagens organizacionais da escola apresentadas por Costa (1998), e a relação dialética entre o plano das orientações para a ação organizacional e o plano da ação organizacional, presente no modelo díptico de análise elaborado por Lima (2008a).

No **Capítulo 3**, parte-se da diferenciação entre conflito positivo e conflito negativo, demonstrando-se que o primeiro tende a ser resultado de negociações cooperativas, nas quais se procura encontrar soluções mutuamente aceitáveis, através da comunicação entre os atores envolvidos cuja legitimidade é reconhecida. Já o segundo, caracteriza-se pela existência de um antagonismo entre os participantes que é constante e, quanto mais coercivos forem os meios impostos, mais destrutivos tenderá a ser o cenário final, gerando manifestações de intolerância,

que correspondem ao momento em que se polemiza os conceitos de violência e violência escolar.

O Capítulo 4 traz à cena a escola emancipatória, como modelo real para enfrentar as manifestações de violência no contexto escolar, definida como prática social e intencional, em permanente transformação, que trabalha o conflito positivamente, provocando mudanças significativas nos atores que nela participam, constituindo-se um espaço extraordinário de encontro entre sujeitos históricos.

O Capítulo 5 refere-se à pesquisa propriamente dita, verificando a compreensão das intervenções dos atores escolares perante a violência, a partir dos seus depoimentos e imagens;

Finalmente, **na Conclusão**, tece-se um conjunto de considerações finais que procuram realçar os principais resultados, apontar as principais dificuldades sentidas durante a concretização do estudo, referir as suas limitações e fornecer algumas pistas para futuras investigações.

CAPÍTULO 1 - NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA

GESTÃO DE CONFLITOS E COMBATE ÀS MANIFESTAÇÕES DE
VIOLÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BARCARENA – PARÁ – BRASIL

O rosto contemporâneo da modernidade pode ser representado de forma desregulada, dispersa, fluente e liquefeita, imprevisível, e esta definida, em poucas palavras, como uma nova (des) ordem social. A afirmação diz respeito à visão hegemónica dos processos de globalização, a partir da noção de que se trata de um processo espontâneo, automático, inelutável e irreversível, que se intensifica e avança segundo uma lógica e uma dinâmica próprias, suficientemente fortes para suplantar e esmagar qualquer interferência interna.

Giddens (2005) define globalização como um conjunto de processos imprevisíveis e difíceis de controlar, que intensificam as relações de interdependências globais, fruto da convergência de fatores políticos, sociais, culturais e económicos. O autor sustenta que o termo é polémico, e comporta inúmeras opiniões (Quadro 1).

Os mais cétricos falam do impacto da globalização na vida das pessoas, denunciando a ascensão do individualismo, o aumento da taxa de desemprego e da pobreza, da criminalidade e da desigualdade social.

Em contrapartida, os mais eufóricos afirmam que, em virtude da explosão da comunicação e da integração da economia global, vivemos num único mundo, em que os indivíduos, os grupos e as nações se tornaram mais interdependentes, gerando mudanças políticas profundas, fortalecidas pelo crescimento de mecanismos regionais e internacionais de governo.

Quadro 1 - Conceptualizando a globalização: três tendências

	Hiperglobalizadores	Céticos	Transformacionalistas
O que há de novo?	Uma era global.	Blocos comerciais, geogovernança mais fraca que em épocas anteriores.	Níveis de interconetividade global historicamente sem precedentes.
Caraterísticas dominantes	Capitalismo global, governação global, sociedade civil global.	O mundo é menos interdependente do que na década de 1890.	Globalização "densa" (intensa e extensiva).
Poder dos governos Nacionais	Declinante ou em crescente desgaste.	Reforçado ou aumentado.	Reconstituído, reestruturado.
Forças dirigentes da globalização	Capitalismo e tecnologia.	Governos e mercados.	Forças combinadas da modernidade.
Padrões de estratificação	Desgaste das velhas hierarquias.	Crescente marginalização do sul.	Nova arquitetura da ordem mundial.
Motivo dominante	McDonald's, Madonna, etc.	Interesse nacional.	Transformação da comunidade política.
Conceito de globalização	Como uma reordenação estrutural da ação humana.	Como internacionalização e regionalização.	Como a reordenação das relações inter-regionais e das ações à distância.
Trajetória histórica	Civilização global.	Blocos regionais/choque de civilizações.	Indeterminada: integração global e fragmentação.
Argumento resumido	O fim do estado-nação.	A internacionalização depende da aprovação e do suporte do governo.	A globalização transformando o governamental e as políticas mundiais.

Fonte: Giddens (2005, p. 67)

De acordo com Giddens (2005), à medida que a globalização progride, as estruturas e os modelos políticos existentes vão-se revelando ineficazes para gerir um mundo cheio de riscos, desigualdades e desafios que transcendem as fronteiras nacionais; logo, há necessidade de encontrar novas formas de governo global, capazes de enfrentar problemas globais de forma global. Essas novas formas de governação global poderiam ajudar a promover uma ordem

mundial cosmopolita, em que seriam estabelecidas e observadas regras transparentes e padrões de comportamento internacional, como a defesa dos direitos humanos.

Perante a visão da modernidade liquefeita e desregulada de que fala Bauman (1999, 2004, 2008, 2010), é legítimo experimentar algumas preocupações que se podem manifestar sob a forma de várias interrogações: para onde se caminha, se o mundo se apresenta como um lugar de instabilidade, com resultados incertos e imprevisíveis? Terá o espaço sido realmente eliminado? Será que se vive num mundo onde impera o caos e a ordem foi transvertida em falta de poder? Como é que o caos se tornou o amigo inseparável da racionalidade? Qual é o novo perfil do regulamento normativo para consolidar o domínio? A imprevisibilidade tem uma face emancipatória?

Respondendo à indagação contemporânea sobre quem coordena a natureza (des)ordenada que paira sobre os territórios, Dale (2005) afirma que a globalização não significa a dissipação ou enfraquecimento dos estados poderosos, mas antes o reforço da sua capacidade para responder coletivamente às forças que nenhum deles controla individualmente, constituindo-se o representante maior dos interesses das classes hegemónicas, logicamente, do capital.

Nesta ótica, Libâneo, Oliveira & Toschi (2012) definem a globalização como um conjunto de transformações de ordem económica, política, social e cultural, que decorre dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e do desenvolvimento da compreensão do papel do estado (das modificações nele operados) e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo.

Na mesma linha, Santos (2001), afirma que a globalização resulta, de facto, de um conjunto de decisões políticas, identificadas no tempo e na autoria, e que o discurso da desregulamentação da economia, agora em voga, continua a ser um produto de decisões dos estados nacionais - leia-se dos estados poderosos - que não conseguem ocultar que as decisões são, exclusivamente, de cunho político.

As opiniões anteriormente referidas, dizem respeito aos processos em andamento, dominados pelas vertentes hegemónicas, levados a cabo pelas corporações transnacionais, como protagonistas centrais do capital financeiro internacional, dando origem a um efeito

devastador na economia dos países periféricos, que a todos afeta, e gerando riscos profundos para o ambiente que, eventualmente, levarão à destruição do planeta.

Daí a opinião expressa por Santos (2011) de que a globalização se transformou num campo de contestação social e política; e, se para alguns continua a ser considerada como o grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade, capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada, para outros, pelo contrário, é o anátema, já que acarreta miséria e exclusão. Considerando a globalização como um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, estados e interesses hegemônicos, por um lado, e interesses subalternos, por outro, o autor elabora uma tipologia de globalização sustentada em quatro formas distintas.

A primeira, denominada localismo globalizado, consiste no processo pelo qual determinado fenómeno local é globalizado com sucesso, de que são exemplo o *fast food*, os filmes e heróis americanos, a apropriação de vocábulos ingleses por parte de línguas nativas, o que, segundo o autor, implica converter uma diferença vitoriosa em condição universal, gerando, em contrapartida, o que o autor designa por exclusão ou inclusão subalterna de diferenças alternativas.

A segunda, é o globalismo localizado, que consiste em ações impactantes nas condições locais, produzidas pelas práticas e imperativos transnacionais, como a desintegração, desestruturação e destruição das condições locais, que, tendo sido enfraquecidas, são reestruturadas sob a forma de inclusão subalterna. Estes dois processos dizem respeito às características dominantes ou hegemônicas, as quais, no discurso científico, como o autor ressalta, tendem a privilegiar a versão dos vencedores.

O terceiro tipo de globalização, a que o autor chama cosmopolitismo, refere-se às práticas e discursos de resistência, contra trocas desiguais no sistema mundial tardio. Trata-se da organização transnacional de resistência de Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais, vitimizados pelas trocas desiguais.

A resistência consiste em transformar trocas desiguais em trocas de autoridade partilhada, e traduz-se em luta contra a exclusão, a inclusão subalterna, a dependência, a desintegração, a despromoção. As atividades cosmopolitas incluem, entre muitas outras, movimentos e organizações no interior das periferias do sistema mundial; redes de solidariedades transnacionais não desiguais entre o norte e o sul; a articulação entre organizações operárias dos países integrados nos diferentes blocos regionais ou entre trabalhadores da mesma empresa multinacional operando em diferentes países (o novo internacionalismo operário); redes internacionais de assistência jurídica alternativa; organizações transnacionais de direitos humanos; redes mundiais de

movimentos feministas; organizações não-governamentais transnacionais de militância anticapitalista; redes de movimentos e associações indígenas, ecológicas ou de desenvolvimento alternativo; movimentos literários artísticos e científicos na periferia do sistema mundial em busca de valores culturais alternativos, não imperialistas. (Santos, 2011, p. 67).

Refira-se que o cosmopolitismo é, efetivamente, uma tradição da modernidade ocidental, mas é, também, uma das muitas tradições suprimidas ou marginalizadas pela tradição hegemónica que, no passado, gerou a expansão europeia, o colonialismo e o imperialismo e que hoje dá lugar aos localismos globalizados e aos globalismos localizados.

Finalmente, o quarto modo de produção da globalização, e o segundo de resistência às vertentes hegemónicas, é o chamado património comum da humanidade e diz respeito às lutas transnacionais pela proteção e desmercadorização de recursos, entidades, artefactos, ambientes considerados essenciais para a sobrevivência digna da humanidade e cuja sustentabilidade só pode ser garantida à escala planetária¹.

A globalização política alternativa mais ampla é por agora meramente conjuntural uma vez que ainda está por concretizar (ou sequer imaginar) uma instância política transnacional correspondente à do estado-nação. Pertencem a esse modo de produção as lutas ambientais pela preservação da Amazônia, Antártida, da biodiversidade ou dos fundos marinhos e ainda as lutas pela preservação do espaço exterior, da luta e de outros planetas (Santos, 2011, p. 74).

Em suma, para Santos (2011), o terceiro e quarto modos de produção dizem respeito às lutas pelas trocas de autoridade partilhadas (globalização da resistência), e, no campo das práticas capitalistas, a transformação contra-hegemónica consiste na globalização das lutas, o que torna possível a distribuição democrática da riqueza, isto é, uma distribuição que assente em direitos de cidadania aplicados transnacionalmente².

¹ Santos (2011) afirma que as ações de resistência nos mais díspares lugares do mundo prenunciam o emergir de uma globalização alternativa à globalização neoliberal, construída a partir de baixo, com os movimentos sociais e das classes populares. O conhecimento recíproco entre essas diferentes lutas e os movimentos que as sustentam é hoje maior que nunca e demonstram, no seu conjunto, “que o neoliberalismo, ao globalizar o capitalismo, criou também as condições para globalizar as lutas contra a injustiça e a opressão que ele gera”. O ativismo político no início do século XXI, em vários países, demonstra que: grupos mobilizam-se e assumem riscos; a dinâmica da luta vai de uma política de movimentos sociais para uma política de intermovimentos sociais; ativistas resistem e buscam alternativas às relações hierárquicas entre os movimentos, a luta é por uma democracia intercultural. As ideias reguladoras dos processos de mudança focam-se na utopia crítica de democratizar a democracia, descolonizar e desmercadorizar. Ser utópico crítico é a forma mais consistente de ser realista no início do Século XXI. É construir uma consciência antecipatória do mundo.

²Santos, M. (2000), em “Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal”, diz que a globalização atual não é irreversível e a história apenas começa, basta que se complete às duas grandes mutações ora em gestação. A mutação tecnológica e a mutação filosófica da espécie humana. A primeira pela emergência das técnicas de informação, as quais são: constitucionalmente divisíveis flexíveis e dóceis, adaptáveis a todos os meios culturais, ainda que o seu uso perverso atual seja subordinado aos interesses dos grandes capitais, mas, quando a sua utilização for democratizada, em técnicas dóceis, estarão ao serviço do homem. A segunda, as condições são propícias para assegurar uma mutação filosófica do homem, capaz de contribuir para um novo sentido à existência de cada pessoa e também do planeta. Somente agora a humanidade pode identificar-se como um todo e reconhecer sua unidade, quando faz a sua entrada na cena histórica como um bloco. É uma entrada revolucionária de um movimento do mundo que revela uma só pulsação.

No campo das práticas sociais e culturas transnacionais, a transformação contra-hegemônica consiste na construção de multiculturalismo emancipatórios, ou seja, no compartilhamento das regras de reconhecimento recíproco entre identidades e culturas distintas e que pode resultar em múltiplas formas de partilhar: identidades duais, identidades híbridas, interidentidades e transidentidades (Santos, 2011, p. 75).

Embora explicitando as quatro formas de globalização, o autor enfatiza que as características dominantes da globalização são as da globalização hegemônica, sendo o neoliberalismo o seu principal veículo.

A este respeito, Harvey (2005) clarifica que o papel desempenhado pela política neoliberal se dá a partir do trabalho articulado de duas instâncias:

→ a primeira, configurada como uma teoria da economia política, propõe que o bem-estar e o desenvolvimento humano podem ser bem alcançados por meio da libertação das capacidades empresariais individuais, no interior de uma estrutura institucional caracterizada por fortes direitos de propriedade privada, mercados livres e comércio livre. Esta teoria da economia política atribui ao estado (nacional) o papel de criar e preservar as estruturas institucionais apropriadas à qualidade e à integridade do dinheiro e assegurar as estruturas legais, as forças armadas e a polícia, capazes de defender os direitos de propriedade privada, se necessário com o recurso da força, bem como o funcionamento dos mercados;

→ a segunda opera nos setores onde os mercados ainda não existem, como a terra, a educação, a saúde, a segurança social, a água ou a poluição ambiental, competindo ao estado criar estes mercados. No entanto, o estado deve abster-se de intervir nos mercados ou, se isso não for possível, deve ter uma intervenção mínima, pelo facto de que não possui informação suficiente para ler os sinais do mercado, além de estar demasiado sujeito aos poderosos interesses de grupo que, inevitavelmente, através da ação política, introduzem distorções em benefício próprio.

A nova configuração que se esconde por detrás do termo globalização resulta do tirar das sombras uma doutrina económica relativamente obscura, conhecida como liberalismo, e de transformá-la no princípio fundamental do pensamento económico e dos “managements”, uma nova ordem social, para além de uma ideologia e uma propaganda (Harvey, 2005).

Dentro desta lógica, Bauman (1999) acrescenta que o novo projeto de desenvolvimento gerado pela globalização económica, em primeiro plano, é uma estratégia de liberalização dos mercados mundiais, tornando o axioma das vantagens competitivas no centro deste projeto, e, deste modo, da teoria neoclássica do capital humano.

O neoliberalismo, ao serviço da globalização hegemónica, estabeleceu novos padrões de relações internacionais com os estados nacionais. Na gestão da economia, assessorado pelas agências multilaterais, como o BIRD e o FMI, atacava o serviço público, argumentando que a crescente crise estrutural enfrentada pelos estados-nação ditos periféricos, é uma consequência da abrangência das suas ações. A ideia era a de que a única forma de combater a crise é implementar políticas que tenham por objetivo reduzir o protagonismo dos serviços públicos essenciais, através de um processo gradual de publicitação das áreas sociais e de privatização das áreas educativas.

Para Libâneo (2012), a globalização dominante arrasta consigo a ideologia neoliberal, segundo a qual, para garantir o desenvolvimento de um país, basta liberalizar a economia e suprimir formas superadas e degradadas de intervenção social, de modo a que a economia se defina por si mesma, e, assim, se crie um sistema mundial autorregulador. Na sua opinião, os documentos que propõem tais reformas sustentam-se na ideia do mercado como princípio fundador, unificador e autorregulador na sociedade global competitiva. Por outras palavras, nega-se, desta forma, as marcantes contradições das relações de produção e utiliza-se o discurso da incompetência do estado para gerir as suas ações, defendendo a supremacia dos princípios gerenciais na administração pública como fórmula ideal para um melhor desempenho e eficácia, como refere Minto (2010, p. 188):

Um estado que centraliza as tarefas de controle, de fiscalização e de avaliação das políticas sociais, mas não as executa. O pressuposto dessa tese é a de que a eficiência do mercado deve gerenciar as políticas públicas, permitindo, também, que o setor privado as execute e o estado simplesmente alimente as demandas desse setor com recursos públicos.

As reformas ocorridas em vários países periféricos, nas décadas de 80 e 90, em consonância com os ditames das agências internacionais, indicavam que os governos pactuavam com o capital, acatavam e davam corpo às determinações. Desta forma, o processo decisório era tomado no centro de poder do capital transnacional, personificado no ícone de

estado global, cabendo ao estado nacional a árdua e humilhante tarefa de operacionalizar as decisões tomadas.

Desta forma, o poder decisório do capital transnacional não é desconcentrado nem desarticulado; pelo contrário, é cada vez mais articulado e concentrado nas forças dos mercados, ou seja, nos grandes grupos financeiros e industriais (corporações), que, em concordância com o G8, definem as estratégias de desenvolvimento, incluindo as reestruturações económicas e os ajustes políticos financeiros (Libâneo, 2012). De resto, o poder é articulado nas instâncias mundiais de concentração do poder económico, político e militar, como a ONU, o G8, a OTAN, o FMI, o BIRD, a OCDE e a OMC. Neste processo, outras organizações mundiais desempenham o papel socioideológico, como a ONU, a OMS, a OIT e as ONGS. Os países ricos desempenham um papel ativo na criação e sustentação dessa sociedade política global.

Em síntese, pode-se dizer que se desenvolveu uma política de abrangência, solidificada a partir de mecanismos de subordinação do estado às determinações do capital global, ideologicamente sustentado na retórica da sua incapacidade na condução dos serviços públicos essenciais, apresentando, em contrapartida, como antídoto, a excelência do mercado, através da gestão empresarial, reduzindo o papel do estado à condição de provedor das políticas determinadas. Nesta ótica, ressalta uma grande contradição: o estado, na sua dinâmica externa, é incompetente para gerir a coisa pública e, na sua dinâmica interna, não consegue viabilizar os objetivos do capital transnacional.

Neste percurso, as reformas em andamento tinham por objetivo enfraquecer o poder do estado efetivo, substituindo-o, gradualmente, pelo estado mínimo, cuja função básica seria desenvolver o papel de regulador do desenvolvimento económico, transferindo para o setor público não-estatal, num processo de descentralização, os serviços de saúde, educação, lazer, saneamento, transportes, e energia, dando os retoques finais num processo de reconfiguração que tinha sido já iniciado na década de 70.

1.1. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

A reconfiguração ganhou corpo na América Latina, principalmente na década de 1990, a partir da imposição de diretrizes gerais para a reforma educativa do continente, sustentadas em determinados pilares, como a redução dos gastos públicos, o discurso da qualidade e o aumento da produtividade do ensino, tendo por objetivo dar prioridade à educação básica e à

viabilização de parcerias celebradas entre o estado e instituições e organismos não estatais, a fim de ratificar as determinações em processo.

A reconfiguração educativa, ou melhor, o neoliberalismo educativo, tal como refere Torres (1997), concretizou-se a partir de múltiplas reformas. Umas, mais abrangentes, envolveram todo o sistema educativo, outras, ocorreram mais no âmbito estadual, e outras, ainda, a nível local; contudo, foi nas unidades escolares que as grandes reformas aconteceram, conduzidas com mestria pelos agentes do estado, de comum acordo com as agências financiadoras, com base no pressuposto de que se tratava de um movimento amplo de deslegitimação político-ideológica do sistema público de educação, através da reorganização das instituições educativas, à luz das necessidades estritamente económicas - forma de mercado, gestão e performatividade – que, na sua transversalidade, se tornam elementos-chave para a transformação recente da educação.

No Brasil, a partir das décadas de 60 e 70, assistiu-se à construção dos pilares institucionais que haveriam de adaptar o país aos interesses do capital hegemónico. No referido período, consolidou-se o poder de governos militares ditatoriais que gastaram grande parte dos recursos estatais em armamento e obras faraónicas inacabadas, que resultaram no aumento da dívida externa, acentuando mais a crise económica.

Com o intuito de minimizar a crise, utilizou-se, como estratégia, a política de ganhar de tempo, isto é, a velha prática paliativa de recorrer a empréstimos financeiros, que em nada resolveu a situação; bem pelo contrário, a dívida aumentou para montantes incalculáveis. O efeito cascata da crise, juntamente com outros equívocos, obrigou à adoção de políticas de ajustamento económico, determinado de fora, pelos países ricos, representantes do capital hegemónico, através das suas agências financiadoras e reguladoras, como o FMI e o BM. Na década de 80, no final do governo ditatorial, as reformas na administração pública, apoiadas nos princípios gerenciais, e tendo como referência os modelos paradigmáticos do Chile, da Inglaterra e da Escola de Virgínia, ganharam corpo.

Nos anos 90, durante a governação de Fernando Henrique Cardoso, as medidas de reordenação do estado ganharam um novo *status* com a criação, em primeiro lugar, de uma Secretaria da Presidência da República e a sua subsequente transformação no Ministério da

Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). A reforma do estado transformou-se, assim, em prioridade política do governo federal³.

Na opinião de Minto (2010, p. 184), do ponto de vista histórico, as reformas tinham dois significados essenciais:

Com o fim da ditadura militar e a ascensão de importantes movimentos sociais, a capacidade das classes dominantes de impor sua hegemonia sobre as classes dominadas, por intermédio do estado foi colocada em xeque, pois se suprimira o poder autoritário e ditatorial por meio do qual as primeiras mantinham as segundas sobre controle; Em meio a esse contexto de mobilização social e contestação política, produziu-se uma constituição que garantiu a reconquista mínima de certos direitos sociais, o que significou um verdadeiro tropeço para as forças históricas do capital, instituindo o conflito invés do consenso. As reformas, portanto, visavam à desconstrução sistemática de todos os princípios constitucionais que haviam garantido esses avanços sociais.

As reformas estruturais na educação constam de um documento elaborado pelo MEC, durante a gestão do então ministro Paulo Renato de Sousa, sobre o planejamento estratégico para a educação pública do país e tinham, principais aspetos: a prioridade ao ensino fundamental, assente no princípio da equidade e da eficiência; a modernização gerencial, em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como nos órgãos de gestão; a adoção de tecnologias de ensino modernas; a transformação do MEC numa instância de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas, na área educativa; e, a articulação de políticas e de esforços entre os três níveis da federação para obtenção dos melhores resultados.

A prioridade dada ao ensino fundamental, no Brasil e, também, na América Latina, foi forçosamente contemplada pelo Banco Mundial, como uma política social focada, e encarada criticamente pelos educadores como política compensatória, dirigida aos segmentos, grupos e indivíduos expropriados da economia de mercado. Azevedo (2007, p. 84) chama a atenção para a intencionalidade da referida política.

Implantada como componente da política geral de ajuste estrutural tem como objetivo aliviar a pobreza sem deixar de minimizar os gastos. Trata-se de desonerar o estado, repassando parte dos custos dos serviços públicos para os usuários e parte à iniciativa privada, que transforma esses serviços em produtos oferecidos no mercado.

³ Pereira (2008), em: Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais é taxativa ao afirmar que FHC deu mostra que tinha abraçado (embora negasse) o ideário neoliberal no que este tinha de mais ortodoxo ou fundamentalista, elegendo como principais alvos de governo a redução da participação do estado nas atividades económicas e a desregulação do mercado. Por essa perspectiva, o estado não teria funções empresariais, cedendo lugar ao mercado, nem assumiria o papel do provedor social, dando vez à iniciativa privada mercantil. Ademais, o país deveria abrir-se ao capital estrangeiro, integrando-se ao sistema económico mundial.

A reconfiguração do Estado ia de encontro aos anseios da democratização da sociedade brasileira, que, no processo de distensão, transição e abertura política, articulou e mobilizou setores progressistas da sociedade civil contra a ditadura militar. Na educação, o confronto entre visões antagônicas foi bastante evidenciado no processo constituinte, através do conflito que opunha o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP), a favor da exclusividade das verbas públicas, às escolas particulares, ao setor privado confessional e à Associação de Educação Católica, que defendiam a não-exclusividade das verbas públicas do setor público, tendo os últimos saído vitoriosos.

A conceção que melhor expressou a penetração da ideologia neoliberal na educação como um dos seus veículos essenciais foi elaborada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado, no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e contemplada na Constituição (MARE, 1995). Tratava-se da propriedade pública não-estatal, considerada a modalidade ideal de propriedade para a execução dos serviços ditos não exclusivos do estado e definida como organização sem fins lucrativos, trabalhando com os princípios básicos da administração gerencial, isto é, recebendo os recursos do estado e administrando-os de acordo com a lógica da eficiência do mercado, do baixo custo e da autonomia administrativa, entendida como a não interferência estatal no processo de realização de serviços.

Recentemente, ao fazer uma avaliação da educação básica, no Brasil, Freitas (2007) constatou que o princípio que emana das iniciativas nacionais de avaliação educativa, em larga escala, é, ainda, a regulação da noção do quase mercado, da ilusão do cidadão fiscal que é levado a acreditar que realiza o seu direito de cidadania ao escolher a melhor escola para os seus filhos, de acordo com as determinações da mão invisível do mercado. Esta atitude, na ótica da autora, configura uma competição no âmbito da própria estrutura administrativa estatal, alicerçada a partir da convergência de quatro princípios: o da orientação para resultados objetivos e mensuráveis, o da flexibilidade administrativa, o da autonomia gerencial e o da hierarquia gerencial. Estes princípios refletem soluções procuradas na experiência internacional recente da administração pública, à luz de três modelos teóricos: *managerialism* ou *neo-taylorism*, *consumerism* e *public service orientation*.

Importa ressaltar que, nos dois anos de gestão do Ministro Paulo Renato Sousa, a nova constituição foi alterada e a nova LDB foi sancionada sem veto. O CNE esteve em pleno funcionamento e os sistemas de resultados – SAEB, ENEM, Exames Nacionais de Cursos e CAPES foram consolidados. As intenções educativas declaradas transparecem na dimensão

pedagógica da ação avaliativa estatal para o SAEB, nos objetivos fixados pela portaria nº 1.795-94, organizados em torno de três eixos: cultural, político-administrativo e técnico-operacional. Freitas (2007) explicita a interligação entre os três eixos, como se pode ver no Quadro 2, que trata da dimensão pedagógica dos objetivos fixados para a avaliação da educação básica nos estados brasileiros, no período de 1992 a 2004.

O aspecto privilegiado no primeiro eixo foi o da mudança orientada pela intencionalidade de desenvolver e consolidar uma cultura avaliativa nos sistemas e escolas, tendo como foco padrões de qualidade e equidade e controlo social. No segundo eixo, o aspecto priorizado traduz-se na intencionalidade de normalizar processos avaliativos regulares e permanentes; estabelecer o que aferir, tendo como foco o desempenho dos alunos (aprendizagem e competência) e o desempenho dos sistemas de ensino; executar ações em colaboração, tendo como foco a articulação dos envolvidos e das suas ações e a mobilização-catalisação de recursos. O terceiro eixo é orientado pela intencionalidade de racionalizar a gestão dos sistemas e escolas, tendo como foco a criação e o uso de informações objetivas e oportunas.

Quadro 2 - Dimensão pedagógica dos objetivos fixados para a avaliação da Educação Básica em Estados Brasileiros – 1992 a 2004.

EIXO	ASPETO	INTENCIONALIDADE
Cultural	Mudança	Desenvolver nova cultura de avaliação
Político-administrativo	Promoção de aprendizagens estratégicas	Vivenciar novas formas e práticas de gestão
		Formar/aperfeiçoar recursos humanos para a prática da avaliação educacional
		Informar a reorientação da proposta pedagógica da escola.
	Disciplinas de relações no sistema	Estabelecer a busca permanente de elevação da qualidade como objeto comum das ações na educação básica.
		Informar a tomada de decisão
		Informar a capacitação de recursos humanos
	Controlo social	Disponibilizar informações para a sociedade
Técnico-operacional	Instrumentação	Produzir/ oferecer parâmetros, meios e ferramentas de aferição de desempenho e da qualidade nas redes públicas
		Propiciar condições de articulação com o planeamento escolar, as ações pedagógicas para a qualidade e equidade da educação básica e a capacitação de professores.

Fonte: Freitas (2007, p. 167-8)

Em relação aos sistemas de resultados a crítica de Andy Green (2002) é bastante esclarecedora ao denunciar a existência de uma obsessão com a medida de resultados e performances que torna os governos, prisioneiros de uma espécie de jogos olímpicos de nações que se colocam sob a forma de ranking os sistemas educativos em termos de eficácia. Alerta para o facto que no projeto de globalização estas relações se estabelecerem tendo como centro nevrálgico, sobretudo, os grandes projetos estatísticos internacionais.⁴

1.2. NEOLIBERALISMO E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Outro princípio polémico combatido pelo neoliberalismo e defendido pelos educadores e movimentos sociais foi o princípio da gestão democrática. Nos debates travados, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública defendia o princípio da gestão democrática, caracterizado pela participação de toda a comunidade escolar, enquanto o grupo encabeçado pelos defensores da iniciativa privada tentava limitar essa participação, quer relativamente à composição dos órgãos colegiais a serem instituídos, quer relativamente à qualidade das intervenções efetivas de cada segmento. No texto final, a Constituição foi duplamente restritiva para os primeiros, ao dispensar o setor privado da necessidade de se adequar ao referido princípio e postergando, para legislação complementar, a definição de gestão democrática.

Como destaca Minto (2010), a LDB, legislação complementar, caracterizada como uma lei despojada, minimalista, reafirmou o caráter limitado da democracia brasileira, ao manter a isenção do setor privado da obrigação de cumprir o princípio constitucional da gestão democrática, no que constituiu uma profunda concessão aos fortes *lobbies* dos representantes dos interesses dos privados.

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a união entre governo federal e capital fortaleceu-se, traduzido no aumento de conversações entre o executivo e os representantes do neoliberalismo, como foi o caso do Instituto Herbert Levi, representante maior do capital, para elaboração de políticas públicas no setor educativo, em detrimento do diálogo com as associações científicas, que ficou, claramente, prejudicado.

⁴ Guallejac (2007), em *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social* diz que o ideal de qualidade (total) pode ser representado por uma equação “mágica”: qualidade = excelência = sucesso = progresso = desempenho = comprometimento = satisfação das necessidades = responsabilização = reconhecimento = qualidade. Cada termo é definido em referência aos outros e reciprocamente, num discurso circular, a partir de definições entrecruzadas. A ideia de qualidade refere-se a um mundo de perfeição, de excelência que não deixa de lembrar o mundo da pureza (mito do éden). Nesse mundo cada um pode, enfim, viver sem se chocar com o desejo do outro, em um desabrochamento infinito e em uma harmonia generalizada.

No decorrer do referido governo os PECs, decretos, e vetos tornaram-se uma constante, em todos os níveis, revelando o autoritarismo do executivo que, deste modo, ignorava por completo o intenso diálogo da sociedade organizada. Sempre que um projeto passava pelo legislativo, se não se enquadrasse nos planos do executivo era liminarmente vetado. “A edição exagerada de medidas provisórias nos anos 90 caracteriza a supremacia do poder executivo sobre os demais poderes” (Minto, 2010, p. 185).

No que respeita às principais políticas do Governo Federal, com o objetivo de implantar o modelo hegemónico da gestão do ensino e da gestão escolar, no período de 1995 a 2002 o processo atingiu a sua plenitude no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE- Escola), em que a conceção de escola como *locus* de construção coletiva do exercício pleno do direito de cidadania perde força, crescendo, em contrapartida, a visão da escola como unidade de prestação de serviços, através da internalização de uma lógica económica, muito bem demarcada por conceitos provenientes da dinâmica do mercado.

Albuquerque (2012) chama a atenção para um processo de resignificação, cuja estratégia consistiu em alterar e corromper os significados atribuídos à educação, à escola, ao aluno, ao projeto pedagógico e à gestão democrática. Este processo esteve subjacente à política de descentralização de Fernando Henrique Cardoso, ao restringir a participação efetiva dos conselhos escolares como órgãos deliberativos no âmbito escolar.

A participação em conselhos, portanto, confina-se à elaboração de relatórios, execução de tarefas e prestação de contas às secretarias de educação, de forma a legitimar a regularidade da transferência de recursos, ícone da descentralização neoliberal. Por outro lado, a participação na escola se traduz apenas na execução e prestações de contas do programa. (Albuquerque, 2012, p. 276).

Como se percebe, a Constituição tornou-se uma peça quase ficcional. Observa-se, por um lado, a adoção exagerada de medidas provisórias, nos anos 90, que caracterizam a supremacia do poder executivo sobre os demais poderes, e, por outro lado, o enorme poder exercido pelos *media* que induzem determinados comportamentos, legitimando, socialmente, muitos dos interesses em jogo.

Minto (2010) chama particularmente a atenção para o facto de que, entre os muitos mecanismos introduzidos, deu-se prioridade ao da lógica de mercado como panaceia para a educação.

Assim, a organização escolar foi sendo adaptada às supostas flexibilidades, criatividade e racionalidade da empresa capitalista. A introdução dos mecanismos empresariais de gestão escolar tem por objetivo adaptá-la a uma realidade em que a educação é tratada segundo pressupostos mercadológicos. Em meio a esse processo, a noção de qualidade também adquiriu um novo significado, fundamental para legitimar socialmente as reformas. Passou a ser pressuposto de eficiência mercantil, como sinônimo de saldo positivo na relação financeira entre custos e benefícios ou da eficácia e da produtividade necessária ao mundo dos negócios. Essa nova qualidade, por sua vez, distorce completamente o significado histórico da concepção de gestão democrática, gerada num momento muito específico da história brasileira. Em seu lugar surge uma gestão democrática que atende melhor aos interesses dominantes do mercado e das políticas de adequação do estado brasileiro aos ditames do capital financeiro internacional. Por isso, tem de ser uma gestão “responsável”, “moderna”, mas pouco afeta aos problemas efetivos da escola e às reais necessidades do público que dela participa. Uma gestão que tende a minimizar a possibilidade de transformação do atual quadro da educação no Brasil (Minto, 2010, p. 196).

De acordo com o autor, a dificuldade de estabelecer uma democracia de facto residia na própria dificuldade de construir os instrumentos para o seu exercício. O clima de democratização do país e, em especial, da educação, instalados nos anos que se seguiram ao fim da ditadura, esvaiu-se. A noção de democracia distanciou-se do compromisso com o controlo social e passou a estar cada vez mais ligada a uma nova concepção de cidadania, que confere ao mercado a responsabilidade de incluir a maioria das pessoas no círculo das conquistas sociais da humanidade.

Ainda segundo Minto (2010), no sistema educativo, a cultura da mercantilização esteve presente na tentativa de introduzir, na escola, os valores e a linguagem empresariais e de expurgar do seu interior toda e qualquer veleidade humanística, representando o principal mecanismo e voz do ajustamento neoliberal da educação, concretizado pela construção gradual e sutil de uma nova cultura. Por outras palavras, era, e continua a ser, um processo que passava pela capacidade indutiva do Estado nacional de convencer as entidades educativas e a sociedade civil da necessidade de aproximar a educação da linguagem e dos procedimentos administrativos inerentes à gestão das empresas e às relações da dinâmica do mercado.

Para Freitas (2007), no processo de construção da hegemonia do seu projeto, o Estado assumiu a função de educador, através de três papéis complementares de regulação educacional: de difusor, de indutor e mobilizador e de criador de um ambiente propício. Difusor porque entra nas vias de regulação do sistema de educação básica, através do protagonismo dos mecanismos dos media, corporizados em mensagens, notícias, comunicados, relatos, informações, propaganda oficial, campanhas educativas, conferências, acordos internacionais; regulador porque tem como objetivo fazer a mediação do aparelho estatal, na difusão dos marcos

ideológicos, através das pautas, modelos e diretrizes estabelecidos a nível mundial e regional, repercutindo-se na esfera da legislação, planejamento e do currículo, generalizando um discurso hegemônico sobre a educação necessária; indutor, porque mobiliza indivíduos, grupos, setores sociais e a população em torno das problemáticas educativas, utilizando estratégias de negociação, acordos, pactos, apoio técnico, instalação de fóruns e ativação de entidades que congregam dirigentes educativos, estaduais e municipais, etc.; finalmente, criador de um ambiente propício porque viabiliza a flexibilização de mecanismos de incentivos às iniciativas privadas, em consonância com as determinações impostas pelas instâncias internacionais.

Como refere Freitas (2007, p. 149):

De forma compartilhada e em interação com múltiplas organizações da sociedade, o estado-central seguiu fazendo uma regulação pedagógica e educativa em sintonia com instâncias internacionais, redimensionando à educação nacional e redefinindo sua relação com o setor educação.

Na complementaridade dos três papéis reguladores, o estado brasileiro atuou no sentido de estabelecer um federalismo adequado à emergente governança internacional na educação, para o que pôs em marcha um processo de regulação que conjugou mecanismos de centralização-internacionalização.

Estado-educador reporta-se a ideia-força à constituição de um estado indutor e promotor do desenvolvimento social e econômico do país, no qual a instância administrativa federal tem como tarefa principal a formulação e coordenação da política e a regulação da gestão educacional, além de atuar distributiva e supletivamente na sua provisão: permeável a governança política internacional, e, conseqüentemente, suas ações pedagógicas e suas ações educativa refletem os compromissos preconizados no movimento de centralização-internacionalização da regulação educacional (Freitas, 2007, p. 150).

Para viabilizar esse objetivo, diversas teorias educativas e concepções pedagógicas foram incorporando as diretrizes da reforma, passando a adotar uma nova linguagem e novos conceitos, alguns apenas ressignificados, como os da autonomia, avaliação e descentralização, enquanto outros, como os da eficiência, qualidade total, produtividade e responsabilização (*accountability*), foram importados das áreas da economia e administração de negócios.

O objetivo era, e ainda é, difundir e incutir no cidadão brasileiro a cultura da competição, do egoísmo e do culto do individualismo, valores implicitamente inspirados nos princípios mercadológicos. Neste sentido, termos como produtividade, qualidade total, vantagens

comparativas, centro de excelência e outros da esfera do mercado, foram sendo gradualmente introduzidos na educação pública, principalmente nas escolas, através de documentos emanados de órgãos oficiais do estado brasileiro.

Lima (2008a) é de opinião que a escola se reconfigura como uma organização de especialistas na conquista, na *performance* competitiva, instituindo-se como um instrumento poderoso e eficaz ao serviço da legitimação plena do capital, em que a tônica é competência para competir, em que o discurso hegemónico reconverte a sua ação contra a existência do outro, definindo-o como inimigo natural, a partir de uma política destrutiva do bem comum, prevalecendo a conceção de competência focada no sujeito proativo e brilhante, operando uma nova recontextualização e uma reconceptualização de termos como autonomia, descentralização e participação. Na sua visão, a autonomia mitigada é um instrumento fundamental à construção de um espírito e de uma cultura de organização-empresa. A descentralização é congruente com a ordem espontânea do mercado, respeitadora da liberdade individual e garantia da eficiência económica e da participação como técnica de gestão e fator de coesão e consenso.

Ainda de acordo com o autor, estes conceitos continuam a ser convocados, e até com maior frequência, como instrumentos essenciais de uma política de modernização, como metáforas capazes de dissimular os conflitos, como resultados ou artefactos, e não como processos de construções coletivas. No contexto educativo público, os conceitos reconvertidos passam a apresentar-se com força total, dentro de uma visão cartesiana, positivista, na perspetiva da modernidade e da ideologia liberal, desvirtuando o seu verdadeiro significado. Nesse sentido, procura-se redefinir a gestão escolar como um clone da gestão empresarial, ou como uma imagem fiel da dinâmica das organizações de trabalho das empresas capitalistas.

Azevedo (2007) lembra que o discurso de formar cidadãos clientes e consumidores, portadores de cultura de mercado, passou a ser tarefa primordial da escola. Além de que as políticas oficiais se apropriaram de termos comuns aos movimentos democráticos, como descentralização, participação, cidadania, conferindo-lhes outro sentido, de tal modo que estes

passam a ser sinónimo de desoneração do estado e de transferência para as comunidades do ónus do financiamento da educação.

Neste contexto, a reconfiguração do estado consolida, com êxito, as práticas neoliberais com a sua força avassaladora e verdade absoluta, o que coloca, desde logo, uma questão: haverá alguma saída face a uma tão grande força?

A resposta parece ser afirmativa, justificando o otimismo de Albuquerque (2012) relativamente ao princípio da gestão democrática na educação pública, no período de 2003 a 2010, no Brasil, para quem as ações dado poder público impulsionaram o princípio da gestão democrática da educação, no sentido da sua procedimentalização e concretização do direito social conquistado pela sociedade. Nomeadamente, as ações desenvolvidas e executadas pela Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino (CAFISE), criada em 2004, e ligada à Secretaria de Educação Básica (SEB-MEC) e ao Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino (DASE), e transformada em Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional (DFIGE), três anos mais tarde, estatuto que, na estrutura organizacional do Ministério, lhe confere maior autonomia para a realização dos seus programas.

Esses programas estão em consonância com a conceção do poder popular, de democratização da gestão e do próprio estado (em que a participação de diferentes atores foi estimulada); a Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional de Sistemas de Ensino (CARFISE), coerente com o seu objetivo de construir um referencial político no processo de formação de gestores e de conselheiros de educação que contemplasse a conceção do direito à educação no seu carácter público, de qualidade social, com base nos princípios da gestão democrática, e da escola, numa perspetiva da inclusão e da emancipação humana (MEC, 2007) focou a sua ação na implementação de gestores e conselheiros (Quadro 3), de forma a potencializar o princípio da gestão democrática, inscrito na Constituição Federal de 1988, na Lei 9394-1996 e na Lei 10172-2000.

Quadro 3 - Programas desenvolvidos na Coordenação Geral de Gestão Escolar – CGGE/DFIGE/SEB/MEC.

NOME DO PROGRAMA	DATA DE CRIAÇÃO	PORTARIA MEC
Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho)	Out/2013	Portaria MEC nº 3272 de 06/11/03
Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	2004	Portaria MEC nº 896/2004
Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica	2005/INEP 2006/CAFISE	Portaria MEC nº 145 de 11/02/2009
Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – PRADIME	*	Nota Técnica SEB 297/2011

Fonte: DFIGE/SEB/MEC (*apud* Albuquerque, 2012, p. 295)

Estes programas de formação aproximaram os investigadores universitários dos sujeitos dos sistemas de ensino e das escolas, permitindo-lhes discutir, problematizar, e refinar o conceito de gestão democrática, e marcam um diálogo frutífero e a capacidade dos grupos de, nos subcampos, recomporem e recolocarem e os termos originários dos CONEDs, com referencial teórico e uma prática de gestão democrática.

Como diz Cury (2007), as restrições e limitações deste processo de institucionalização estimulam o exercício do diálogo e da reflexão, representam e evidenciam as tensões e dissensos constantes. Vivenciá-los e explicitá-los, faz parte de uma luta por uma educação que torne o sistema de ensino e a unidade escolar lugares de democracia, de saber, e de partilha. A luta e os dissensos, no âmbito do poder executivo federal, nesta etapa do processo de institucionalização, expressam-se pela coexistência de programas e concepções antagônicas na estrutura organizacional do MEC, tais como, os programas de referências gerencialistas, lançados no período de Paulo Renato de Souza, e, mais recentemente, na gestão do Ministro Fernando Haddad, a proposta explícita da gestão democrática da educação.

Como facilmente se percebe, há divergências e antagonismos; a luta trava-se entre os defensores da continuidade e os interessados na descontinuidade, na rutura, na diferença, e na revolução. E não parece ter fim à vista.

Ao reconstruir historicamente o subcampo da gestão democrática da educação, este estudo afirma que há uma luta em torno da formulação de conceitos, concepções, práticas e experiências em torno da gestão democrática da educação, que ocorre continuamente em diversos espaços e por parte de diferentes governos quer federais, estaduais e municipais.

Libâneo (2012) fala em tensões que ocorrem nas escolas, que não significam o fim da sua história. No contexto atual, a escola precisa de aprender a conviver, a articular-se e a integrar-se com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, visando a formação de cidadãos preparados e qualificados para um novo tempo.

Formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente (capacitação permanente) em um contexto de avanço das tecnológicas de produção e modificação da organização de trabalho, das relações contratuais capital-trabalho e dos tipos de emprego; Promover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de mais e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade técnico-informacional; desenvolver conhecimentos, capacidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania; e formar cidadãos éticos e solidários. (Libâneo, 2012, p. 63).

CAPÍTULO 2 - DAS ORGANIZAÇÕES ABERTAS AO MODELO DE FUNCIONAMENTO DÍPTICO DA ESCOLA.

GESTÃO DE CONFLITOS E COMBATE ÀS MANIFESTAÇÕES DE
VIOLÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BARCARENA – PARÁ – BRASIL

2.1. DAS ORGANIZAÇÕES ABERTAS

As organizações como objeto de estudo, constituem um fenómeno plural-singular, multifacetado, retratado na sua complexidade pela proliferação de abordagens, concepções, enfoques e polémicas que expressam a diversidade de focos, olhares e lentes dirigidas à compreensão da sua estrutura, das suas especificidades e dos seus processos organizacionais. Delimitá-lo implica situar a forma como alguns conceitos foram teorizados e serviram de pontos de ancoragem à compreensão da dinâmica organizacional e definição das organizações. Nesta ótica, os estudos pioneiros sistematizados sobre a origem, expansão e definição das organizações modernas fundamentam-se no modelo ideal weberiano, que advoga a autoridade racional (burocrática) como única alternativa objetiva e potencial de controlar e gerir as crescentes exigências dos sistemas sociais das grandes empresas em expansão, face à cada vez maior complexidade do mundo em permanente transformação.

De acordo com os postulados de Weber (1947), quanto mais uma organização se aproximasse do tipo ideal de burocracia, mais eficaz se tornaria na consecução dos objetivos a que se propunha; por isso, o autor defendia a hierarquização das organizações, situando o poder de decisão no topo da pirâmide, e colocando na ordem do dia conceitos como formalidade, divisão de trabalho, racionalidade técnica, hierarquização da autoridade, aceitação de regras e padrões comportamentais, registos escritos e normatizados, compromisso profissional e impessoalidade.

Concebido como ideal, na sua funcionalidade, o modelo apresentava disfunções, refletidas no excesso de formalismo, nas decisões padronizadas, e no elevado grau de conformismo e despersonalização, que conduziam à ineficácia das organizações, como o comprovam os estudos de Merton (1970); além disso, negligenciava o fator humano, como sublinha Perrow (1972), para quem as organizações refletiam as imperfeições dos seres humanos, e criava uma excessiva burocracia que, na opinião de Roth (1993), dificultava o crescimento das organizações e o processo de tomada de decisões.

Figura 4 - Catalogação de disfunções da burocracia
Fonte: Maximiano (2010, p. 105-109)

Na esteira dos autores atrás referidos, merecem destaque os estudos de Blau & Scott⁵ (1970), representantes da teoria estruturalista das organizações. Na opinião dos autores, tendo como pano de fundo uma agência governamental, no que diz respeito ao desenvolvimento das organizações existem dois tipos de conflitos: entre a organização formal e a informal; e entre clientes e a organização, no âmbito do seu relacionamento.

Há uma relação de recíproca dependência entre conflito e mudança organizacional, uma vez que as mudanças geram conflitos e os conflitos abrem caminho à inovação. As inovações alteram e interferem com outras inovações e melhorias, já em curso, provocando uma dicotomia entre organização formal e informal. Neste sentido, as relações informais fortalecem-se, enquanto resposta dos membros, dos setores e dos grupos à rigidez das regras e padrões comportamentais impostos pelo modelo burocrático.

Segundo Silva (2008), Merton (1970), Perrow (1972) e Roth (1993) explicitaram três problemas básicos enfrentados pelas organizações formais: o primeiro refere-se ao dilema entre coordenação e comunicação, na medida em que para que haja um desempenho eficaz das funções e solução dos problemas das organizações, é necessário que a coordenação propicie alternativas que favoreçam a livre comunicação. O diálogo estabelecido permite novos olhares, soluções novas e criativas, que extrapolam as imaginadas pela coordenação.

O segundo dá conta da relação entre a disciplina burocrática e o conhecimento profissional, no instante em que os interesses das organizações, na maioria das vezes, divergem ou podem não ser congruentes com os princípios, normas e padrões éticos dos especialistas, provocando desconfiças e gerando resistências.

E o terceiro trata do conflito entre a necessidade de um planeamento centralizado, por um lado, e de iniciativa individual, por outro, num contexto globalizado que defende a iniciativa e criatividade individuais, como condições fundamentais para dominar os avanços tecnológicos, mas que, simultaneamente, inibe as referidas iniciativas pela imposição das suas normas e decisões centralizadoras.

⁵ Da Siva (2008, p. 261) sintetiza os principais elementos da teoria estruturalista: "A organização é concebida como um sistema social aberto e deliberadamente construído; os conflitos são considerados inevitáveis e até muitas vezes desejáveis, no que se refere às relações empresa-empregados; os incentivos mistos são recomendados para a motivação dos funcionários, em lugar da recompensa material somente, como fonte única de estimulação; o sentido do homem organizacional em contraposição ao homem administrativo do comportamentalismo, ao homem social da dinâmica de grupo e do homem económico, da administração científica de Taylor; são visados resultados máximos, à semelhança da escola clássica e em oposição ao comportamentalismo, que visa resultados satisfatórios".

Figura 5 - Modelos de Organização
 Fonte: Maximiano (2010, p. 110).

Nesta lógica, Burns & Stalker (1961), apresentam uma distinção entre sistema mecanicista e sistema orgânico (Figura 5), demonstrando as fragilidades e as lacunas das organizações que reclamam para si a capacidade de previsibilidade, concluindo que as organizações orgânicas, com uma estrutura mais fluida, estão preparadas, equipadas e abertas à inovação exigida por um mercado em crescente expansão, e são capazes de dar respostas mais criativas e eficazes aos desafios e exigências imediatas.

Em síntese, podemos afirmar que o modelo burocrático, as disfunções detetadas, a relação entre organizações formais e informais e a diferenciação dos papéis desempenhados pelas organizações mecânicas e orgânicas contextualizam o *locus* organizacional e contribuem para o entendimento de algumas das definições de organização, que a seguir se apresenta.

Barnard (1938) defende a organização formal como o protótipo dos sistemas cooperativos, que se caracteriza por ser um espaço onde as pessoas comunicam e executam ações e propósitos comuns. Enquanto cooperação deliberada, consciente e com propósitos definidos, propõe-se realizar três metas:

- garantir a sobrevivência da organização num ambiente interno de contínua flutuação de elementos e forças físicas, biológicas e sociais;
- examinar as forças externas para as quais tais ajustes devem ser feitos;
- analisar as funções dos executores em todos os níveis da administração e controlo das organizações formais.

O desejo de cooperar e o propósito comum, como elementos universais das organizações formais, consolidam a sua dinâmica através da comunicação, como expressam os princípios defendidos por Barnard (1938) e referidos por Silva (2008, p. 177-8).

Canais de comunicação deveriam ser definitivamente conhecidos, para que todos soubessem os níveis de responsabilidade e autoridade na organização; a autoridade objetiva requer um canal definido de comunicação para cada membro da organização: cada um deve se reportar ou ser subordinado a alguém; a linha de comunicação deve ser tão direta ou curta quanto possível para acelerar o processo e evitar distorções causadas por muitos canais.

As considerações tecidas por Silva (2008) demonstram que a ênfase é posta nas organizações formais, com especial relevo para as redes de comunicação, a que chama organizações informais, nelas destacando as tentativas de equilíbrio entre o conceito de estrutura (indivíduo, sistema cooperativo, organização formal e informal), e o conceito de dinâmica organizacional (vontade, cooperação, autoridade e poder decisório).

Katz & Kahn (1987) defendem as organizações como um tipo especial de sistemas abertos, com propriedades peculiares, mas tendo outras propriedades em comum com todos os sistemas abertos. Entre as propriedades essenciais, destacam a importação de energia do ambiente e a sua transformação numa qualquer forma de produto, a exportação do referido

produto para o ambiente e a renovação de energia para o sistema, a partir de fontes que existem no ambiente. Referem, ainda, algumas características comuns aos sistemas abertos, como a entropia negativa, o *feedback*, a homeostasia, a diferenciação e a equifinalidade.

A lei da entropia negativa enuncia que os sistemas sobrevivem e mantêm as suas características internas de ordem, somente enquanto importam do ambiente mais energia do que expendem no processo de transformação e exportação. O princípio do *feedback* diz respeito ao input de informação que é uma qualidade especial de importação de energia, uma espécie de sinal para o sistema sobre as condições do ambiente e sobre o funcionamento do sistema em relação ao seu meio ambiente. O *feedback* de tais dados permite ao sistema corrigir os seus próprios defeitos de funcionamento ou as mudanças no ambiente e, assim, manter um estado firme ou homeostase. Contudo, este é mais um equilíbrio dinâmico do que estático. Os sistemas abertos não se encontram em repouso, mas tendem à elaboração e à diferenciação, tanto devido à dinâmica de subsistemas como pela relação entre crescimento e sobrevivência. Finalmente, os sistemas abertos são caracterizados pelo princípio da equifinalidade, a qual assevera que os sistemas podem alcançar o mesmo estado final com origem em diferentes condições iniciais e através de diferentes trilhas de desenvolvimento (Katz e Kahn, 1987, p. 45).

Os referidos autores fazem severas críticas às teorias das organizações tradicionais que se centram nas organizações humanas como sistemas fechados, uma tendência homogênea e simplista que não leva em consideração a existência de diferentes ambientes organizacionais, privilegiando, basicamente, os princípios de funcionamento interno, e disfarçando a natureza de dependência da organização relativamente ao ambiente externo e aos processos de *feedback*.

Em Etzioni (1989), os objetivos ocupam o lugar central na natureza da organização, da hierarquização de poder, nas delimitações dos elementos internos e dos sistemas de recompensas, e na dinâmica dos fenómenos organizacionais, sendo a organização definida em termos de:

Coletividades que foram estabelecidas para a condução de objetivos, relativamente específicos em uma base mais ou menos contínua. Deveria ficar claro que as organizações têm caráter caracteres particulares, além de especificidades de objetivos e da continuidade. Esses caracteres incluem fronteiras relativamente fixas, uma ordem normativa, posições de autoridade, um sistema de incentivos que permitem aos diversos tipos de participantes trabalharem juntos na consecução de objetivos comuns (Etzioni, 1989, p.21).

Embora falando de um objetivo unificador, Etzioni (1989) alerta para a dificuldade em identificar e definir, claramente, o objetivo de uma organização, nomeadamente no que respeita à imagem que a organização procura. Frequentemente, os objetivos são estabelecidos num complexo jogo de poder, que envolve indivíduos e grupos, dentro e fora da organização, retirando-lhe mais autonomia do que o transparece à primeira vista.

Existe uma diferença entre objetivos reais e professados e muitas organizações têm, simultânea e legitimamente, dois ou mais objetivos. A procura pela concretização de um objetivo aumenta, frequentemente, as possibilidades de atingir outro e há limites para o alcance de múltiplos objetivos.

Os objetivos de uma organização têm muitas funções: indicam uma orientação a seguir, são fontes de legitimidade que justificam as suas atividades (é até, a sua existência) e servem como padrões que permitem aos seus membros e aos estranhos avaliar os seus êxitos. Embora as organizações existam para atingir objetivos, muitas vezes, depois de formadas, para se manterem vivas, seus objetivos podem ser abandonados e ou alterados. O objetivo organizacional é uma situação desejada, algo que se tenta atingir. É um estado que se procura não um estado que possuímos. Essas situações futuras, embora sejam imagens, têm uma força sociológica e psicológica muito real que influi nas ações e reações (Bastos, 2004, p. 67).

Bastos (2004) resgata o conceito de sistema aberto, concebido como um conjunto de partes interdependentes, interpenetrando-se e interagindo entre si e com o meio externo, de tal forma que qualquer modificação ocorrida num setor tem repercussões no todo. Neste sentido, defende uma abordagem múltipla da dinâmica das organizações, tendo como base a relação existente entre organização formal (escola clássica) e organização informal (escola das relações humanas), concretamente, o equilíbrio entre a análise intraorganizacional (fatores internos) e a análise interorganizacional (fatores externos), alicerçada na visão do homem organizacional, em detrimento do *homo economicus* (escola clássica), e o homem social (escola das relações humanas).

Acredita que, nas organizações, o poder, referido como habilidade de induzir ou influenciar outras pessoas a conduzir o objetivo de alguém, com base em quaisquer valores que esse alguém sustente, está agrupado em três tipos: coercivo, remunerativo e normativo. Está associado ao envolvimento, também considerado como compromisso, desenvolvido pelos membros da organização, caracterizado em termos de intensidade, variando entre alta e baixa, ou de direção, que pode ser positiva ou negativa. Quando o envolvimento é alto, designa-se por comprometimento; quando é baixo, por alienação.

A partir da elaboração dos conceitos de poder e consentimento (Quadro 4), Bastos (2004) classifica as organizações em coercivas, remunerativas e normativas. Nas primeiras, a coerção é o maior meio de controlo sobre os participantes e a orientação dos membros caracteriza-se pela elevada alienação. Nas segundas, esse lugar é ocupado pelas recompensas materiais, e são os membros das organizações que determinam ao grau de envolvimento que

mais os irá beneficiar. Finalmente, nas últimas, o instrumento mais poderoso de controle são o envolvimento moral e a aceitação social, e a orientação dos participantes é caracterizada pelo elevado envolvimento com a organização.

Quadro 4 - Tipologia de poder, obediência e organização, segundo Etzioni.

TIPO DE PODER	TIPO DE CONTRATO PSICOLÓGICO	TIPO DE ORGANIZAÇÃO
Poder coercitivo: baseia-se em punições	Alienatório: obediência sem questionamento	Coercitiva: o objetivo é controlar o comportamento
Poder manipulativo: baseia-se em recompensa	Calculista: obediência interesseira	Utilitária: o objetivo é obter resultados por meio de barganhas com os funcionários
Poder normativo: baseia-se em crenças e símbolos	Moral: disciplina interna	Normativa: objetivo é realizar pressões ou tarefas em que os participantes acreditam

Fonte: *apud* Maximiano (2010, p. 102)

Embora a elaboração de Etzioni (1989) tenha um impacto muito grande na compreensão da dinâmica organizacional, no que diz respeito às relações de conflito é lacunar, a partir do momento em que vincula o conflito à existência de situações que necessitam de decisões, e que as decisões racionalmente tomadas permitem o restabelecimento de relações estáveis, no seu âmbito, e com o meio externo.

Perante as disfunções, as organizações devem caminhar do tipo incongruente para o congruente e criar mecanismos de resistência aos fatores considerados negativos que conduzem em direção às estruturas incongruentes.

Simon (1979) considera as organizações cooperativas uma complexa rede de comunicação e inter-relações inerentes aos agrupamentos humanos, cujo intuito é o de garantir, aos membros, informação, pressupostos, atitudes e valores essenciais para a tomada de decisão. Essa rede deve, na sua perspectiva, proporcionar expectativas estáveis e a transparência dos papéis desempenhados pelos outros membros, bem como as suas possíveis reações diante do que dizem e fazem. Relativamente à tomada de decisão, por parte da empresa, o autor defende

que deve ser alicerçada no processo racional, mais precisamente, no que define como racionalidade limitada:

Aquela orientada a determinada finalidade, que resulta do processo de escolha de uma entre muitas alternativas possíveis, esteja ou não presentes elementos conscientes, deliberado. Envolve seleção de metas e comportamentos relacionados, os quais são integrados pelo sentido de finalidade, de intencionalidade. Obtêm-se a integração e a consistência através da hierarquização dos fins (Simon, 1979, p. 6).

Das palavras de Simon⁶ é legítimo concluir que há uma oposição à racionalidade técnica, porquanto o processo de tomada de decisão não se baseia, apenas, em conteúdos previsíveis e objetivamente programados. Em todo o percurso da ação, o indivíduo faz uso da sua estrutura cognitiva, utilizando experiências e conhecimentos prévios, mobilizando processos mentais superiores como a memória, a percepção, a atenção, a cognição e o afeto, a capacidade psicomotora e psicolinguística, e, até, processos inconscientes, com o objetivo de encontrar a melhor solução adaptada àquela circunstância.

Pode dizer-se que o percurso cooperativo, que tem início em propósitos individuais, chegando até aos grupais, e terminando com os organizacionais, é complexo, imprevisível e limitado pela capacidade do indivíduo em processar informações, como lembra Bastos (2004). Na sua opinião, a história da integração entre propósitos individuais, grupais e organizacionais é marcada por tensões que vão modelando os cursos da ação e os processos organizacionais.

As contribuições de Marsden & Towley (2001) referentes à perspectiva de ciência organizacional normal e ciência organizacional contra normal enriquecem a visão acerca da dinâmica organizacional. No âmbito da primeira, as organizações são caracterizadas como:

⁶ Bastos (2004) resume algumas contribuições de Herbert Simon no campo dos estudos organizacionais: a construção de uma teoria administrativa fundada na racionalidade limitada do “homem administrativo”, homem este que se opõe ao homem económico – aquele descrito como portador de racionalidade compreensiva, cujas condutas asseguram a eficiência máxima ao alcance dos objetivos organizacionais; a desmistificação da conduta do decisor, descrito como um ser normal, dotado de racionalidade processual ou limitada e que, por isso, pode, no máximo, perseguir objetivos de satisfazer (satisfying); a definição de organização como processo de decisão, e, portanto, como fenómeno processual, dedicando a esse fenómeno um olhar desenvolvimentista; a noção de que a organização é influenciada pelos limites humanos em processar as informações; a caracterização do processo decisório e seu *modus operandi*, que se realiza por meio de simplificações da realidade ajustáveis; “a mente humana, em contraposição à ideia de decisão por um processo normal, no qual todas as alternativas possíveis são levadas em consideração; a distinção entre decisões programadas – as de natureza rotineira, repetitivas e que preocupam menos os decisores, uma vez que envolvem informações relativamente disponíveis – e não – programadas, que são imprevisíveis, variáveis, e exigem imaginação para a sua concretização.

Coletividades, orientadas de forma racional e coordenada para o alcance de objetivos específicos, claramente definidos, os quais colocam os critérios precisos para a seleção de alternativas de ação que as compõem; as organizações possuem uma estrutura formal e regras explícitas e hierarquicamente distribuídas; as organizações são vistas como permeáveis à influência do meio ambiente, consonante com a concepção positivista de ciência; as organizações são consideradas entes empíricos, tangíveis, concretos que podem, com base em métodos e técnicas quantitativas, ser observadas, medidas e conceituadas (Marsden & Townley, 2001, p. 53).

Já a ciência organizacional contra normal preconiza a coexistência, no seio das organizações, de uma pluralidade de metas concorrentes de diversos grupos, por vezes rivais, em contraposição à visão das metas unitárias. É o campo da incerteza (domínio de uma competência particular), que confere aos atores o poder de negociação em face dos conflitos emanados da dinâmica organizacional.

Nessa ótica, Serva (1997) verificou empiricamente que os comportamentos dos membros de uma organização não são retilíneos e que as suas ações se desenvolvem por meio de trajetos tortuosos, feitos de avanços e retrocessos. Demonstrou, também, que a racionalidade instrumental e a racionalidade substantiva se concretizam na prática administrativa das organizações modernas (Quadro 5).

A racionalidade instrumental prefigura-se como o paradigma das organizações produtivas, caracterizado pela hegemonia das regras de mercado e pela naturalização da competição, encarada como o *modus vivendi* do trabalhador. Neste percurso, verifica-se uma inversão de valores, pois, em vez de o ser humano constituir a razão de ser do trabalho, essa finalidade é deslocada, pelos detentores do capital, para a obtenção de lucro.

Quanto à racionalidade substantiva, é um atributo natural do ser humano, reside na psique e, graças ela, os indivíduos podem conduzir a sua vida pessoal na direção da autorrealização, contrabalançando a busca pela emancipação e autorrealização com o alcance da satisfação social, isto é, levando em conta o direito dos outros indivíduos de fazerem o mesmo. A ação racional é sustentada pelos elementos de autorrealização, entendimento, julgamento ético, autenticidade, por valores emancipatórios e pela autonomia.

Quadro 5 - Análise dos processos organizacionais e das racionalidades substantiva e instrumental.

PROCESSOS ORGANIZACIONAIS	ELEMENTOS DA RACIONALIDADE SUBSTANTIVA	ELEMENTOS DA RACIONALIDADE INSTRUMENTAL
Hierarquia e normas	Entendimento, julgamento ético	Fins, desempenho, estratégia interpessoal
Valores e objetivos	Autorrealização, julgamento ético, valores emancipatórios	Utilidade, fins, rentabilidade
Tomada de decisão	Entendimento, julgamento	Cálculo, utilidade, maximização de recursos
Controlo	Entendimento	Maximização de recursos, desempenho, estratégia interpessoal.
Divisão do trabalho	Autorrealização, entendimento, autonomia	Maximização de recursos, desempenho, cálculo
Comunicação e relações interpessoais	Autenticidade, autonomia, valores emancipatórios	Desempenho, êxito/ resultados, estratégia interpessoal
Ação social e relações ambientais	Valores emancipatórios	Fins, êxito/resultados
Reflexões sobre a organização	Julgamento ético, valores emancipatórios	Desempenho, fins, rentabilidade
Conflitos	Julgamento ético, autenticidade, autonomia	Cálculo, fins, estratégia interpessoal
Satisfação individual	Autorrealização, autonomia	Fins, êxito, desempenho
Dimensão simbólica	Autorrealização, valores emancipatórios	Utilidade, desempenho, êxito/resultados.

Fonte: Rodrigues & Brzezinski (2013, p. 136)

De acordo com Serva (1997), nenhuma destas racionalidades se sustenta como critério exclusivo na prática organizacional. As duas fazem parte da dinâmica das empresas e cada ponto do *continuum* de prevalência de uma equivale ao ponto oposto da outra, gerando contradições e estabelecendo contrapontos.

Para Smircich (1983), as organizações, quando encaradas como agrupamentos culturais, pressupõem, no seu dinamismo, uma inter-relação de atores sociais que, no processo, estabelecem ligações entre os níveis macro e microestrutural, expressos nas pontes entre sociedade e indivíduo, decisões e ações, entre discurso organizacional e as práticas, entre o comportamento das organizações e as estratégias pretendidas.

As perspectivas apresentadas ilustram de que modo um fenómeno complexo, como as organizações, pode ser clarificado e compreendido. Neste sentido, as oito metáforas de Morgan

(1996) sobre as imagens das organizações evidenciam a multidimensionalidade da realidade organizacional e a necessidade da sua apreensão através de uma multiplicidade de olhares (Quadro 6).

Quadro 6 - Definição de Organização nas diferentes metáforas identificadas por Morgan (1996).

METÁFORA	DEFINIÇÃO DE ORGANIZAÇÃO
Máquina	As organizações são “máquinas feitas de partes que se interligam, cada uma desempenhando um papel claramente definido no funcionamento do todo” (p. 17). “Quando se fala em organização, habitualmente, se pensa num estado de relações ordenadas entre partes claramente definidas que possuem uma ordem determinada. {...} consequentemente, existe uma tendência em se esperar que funcionem como máquinas: de maneira rotinizada, eficiente, confiável e previsível” (p. 24)
Organismo	“As organizações podem ser vistas como sistemas vivos que existem em um ambiente mais amplo, do qual dependem em termos de satisfação de suas necessidades” (p. 44). “Na realidade, são sistemas abertos que necessitam de cuidadosa administração para satisfazer e equilibrar necessidades internas, assim como adaptar-se a circunstâncias ambientais” (p. 53). “Não existe a melhor forma de organizar. A melhor forma depende do tipo de tarefa ou do ambiente dentro do qual se este lidando” (p. 53).
Cérebro	“As organizações são sistemas de processamento de informação, capazes de aprender a aprender” (p. 84). “Elas são sistemas de informações, de comunicações e de decisões”.
Cultura	“Como culturas, as organizações são vistas como lugares onde residem ideias, valores, normas, rituais e crenças que as sustentam enquanto realidades socialmente construídas” (p. 18). “As organizações são processos que produzem significados comuns” (p. 135).
Sistema político	“Organizações são vistas como sistemas de governo. As atividades organizacionais são moldadas pelo conjunto de interesses, conflitos e jogos de poder.” “Os eixos principais para se analisar uma organização são as relações entre interesses, conflito e poder” (p. 152).
Prisão psíquica	As organizações são construídas socialmente e podem transformar-se em mundos sociais limitadores e constrangedores da criação e da inovação, tornando-se portanto prisões psíquicas.” (p. 205). “As pessoas podem cair nas armadilhas de seus próprios pensamentos e crenças, conscientes ou inconscientes, o que dá às organizações um sentido oculto e quase nunca desvelado.”
Fluxo e transformação	“A única característica permanente das organizações é a mudança: podemos vê-las como um fluxo de mudança e transformação que ganha estabilidade ao longo do tempo, mas que permanece mudando.”
Instrumento de dominação	“As organizações são instrumentos de dominação de alguns grupos sobre outros. As pessoas são usadas e exploradas para atingir os fins organizacionais.” Há um “lado avesso da vida organizacional”.

Fonte: Morgan (1996)

Ao considerar as organizações como agrupamentos sociais, Smircich (1983), coloca em primeiro plano o conceito de cultura, percebido como um sistema de significados partilhados por um grupo ou grupos, num determinado momento do percurso da sua história, corroborado por Sackmann (1997, p. 35), que ressalta que o principal instrumento de construção de significado é a linguagem.

A linguagem é o sistema mais comumente utilizado para a categorização da experiência e implica um modelo construtivista no qual a cultura deve ser continuamente construída para meio de comunicação. A comunicação possibilita ao indivíduo a renegociação das categorias, as interpretações e as experiências compartilhadas.

Neste prisma, as organizações são concebidas como uma cultura organizacional que, segundo Torres (1997), adquire plurissignificância de sentidos. Chama a atenção para o facto de que os conceitos de cultura e organização são, por natureza, complexos e multifacetados e de que associá-los implica, também, uma crescente complexificação teórica e dificuldades de focalização de análise.

A proliferação de teorias, conceitos e perspectivas diversificadas sobre a cultura organizacional torna qualquer abordagem sobre esta temática complexa, problemática e, por vezes, lacunar, em parte devido à existência de múltiplos e multifacetados quadros teóricos-conceptuais, que reclamando uma pluralidade de sentidos, tornam difícil a construção interdisciplinar do mesmo objeto de estudo (...) poderíamos mesmo arriscar a ideia de que a especificidade inerente ao estudo da cultura organizacional, ao remeter-nos para abordagens que intercetam o núcleo de diversas ciências sociais, nomeadamente a antropologia, a sociologia e a psicologia social e das organizações, parece sugerir que o seu traço mais marcante se traduz pela coexistência de múltiplos troncos teóricos que, apenas se parecem entrelaçar, e de forma débil e pouco frequente, aquando da ocorrência de intercepções entre diferentes ramificações disciplinares (Torres, 1997, p. 7).

As pesquisas sobre cultura organizacional são orientadas para a compreensão da organização, de acordo com duas perspetivas: como variável ou como fenómeno cultural. Smircich (1983), sugere cinco áreas básicas de pesquisa sobre cultura: a administração corporativa, a cultura corporativa, a cognição organizacional, o simbolismo organizacional e os processos inconscientes e a organização.

As duas primeiras, de base funcionalista, definem cultura como uma variável e têm por base as seguintes premissas:

→ a realidade social impõe-se com base em relacionamentos gerais e movidos por circunstâncias;

→ a metáfora organizacional representa a organização como um organismo.

No primeiro caso, a cultura é uma variável com origem no ambiente externo da organização; no segundo, é o produto da interpretação e da partilha dos membros da realidade social externa à organização. O fenómeno cultural, nas organizações, é abordado a partir dos padrões de relacionamentos ocorridos dentro e fora das suas fronteiras; nas duas correntes teóricas o interesse está em reconhecer os fatores que garantam a previsibilidade, bem como os mecanismos da organização.

As outras três abordagens: cognição organizacional, simbolismo organizacional e processos inconscientes, concebem as organizações como entidades expressivas, ideacionais e simbólicas, manifestações universais da consciência humana, partindo-se do princípio de que a cultura é algo que a organização é, e de que, para a compreender, é essencial entender como:

- a) os seres humanos compreendem e interpretam suas experiências e como as vinculam à ação;
- b) os grupos compartilham interpretações de experiências para que as atividades possam ser organizadas;
- c) a liderança administra significados e modela interpretações de modo que seja mantido um senso de organização e de interpretações comuns das situações que influenciam as ações (Silva & Zanelli, 2004, p. 414).

Em síntese, Smircich (1983) exprime o conceito de cultura através da metáfora de um código com muitas cores, ou de um arco-íris, onde cada cor representa uma compreensão específica de cultura e da intencionalidade do ser humano, que faz com que cada abordagem privilegie métodos e técnicas de pesquisa e intervenção consideradas mais condizentes com os seus pressupostos.

Também Schein (1997) entende que a cultura pode ser analisada em diferentes níveis (Figura 6). O primeiro nível engloba os artefactos visíveis e compreende o layout, a estruturação dos departamentos, a organização das mesas e armários, os documentos públicos, os regimentos internos e códigos de conduta, o vestuário dos funcionários e tecnologias empregadas, a leveza ou rigidez da arquitetura, os padrões de comportamento expressos entre funcionários e público.

O segundo nível, refere-se aos valores expressos através de padrões comportamentais, que, na maioria das vezes, procuram racionalizar as condutas apresentadas, escamoteando ou

dissimulando os motivos reais subjacentes. Porém, se partilhados e reconstruídos e testados na realidade organizacional podem, gradualmente, converter-se em valores arraigados.

O terceiro nível, mais profundo, refere-se aos pressupostos básicos, à consolidação dos valores arraigados, que testados na realidade, com sucesso, adquirem o *status* de guias culturais na resolução racional dos problemas e desafios organizacionais decorrentes das pressões do ambiente externo e a integração interna dos seus atores.

Figura 6 - Níveis de análise da Cultura Organizacional.

Fonte: Adaptado de Schein (1997)

A compreensão real da cultura implica ultrapassar os limites dos artefactos visíveis (superfície) e analisar a essência da cultura, os pressupostos básicos, expressos através das percepções formadas, das crenças partilhadas e dos sentimentos apresentados que se encontram nas profundezas do inconsciente e são projetados através do modo como a organização percebe, pensa e se sente a si própria e à realidade objetiva. Nas palavras de Schein (1997, p. 43):

Os pressupostos básicos, aquilo que é verdade indiscutível na organização, que efetivamente sobreviverão aos tempos, serão considerados de maior relevância pelo grupo, pela peculiaridade e força de seus significados, no momento histórico em que foram produzidos e compartilhados pelos participantes e serão transferidos aos demais participantes como guias culturais que orientam os modos considerados certos de pensar, sentir e agir.

Os pressupostos básicos, como centro da organização, consubstanciam-se como condição essencial de equilíbrio entre o seu ambiente interno e ambiente externo.

A concepção de Martin (1992) sobre a vida e a dinâmica das organizações, no percurso que vai da perspectiva da integração, passando pela perspectiva da diferenciação, e finalizando na perspectiva da fragmentação (Quadro 7), demonstra a necessidade de politizar o conceito de cultura, trazendo à superfície o conflito que paira sobre o coexistir de múltiplas culturas.

Quadro 7 - Tipologia de Martin: Perspectivas e Terminologia Básica.

	Integração	Diferenciação	Fragmentação
Manifestação cultural	Consistente	Inconsistentes	Complexa
Grau de consenso	Consistente	Consenso dentro dos grupos	Multiplicidade de visões
Orientação para com as ambiguidades	Não existem	Canalizados para fora dos grupos	Foco central

Fonte: Martin (1992)

A perspectiva da integração vende a ideia da homogeneidade entre os diversos grupos de uma organização que partilham clareza de objetivos, consistência de ações e bem-estar dos seus membros, num ambiente integrador, ocultando as manifestações de resistência das subculturas e os conflitos inerentes das contraculturas. Clegg *et al.* (2011, p. 253) são de opinião que:

Cada cultura forte era um monólito em que toda manifestação reforçava os valores da administração superior: empregados aderiram às diretivas administrativas e preferências assumidas a fim de compartilhar esses valores, e havia aparentemente uma única interpretação de significados dos eventos compartilhados. Tais estudos eram concebidos para que as pesquisas de integração descobrissem o que procuravam.

A perspectiva da diferenciação pressupõe que as subculturas (grupos ocupacionais e profissionais) coexistem em qualquer organização e enfatiza a noção de fluidez e

permeabilidade na organização, em contraposição à visão anterior, de cultura monolítica. Defende, além disso, que a dinâmica organizacional reflete diversos interesses, opiniões, gostos, hábitos e conflitos, e que as relações estabelecidas podem apresentar-se como integradas, indiferentes ou conflituosas.

Para Marchiori (2008), a perspectiva da diferenciação não nega a existência de similaridades e unidades referida pelos defensores da integração; porém, na perspectiva do autor, as subculturas são como “ilhas localizadas de acidez” ou “ilhas de claridade num oceano de ambiguidade”, conflituosas e instáveis, e as opiniões são partilhadas por um grupo, geralmente maioritário, e não pela organização global.

De acordo com Machado-da-Silva & Nogueira (2000), o estudo conduzido na perspectiva da diferenciação poder-se-ia concretizar através da análise da ocupação, na medida em que poderia traduzir-se em evidências significativas para a compreensão da dinâmica das subculturas, as quais, frequentemente, se estendem para além das fronteiras da organização.

As ocupações definem papéis e atividades que os seus membros podem passar a considerar como de seu direito exclusivo. Ao longo do tempo, pode-se criar definições, valores e ideologias que auxiliam a manter as suas identidades com a ocupação e a justificar suas ações. Além disso, membros de uma mesma ocupação frequentemente compartilham a consciência de constituírem uma categoria diferenciada das demais, apoiando-se uns nos outros, como ponto de referência. Podem desenvolver identidade a partir de suas atividades, compartilhando extensivas relações sociais e tornando-se etnocêntricos. As ocupações têm sido consideradas como fonte importante do surgimento de subculturas, compondo as denominadas comunidades ocupacionais (Machado-da-Silva, Nogueira, 2000, p. 24).

A perspectiva da fragmentação privilegia a ambiguidade como essência da cultura organizacional; com efeito, esta é permeada pela incerteza, por confusões, por uma multiplicidade de visões e interpretações, por oposição aos valores legítimos, representando o campo da contracultura, um campo de culturas contraditórias. A cultura é vista como uma rede diferencial, um tecido de tramas, um inter cruzamento de identidades, processos de socialização, de formação de grupos, diversidades e mudanças em âmbito organizacional.

A confusão que impera no mundo, a múltipla diversidade de identidades que aparecem entre as pessoas e a transformação constante do ambiente, da organização, dos grupos tornam impossível estudar a cultura sob um enfoque único, coeso, em consonância com a metáfora da cola; tornam também incongruente estudar os grupos internamente como se fossem ilhas de claridade. Selva e teia são as duas metáforas mais usadas para representar essa perspectiva. É preciso prestar atenção nos vários elementos da cultura: valores, práticas, normas, rituais, arranjos físicos, mitos e crenças, pois manifesta sempre algum poder, evidenciando ao pesquisador uma miríade de combinações, de pontos de vista, abertas a muitas interpretações. Qualquer

interpretação é influenciada também pela história, pela biografia e por fatores sociais nos quais estão mergulhados o evento estudado, as pessoas envolvidas e o pesquisador (Machado-da-Silva, Nogueira, 2000, p. 25).

Dentro desta lógica, a análise completa do contexto e da dinâmica organizacional deve contemplar a simultaneidade das três perspectivas, já que a focalização numa única perspectiva empobrece a compreensão dos factos e limita o valor da investigação no campo da cultura organizacional.

Marchiori (2008) lança luz sobre esta questão, quando chama a atenção para o facto de que a cultura organizacional deve ser entendida não como uma unidade total ou conjunto de subculturas, mas como uma mescla de diferentes manifestações culturais, em diferentes níveis e tipos, acentuando a ideia de que há momentos em que é necessário haver homogeneidade e coesão, ao contrário de outros, em que as organizações experimentam e aprendem a valorizar a diversidade.

Borges & Albuquerque (2004) procuram na Psicologia Social os instrumentos de análise para a compreensão da socialização organizacional, como principal via de transferência de “guias culturais”, a partir de duas perspectivas de análise.

A primeira, de cunho funcionalista, concebe a socialização como processo de reprodução e manutenção da estrutura social. Nesse âmbito, a socialização pode ser vista como o processo pelo qual o novo membro incorpora, sutil e ou coercivamente, a cultura de uma organização, assimilando padrões comportamentais e regras de conduta, apreendidos nos estágios de socialização, que irá incorporar no novo papel; são as expectativas e a preparação, o ingresso, o ajustamento e a integração, adquiridos por meio dos documentos oficiais, normativas, orientação dos profissionais mais antigos e rituais de iniciação e cerimónias.

A segunda, alicerçada no interacionismo simbólico, confere aos indivíduos o estatuto de sujeitos históricos, logo, de atores do processo de constituição do seu eu, que interagem com os outros, no convívio com um ou vários grupos, e se apropriam dos costumes e valores culturais.

No âmbito deste trabalho, subscreve-se os argumentos de Borges & Albuquerque (2004, p. 332), quando afirmam que:

Socialização implica sempre num certo nível de conformismo, porque processa a inserção de alguém em um contexto de normas e costumes previamente definidos por outros. Porém isso não é incompatível com as possibilidades de realização e iniciativa pessoa. Não há um espaço ilimitado de deliberação do sujeito, nem que o indivíduo é um mero produto do meio, e sim, fruto dessa dinâmica em que é sujeito e objeto ao mesmo tempo.

Giddens (2005) define socialização como o processo pelo qual os seres humanos podem exercitar modos de ação, rejeitando o papel de simples sujeitos passivos à espera de ser instruídos ou programados. Os indivíduos passam a entender e assumir papéis sociais através de um processo progressivo de interação social. No transcorrer da socialização, o indivíduo estrutura o sentido de identidade e a capacidade de produzir um pensamento elaborado e uma ação independente e consciente. De onde se conclui que a *identidade social* e a *autoidentidade* são complementares.

Com efeito, a primeira envolve uma dimensão coletiva, uma identidade partilhada, em que o “mesmo” é definido como “os outros”. Quanto à segunda, refere-se à dinâmica permanente de negociação com o contexto histórico-cultural, ao processo estruturador da construção e ressignificação de si mesmo. Da complementaridade destes dois conceitos, é possível chegar à compreensão do conceito de identidade grupal, como a (re) interpretação que o indivíduo faz da realidade, servindo-se de lentes simbólicas, padronizadas pelo grupo de referência; neste processo, o indivíduo assume as posições e expectativas do grupo, condição crucial para estabelecer contatos intergrupais, em que o reconhecimento do outro determina a existência de diferenças entre o eu e o outro.

Como ressalta Zanelli (2004, p. 21).

Os participantes de um grupo cultural específico interpretam a realidade social através de lentes simbólicas singulares que influenciam decisivamente o modo como os comportamentos são expressos nos limites territoriais do seu grupo. Essas distinções produzem antagonismos, em especial, quando se encontram vinculados as diferenças de poder, posses e demais elementos que representam símbolos de prestígios no contexto organizacional. Nesta linha de análise a emergência de uma organização depende, em primeira instância, da emergência de uma rede de significados e interpretações partilhadas pelos atores. Numa segunda instância, a sua continuidade (no sentido de evitar a desintegração) dependerá do grau de negociação e consenso alcançado, assim como o poder de gerir diferentes sistemas de significados e interpretações (linguagem, ritos, rituais, valores), que possam evoluir para uma situação de competição declarada.

Smircich (1983) postula que uma organização pode ser abordada como um agrupamento cultural, composto de diversos atores sociais que constroem pontes entre níveis macro e micro.

A expressão de diversos atores descarta a visão de uma cultura homogênea a favor de uma perspectiva que privilegia a diversidade cultural. Na dinâmica do contacto intergrupar, gestão que é feita é a da diversidade, voltada para o estabelecimento de normas que valorizem as diferenças entre os grupos, de forma a aumentar a efetividade.

Gerir a diversidade é politizar o conceito de cultura, de molde a englobar na sua capacidade explicativa os comportamentos, as decisões, os processos e as relações mútuas e conflituosas que dinamizam as relações organizacionais. Existe uma constante discrepância entre grupos majoritários e minoritários, no âmbito organizacional, que assim se transforma, com frequência, em palco de divisões, fraturas e reconfigurações entre movimentos de subculturas e contraculturas.

Os conceitos de socialização, identidade social, autoidentidade, identidade grupal, diversidade e poder demonstram que a relação entre estrutura e cultura não diz respeito, apenas, à preservação e manutenção da organização, mas, também, às mudanças nas relações de poder, que podem ser deslocadas e ou reconfiguradas, dando origem à reconstrução da cultura organizacional, deixando de ser encarada como uma unidade total ou conjunto de subculturas.

Para Marchiori (2008), a cultura deve ser entendida como uma mistura de manifestações culturais distintas, em diferentes níveis e de diferentes tipos, a partir do momento em que os indivíduos se ligam nas subunidades, profissões, classes, etc. Neste contexto, existe uma tensão constante e necessária a diversos níveis, que envolve crenças, valores e ideias, partilhadas pelos grupos e negociadas com o coletivo.

Todo o processo de mudança pressupõe um convite aos membros para que penetrem no seu inconsciente profundo, quebrem as suas resistências, minimizem as defesas e deixem aflorar as verdades reprimidas, num processo de conhecimento que permitirá ao sujeito avaliar os seus valores solidificados e tomar consciência de que os mesmos não satisfazem mais as suas necessidades; esta é, de resto, uma condição essencial para que o indivíduo redefina os seus conceitos e valores, reconfigurando os seus processos mentais superiores e reduzindo os níveis de ansiedade.

Como refere Sarmiento (1994, p. 88):

a cultura, a partir da concepção de organização, em sua forma dinâmica e conflituosa pode ser definida como o máximo denominador comum dos processos simbólicos no

interior da organização, através do qual e para qual se estabeleceu à comunicação entre seus membros.

Podemos afirmar que os conceitos de autoridade burocrática de Weber (1947), as disfunções do modelo burocrático referidas por Merton (1970), Perrow (1972) e Roth (1993), as organizações formais e informais de Blau & Scott (1970), as organizações mecanicistas e orgânicas de Burns & Stalker (1961), a organização formal de Barnard (1938), os sistemas abertos de Katz & Kahn (1987), a tipologia do poder, obediência e organização de Etzioni (1989), as organizações cooperativas de Simon (1979), as perspectivas de ciência normal e contranormal de Marsden & Townley (2001), a racionalidade instrumental e substantiva explicitadas por Serva (1997), os processos de socialização organizacional de Giddens (2005), os agrupamentos culturais e a noção de cultura organizacional como variável ou como fenómeno de Smircich (1983), os níveis de análise da cultura organizacional de Schein (1997), as perspectivas da integração, diferenciação e fragmentação de Martin (1992) relativas à vida e à dinâmica das organizações, estão presentes nas organizações escolares, onde são, naturalmente, reproduzidos.

Atento aos conceitos anteriormente explicitados, e à semelhança do pensamento de Morgan (1996), Costa (1998) descreve seis imagens organizacionais da escola, que demonstram que o determinismo organizacional entra em conflito com a racionalidade subjetiva que atravessa os espaços extremos e ocultos da organização escolar, e também da própria organização burocrática. Onde se espera encontrar racionalidade, depara-se com uma realidade contraditória; da organização escolar emerge a desconexão; existe incongruência entre o modelo burocrático-racional e a complexa realidade social. Na escola, os ideais de ordem, traduzidos no discurso da articulação forte, da conjunção, da certeza e da objetividade, entram em contradição com a ordem anárquica da desconexão, expressa pelas imagens dos sistemas debilmente articulados, manifestados na articulação fraca, na disfunção e na ambiguidade.

2.2. IMAGENS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA.

Com o intuito de contribuir para uma maior visibilidade da realidade da escola enquanto organização e de clarificar os processos organizacionais presentes nos contextos educativos, Costa (1998), valorizando a linguagem metafórica como forma de perceber a realidade organizacional, sugere a interligação entre seis imagens diferenciadas: a empresa, a burocracia, a democracia, a arena política, a anarquia e a cultura. Estas imagens permitirão compreender

que não existe um único modelo de administração dos contextos escolares, pelo que o autor defende uma visão holística da escola, um aspeto essencial para a investigação dos especialistas, para a tomada de decisão por parte dos gestores, para as práticas esclarecidas dos atores escolares e para a análise crítica dos demais interessados nos processos educativos.

A primeira imagem apresentada pelo autor é a da escola como empresa educativa, cuja fundamentação conceptual assenta nos modelos clássicos de organização e administração industrial, tal como foram definidos por Taylor (1990) e Fayol (1972).

O taylorismo, em vários aspetos, constitui uma das marcas dominantes dos modos de organização da ação educativa presente na escola, através, nomeadamente, de aspetos como:

- uniformidade curricular;
- adoção de metodologias dirigidas para o ensino coletivo;
- agrupamentos rígidos de alunos;
- posicionamento insular dos professores;
- escassez de recursos materiais;
- uniformidade na organização dos espaços educativos;
- uniformidade de horários;
- avaliação descontínua;
- disciplina formal;
- direção unipessoal e insuficientes relações com a comunidade.

Estas características sustentam o referido modelo e a metáfora utilizada por Taylor (1992) representa uma conceção mecanicista do homem e uma visão reprodutora de educação, que concebe o aluno como uma tábua rasa, matéria-prima em estado puro, que deve ser moldada à semelhança dos princípios e valores empresariais.

A conceção da escola como empresa remonta aos anos vinte do século passado e tem constituído a característica dominante dos desenhos curriculares, expressando a subjugação do currículo escolar à racionalidade tecnocrata. Nos anos 50, o conceito é recuperado com uma nova formulação, inspirada nas abordagens neoclássicas da administração, de que se destaca a teoria da administração por objetivos.

A segunda imagem, denominada Escola como Burocracia, fundamenta-se na legitimação da autoridade legal e no tipo ideal de burocracia Weberiana. Tem como principais características:

- a centralização das decisões nos órgãos da cúpula dos ministérios da educação;
- a regulamentação pormenorizada de todas as atividades;
- a previsibilidade de financiamento;
- a formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino;
- a atuação rotineira;
- a uniformidade e impessoalidade nas relações humanas;
- a concepção burocrática da função docente.

A imagem burocrática da escola está muito presente no contexto escolar, na sua forma prescritiva, tendo o modelo Weberiano sido adotado como referencial pelo poder central e pelos gestores, para determinar as ações administrativas e pedagógicas, no âmbito escolar.

A terceira imagem corresponde à da Escola como Democracia; tem por base a teoria das relações humanas e direciona a sua ação para: o desenvolvimento dos processos participativos na tomada de decisões; a utilização de estratégias de decisão colegial, através da procura de consensos partilhados; a valorização dos comportamentos informais na organização, relativamente à sua estrutura formal; o incremento do estudo do comportamento (necessidades, motivação, satisfação, liderança) e a utilização de técnicos para a “correção dos desvios”; a visão harmoniosa e consensual de organização; o desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

A quarta imagem, designada por Escola como Arena Política, prevê um modelo de escola que, embora aceitando o contributo do modelo democrático - que questiona e tenta cortar com a ordem hierárquica tradicional das relações, de cima para baixo, dos modelos de escola como empresa e como burocracia - difere consideravelmente do anterior, preconizando a participação e a colegialidade. Tem por base o conflito, assentando numa concepção da realidade organizacional onde a homogeneidade cedeu lugar à heterogeneidade e à harmonia, a teoria dos caos.

Os seus principais indicadores são:

A escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo aos das situações políticas existentes nos contextos macrossociais; os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e grupos, que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados; a vida escola desenrola-se com base na conflitualidade; os interesses situam-se quer no interior da própria escola, quer no exterior e influenciam toda a atividade organizacional; as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação; e, interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional (Costa, 1998, p. 73).

Costa (1998) afirma que a análise micropolítica configura uma perspetiva mais adequada de investigação das organizações escolares, no âmbito escolar, no interior do qual as decisões tomadas decorrem de um processo negocial, assente nos interesses conflituosos e nas estratégias de poder desencadeadas pelos referidos grupos. Neste sentido, alguns conceitos básicos, como interesse, conflito, poder e negociação, estruturam a escola como uma arena política.

Desde logo, o reconhecimento de que existem **interesses** significa que os indivíduos não são nem elementos mecânicos, nem sujeitos passivos, mas pessoas com objetivos de ordem diversa (pessoais, profissionais, políticos), num ambiente em constante instabilidade, ambiguidade e contestação, que procuram realizá-los através das organizações. Essa diversidade de interesses, inerente aos vários grupos que compõem a organização escolar traduz-se, na hora da decisão, em situações de **conflito**. Neste sentido, o processo de tomada de decisão surge como lugar privilegiado das manifestações micropolíticas, constituindo a primeira arena do conflito político. Por isso, os interesses individuais e grupais desenvolvem-se e afirmam-se em função do **poder** dos respetivos representantes, que assume, deste modo, um lugar central, nos processos de **negociação**.

De um modo geral, é legítimo afirmar que, nas situações de conflito, vencem os que detêm mais poder e que, nos processos de negociação, conseguem melhores resultados, os que detêm um maior peso organizacional. Efetivamente, as decisões não surgem na sequência de um processo racional, nem de acordo com os objetivos formalmente definidos para a organização; resultam de complexos processos de negociação e compromisso que, não conseguindo satisfazer completamente as preferências dos vários subgrupos ou indivíduos, traduzem as preferências daqueles que detêm maior poder e ou influência.

A Escola como Anarquia representa a quinta imagem. O termo anarquia é aqui utilizado metaforicamente para permitir a visualização de um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas nas organizações escolares. A escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogênea, problemática e ambígua; o seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e uma participação fluida; a tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoar de problemas, soluções e estratégias.

O modelo da imagem anárquica da escola, a partir da interligação dos seus principais contributos teóricos - *caixote de lixo*, anarquia organizada, articulação débil e caos - constitui, hoje, uma referência obrigatória para os diversos trabalhos que elegem a organização escolar como objeto de estudo (Costa 1998).

O modelo *Caixote de Lixo*, refere-se a um modelo explicativo que pretende demonstrar que as tomadas de decisão não obedecem a uma ordem linear: problema – objetivos – estratégias – negociação – decisão, mas decorrem de um contexto situacional, em que é manifesta a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objetivos e as estratégias, e onde confluem e se misturam, desordenadamente, problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha. E, não obstante haver, certamente, ordem na atividade organizacional, trata-se de uma ordem de outra natureza que não se compraz com as explicações lineares da racionalidade dos modelos tradicionais.

Na definição anárquica da escola, esta é vista como um sistema debilmente articulado, em que predomina uma dinâmica caracterizada pela desarticulação entre os diferentes elementos – estruturas, órgãos, acontecimentos - que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria. São várias as situações escolares que podem ser descritas como *loosely coupled*, designadamente, a débil ligação existente entre a intenção e a ação, os meios e os fins, o ontem e o amanhã ou, tomando por base a estrutura hierárquica da organização, a fraca articulação entre o topo e a base, a linha e o *staff*, os professores e os administradores.

Finalmente, a escola como sistema caótico traduz a abordagem organizacional da escola dos anos 90, elaborada a partir da afirmação de Sungaila (1990, p. 4), de que: “há caos nos sistemas educacionais: um caos ordenado. Há ordem no caos educacional: uma ordem caótica”.

A Escola como Cultura representa a última imagem da escola, centrada na dimensão simbólica da ação organizacional, que pode ser definida em termos dos seguintes aspetos:

Não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola; a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimônias (a escola é uma minissociedade); à qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre seus membros (identidade e valores partilhados); em termos de investigação os defensores desta perspectiva, entendendo a realidade organizacional como construção social, enquadram-se majoritariamente numa metodologia qualitativa e apontam o seu objeto de estudo para o interior da cultura escolar, designadamente para as dimensões simbólicas, mágicas e subjetivas do seu funcionamento; as tarefas primordiais de um gestor não se deve situar ao nível da estrutura, das formas ou dos processos racionais, mas a sua preocupação constante deverá ser canalizada para os aspectos simbólicos (gestão do simbólico) já que a cultura pode e deve ser não só utilizada como também alterada (Costa, 1998, p. 109).

Trata-se de um modelo organizacional polemizado por duas grandes tendências, uma ligada à *corporate culture*, de cunho prescritivo, intervencionista em todos os aspetos simbólicos que permitem criar identidade e eficácia organizacional; e a outra, de carácter interpretativo, que entende as manifestações culturais e simbólicas a partir dos interesses, das diferenças e dos conflitos, valorizando as culturas (as subculturas e as contraculturas) presentes na cena organizacional e representando uma nova potencialidade heurística, no quadro de análise organizacional e administrativa dos estabelecimentos de ensino.

Face às várias imagens apresentadas por Costa (1998), Lima (2008a) demonstra que o discurso da exclusividade burocrática ou da anarquia organizada representa posições atomizadas da dinâmica escolar. O autor sustenta que a ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configuram um modo de funcionamento que poderá ser, simultaneamente, conjuntivo e disjuntivo, e que a escola não será exclusivamente burocrática ou anárquica. Contudo, não sendo exclusivamente uma coisa ou outra, poderá ser as duas em simultâneo. A simultaneidade entre as duas ordens define-se como modo de funcionamento díptico da organização escolar.

2.3. MODELO DE FUNCIONAMENTO DÍPTICO DA ESCOLA

A análise do modo de funcionamento díptico da escola, segundo Lima (2009), dá-se pela articulação de dois planos: o plano das orientações para a ação e o plano da ação organizacional, alicerçado em quatro pressupostos, resumidos da seguinte forma:

- 1º A escola é uma organização complexa e multifacetada;
- 2º Ao estudar a escola como organização, o investigador é sempre confrontado com perspectivas teóricas e conceções explícitas e implícitas de modelos organizacionais;
- 3º A análise sociológica da organização escolar deve ser plural e englobar a articulação entre construções teórico-analíticas e normativo-pragmáticas, bem como as constelações de estruturas, regras e ações.
- 4º Na mesoabordagem da escola, deve prevalecer a focalização como forma de integração-articulação de objetos de estudo macroestruturais e microestruturais.

O autor propõe que se comece por enquadrar os modelos da análise organizacional de acordo com dois polos.

O primeiro polo refere-se às interpretações do tipo racional burocrático e de sistema social, englobando outros modelos de análise que dão prioridade à clareza dos objetivos organizacionais, aos processos de previsão e de planeamento, às estratégias de tipo racional, à ordem e à conexão/conjunção de elementos no interior das organizações; o segundo polo, tem a ver com os modelos de análise política das organizações e da anarquia organizada que evidenciam a subjetividade, a natureza das terminologias, a falta de clareza e de consensualidade dos objetivos e as dimensões culturais e simbólicas das organizações.

O modelo racional-burocrático caracteriza-se por se focar nos estudos das versões oficiais da realidade. Acentua o consenso e a clareza dos objetivos e manifesta uma racionalidade técnica instrumental, um planeamento rigoroso, em que as organizações são vistas como meio de realização dos objetivos e a ação organizacional se define como produto de uma decisão pré-determinada, corporificada pelo domínio legal. É apanágio do homem económico - tendencialmente onisciente, conhecendo todos os possíveis cursos da ação e capaz de

antecipar as consequências de cada alternativa - e acentua o consenso, a clareza e a estabilidade, em suma, a racionalidade objetiva *a priori*.

Apesar das crescentes críticas, o modelo racional-burocrático é o modelo de análise que predomina nos estudos sobre a escola e, quando aplicado, acentua a importância das estruturas formais dos processos de planeamento e de tomada de decisão, a consistência dos objetivos e das terminologias, a estabilidade, o consenso e o carácter produtivo das ações organizacionais, obedecendo à sequência: identificação, problema, definição, relação da solução, implementação e avaliação (Lima, 2009).

O segundo polo é o modelo da anarquia organizada; serve para caracterizar um conjunto de diferentes metáforas, que existem relativamente à escola, e evidencia a subjetividade, a natureza das terminologias, a falta de clareza e de consensualidade dos objetivos e as dimensões culturais e simbólicas das organizações, em tudo oposto ao modelo racional burocrático. Parte do princípio que as organizações públicas, em especial as organizações educativas, podem ser representadas a partir de três características: objetivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática; processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização; e uma participação fluida, do tipo “part-time”.

O plano das orientações para a ação é a face oficial da organização, representada pelas orientações normativas legais implementadas pela legislação, através dos regulamentos, regimentos, estatutos, instruções, organogramas, em suma, pelas regras formais, na plenitude do seu carácter impositivo e absoluto. Uma investigação organizacional direcionada para a compreensão das estruturas formais dos processos de planeamento e de tomada de decisão configurará, segundo Lima (2009), uma análise designada por focalização normativa.

O autor chama, de resto, a atenção para o facto de que a administração central não é um corpo homogéneo e de que a legislação não constitui um bloco monolítico, coerente e articulado, que tudo prevê, colmatando todas as lacunas existentes. No plano da ação organizacional, o estudo sociológico das organizações concentra-se, predominantemente, na dinâmica dos atores que não é um plano de simples reprodução das diversas orientações consideradas e, muito menos, a expressão hegemónica de um único tipo de orientação formal-legal.

O plano de ação recusa uma abordagem determinista, admitindo a existência de outras ordens concorrentes e a produção organizacionalmente localizada de outros tipos de regras (formais e não formais), o que implica dizer que a viabilização de normativas, nas escolas, pode assumir três formas: a reprodução total dos conteúdos, a reprodução parcial ou a não reprodução.

As organizações são sempre as pessoas em interação social e os atores escolares dispõem sempre de margens de autonomia relativa, mesmo quando a autonomia das escolas não se encontra juridicamente consagrada e formalizada reconhecida e regulamentada. E, assim, os atores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não jogam apenas o jogo como regras dadas a priori, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e constituírem nova regras (Lima, 2008a, p. 94).

A escola constitui-se como espaço de mediação entre o contexto social mais amplo e a complexidade de papéis e relações intersubjetivas que ocorrem internamente, revelando encontros e desencontros entre políticas educativas nacionais, regionais e locais, nos diversos âmbitos (geral, grupos, subgrupos), e políticas organizacionais, negociadas por atores que tomam decisões, estabelecem mecanismos, estratégias explícitas e implícitas, e ações e constroem aceções de organizações, transformando o espaço escolar num *locus* de produção de regras, seguramente condicionadas, mas não determinadas.

Os modelos organizacionais não se assemelham a protótipos que, pressupostamente, orientariam e conformariam a ação organizacional, qual réplica ou imagem refletida de estruturas e de formas predefinidas e anteriores à ação (...) uma vez transpostos para a ação, objetos de recepção e interpretação eventualmente recriados, em uso e em prática efetiva na ação, o seu caráter plural e parcial urge percursos para análise (Lima, 2002, p. 95).

A proposta de análise multifocalizada das organizações educativo-escolares pressupõe que a escola seja, simultaneamente, um lugar de reprodução-produção de políticas, orientações e regras, valorizando estudos que contemplem a articulação entre o plano das orientações para ação e o plano da ação nos seus diferentes níveis.

Enquanto lugar de reprodução, toma como base o modelo formal-legalista e caracteriza-se pela sua centralidade, no *corpus* de legislação escolar que pressupõe a orientação da escola para a reprodução de um modelo pré-determinado, um protótipo, em que a ação organizacional deve, necessariamente, refletir as estruturas e formas impostas, e, enquanto categoria de pesquisa, em educação, enquadrar-se na categoria jurídico-formal.

A escola toda, jurídica e racionalmente estabelecida a priori face as suas materializações, é, porém, distinta de todas as escolas. Desde logo porque se trata da escola que deve ser, segundo o legislador, servida pela força das injunções e da imposição jurídico-normativa, geralmente levada a cabo por aparelhos especializados de administração escolar, situados a distintos níveis hierárquicos e em diferentes lugares do ponto de vista territorial. É a escola inscrita na legislação escolar, nos estatutos e regulamentos oficiais, nos normativos produzidos pelas administrações, nos organogramas perfeitamente e metodicamente desenhados, mas não, certamente, cada escola que é e que está sendo em cada contexto e cada momento concreto, habitado por atores sociais e pelas suas respectivas ações (Lima, 2008b, p.319).

E na categoria escola como reflexo

Sobredeterminada por instâncias situadas a uma escola superior, seja do ponto de vista legislativo ou executivo, seja do ponto de vista da ação política e administrativa levada a cabo por agências ministeriais, estaduais, municipais ou outras, até mesmo de âmbito escolar, a escola é representada como um locus de reprodução, mais ou menos perfeita e mais ou menos integral, das referidas estruturas orientações e regras (...) as escolas apresentam mais regularidades políticas, estruturais e morfológicas do que diferenças, constituindo-se como um reflexo das referidas sobredeterminações (Lima, 2008b, p. 320).

A ação organizacional representa a dinâmica de um palco contraditório, marcado por uma pluralidade de concepções, ideias, atitudes e valores que transcende as disposições e imposições determinadas por modelos oficiais e globalizantes da realidade. Nesse palco, as tensões, conflitos e choques de racionalidades antagónicas e, na maioria das vezes, inconciliáveis, ocorrem entre categorias de atores históricos (centrais e periféricos) e no interior delas, prevalecendo a dimensão política, remetendo-nos para a noção de que a realidade, em construção permanente, não é homogénea, unitária e estável.

Lima (2008a) designa por infidelidade normativa os contrapontos que ocorrem nos normativos burocráticos, no âmbito da escola, enfatizando que tais atitudes e práticas são expressas de diferentes formas. Entre as sutilezas dos motivos apresentados pelos atores, estão o desconhecimento e falta de clareza das normativas, a reprodução deficiente dos conteúdos normativos, os erros não intencionais e intencionais de interpretação, de aplicação, ou de operação, para além de, num nível mais profundo, a produção de micropolíticas, de políticas organizacionais e lógicas de ações localizadas, que transcendem as práticas da infidelidade normativa.

Face ao exposto, uma verdade indiscutível emerge: escola não é apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas constitui, igualmente, uma instância auto-organizada para a produção de orientações e de regras, expressão das capacidades estratégicas dos atores e

do exercício político da autonomia relativa que lhes permite, algumas vezes, retirar benefícios da centralização e, outras, colher vantagens de iniciativas que a afrontam.

Os modelos organizacionais de orientação para ação, típicos do modelo formal-legalista, apresentam-se através dos modelos decretados, modelos interpretados ou de receção e modelos recriados ou orientados para a produção. Os modelos decretados são as legislações e outros documentos de orientação como decretos, despachos, portarias, instruções normativas que regulam o funcionamento da escola, do ponto de vista jurídico-normativo.

De alcance universal e de conhecimento obrigatório, os modelos decretados representam uma realidade normativa com força legal, administrativa ou hierárquica que em contexto de administração centralizada não se limitam a traçar arquitetura organizacional geral a formalizar órgão e a distribuir competências e atribuições; pelo contrário, vão mais longe, detalhando e regulamentando ao pormenor, estabelecendo regras de diversos tipos, quase nada deixando de fora ou ao acaso, numa espécie de horror ao vazio que toma por referência a recusa em descentralizar e devolver poderes, por um lado e a desconfiança endêmica relativamente aos atores sociais (seus interesses e capacidades) por outro (Lima, 2001, p. 104).

Os modelos interpretados, ou de receção, são influenciados pela ação de autores envolvidos no processo de construção da escola, que estabelecem resistências, interpretam, discutem e acrescem novos elementos às lacunas das regras formais estabelecidas, que podem posteriormente ser acrescidos e legitimados, de acordo com as estruturas e formas determinadas pelo centro.

Mesmo quando os esforços de interpretação são orientados segundo o respeito pelas regras estabelecidas e para uma ação e as formalidades, estas ações catam sempre algo aos modelos decretados, captam-lhes sentidos, destacam-lhes certos elementos e, não raras vezes, abrem-lhes novos horizontes nem sempre previstos e nem sempre coincidentes com as intenções do legalizador/produtor. Em todo o caso, horizontes possíveis e interpretações genericamente congruentes, com o espírito da Lei ou de outros normativos que podem, de resto, vir a ser futuramente adotado pelo legislador/produtor, mas sempre dentro dos limites hierarquicamente fixados pelos modelos decretados (Lima, 2001 p. 108).

Nos modelos recriados ou orientados para a produção, a imposição das determinações jurídico-normativas pode entrar em confronto com a realidade dos atores sociais e, em contrapartida, ser refutada, na medida em que as forças de resistência podem criar novas regras (formais, não formais) que, frequentemente, convivem na organização escolar, ocasionando um mal-estar civilizatório no bloco monolítico estabelecido.

Os actores escolares nem sempre se limitam a uma reprodução (perfeita e integral) das regras formais hierarquicamente produzidas, mas [...] em várias circunstâncias se assumem como produtores de novas regras, concorrentes e em oposição as primeiras,

frequentemente inscritas em regulamentos, decididas por diversos órgãos, fixadas em actas, ou circulando apenas informalmente (ou até clandestinamente), ficará mais claro que o corpus de regras disponíveis e convocáveis não se limita às regras formais decretadas e externamente produzidas (Lima, 2008a, p. 109).

O terreno privilegiado dos modelos de atualização é a construção democrática da escola, que tem lugar através de atualizações constantes das estruturas e princípios de regras gerais dos modelos de orientação para ação, que são construídos e reconstruídos pela ação dos atores envolvidos, concretizando um cenário de fortalecimento da descentralização. A descentralização propicia a produção de regras autónomas, no contexto da ação, alargando o espaço do diálogo, e transformando a periferia em centro, como lugar de tomada de decisão, permitindo:

A construção de uma obra própria e não apenas a pressuposta reprodução de uma obra alheia, ou seja, uma co-construção ou produção em regime de coautoria, desta forma concretizando os direitos dos atores à participação na governação democrática das escolas públicas, entendida como instituições e como locais de trabalho e não como meros instrumentos (Lima, 2008a, p. 114).

No Brasil, a institucionalização do princípio de gestão democrática, inscrito na Constituição Federal de 1988, na Lei n. 9394/1996 e na Lei 10172/2001, foi impulsionada pela criação da Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino, com o objetivo de construir um referencial político, no processo de formação de gestores e de conselheiros de educação, que contemplasse a concepção do direito à educação, no seu caráter público, de qualidade social, com base nos princípios da gestão democrática e da escola inclusiva e da emancipação humana (MEC, 2007). A referida coordenação organizou o Programa Nacional de Escola de Gestores da Educação Básica e o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Em 2007, a CAFISE foi transformada na Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional – DFIGE, o que evidencia a intenção do poder executivo de fortalecer ações e iniciativas conducentes à institucionalização da gestão democrática como princípio.

Analisando a questão no âmbito do poder executivo, Albuquerque (2012) refere a implementação de ações organizacionais e operacionais inéditas que alteram a estrutura do Ministério da Educação e fundam um marco relevante no processo de institucionalização, ao incorporar, nas políticas da educação básica, a gestão democrática como diretriz. O autor chama a atenção, no entanto, para o facto de que os referidos programas, embora se destinem a conferir centralidade, por si só não são garantia de que tal se concretiza na realidade das escolas e dos

sistemas de ensino. A interligação entre o plano das orientações para a ação organizacional e o plano da ação organizacional, proposto por Lima (2009), deve ser considerado na avaliação da eficácia dos programas.

Esses programas se desenvolvem em nível de estruturas formais das orientações normativas, produzidas pela administração central, representando, portanto, a face oficial da administração com seus objetivos oficiais. Desse modo, os programas do executivo podem ser considerados como estruturas latentes, que existem no plano das orientações, mas nem sempre condizem com o plano da ação organizacional nos sistemas e escolas. Há um distanciamento entre a dimensão dos planos e programas e a dimensão da ação na escola e dos sistemas (Albuquerque, 2012, p. 209).

*CAPÍTULO 3 – DA CONCEÇÃO DE CONFLITO AO CONFLITO
VIOLENTO: EM CENA AS MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA
EM MEIO ESCOLAR*

GESTÃO DE CONFLITOS E COMBATE ÀS MANIFESTAÇÕES DE
VIOLÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BARCARENA – PARÁ – BRASIL

3.1. CONCEÇÕES DE CONFLITO EM MEIO ESCOLAR

A existência de conflitos é, segundo Jares (2002), uma realidade presente no dia-a-dia da organização escolar, constituindo um constante desafio para os atores escolares e para os diretamente responsáveis pela sua gestão. Trata-se, assim, de uma questão importante, que marca o cotidiano escolar e que faz com que o autor se interogue até que ponto a existência de conflitos é uma das características centrais e definidoras da dinâmica das relações interpessoais que constitui a escola, nomeadamente o conflito entre professores, entre professores e alunos, professores e pais de alunos, professores e a direção, alunos e alunos, pais e pais e entre a escola e os seus órgãos colegiados e a administração educativa ou municipal., desmentindo, em certa medida, uma aparente imagem de não conflitualidade.

A origem destes conflitos pode ser compreendida a partir da confluência de quatro fatores complementares - fatores ideológico-científicos, fatores relacionados com o poder, com a estrutura e, finalmente, com as questões pessoais e interpessoais - e exigem novos olhares sobre as relações contraditórias de poder entre a estrutura maior do sistema educativo e a dinâmica celular, no interior da escola.

Os conflitos escolares refletem uma variedade de situações e conceções, como as ligadas às relações injustas que consolidam a intolerância, o racismo, as lutas entre etnias, a disputa pelo poder e pelo saber, e até situações ligadas às práticas de resistência e isolamento da própria escola.

Disputa de poder em função do lugar que se ocupa; do modo como se planeja e se decide os rumos da escola; disputa de saber de quem tem mais ou menos acesso ao saber e ao processo de conhecimento; disputa por razões de raça e etnia: preconceitos e discriminações contra os diferentes, não reconhecimento do outro como sujeito de direitos iguais; disputas de modo de ser e agir: busca ativa de experiências, necessidades de os jovens divergirem dos mais velhos ou de quem representa o poder como forma de afirmação ou de conquista de espaços; falta de respeito com as diferenças transformando as diferenças naturais, as disputas normais pelo exercício do poder em problemas, em deficiências e desigualdades; relações injustas: privilégios de uns em detrimentos de outros; dificuldade para gerir a coisa pública de modo coletivo e não privado; falta de diálogo e isolamento da escola diante da comunidade para quem trabalha (Zenaide *et al.*, 2003, p. 90).

As disputas que ocorrem no espaço escolar demonstram que os conflitos, com as suas especificidades e nuances, são próprios de todas as relações pessoais, interpessoais e do âmbito de todas as organizações, pelo que a escola não constitui exceção.

Analisando o conflito, e tendo como foco o protagonismo juvenil na realidade brasileira, Tavares dos Santos, Didonet & Simon (1999) afirmam que a escola se transformou num *locus* de explosão de conflitos sociais, expressos por interações marcadas por estilos violentos de sociabilidade, fruto dos desencontros entre a escola e as bolsas de pobreza das grandes cidades, evidenciadas pela violência simbólica do saber escolar, que representa um poder hierarquizado e impositivo de um conjunto de valores. Entre os padrões de conduta de professores e alunos existe um descompasso, um grande abismo que se manifesta por formas menores e moleculares de conflitos e recusa do diálogo, o que pode degenerar em indisciplina e, mesmo, violência, indiciando a difícil convivência entre grupos sociais que utilizam códigos culturais diferentes e antagônicos.

Mais otimista, Míguez (2014) minimiza a situação, acreditando que, longe de se ter convertido num lugar extraordinariamente violento e sem controle, a escola consagra, ainda, formas tradicionais de regulação dos vínculos que caíram em desuso, que fazem com que os agentes pedagógicos tenham dificuldade em fazer valer a sua autoridade relativamente às atividades e dentro dos espaços escolares. No seu percurso histórico, a escola tem resistido às mudanças e assume, como uma das suas principais funções, o papel de instância disciplinadora, intolerante nas suas determinações, endurecendo as suas regras, furtando-se ao diálogo e desconhecendo certas marcas da vida juvenil. Com efeito, a escola tem-se fechado sobre si mesma e reconfigurado o seu poder unilateralmente, gerando mal-estar, e transformando-se num espaço de injustiça, medo, insegurança e desesperança.

No mesmo tom, Meletti (2010) denuncia uma escola demasiadamente arraigada a velhas formas de atuação; assentando na cultura da violência, não consegue mobilizar-se de forma mais flexível perante o conflito e avançar em direção à dimensão da aprendizagem da convivência. Para o autor, o emergir do protagonismo juvenil, no contexto nacional, é uma prova cabal de que a sociedade brasileira se está a democratizar e que isso implica que a escola participe, também, ativamente, no processo, com um olhar crítico, uma gestão escolar partilhada e ações transformadoras.

Enfrentar o desacordo não significa entrar num processo destrutivo. Pallares (1982) frisa que o conflito não é um mal em si, embora a resposta das pessoas possa ser negativa, uma circunstância que pode ser percebida como uma ameaça, um perigo eminente, que mobiliza forças e gera uma situação de alerta, causadora de stress, desgaste emocional, suscetível,

inclusivamente, de se transformar-se numa manifestação de violência. Convém não esquecer que conflito é uma situação de oposição consciente e natural entre duas partes e um processo natural da sociedade, que pode constituir um fator positivo de mudança e de desenvolvimento pessoal e social (Belmar, 2005). Contudo, se não for regulado ou resolvido adequadamente, pode redundar em ações de violência de diferentes tipos.

Kriesberg (2007) faz a distinção entre conflito negativo e conflito positivo. Relativamente ao primeiro, o antagonismo entre os participantes origina danos em, pelo menos, uma das partes envolvidas, e, quanto mais coercivos e violentos forem os meios impostos, mais destrutivo tenderá a ser o cenário final. Já o segundo tende a resultar de negociações cooperativas, pelas quais se encontra soluções mutuamente aceitáveis, através da persuasão entre os atores envolvidos, que reconhecem a legitimidade de todos.

De acordo com Diaz-Aguado (1983), a origem de muitos conflitos negativos que ocorrem nas salas de aula, no decorrer do processo de ensino - aprendizagem, pode estar na perceção e nas expectativas do professor relativamente ao aluno, as quais podem suscitar atitudes de apego, simpatia, apoio, mas, também, de indiferença, abandono e preconceito.

Nesta lógica, Esteves (*apud* Cervantes & Diez-Martínez, 2012, p. 99) descreve algumas das atitudes consideradas negativas, na relação professor-aluno:

Atuar com rigidez; querer impor ideias próprias; pretender determinar todos e um dos detalhes com máximo de rigor; negar as petições e sugestões; adiar contínua e indefinidamente as decisões; não tolerar as diferenças e impor a uniformidade; culpar os outros; impedir ou boicotar a participação; atacar a posição do outro; insistir, reiterativamente, em que se tem razão; passividade na participação; mostrar antipatia e incompreensão; pretender manipular o grupo ou alguns dos seus membros; aprofundar as divisões; atuar tiranicamente.

Valsiner & Cairns (1992) defendem que a questão fulcral não tem a ver com eliminar divergências ou diferenças, como forma de resolver conflitos, com excluir o diferente ou o divergente para instaurar a paz entre os iguais, mas, sim, com ser tolerante relativamente ao conflito e às possibilidades de negociação e ressignificação, por parte de todos os envolvidos; na sua opinião, a abordagem construtiva do conflito entre pessoas envolve a promoção do diálogo e a sensibilização de todos para a importância de se ter em conta e valorizar as diferenças e as necessidades de cada pessoa. Como diz Jares (2008), conviver significa viver com os outros, com base em determinadas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um dado contexto social. Nesse processo de convivência, entrecruzam-

se relações de conflito, o que, de modo algum, significa uma ameaça; pelo contrário, conflitos e convivência são duas realidades sociais inerentes a todas as formas de vida em sociedade.

Essas diferentes formas de relação e códigos valorativos, fazem com que existam diferentes maneiras ou modelos de conviver, não apenas em sociedades diferentes, mas também dentro de uma mesma sociedade e ou grupo social. Uma mesma pessoa pode transitar por diversos modelos de convivência ao longo de um dia, em função dos diferentes contextos sociais em que se movimenta: familiar, vizinhança, trabalho, etc. (Jares, 2008, p. 26).

O conflito ocorre num contexto de interatividade e representa situações de incompatibilidade, devendo ser encarado através do seu valor positivo e representar a procura do equilíbrio entre atores que dialogam, convivem e cooperam. Quando o diálogo é impedido, passa a haver uma relação unilateral de poder preponderante e o confronto expressa-se por via da indisciplina, de incivilidade, violência e outras tensões psicológicas; por outras palavras, existe uma dupla potencialidade do conflito, pois este pode, simultaneamente, acentuar desacordos e soluções não consensuais, como a violência, ou contribuir para o fortalecimento dos vínculos sociais. Neste sentido, Lederach (1984) e Galtung (1978) sustentam que o conflito é um processo natural e necessário à vida humana e a toda a sociedade e que, dependendo da sua regulação, pode converter-se num fator negativo e destrutivo das relações, ou, pelo contrário, num fator positivo e estruturador dessas mesmas relações.

A ideia da dupla potencialidade do conflito é bem sintetizada por Brzezinski (2010) quando refere a escola como instituição social que reproduz, no seu interior, os conflitos da sociedade, mas que dialeticamente constrói uma prática político-pedagógica peculiar para não negar o conflito, transformando-o numa estratégia socializadora, pautada pelos princípios da justiça e do respeito mútuo entre as partes antagónicas. Sob esse prisma, as estratégias de intervenção devem estar alicerçadas no diálogo como condição propiciadora de construção de espaços multiculturais, na escola, condição essencial de reconhecimento do conflito como potencial criador de laços sociais e instaurador de esferas de poder e de regras coletivamente consentidas.

É particularmente interessante a posição de Burget (2005) que afirma que, numa realidade geradora de conflitos e, também, de violência, o conflito não surge por diferença, mas por desigualdade, isto é, não tanto pela existência de diversidade, mas porque uma das diversidades quer impor algo a outra. Neste sentido, a desmistificação da palavra conflito, em âmbito escolar, pressupõe uma condição de justiça, a partir do reconhecimento do outro. Pois,

como realça Schilling (2010), para que o objetivo principal da educação se concretize, e seja possível a convivência com o diferente, a tensão central da tarefa educativa terá de assentar na igualdade de todos em relação ao conhecimento, bem como nas diferenças entre as pessoas.

A partir da interatividade entre educador-aluno, Prairat (2001) postula que, quando reconhecemos que o conflito não é a violência, mas que esta é apenas um aspeto possível do conflito, abre-se um espaço ideal para o trabalho do educador, que, obviamente, não consiste em ocultar ou mascarar os problemas, mas em ensinar as crianças a forma de viver os confrontos que tendem a surgir na vida social e a resolvê-los de modo positivo.

Os postulados de Prairat (2001), encontram ressonância na construção coletiva de um espaço alegre e acolhedor na escola, referido por Meletti (2010, p. 12)

Para concretizá-lo é preciso estabelecer uma relação coletiva e cooperativa, realizar trocas e compartilhar experiências de sucesso ou de fracasso, associando bom humor, descontração e entusiasmo e a eficiência e a eficácia pedagógica. Somente assim, superando as barreiras que nos mobilizam e aterrorizam, seremos capazes de construir sistemas educacionais mais justos e igualitários, mais humanizados e humanizadores para os educadores e para cada criança, cada jovem e cada adulto que representam, na escola, a diversidade social e cultural existente no país.

Em síntese, quando alicerçado em valores essenciais à vida, num contexto voltado para a emancipação humana, o conflito é uma condição essencial do ser humano, faz parte do seu amadurecimento integral e da interligação das suas dimensões material, espiritual e moral. Neste sentido, é, também, papel da escola construir meios pacíficos para a resolução de conflitos, através do diálogo, da negociação, da reestruturação de estilos de vida e condutas, assentes na solidariedade, justiça e respeito ao próximo. Como diz Muller (2006, p. 100):

Cultivar a violência é de fato torná-la inevitável, mas é uma inevitabilidade criada apenas por nossa vontade mal orientada. A violência é apenas uma possibilidade da natureza humana e, nesse sentido, é natural. Mas há outra possibilidade igualmente natural: o potencial humano para a generosidade. Se as pessoas são capazes de fazer o bem é porque sua natureza é livre. Os humanos são bons voluntariamente por uma decisão livre de vontade. É a liberdade que confere dignidade e sentido a uma existência.

Os argumentos e considerações anteriormente referidos consideram o conflito como um processo natural, necessário, e potencialmente criador das relações sociais, pessoais e de grupos e enquadram-se no paradigma crítico-conflitual não violento da educação, modelo amplo que engloba visões, concepções, pressupostos, e premissas das teorias críticas da educação, da pesquisa para a paz e dos pressupostos filosóficos e ideológicos da não-violência.

No seu conjunto, recusam a visão negativa do conflito, enquanto diagnóstico das incompatibilidades, desacordos e divergências, entendidos como sintomas de disfunção patológica que urge detetar, combater, superar e, em último caso, destruir. Por outras palavras, rejeitam os argumentos solidificados da perspetiva tradicional negativa do conflito que, na contemporaneidade, se reveste como conceção ideológica positivista tecnocrata.

Podemos concluir, como Vinyamata (2005, p. 15), que:

É necessário conhecer o que acontece no organismo humano quando se sente medo ou angústia ou quando se atua de maneira violenta. É necessário também conhecer quais são os mecanismos sociais de transmissões do medo e da agressividade; as múltiplas formas da violência, do assédio moral e psicológico; as origens filosóficas de nossas satisfações ou as causas sociais e políticas da injustiça social; as repercussões conflituais que geram as mudanças e as maneiras de transformar os processos de mudança, conflito e crise em algo positivo. A angústia, o temor, o medo e o estresse se transformam em terror, se se dão em excesso, as sociedades e nós, pessoas perdemos nossa capacidade de autocontrole, de raciocínio, de análise e compreensão, e nos inclinamos para comportamentos agressivos que podem dar origem a formas violentas de comportamentos.

3.2. MODELOS DE GESTÃO DE CONFLITOS EM MEIO ESCOLAR

Existe uma variedade de programas de intervenção de gestão de conflitos e prevenção da violência. Ferreira-Borges & Cunha Filho (2009, p. 135-137), apoiados no documento *Proposal for an Action Plan to Tackel Violence at School in Europe: Comprehensive Mental Health Promotion Approach*, do Finnish Centre for Health Promotion (FCHP, 2001), enumeram alguns aspetos essenciais a um programa de intervenção eficaz, bem como um conjunto de intervenções viabilizadas em território europeu, como os programas de competências de vida, de resolução de conflitos, de intervenção de mediação, de prevenção do crime e educação relacionada com a lei, de competências de comunicação pessoal, de competências de tomadas de decisão, de redução da agressividade e gestão da raiva, de educação para a paz e de consciência cultural e redução da exclusão.

Os autores sustentam que a intervenção eficaz, além de se basear nos princípios anteriormente referidos, deve pautar-se pelo modelo ecológico, na confluência dos seus quatro níveis: individual, o interpessoal, comunitário e macrossocial. O primeiro baseia-se nas intervenções direcionadas para o tratamento e para a reabilitação; o segundo procura promover competências pessoais e sociais, junto de crianças, adolescentes, pais e professores; o terceiro visa promover o empoderamento (*empowerment*) da população, aumentando a sua capacidade

de adquirir o controlo sobre os seus problemas e de construir capital social; e, finalmente, o quarto procura envolver a sociedade no seu conjunto.

No Brasil, as formas mais divulgadas de gestão dos conflitos e de prevenção da violência enquadram-se nos programas de educação para a paz, de resolução de conflitos, de práticas e disciplinas restaurativas e nos programas das escolas seguras e inovadoras.

A Educação para a paz é uma forma abrangente de educação em valores, que pressupõe a educação a partir de e para determinados valores como justiça, cooperação, solidariedade, compromisso, autonomia pessoal e coletiva e respeito; trata-se de uma educação multicultural, voltada para a compreensão internacional, para os direitos humanos, para o desarmamento, para o desenvolvimento e para o conflito e a convivência, e caracteriza-se por se constituir como:

um processo educativo contínuo e permanente, fundamentado em dois conceitos fundadores – concepção de paz e perspectiva criativa do conflito – que pela aplicação de métodos problematizantes pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura da paz, que ajude as pessoas a entender criticamente a realidade desigual, violenta e conflituosa para poder ter uma atitude e uma ação diante dela (Jares, 1992, p. 45).

A educação, enquanto processo contínuo e permanente, concretiza-se como uma dimensão transversal do currículo, que afeta todos os seus elementos e etapas educativas, introduzindo novos conteúdos no currículo e também reformulando e reintegrando os existentes (Jares, 2007). Acresce, ainda, que, numa perspectiva criativa e reflexiva, deve-se também examinar as questões sociais políticas e filosóficas que intervêm no currículo.

Com respeito à viabilização dos temas transversais, Jares (2007) crê que devem ser trabalhados de duas formas complementares. A primeira diz respeito à concretização das atividades comuns do centro escolar no grupo específico em que se trabalha; e a segunda à integração dos temas transversais nas unidades didáticas, a partir de três possibilidades: trabalhando determinados elementos curriculares de algum tema transversal em determinada unidade didática; elaborando unidades didáticas interdisciplinares entre duas ou mais áreas em que se incluem conteúdos transversais; e criando unidades didáticas específicas sobre algum conteúdo de um ou mais temas transversais coincidentes com os conteúdos de alguma área.

Defende, ainda, que a metodologia esteja de acordo com a ideia de paz positiva e que obedeça a um enfoque socioafetivo, em três etapas: vivência de uma experiência real ou

simulada, como ponto de partida; descrição e análise da experiência; contraste e generalização, sempre que possível, da experiência vivida com situações exteriores à vida real.

Finalmente, preconiza que o conceito de paz positiva seja expresso, no plano escolar, através das práticas curriculares, e, na dimensão organizativa, pela democratização das estruturas escolares. Neste sentido, é crucial abordar temas como a estrutura organizativa, as normas, o estilo de direção, a participação, a comunicação, o sistema de relações, a delegação de funções, o tratamento dos conflitos e a avaliação institucional, nunca perdendo de vista o fim último a que se destina: a democratização dos direitos humanos.

Para compreender os autênticos significados do currículo e do processo de institucionalização escolar em geral é necessário questionar e entender o alcance e as dimensões do currículo e da cultura escolar, tanto em seus aspectos explícitos quanto ocultos. Nesse sentido, uma das grandes diretrizes das práticas educacionais configuradas da educação para a paz é a conquista da coerência entre o currículo explícito e o oculto (Jares, 2007, p. 65).

A Resolução de conflitos caracteriza-se como a ciência do conflito, o repertório de conhecimentos e técnicas para compreender e intervir nas diversas situações de conflitos, alicerçado na procura por soluções pacíficas e positivas. De acordo com Belmar (2005), a resolução de conflitos, também designada por *conflitologia*, consiste numa atividade analítica, teórica e de intervenção de prática global integral, que inclui os contributos disciplinares, conceitos, a capacidade de resolução de conflitos e de crises sociais e interpessoais que ocorrem, também, em âmbito escolar. Daí que sejam bem-vindos os recursos provenientes da área da arteterapia, musicoterapia, relato de histórias, viagens e excursões, cinema, teatro, leitura, do *role-play*, práticas desportivas, da proteção ao meio ambiente natural, social e cultural, da convivência social, da meditação e da medicina natural.

Em síntese, a *conflitologia* pode ser definida em termos das seguintes características:

- √. é uma disciplina, pois tem um carácter pluri e interdisciplinar, conciliando conhecimento, disciplinas e tendências;
- √. centra-se no conhecimento e na intervenção prática nos conflitos;
- √. é transversal aos diversos tipos de atividades;
- √. está a par de todas as correntes, tendências, concepções teóricas, técnicas, métodos, estratégias e sistemas pacíficos, ou não violentos, que contribuam para ajudar na

solução dos conflitos, das relações ou da convivência e dos processos de mudança e de compromisso com o próprio.

A atuação da conflitolgia vai além das técnicas de mediação de conflitos, chegando aos fatores de conflitos já instalados na cultura organizacional, que decorrem dos graves defeitos dos projetos educativos institucionais, repercutindo-se na “qualidade da vida escolar ou em aspectos de grave deterioração da convivência escolar que se apresentam em forma de violência repressiva ou de violência de alienação escolares com sua carga de dor, rancor, ódio e guerra camuflada” (Belmar, 2005, p. 104).

As práticas restaurativas no contexto escolar correspondem a um modelo concebido por Nunes (2011), para quem são necessários alguns requisitos para que a escola admita o caráter construtivo do conflito positivo, a partir de um processo permanente de avaliação, e enfrente, coletivamente, as consequências do conflito negativo, como é o caso das manifestações de violência que acontecem no seu interior. A escola tem que:

ser democrática, inclusiva e acolhedora para todos; precisa criar vínculos entre os alunos e fortalecer os sentimentos de conexão e pertencimento; deve adotar medidas que combatam a estigmatização e a discriminação entre os alunos; precisa ter regulamentos democráticos, feitos coletivamente, com a participação de todos; deve possuir currículos contextualizados e sistema de avaliação adequado à realidade onde está inserido; necessita ter atividades pedagógicas motivadoras; deve ter instrumentos eficazes de combater a evasão escolar; precisa estimular a cooperação e a socialização de crianças e jovens através de atividades informais ou não, dentro do seu espaço, com brincadeiras e jogos; necessita ter canais que estimulem a participação de todos; deve levar a uma constante reflexão, pois os atores escolares devem conhecer os fatores externos e internos que são geradores da violência (Nunes, 2011, p. 51).

A implementação de práticas restaurativas nas escolas, segundo o autor, ocorrerá a partir do *continuum* e da simultaneidade de duas abordagens: as práticas restaurativas informais e as formais, que devem responder a três perguntas:

1. A gestão escolar favorece e propicia mecanismos de participação da comunidade escolar?
2. De que modo a escola tem trabalhado a qualidade das relações interpessoais?
3. O desenho curricular permite o trabalho de procedimentos ligados à educação moral?

Além disso, deve obedecer a dois níveis de realização: o nível primário e o nível secundário.

No primeiro, procura a reafirmação das relações, através da melhoria do relacionamento escola-família-comunidade, do fortalecimento do diálogo entre todos, da promoção da melhoria do ambiente escolar, da comunicação não violenta e das atividades pedagógicas restaurativas. É necessário, portanto, construir salas de aulas pacíficas e utilizar atividades pedagógicas restaurativas, como as dinâmicas de grupo, o *brainstorming*, pesquisas individuais e em grupo, filmes, uso de simulações e jogos dramáticos, além da comunicação positiva como o expressar-se devagar e de forma clara, o chamar o aluno pelo nome, o domínio das emoções, a adoção de uma atitude dialogante, o cuidado com a crítica, a atenção à linguagem corporal, o recurso ao elogio, o uso de linguagem descritiva, o cuidado com a linguagem contraditória, o uso de linguagem empática, o respeito pela opinião dos alunos e a focalização no problema e não na pessoa.

Um ambiente positivo e restaurador, em sala de aula, deve ser cooperativo, revelar uma comunicação positiva e construtiva, criar respeito pela diversidade, demonstrar responsabilidade social, propiciar a aprendizagem e a solução de conflitos, respeitar as decisões do grupo, ter participação democrática e manter o autocontrole do educador.

No segundo nível, o foco recai na ligação e reconstrução das relações através da comunicação não violenta, com recurso ao diálogo e às reuniões restaurativas, privilegiando a mediação e os círculos restaurativos. Entre as recomendações do uso da comunicação não violenta, Nunes (2011) elenca as conotações positivas na conversação, o uso da escuta ativa, o não usar as palavras e os sentimentos como armas, o ensinar os alunos a criar o hábito de pensar antes de falar, o combate à linguagem preconceituosa, o aprender a separar a observação da avaliação, o evitar julgamentos moralizadores, o evitar as comparações, o estabelecer igualdade na comunicação. O professor deve ser claro no que diz, ensinar os alunos a eliminar os sentimentos negativos e os ressentimentos sobre algum colega, a prepararem-se, interiormente, para superar os ressentimentos, assumirem responsabilidades, e formularem questões mais abertas e sinceras

Estabelece, igualmente, que a simultaneidade entre o nível primário e o nível secundário pode contribuir significativamente para a construção de um ambiente sociomoral cooperativo, na medida em que os valores morais só serão construídos se os alunos tiverem a oportunidade de experimentar situações em que a justiça, o respeito, a solidariedade e o diálogo estejam presentes.

Na mesma linha, Mullet & Amstutz (2012), apoiadas nos princípios da justiça restaurativa de Zehr, da pedagogia da resolução de conflitos, do movimento de educação de caráter e da alfabetização emocional, além do construtivismo, da abordagem da reflexão crítica e da abordagem psicoeducativa, propõem a metodologia da disciplina restaurativa, que tem por objetivos: compreender o mal praticado e desenvolver empatia relativamente à vítima e ao ofensor; escutar e atender as necessidades da pessoa que sofreu danos e de quem os provocou; estimular o compromisso de assumir consequências dos próprios atos e a responsabilidade, através da reflexão pessoal, dentro de um processo de planeamento colaborativo; reintegrar o ofensor, como membro valioso que contribui para a comunidade escolar; criar um ambiente de solidariedade, capaz de apoiar uma comunidade saudável; e mudar o sistema sempre que ele estimule o mau comportamento.

Para implementar a disciplina restaurativa em ambiente escola, alguns princípios devem ser observados como: reconhecer que os relacionamentos são o cerne da construção do espírito comunitário; criar sistemas que tratem o mau comportamento e os danos por eles causados e fortaleçam os relacionamentos; ter em consideração os danos e não apenas a desobediência aos regulamentos; dar voz à vítima; envolver as partes num processo solidário de resolução de problemas; criar condições de empoderamento para a mudança e para o crescimento (Mullet & Amstutz, 2012).

Porém, antes de se passar a essa fase, há que procurar a resposta a algumas perguntas, a saber: que modelos estão a ser criados na escola? São os educadores modelos de práticas restaurativas? Qual o ambiente que os alunos veem, ouvem e sentem? Quais são as rotinas, procedimentos e práticas da sala de aula? Quais são a missão, as regras, as normas e as práticas da comunidade escolar? Como se ensina resolução de conflitos na escola? Como ensinar hábitos de civilidade na escola? Como usar uma disciplina diferente em diferentes contextos?

As **escolas seguras** fazem parte de uma noção, defendida por Ceccon *et. al.* (2009), para quem, sempre que a escola assume a responsabilidade de fortalecer processos internos, que incluam ações transformadoras (Quadro 8) capazes de melhorar as interações, dar sentido ao currículo, procurar parcerias e fortalecer redes de alianças, dialogando e/ou pressionando os órgãos públicos competentes, sempre que necessário, está a criar condições para minimizar o impacto de causas externas, responsáveis por ruturas de equilíbrio, nas escolas.

Quadro 8 - Escolas transformando contextos violentos.

CAUSAS EXTERNAS DOS CONFLITOS NAS ESCOLAS	AÇÕES DE ESCOLAS SEGURAS QUE CONTRIBUEM PARA TRANSFORMAR ESSAS CAUSAS
<p>• Fatores socioeconômicos:</p> <p>Concentração de riqueza e terra; comunidades violentas; violência doméstica; falta de oportunidades de trabalho para os jovens; famílias trabalhadoras sem tempo para comunicar-se e educar os filhos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagens interdisciplinares, com a construção de competências que possibilitem compreender as causas da injustiça social e econômica no Brasil, conhecer as ações que vêm a ser realizadas ao longo do tempo para acabar com ela e inserir-se, localmente, no processo de transformação. • Projetos escolares com foco no diagnóstico da qualidade de vida na comunidade, resultando na realização de ações de mudança, especialmente na área ambiental e da saúde, como reciclagem, mobilização pró-saneamento básico, difusão de informações no bairro sobre ações básicas de saúde, medição da poluição e pressão nos <i>media</i> para as medidas cabíveis, ações de voluntariado etc. • Projetos escolares de consumo solidário e contacto com produtores de economia solidária. • Projetos escolares voltados à preparação para o mundo do trabalho e contactos com empresas para realização de visitas. • Projetos escolares de Geografia e História ligados ao conhecimento do comércio justo e à promoção da segurança alimentar e nutricional (foco na merenda escolar). • Elaboração de projetos ligados à implementação dos ODM (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio) na comunidade. • Articulação com ONGs ligadas à prevenção da violência doméstica para trabalhar com as famílias. • Mudança no horário, formato e objetivo das reuniões com pais e mães, tornando-as oportunidades de diálogo. • Visitas de membros da equipa escolar às famílias dos alunos. • Formação dos pais em competências e habilidades para dialogar e acompanhar a vida escolar dos filhos, dentro dos limites existentes. • Formação de professores, alunos, jovens, familiares e pessoas da comunidade para atuar como facilitadores das práticas de justiça restaurativa (Souza, 2007, Melo, Ednir, Cury, 2009) e mediadores de conflito. • Articulação da escola com outras organizações da cidade ou do bairro na promoção dos direitos das crianças, dos adolescentes e dos jovens e das suas famílias, colocando em prática o conceito de comunidade de aprendizagem e cidade educadora (Torres, 2000; Cabezudo, 2004).
<p>• Fatores políticos organizacionais:</p> <p>concentração do poder de decisão; falta de experiência popular na participação e na monitorização de políticas públicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem, pelos alunos, da forma como são escolhidos e eleitos os governantes e representantes do povo no legislativo; projetos como "Prefeito por um dia" e eleição de representantes de classe. • Presença do Grêmio Estudantil. • Participação dos alunos na elaboração do orçamento em cidades nas quais há orçamento participativo. • Visitas dos alunos à prefeitura e à Câmara. • Acompanhamento pelos alunos da implementação das políticas públicas de saúde, habitação e outras no município, com visitas às Secretarias. • Redação de cartas às autoridades e à imprensa cobrando ou elogiando ações/ políticas públicas. • Participação na Campanha Nacional pelo Direito à Educação. • Divulgação das ações e dos resultados do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, mobilizando a comunidade escolar na melhoria do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola. • Incentivo a representantes da escola a participar nos conselhos de educação e da infância e adolescência do município para acompanhamento das políticas e proposição de ações.

CONTINUAÇÃO DO QUADRO 8

• Fatores culturais:	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura do espaço das escolas nos fins de semana, com uso de quadra, teatro e equipamentos. • Convite a grupos populares do bairro/cidade a apresentarem-se na escola. • Possibilidade dos jovens organizarem festivais de música, poesia, rap, literatura, na escola. • Parceria com cinemas e teatros para exibição de filmes e peças na escola para alunos e familiares. • Projetos, no bairro, de visita, reconhecimento e divulgação dos recursos da cidade. • Projetos envolvendo educação pelo desporto, inclusive com parcerias com universidades. • Abertura da biblioteca da escola à comunidade.
a) Falta de acesso das camadas mais pobres ao lazer, à arte, aos desportos, falta de espaço e valorização das culturas juvenis.	
b) Racismo	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos envolvendo, por exemplo, Língua Portuguesa, História e Artes, sobre a história dos países de África dos quais procedem os nossos ancestrais negros e sobre a riqueza das suas culturas. • Projetos envolvendo a identificação de linguagem e atitudes racistas e a sua desconstrução na escola.
c) Machismo/sexismo	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos envolvendo, por exemplo, Língua Portuguesa, História e Artes, sobre as origens do machismo/sexismo. • Projetos envolvendo a identificação de linguagem e atitudes machistas e sexistas, inclusive nos livros didáticos, e promovendo a sua desconstrução na escola.
d) Consumismo e violência nos media	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos de formação dos professores para "botar a mão" nos média (Ostroer <i>et al.</i>, 2006) e utilizá-la como recurso didático, possibilitando aos alunos distanciar-se e criticar a TV, o rádio e outros veículos. • Criação da rádio da escola, colocando-a ao serviço da comunidade. • Produção de vídeos, pelos alunos, retratando as forças e dificuldades da comunidade.
e) Dificuldade de acesso à internet	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilização da internet na escola para a comunidade. • Construção de <i>blogs</i> e <i>sites</i> pelos alunos.

Fonte: Ceccon *et al.* (2009, p. 64-5)

Na mesma linha, Fernández (2005) propõem um modelo, a que chamam intervenção eclética, construído a partir de cinco níveis de intervenção: consciencialização, aproximação curricular, atuação individualizada, participação e organização. A efetividade do modelo requer que as pessoas envolvidas partilhem a visão do conflito com base em múltiplas dimensões e assumam diferentes intervenções. Fernández *et al.* Propõem, como exemplo da interligação entre as diferentes intervenções:

assembleias para efeito de orientação, para falar sobre as relações no grupo, pode incidir em revisões curriculares dentro das áreas na proposta de uma atividade de participação (organização de um encontro com outro grupo), na atenção em um aluno com problemas de relação e na participação democrática (Fernández *et al.*, 2005, p.73).

Um pouco como sucede com as **escolas inovadoras**, a investigação realizada por Abramovay *et al.* (2010) é um exemplo clássico de alternativas em que os investigadores

procuram identificar e analisar escolas da rede pública, em bairros e comunidades com elevados índices de violências, que aceitam o desafio de desenvolver experiências, oficinas e outras alternativas inovadoras com jovens, na faixa etária dos 15 aos 24 anos.

Os resultados indicaram que certas ações identificadas como mediações, acordos, negociações, espaços de sociabilidade e construção de projetos participativos são cada vez mais reconhecidos e identificados, pelos sujeitos sociais, como possibilidades concretas de resolução de conflitos, com recurso a mecanismos da não-violência e estruturadores da solidariedade e do sentimento de pertença à escola. Os investigadores recomendam que as ações contemplem a participação de toda a comunidade escolar e acreditam que os programas bem-sucedidos podem alterar a situação das escolas, criando novas expectativas, possibilitando relações sociais mais produtivas, prazerosas e de pertença, ressaltando ainda, que as ações bem-sucedidas, fruto do trabalho conjunto de “atores com perfis e trajetórias e experiências diversificadas” devem ser pensadas como um espaço contínuo e permanente de negociação entre os diferentes atores sociais envolvidos.

3.3. VIOLÊNCIA: UM FENÓMENO CONTEMPORÂNEO?

É consensual que os conflitos negativos e as manifestações de violência no meio escolar estão, frequentemente, interligados, embora não necessariamente sempre, o que gera inquietações. Será a violência um fenómeno contemporâneo, banalizado e difícil de ser combatido? Por que razão, na maioria das vezes o conflito e a violência aparecem sobrepostos nas representações coletivas dos agentes escolares? Qual o verdadeiro significado da expressão violência em meio escolar?

O discurso mais frequente sobre violência enfatiza o grau de intensidade que atinge e o rosto que assume, variando de contexto para contexto, caracterizando-se como um produto social. Muchembled (2012, p. 9) lembra que “a ausência de harmonia ilustra fortes diferenças de apreensão do assunto, segundo os países e, mais ainda, conforme o período considerado”.

Com efeito, são muitas as interrogações a respeito deste assunto. Quais são as causas da violência? As experiências frustrantes? Ou o eterno conflito entre as duas pulsões do ser humano, de que fala Freud (1976)?⁷ Um comportamento pré-determinado? Ou uma construção

⁷ De acordo com Freud, o instinto de morte, a que chama *thanatos*, responderia pela repulsa e destrutividade das experiências humanas, deixando emergir a agressividade inerente do ser humano, que não pode ser aprisionada nem anulada, e sim

cultural? Como é configurada em diferentes momentos da história? Declinou em consequência do controlo crescente do estado moderno? Na contemporaneidade, quais são as suas principais manifestações? Pode ser combatida através da mente humana como sistema flexível, combinatório e recursivo? Existe a possibilidade de consenso com referência a uma definição absoluta de violência?

Na opinião de Romans, Petrus & Trilla (2003), ao termo violência são atribuídos sentidos que variam de acordo com diferentes critérios e pontos de vista, o que faz com que nem sempre seja fácil delimitar a fronteira entre os diferentes níveis de violência. Por isso, há que ter em conta os diferentes enfoques, matrizes, abordagens, explicações e teorias.

Em *Arqueologia da Violência*, Clastres (2004) defende que o discurso sobre a guerra (logo, sobre a violência), nas sociedades primitivas, é heterogéneo, desenvolvendo-se em três direções: o discurso naturalista, o discurso economicista e o discurso relativo à troca.

No discurso naturalista (conceção histórico-etnológica), verifica-se a dissolução do sociológico no biológico, a partir do momento em que o processo gradual de consolidação das normas e regras sociais não muda o percurso de maturação filética. É o caçador que se torna guerreiro, que produz e utiliza instrumentos de defesa e ataque, exercendo domínio sobre os outros. A diferença entre a caça e a guerra é que a segunda se estrutura numa dimensão agressiva, representando a expressão pura do comportamento violento, completamente desvinculada da primeira, e qualquer tentativa de articular um discurso não zoológico revela-se inútil.

Clastres (2004) vê a guerra mais ligada ao conceito de sadismo, enquanto a violência é uma força instintiva do comportamento, indispensável à autodefesa e à conservação da espécie, sem, no entanto, ser um comportamento pré-determinado. É diferente do sadismo, que representa a forma perversa de utilização da violência, que aflora pelo simples prazer de causar danos e resulta em prazer com o sofrimento alheio.

O discurso economicista, predominante no século XIX, parte do argumento de que o mundo selvagem se caracterizava pela miséria e infelicidade, baseado numa economia de subsistência, que desencadeava mecanismos responsáveis pelo fenómeno da guerra, uma

sublimada, ao serviço de *eros*, o instinto de vida, reestruturando-se como condição essencial da existência e transformando os processos destrutivos em meios estruturantes da energia vital

realidade cruel e inevitável, responsável pela disputa brutal, permanente e única pela sobrevivência. Neste contexto, a palavra de ordem era escassez, na medida em que o que havia não chegava para todos. Porém, de acordo com Clastres (2004), a sociedade primitiva era uma sociedade da abundância, com uma produção doméstica que permiti, de forma eficaz, a satisfação total das necessidades dos seus membros, funcionando segundo o princípio de a cada um conforme as suas necessidades. Nesta lógica, o autor considera que o discurso economicista carece de consistência, já que a sociedade da abundância não poderia relacionar-se com a universalidade da guerra.

O terceiro discurso refere-se à relação entre guerra e sociedade, a partir das trocas comerciais, que, basicamente, representam potenciais guerras pacificamente resolvidas. O que significa que não seria o comércio que daria sentido à guerra, mas sim a incapacidade de troca que precede a guerra, sendo esta o produto final da incapacidade ou negação da troca, caracterizando-se como a própria negação da sociedade primitiva.

Por isso, Clastres (2004) sugere um quarto discurso, baseado no argumento de que a realidade primitiva ultrapassa os discursos anteriores, e a sociedade primitiva é, simultaneamente, espaço de troca e lugar da violência. Trata-se de dois planos sociológicos, com duas propriedades essenciais, que devem ser pensados, segundo uma lógica de descontinuidade radical: a totalidade e a unidade, ou seja, a totalidade-uma.

A sociedade primitiva é uma multiplicidade de comunidades separadas, em que cada uma zela pela integridade do seu território; uma série de *neonómad*s; cada comunidade (enquanto indivisa) pode pensar em termos de *nós*, como totalidade, na relação igual que mantém com os *nós* equivalentes, que constituem as outras aldeias, tribos, bandos, etc. A comunidade primitiva pode firmar-se como totalidade porque se institui como unidade. Enquanto sistema não é inerte, está em movimento perpétuo, dinâmico e as *neonómad*s abrem-se umas para as outras, na intensidade extrema da violência guerreira, facto que demonstra que a vontade de cada comunidade de afirmar as suas diferenças é suficientemente rigorosa para que o menor incidente transforme, imediatamente, a diferença desejada em conteúdo real.

Resumindo, a essência da sociedade primitiva descarta a hipótese da amizade generalizada, ou da hostilidade generalizada, porquanto o ser social tem, simultaneamente, necessidade de troca e de guerra. São exigências distintas, que se desdobram em planos distintos, e descartam as concepções de atividades guerreiras, como a especificidade zoológica

da humanidade, não as considerando nem como concorrência vital da comunidade, nem como movimento de trocas dirigidas para a supressão da violência.

Nesta ótica, destacam-se as afirmações de Clastres (2003) de que a guerra prevalece sobre a aliança, e que é ela que, como instituição, determina a aliança tática. Os parceiros de troca convertem-se em aliados; a esfera de troca coincide, exatamente, com a da aliança, na medida em que a guerra implica uma aliança e a aliança conduz à troca. A guerra não é um fracasso acidental da troca, mas a última é um efeito tático da primeira, tornando-se um mal necessário; a aplicação da política interna (a manutenção do *nós* indiviso) passa pela aplicação da política externa (a celebração de alianças para fazer a guerra). Em conclusão, o verdadeiro motor da vida social primitiva é a guerra.

O autor entende que a sociedade primitiva se caracterizava pela recusa de todas as tentativas de submissão a uma lei exterior (exterioridade da lei unificadora), sendo a guerra o motor da máquina social. A guerra expressa a lógica centrífuga da autonomização sobre a lógica unificadora; assim, na sociedade primitiva, a luta trava-se contra o estado.

Maffesoli (1987) frisa que a violência não adquire apenas diferentes modulações em diferentes momentos históricos; estabelece, igualmente, as regularidades que apontam para as circunstâncias das suas manifestações. A violência é um elemento essencial da potência, uma pulsão, uma forma de energizar as relações sociais, que se expressa em todos os níveis de existência, e, uma vez reconhecida e integrada, encontra o seu lugar no dinamismo individual e social. É diferente da lógica do poder, em que prevalece o domínio, a potência condiz com o pluralismo, com a imprevisibilidade, com a diversidade, não podendo ser reduzida ao uno; quando a unidimensionalidade se impõe, emergem as tendências mais mortíferas, corporizadas em agressões urbanas, excesso, inconformismo, pelo que é necessário encontrar formas subtis, brechas, lacunas, que propiciem a compreensão das entrelinhas que desvendam as ambivalências sociais e as contradições ocultas do jogo do poder com a potência.

Na sua ótica, o múltiplo deve sempre presidir à socialidade, que define como uma forma analógica, rica de múltiplas possibilidades que escapam à finalidade macroscópica, cujo domínio se encontra no âmbito do que se considera insignificante e rotula como banal, orientando-se para o coletivo vivido, próprio das experiências partilhadas pela multiplicidade de redes formadas pelos pequenos grupos.

A socialidade incorpora o conceito societal, visto como solidariedade de base, vivenciada pela partilha de espaços que aproximam os habitantes de um mesmo lugar e propicia a estruturação comunitária, a partir do afeto e das paixões, *ethos* que favorece o florescimento mais livre dos indivíduos no interior da socialidade, abrindo brechas de resistência às pretensões do autoritarismo. As eminentes concretizações de práticas totalitárias podem desencadear três modalidades de violência: a violência dos poderes instituídos, a violência anômica e a violência banal.

A violência dos poderes instituídos, denominada violência totalitária, consolida a lógica da homogeneização que impõe a planificação através de mecanismos repressores e ideológicos, ao serviço de um aparelho centralizador que controla o trabalho, os meios de comunicação, a família, a educação, a cultura, a energia vital do indivíduo, domestica paixões, internaliza normas, inibe a imaginação e uniformiza a consciência, levando à assepsia da existência da vida quotidiana”. Todas as tentativas de uniformização repercutem-se na coesão social e podem ser frustradas por ruídos, perturbações anódinas, que podem funcionar como a pedra na engrenagem, graças ao irreprimível querer-viver social que corrói incansavelmente as diversas formas de imposição (Maffesoli, 1987).

A violência anômica (violência fundadora) tem como objetivo partilhar a violência, representando a capacidade de uma sociedade de se identificar consigo própria, quando assume e controla os seus atos. As manifestações anômicas existem em todas as formas de revolta e indicam o caminhar em direção a soluções sociais alternativas. Há uma revolta latente, que explode regularmente, exprimindo o desejo irreprimível do querer-viver-social e a destruição, agressão e crueldade participam na estruturação da vida social e dos processos civilizatórios, não podendo ser ignorados ou negados, pois há neles mais vitalidade do que em atitudes representativas da ordem e do planeamento.

A partilha da violência, na sua base, permite visualizar o início de uma nova ordem, estruturada da seguinte forma: destruição e fundação, dando lugar à perdurabilidade social, que é a passagem de uma desordem existente (ordem degenerada) para uma nova ordem (ordem regenerada).

A par da violência totalitária e da violência anômica, Maffesoli (1987) refere a existência de uma violência banal, que se caracteriza como um modelo de resistência passiva, que escapa à padronização da racionalidade instrumental, e retrata mais uma centralidade

subterrânea, um gueto de saber-viver popular e gerador de socialidade, espaço de estar-juntos, comunidades de partilha de sentimentos, nas revoltas, rebeliões, greves festas e banalidades quotidianas.

Para Bandura (1997), a violência seria o resultado de uma série de condutas aprendidas, submetidas aos mesmos princípios de toda a aprendizagem em sociedade, de que derivam consequências positivas para quem as protagoniza. Uma ideia corroborada por Ortega (1997) que considera a violência uma agressão gratuita, sem sentido, que não se pode justificar, desde os padrões de agressividade defensiva que fazem parte do equipamento genético de todos os mamíferos. A violência é evolutiva, canalizável e, portanto, educável.

Pinker (2004) afirma que a violência não é um processo natural, nem decorre do determinismo biológico; é, isso sim, um comportamento aprendido e partilhado pelos indivíduos, numa determinada época e lugar, configurando-se como uma invenção histórica. O autor defende que a violência não é um impulso primitivo e irracional, nem, tampouco, uma patologia, mas o resultado quase inevitável da dinâmica dos organismos sociais racionais, movidos pelo autointeresse, e que é nas interações dos agentes racionais e autointeressados que se encontram as três causas principais de violência: a competição, a difidência e a glória.

No que diz respeito à competição, os obstáculos que esbarram contra as expectativas, interesses e objetivos dos indivíduos, grupos e nações-estado devem ser anulados, eliminados e destruídos. As atrocidades são sempre acompanhadas de táticas de desumanização, como o uso de nomes pejorativos e piadas insensíveis que ridicularizam o sofrimento.

A difidência (desconfiança) é a estratégia mais agressiva em termos da autoproteção; consiste na eliminação do potencial adversário, através de um ataque preventivo, responsável pela expansão da espiral do perigo, desencadeando conflitos violentos. Assim, indivíduos, subgrupos, grupos e nações aliam-se sob a forma de relações de reciprocidade, com o intuito de se protegerem, facto que acarreta a união de supostos adversários em busca de alianças, organizando-se para refrearem a ameaça emergente. Deste modo, a sociabilidade humana é um emaranhado de alianças em que as duas partes, sem animosidade prévia, entram em conflito quando o aliado de uma ofende ou ataca a outra.

Partindo da expressão de Hobbes (1651) de que os homens discutem por causa de uma palavra, um sorriso, uma opinião diferente ou qualquer outro sinal de menosprezo, não é de

estranhar que, na contemporaneidade, as causas mais frequentes de homicídio, a nível mundial, continuem a ser as discussões, insultos, pragas e empurrões, expressando, na sua plenitude, a cultura da honra (na glória). Com efeito, o discurso em torno da honra nacional esteve presente em várias guerras recentes, entre elas, a questão das ilhas Falkland ou Malvinas (1982), a invasão americana de Granada (1983), ou a ruidosa guerra entre El Salvador e as Honduras (1969).

Também Magnoli (2013) destaca que a guerra fria e as inúmeras guerras regionais que a pontuam são uma evidência contundente de que vivemos, ainda, o mundo definido por Hobbes, e acrescenta que o longo percurso que liga a Paz de Westfália à ONU e ao sistema de instituições internacionais erguidos no pós-guerra configura uma ordem mundial muito mais complexa que o sombrio cenário hobbesiano de estados-gladiadores, em permanente atitude de guerra. Pinker (2004) afirma, enfaticamente, que os leviatãs democráticos mostram ser uma alternativa anti violência mais eficaz, embora suscitem algumas questões:

- Como combater a violência com violência ou ameaça de violência?
- Quais as alternativas que podem levar as pessoas a renunciar violência?
- Como instruir um leviatã democrático mundial que minimize a competição agressiva, desarme as armadilhas hobbesianas e elimine as culturas de honra que vigoram entre as mais perpetradoras de violência, as nações-estado?
- Como fazer com que as pessoas e as nações repudiem a violência logo de saída, prevenindo as escalas de hostilidades antes que elas comecem?

Como se percebe, qualquer alternativa de resolução de conflitos deve ter em consideração a flexibilidade da racionalidade humana e partir da certeza que a mente é um sistema combinatório e recursivo.

Na mesma linha de pensamento, Magnoli (2013) interroga-se se a insanidade dos seres humanos conduzirá o planeta à sua destruição, desencadeando guerras nucleares e provocando desequilíbrios ecológicos. Até que ponto têm sido desenvolvidos os esforços necessários para manter a paz entre as nações? Porém, o autor demonstra otimismo ao acreditar que, no meio das guerras e situações de conflito, a paz pode surgir como fruto de conquistas, de esforços diplomáticos, de conciliação entre poderosos e acordos entre iguais e desiguais, como

demonstram os diversos acordos, congressos, conferências, declarações, tratados, protocolos, entre as diversas nações que, desde sempre, foram tendo lugar:

- Paz de Westfália (1648);
- Congresso de Viena (1814-1815);
- Tratado de Nanquim (1842);
- Conferência de Berlim (1884-1885);
- Acordo de Sykes-Picot (1916);
- Tratado de Versalhes (1919);
- Conferência de Bretton Woods (1944);
- Conferências de Yalta e Potsdam (1945);
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948);
- Carta da OEA (1948);
- Tratado de Roma (1957);
- Tratado de Não Proliferação Nuclear (1968);
- Protocolo de Kyoto (1997).

Wieviorka (2007) denuncia o racismo como uma das mais fortes expressões de violência, explicitando os seus mecanismos de sustentação. Na sua opinião, o racismo manifesta-se de duas formas: a primeira caracteriza-se pela violência simbólica, quando conspira contra a integridade moral do indivíduo, sem, contudo, impedir a sua participação social, política e económica, expressando-se através do desprezo, do preconceito e do ódio; a segunda, pela violência física, quando ameaça a integridade física do indivíduo, apresentando-se de forma difusa, traduzida em perseguições, ameaças, pequenos atos de brutalidade, ou assumindo expressões mais truculentas.

São cinco as formas de expressão da violência racista nas sociedades democráticas, nomeadamente: a expressão de um problema individual, de um problema social, de um problema inscrito nos debates políticos, de um problema dependente de uma ação vigorosa do estado e como ação do estado, corporizada numa política de raça.

Dependendo do nível em que surge, no quadro do sistema político e do estado, Wieviorka (2007) classifica a violência racista em violência infrapolítica e violência política. A primeira consiste em manifestações espontâneas, expressivas, descontroladas e emocionalmente quentes, expressas por atores fora do espaço político, e é difícil de ser controlada, manipulada ou mobilizada por grupos políticos. A segunda é burocratizada, organizada e emocionalmente fria, preparada, articulada e executada por atores políticos. As fronteiras entre o nível infrapolítico e político não são fáceis de identificar ou estabelecer porque a progressão do racismo não segue uma ordem linear. A períodos em que a violência se apresenta de forma espontânea, seguem-se outros em que muda de estatuto, até mesmo de sentido, assumindo características políticas, frias e instrumentais, representando o risco de evoluir perigosamente para um estágio posterior, em que emerge de forma ilimitada e, de novo, descontrolada.

Wieviorka (2007) afirma que as manifestações principais da violência racista podem originar em duas fontes principais: a fonte social e a fonte identitária. A fonte social divide-se em quatro subconjuntos de condutas. O primeiro subconjunto, relativamente instrumental, está associado a um racismo não igualitário, em que as relações servem para lembrar aos inferiorizados que existe uma ordem social e racial que não deve ser transgredida. É fria e calculista, caracterizando-se pelo seu caráter desigualitário.

O segundo subgrupo, centrado na lógica da queda social, é discriminatório e também expressa um caráter desigualitário, eclodindo, principalmente, em contextos de crise e dificuldade económicas, onde o grupo despojado, em queda e em posição de inferioridade, se volta contra outros para excluí-los (lógica do bode expiatório).

O terceiro grupo caracteriza-se pela formação de um racismo excludente, de cunho social, num contexto de precarização do trabalho e consolidação da desigualdade social. Provém, principalmente, das ações de grupos racistas, colocados à margem da sociedade e animados de um forte sentimento de exclusão, que, em momentos de crise e inquietação sociais, se aliam a grupos racizados economicamente de um determinado país; em conjunto, através de um discurso nacionalista, do ódio exacerbado e de ações violentas, procuram excluir e destruir outros grupos, vistos como minoritários, com recurso a processos de etnicização, racização e xenofobia. Um bom exemplo disso, é a onda acentuada de xenofobia que grassa em alguns

países europeus, e que faz dos estrangeiros, particularmente dos africanos e árabes, o bode expiatório da situação de insegurança e desemprego que a Europa não parece ser capaz de resolver.

Finalmente, o quarto subgrupo procede de grupos sociais em situação privilegiada, na sociedade, que pretendem manter a distância social e racial relativamente aos outros grupos, através de práticas segregadoras, expressas através de uma violência fria, organizada e mais polida. A exclusão (terceiro grupo), e a segregação (quarto grupo), evidenciam um racismo muito mais diferencialista do que desigualitário. Quanto à violência racista, resulta da combinação de dois ou mais dos subgrupos atrás referidos.

A fonte identitária instaura-se na ausência de toda a relação social. Constitui a violência para além de todos os limites, expressando-se através da lógica dominante e do racismo diferenciado. As práticas racistas viabilizadas devem manter o outro à margem, expulsá-lo, se for o caso, aniquilá-lo. As situações interculturais são a sua expressão mais grave, na medida em que pode envolver conflitos não negociados, gerando tensões, choques e violência que, por sua vez, podem desencadear práticas cruéis e tão atuais como as depurações étnicas.

Por outras palavras, a violência racista, na combinação das suas fontes sociais e identitárias, oculta significações heterogêneas e contraditórias, tornando-se imperativo estar alerta para interpretar e distinguir os seus diversos significados. Na opinião de Wieviorka (2007), em determinados momentos, o racismo e a violência unem-se para produzir mais violência, gerando uma espiral incontrolável e levando às atrocidades das guerras, aos massacres e genocídios.

Face às concepções expostas, é legítimo aceitar que existe uma definição absoluta de violência?

No *Dicionário de Política*, Bobbio *et al.* (1986, p. 1291/98) dão da violência a seguinte definição:

Trata-se de uma intervenção eminentemente física de um indivíduo ou conjuntos de indivíduos contra outro indivíduo ou conjunto de indivíduos, ou até contra si mesmo; procede-se a uma ação cuja finalidade é ofender, coagir, destruir, ferir, torturar ou matar; constata-se o caráter voluntário da ação violenta; exerce-se algo contra a vontade da vítima; apesar da resistência, mobiliza-se ou manipula-se o corpo de outrem; impede-se materialmente alguém de cumprir determinada ação; e ou atinge-se de maneira imediata o corpo de quem a sofre (violência direta), ou quando se alteram as condições do ambiente físico no qual a vítima se encontra, ou ainda por

meio de destruição, danificação ou subtração dos recursos materiais da vítima (violência indireta).

Violência é um termo polifônico, quer pelos seus significados, passando pela sua etimologia e pelas múltiplas manifestações, como afirma Zaluar (1999). Proveniente do latim *violentia*, a palavra remete para *vis*, força, vigor, emprego da força física ou dos recursos do corpo para exercer a força vital que se torna violência quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica.

Na definição de violência, Chauí (2007) elege a dimensão ética, mas a ética não normativa, que estuda as ações e paixões do ser humano que almeja alcançar a felicidade plena, tomando como critério a relação entre razão e vontade no exercício consciente da liberdade. Socorre-se da palavra latina *vis* (força) para definir a violência de acordo com cinco perspectivas: tudo o que age usando a força para encontrar a natureza de algum ser (no sentido de desnaturar); todo o ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (no sentido de coagir, constranger, torturar, brutalizar); todo o ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (no sentido de violar); todo o ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade definem como justas e como um direito; todo o ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém.

Quando se trata seres racionais, sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos (coisas), está-se a ir contra a ética, na medida em que uma ação só é ética quando é consciente, livre e responsável e só será virtuosa se for realizada em conformidade com o bom e o justo. A ação exige a capacidade de decisão interior do próprio agente, muito mais que uma ordem, um comando ou uma pressão externa.

O modelo ecológico representado na Figura 7, baseado nos estudos de Bronfenbrenner (1996), e utilizado pela Organização Mundial de Saúde, contribui para aumentar a complexidade do termo violência ao demonstrar que ela resulta de fatores individuais, de relacionamento, a par de fatores comunitários e sociais, que devem ser vistos enquanto *Gestalt* (forma), tendo em mente as interseções e ligações existentes entre os diferentes níveis.

Modelo ecológico para compreender a violência

Figura 7 - Modelo ecológico para compreender a violência.

Fonte: Krug *et al.* (2002, p. 13)

O primeiro nível, o nível individual, leva em consideração os fatores históricos, sociais, biológicos e pessoais que fazem parte do comportamento de uma pessoa e que podem afetar a possibilidade de converter em vítima ou perpetradora da violência. O segundo, o nível relacional, diz respeito às relações sociais próximas que aumentam o risco de vitimização e perpetração da violência. O terceiro analisa o contexto comunitário das relações, como escolas, locais de trabalho e vizinhança, e procura identificar as características dos referidos cenários associadas ao facto de a pessoa ser vítima ou perpetradora de violência. O quarto e último nível analisa os fatores sociais mais amplos que influenciam os índices de violência.

Não é nada fácil conceituar violência, fenômeno complexo e multicausal, ela atinge todas as pessoas, grupos, instituições e povos, e por todos é produzida. Expressa-se sob forma distintas, cada qual com suas características e especificidades. Cada termo utilizado para definir a violência conduz a um mundo conceitual cujos contornos são determinados por uma tradição sociocultural e pela experiência de vida de cada indivíduo (Assis, & Marriel, 2010, p. 40).

Refira-se, a propósito, as considerações de Assis & Marriel (2010) sobre alguns aspetos gerais da violência:

A violência é um fato humano e social que pressupõe o uso da força, do poder e de privilégios para dominar, submeter e provocar danos a outros: indivíduos, grupos e coletividades. A violência é histórica, ou seja, cada sociedade, dentro de épocas específicas, apresenta formas particulares de manifestação. Há formas que persistem no tempo e se estendem por quase todas as sociedades, como a violência de gêneros e sob diferentes grupos etários e a discriminação racial. Abrange todas as classes e movimentos, embora algumas formas de violência sejam mais típicas da população mais pobre, e outras das mais ricas. É um erro considerar pobreza como sinônimo de violência. É fomentada por fatores individuais, presentes nos relacionamentos

próximos, na comunidade e nos fatores culturais e sociais existentes. Várias formas de violência são naturalizadas e não são reconhecidas como tal. A violência está dentro de cada um de nós. A violência tem solução (Assis & Marriel, 2010, p. 60-1).

As tentativas de compreensão do significado da palavra violência, segundo Michaud (2001), atravessam o campo etimológico da palavra latina *violentia*, que significa caráter violento ou brávio, força. O verbo que lhe está associado, *violare*, significa tratar com violência, profanar, transgredir, está relacionado com *vis*, força em ação, vigor, potência, violência, emprego da força física, também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa, recurso de um corpo para exercer sua força, força vital

Como se percebe, no núcleo central, está a palavra força, designada, prioritariamente, como uma gama de comportamentos e de ações físicas, maus-tratos e agressões, que deixam marcas e assumem a qualificação de violência, em função dos padrões normativos estabelecidos. Porém, ainda de acordo com Michaud (2001), não é possível chegar a uma definição única sobre violência devido aos seus múltiplos significados. Daí a sua definição abrangente, que contempla os estados e os atos de violência:

há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade moral, em sua posse ou em sua participação simbólica e cultural (Michaud, 2001, p. 10-11).

No campo específico do direito, o autor enumera uma diversidade de definições, direcionando a sua análise para aquelas que privilegiam os factos, caracterizando-as como definições objetivas. Na sua opinião, essas definições apenas fazem referência ao caráter jurídico-normativo, visando a integridade das pessoas e dos seus bens, a que está subjacente uma visão reducionista, na medida em que descarta os julgamentos de valor que permitem o estudo qualitativo do fenómeno estudado. Desta forma, sustenta duas afirmações: 1. pode haver quase tantas formas de violência quantas as espécies de normas; 2. a noção de violência representa uma forma potencial que apenas pode ser definida como violência ao pensar os limites ou perturbar a ordem.

De resto, os argumentos defendidos por Michaud (2001) continuam atuais: as definições não são isentas de pressupostos e não apreendem o conjunto dos fenómenos; há na apreensão da violência um fenómeno subjetivo; não é possível o equilíbrio entre um e outro pontos de vista; e é preciso admitir a impossibilidade de um saber universal sobre a violência.

3.4. AS MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR

No campo teórico, a compreensão sobre a violência em meio escolar também é múltipla, envolvendo uma pluralidade de opiniões, argumentos, visões e concepções, resultantes de uma quantidade considerável de estudos e pesquisas sobre várias áreas do conhecimento, principalmente no campo semântico. Uma das tentativas mais recentes de sistematização do que deve ser contabilizado como violência em meio escolar é a de Debarbieux (2007), na sua obra *Violence à L'École*, na qual apresenta e discute o confronto entre duas concepções antagónicas.

A primeira, apoiada nas categorias do código penal, resgata o pensamento de Chesnais (1981), na obra *História da Violência*, onde fala do círculo interno da violência, concretamente no seu núcleo bruto, que divide em quatro manifestações: homicídio ou tentativa de homicídio, estupro ou tentativa de estupro, danos físicos graves e roubo ou assalto à mão armada. Baseia-se em relatórios recentes como o de Prairat (2001), e fundamenta-se em Paín (1994), que defende a violência como um processo criminoso, bem demarcado pelas categorias do código penal, e Ballion (1996), para quem existe violência sempre que são comprovadas as ameaças, abusos, intimidações, danos físicos a outros e ou destruição intencional de bens.

Debarbieux (2007) faz sérias críticas a esta concepção, demonstrando a sua fragilidade e as dificuldades epistemológica que gera:

A extensão de um texto legal é marcada pela temporalidade e limitar a violência ao âmbito do código penal é tão relativo quanto ao próprio código, não consistindo numa base segura para que sejam evitadas as armadilhas do relativismo” (2007, p. 95).

Fundamentando-se em Passeron (1991), naquilo a que chama léxico impraticável, afirma que a referida concepção é fruto de um equívoco, de como as ciências sociais comprovam as suas verdades e elaboram o seu o vocabulário. Apoiado em Vernant & Vidal-Naquet (1972), defende que o contexto não é exterior ao texto; pelo contrário, é homólogo ao próprio texto a que se refere, é um universo mental, no qual a palavra é uma ferramenta verbal, uma categoria, um sistema de representação, uma forma de sensibilidade. As palavras criam o contexto tanto quanto são por ele criadas.

Crítica o carácter restrito da referida visão, com base em três aspetos: o medo do solipsismo psicologizante; o desejo de limitar a violência aos atos da violência brutal; e o restringir da definição a factos objetivos como única garantia de uma distância suficiente sobre

a violência. Para Debarbieux (2007), a violência não é absoluta nem um todo indivisível; a violência de uma época não é, forçosamente, a violência de outra. Uma definição de violência tem de ser mais ampla, ir além do núcleo brutal da violência, pois é na escolha dos argumentos e dos métodos que o investigador adquire o controlo teórico sobre as virtualidades semânticas dos conceitos. O papel do pesquisador é o de multiplicar pontos de vista e q o resultado das suas investigações torna a realidade problematizada mais legível. Não obstante a sua seriedade, estudos como os de Wacquant (1999) e Prairat (2001), ao questionarem a qualificação dos factos que uma visão ampla permite, englobam categorias que nada têm a ver com a delinquência, o que poderia levar à criminalização de comportamentos ordinários, criando estigmas e fortalecendo práticas excludentes.

Constata-se que um número significativo de estudos sobre a violência em meio escolar indica que a maioria dos investigadores simpatizam e optam por uma visão mais ampla da violência, capaz de desvendar as sutilezas não detetadas pelo olhar jurídico. Entre esses investigadores contam-se Abramovay & Rua (2002), Amado e Freire (1989), Charlot (2002), Galtung (1978), Pacheco (2008), Schilling (2004), e Sposito (1998).

Galtung (1978) categoriza as manifestações de violência no âmbito escolar em três tipos: violência direta, violência estrutural e violência cultural. A primeira caracteriza-se pelas agressões físicas, verbais, danos físicos ou psicológicos, expressas de várias formas como indisciplina, incivilidade, maus tratos entre colegas, vandalismo, danos materiais, violência física e assédio sexual. A segunda tem a ver com um meio físico desfavorável, condições de vida precárias e sistemas políticos e económicos injustos que provocam desigualdade social. A terceira traduz-se num conjunto de valores, crenças e ideologias e numa conceção de ensino que promovem e justificam a violência direta e estrutural.

No Brasil, Abramovay & Rua (2002) constataram a existência de situações mais ou menos críticas de ocorrência de violências nas escolas, em vez de uma visão genérica, defendendo que as tentativas de compreensão do fenómeno pressupõem enfrentar o desafio de navegar por uma ótica transdisciplinar, multidisciplinar e pluricausal, por via da sua complexidade e multiplicidade de facetas

Também Charlot (2002) considera a violência no meio escolar um fenómeno heterogéneo, cujas fronteiras são difíceis de ordenar e delimitar, pelo facto do seu significado não ser consensual, variando em função do estabelecimento, do *status* de quem fala, do género,

etc., afirmando que se tornou um objeto de pesquisa saber falar com rigor desta noção que compreende muitas coisas diferentes. O autor é de opinião que a escola não se apresenta como um lugar de prazer, de convivência, mas que se tornou, ao invés, num espaço vulnerável às agressões vindas de fora e, bem como às geradas no seu meio, a que se soma as práticas realizadas pela própria escola, culminando num estado que designa por angústia social.

A angústia social expressa-se pela sensação de ameaça permanente, sobressalto, mal-estar, que evidencia um distanciamento cada vez maior entre a função essencial da escola e o seu vazio, transformando-a num palco de revoltas e agressões que refletem as contradições de uma sociedade marcada pela desigualdade. A tudo isto, junta-se os obstáculos quotidianos que se repercutem na sua organização interna, criando um clima escolar negativo e gerador de conflitos negativos.

A violência em meio escolar tem, segundo Charlot (2002), conduzido a discursos sensacionalistas e socio mediáticos que, no final, tratam de problemas de natureza diferentes e em nada diminuem a angústia social'. Contudo, nesse processo, há um ponto positivo, na medida em que permite aos investigadores estabelecerem distinções conceptuais que, de certa forma, põem ordem na categorização das manifestações consideradas como violência escolar.

Sposito (2001) chama a atenção para o facto de que os diversos usos e significados da palavra violência, ao par de termos correlatos, como indisciplina, permitem alterações expressivas de significados correntes sobre o conjunto de ações escolares, ou seja, a noção engloba níveis diversos de significado que confirmam que o limite entre o reconhecimento, ou não, de um ato violento é definido pelos atores em condições históricas diversas. Assim, atos anteriormente classificados como produtos usuais de transgressões por parte dos alunos, que, até então, eram tolerados e considerados comuns no seu desenvolvimento, podem ser sumariamente identificados como violentos. Pelo contrário, condutas violentas envolvendo agressões físicas, ou o desrespeito pelas normas de convívio escolar, podem ser consideradas, pelos atores envolvidos, como rotineiras, o que sugere que a atuação mais correta seria a de investigar, em âmbito escolar, de que modo são construídas as definições que designam e normalizam condutas violentas por parte dos atores envolvidos.

Perante a complexidade dos níveis de significação, Amado e Freire(1989) opta pelo conceito de comportamento violento, considerando como violência na escola o desencadear de uma grande diversidade de comportamentos antissociais, quer por alunos quer por outros

elementos da comunidade escolar, alertando que há, no entanto, outros tipos de violência que afetam a escola, como o fenômeno dos grupos organizados, as causas de natureza econômica, social e ética, como famílias disfuncionais e desestruturadas, pobreza, racismo e outros tipos de discriminação e modelos sociais violentos propagados pelos *media*.

O caráter polissêmico da violência em meio escolar também é enfatizado por Pacheco (2008), que a configura como um fenômeno complexo, fruto do entrelaçamento de quatro aspetos: a polissemia do seu conceito e os problemas da sua definição; a controvérsia na delimitação do objeto da violência; a quantidade, variedade e interação das suas causas; e a falta de consenso sobre a sua natureza. Sustenta ser a violência um dos lugares privilegiados da exclusão; e que, a partir do momento em que a gera essa exclusão, torna-se sintoma dela e lugar onde ocorre, pelo que constitui tarefa árdua definir e caracterizar formas diversas de como se manifesta. Neste contexto, seria bom que os professores, na sua prática docente, desenvolvessem a linguagem polifônica como forma de diálogo e clarificassem as suas diversas facetas.

Para Aquino (1999), a visão dominante é a que combina a relação entre estado e família, que se reflete no interior das relações escolares. A escola e os seus atores constitutivos tornar-se-iam reféns de sobredeterminações que os ultrapassariam, restando-lhes, apenas, o desconforto e a resignação perante os atos transgressivos, posto que a génese do fenómeno, a sua extensão e a sua administração restariam para além dos muros da escola. Na maioria das situações, a gestão das transgressões escolares combina duas visões: o diagnóstico socializante das causas, associado a uma visão psicologizante em torno de um determinado “caso-problema”; e o diagnóstico evolutivo, quando não patológico, de quadros ou mesmo personalidades violentas, indisciplinadas.

O primeiro vê as reações transgressivas dos alunos como consequências perversas das determinações macroestruturais; o segundo influencia a convivência entre pares e caracteriza-se por um roteiro pré-programado das estratégias de administração dos infratores escolares, obedecendo à seguinte ordem: advertência, represália, encaminhamento e ou transferência. Este último traz consigo a desresponsabilização, relativamente a uma parte significativa dos alunos e a estigmatização da sua vulnerabilização social e pedagógica.

O determinismo dos fatores externos que a visão anterior sustenta, é descartado por Sposito (2001), ao afirmar que conhecer as condições propiciadoras das condutas agressivas

não significa estabelecer uma relação linear entre o quadro social do seu aparecimento e as práticas de violência nas organizações escolares.

Esta posição é partilhada por Guimarães (1992), quando constata que, embora a violência estrutural tenha ressonância no interior da escola, não é linear que ambientes sociais violentos produzam práticas escolares caracterizadas pela violência e que as instituições escolares não possam ser vistas como meras reprodutoras das experiências de opressão, de violência e de conflito oriundas do plano macroestrutural, sendo importante perceber que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem a sua própria violência. De resto, Loureiro (1999) lembra que nem só de fora a violência chega à escola; esta explode, também, de dentro para fora, por via da pedagogia adotada, dos princípios propostos, do modo de propô-los e de procurar concretizá-los, da ausência de alteridade e furor pedagógico, do encontro permanente entre o macro e os microssistemas.

É necessário compreender a violência escolar a partir de uma perspectiva mais ampla, considerando que, no contexto escolar, interferem uma série de variáveis que extrapolam a relação professor e aluno. Neste sentido, Cervantes & Diez-Martinez (2012), com base na conceção de Bronfenbrenner (1996), propõem três níveis, dentro da dimensão institucional, para o estudo da convivência (Quadro 9): o macrosistema, o mesosistema e o microsistema.

Quadro 9 – Dimensões da convivência escolar

Fonte: Cervantes & Diez-Martínez (2012, p. 97)

O microsistema refere-se à dinâmica da aula, a prática docente, à relação professor-aluno, à relação aluno-aluno e às normas do grupo, englobando o meio físico e emocional, nos quais alunos, professores, material educativo, espaço físico, normas explícitas e implícitas e as características individuais dos alunos se inter-relacionam. Como facilmente se percebe, a prática docente é um dos elementos essenciais de que depende o êxito ou fracasso do processo de ensino e aprendizagem, num ambiente permeado por uma quantidade enorme de fatores relacionais, sociais, emocionais e institucionais.

O mesosistema é constituído pelo currículo formal, atores, papéis e vínculos, formas de comunicação e relações interpessoais e pelas organizações (direção e gestão, coordenação pedagógica, participação, normas, resolução de conflitos), sendo estas determinadas por um conjunto de interações pessoais que se dão tanto ao nível restrito da sala de aula como ao nível mais amplo da instituição.

Por fim, o macrosistema refere-se aos diferentes ambientes locais, estatais e nacionais que têm impacto na convivência e condicionam o contexto, o sistema educativo e os atores que dele participam.

Os autores sustentam que a escola se apresenta como um cenário onde as inter-relações destes níveis podem gerar um ambiente propício ao alcance dos objetivos educativos, do mesmo modo que podem, também, gerar tensões, na medida em que os sistemas se inter-relacionam, influenciam e modificam permanentemente. As tensões alteram a dinâmica dos centros educativos, nos diferentes níveis, podendo provocar conflitos que, em alguns casos, detonam situações de violência, além de que nem sempre os valores educativos da igualdade, participação, respeito, tolerância, equidade e não discriminação, ~sublinhados pela escola, em declarações formais, têm adequado complemento e tradução na práxis educativa.

Ceccon *et al.* (2009), em linha com a noção de que existe uma relação entre o macro e os microssistemas, defendem que a rutura do equilíbrio, na escola, deve ser analisada na intersecção de fatores externos e internos (Figura 8).

Dos primeiros, fazem parte fatores socioeconómicos, políticos, organizacionais e culturais. Entre os fatores internos contam-se as dificuldades de criar vínculos e fortalecer sentimentos de conexão e pertença; o desconhecimento, por parte dos educadores, funcionários, alunos e familiares, dos fatores externos e internos que contribuem para a rutura do equilíbrio

na escola; a falta de normas de convivência previamente definidas e acordadas no coletivo, o que favorece relacionamentos amigáveis entre todos; o desconhecimento ou falta de domínio das competências e capacidades necessárias ao diálogo e à comunicação transparentes e geradores de conflitos produtivos; a falta ou insuficiência de canais que permitam e estimulem a participação; a abordagem curricular descontextualizada e fragmentada, assente em materiais que não fazem sentido para os alunos.

Figura 8 - Causas e consequências da ruptura do equilíbrio nas escolas.

Fonte: Ceccon *et al.* (2009, p. 5)

O mundo escolar é palco de pequenas situações de conflitualidade, tumultos, recusa em cooperar, insolência, indelicadeza, palavras ofensivas e humilhações, algum nível de brutalidade na vida quotidiana dos alunos, professores e outras categorias; são características internas ligadas à dinâmica da organização escolar, que podem propiciar as condições para que uma escola se veja envolvida no aumento da violência. Estas pequenas situações de conflitualidade, aparentemente banais, não são abrangidas pelo código penal, como refere Neves (2010), que distingue entre a face visível da violência, ligada às formas simbólicas e institucionais de expressão, e a sua face invisível, que se manifesta sob a forma de práticas

discriminatórias, preconceitos e lógicas institucionalizadas de desrespeito de determinadas categorias sociais, presentes na própria escola.

O que está presente nessas várias formas de perceber a violência escolar é a visão de que ela não se restringe apenas à violência física, mas deve incorporar também a incivildade e outras formas de violência moral, inclusive a violência exercida pela escola, seja pela própria ação pedagógica de imposição disciplinar, seja pelas condições degradadas que as escolas públicas vivem (Neves, 2010, p. 18).

Na ótica de Debarbieux (2007), não existe necessidade de estabelecer fronteiras entre a visão restrita e a visão ampla se a tônica for posta na centralidade que emana da voz da vítima, tanto no que diz respeito às manifestações de agressão física, como aos incidentes múltiplos que escapam à punição. A situação mais violenta de que uma vítima pode ser alvo é a negação da sua condição de vítima, confinando-a às profundezas ocultas e escuras da sua subjetividade. Focando-se no dar voz à vítima, o autor sugere uma nova nomenclatura, a microviolência, que, na sua visão, contempla os acidentes múltiplos e considerados banais, e que dizem respeito:

Aos perideltos e às microvitimizações, aos delitos sem vítimas diretas, à repetitividade e a frequência de desordens e infrações, por vezes tênues e despercebidas que, quando não são tidas em conta, perturbam a ordem escolar e tornam a vida e coletividade difícil, e até mesmo impossível. Fazem igualmente referências à recusa de trabalhar ou de ouvir, desordem ou anomia, indisciplinas manifestadas pelos os alunos e sentidas pelos docentes como agressividade, que são aquilo que Rochex (2001) qualifica de condutas sintomáticas de um sentido de impotência ou de desprezo por parte da instituição escolar e ou de seus representantes (Debarbieux, 2007, p. 215).

O conceito de microviolência resulta de uma nova releitura dos conceitos de *school bullying* e incivildade, e contribui para a construção do conceito de experiência vitimária.

School bullying, traduzido para português como maus tratos entre iguais, representa a violência repetida a longo prazo (Olweus, 1978), podendo manifestar-se diretamente (agressões abertas), mas que, na maioria das vezes, é “tênue e dificilmente perceptível” (agressões dissimuladas). Porém, quando se manifesta repetida e acumuladamente, podem levar a graves danos e traumas profundos, nas vítimas, e a um sentimento de impunidade por parte do perpetrador (*bullying* reativo e *bullying* pró-ativo). As suas vítimas têm, normalmente, uma baixa-estima e dão mostras de um fraco poder de influência na relação entre pares; são tímidas, melancólicas e retraídas, características percebidas pelo grupo como negativas, que os diferenciam dos outros componentes, tornando-as vulneráveis às ações destrutivas do(s) *bullies*.

Vinha & Tognetta (2012) afirmam que as ações negativas podem apresentar formas físicas, psicológicas, verbais e sociais, mas que o maior perigo reside no facto de, na maioria das vezes, surgirem combinadas e serem recorrentes por longos períodos de tempo, em que se verifica um marcante e cruel desequilíbrio de poder entre um ator forte, mal-intencionado, e um alvo isolado, imobilizado.

A falta de civildade caracteriza-se por representar uma elaboração teórica criminologista, proposta para explicar uma alteração global na estrutura contemporânea da delinquência e da insegurança, popularizada a partir da tradução de textos fundadores, como o famigerado *Breaking Windows* (Wilson & Kelling, 1982), e o trabalho síntese de Roché (1993). Este último fala do fenómeno em termos de factos forçosamente passíveis de penalização, pois trata-se sempre de desordens, cujas formas, mesmo as mais anódinas, são intoleráveis, em virtude do sentimento de não respeito que induzem nos que delas são alvo.

A este respeito, Debarbieux (2007) considera a incivildade, desde logo, resultado de pequenos delitos, infrações e agressões, passíveis de penalização qualificável, que, no entanto, têm sido muito maltratadas pelas instituições policiais e judiciárias. Para Leme (2010), ela varia entre as formas percebidas como mais brandas de desobediência às regras estabelecidas, como conversas em voz alta, riso e movimentos desnecessários, no âmbito da sala de aula, e as transgressões graves, como troca de insultos, ou empurrões. Frequentemente, a incivildade roça a violência, ao constituir-se como um desafio à autoridade do/a docente, impedindo-o/a, por coação, de exercer a sua atividade.

Garcia (2008) vai mais além da visão de incivildade como elaboração teórica criminologista; na medida em que considera que essas desordens comunicam algo que procura ocultar-se. Porque representa instabilidade no contexto escolar, a incivildade poderia estar a comunicar algo ao projeto civilizatório instaurado nas escolas que, ao longo dos últimos séculos, se tem vindo a apoiar em práticas disciplinares que impõem linhas divisórias e esquemas regulatórios arbitrários, condições desiguais e relações de poder assimétricas, particularmente entre professores e alunos.

Também Leme (2010) acredita que é necessário estar atento à rotulagem simplista e redutora da indisciplina como ato imoral, pois ela pode, muito bem ser a expressão de uma situação de inconformismo e revolta contra uma ou várias situações de injustiça social. As normas impostas de forma unilateral, alegadamente baseadas na necessidade do bom

funcionamento da escola, através da obediência às regras de comportamento, do horário e da manutenção da cultura do silêncio, apontam para um contexto permeado de violência simbólica. Podem gerar conflitos e revoltas, levando alguns alunos, por um sentimento de impotência perante a situação, a um comportamento incivil, que, criticamente traduzido, segundo Leme (2010, p. 49), “representa uma reação que procura restabelecer minimamente a simetria de direitos e deveres rompidos pela instituição, por meio do qual procuram mostrar que não houve por parte da escola o cumprimento do seu dever de ensinar”.

Ortega & Del Rey (2002) veem a disciplina como um sistema de normas de uma organização que só são passíveis de serem assumidas, se tiverem sido democraticamente elaboradas e criticamente revistas por todos os membros da comunidade.

Os alunos não participam na elaboração dos códigos de conduta, nem nos sistemas de agrupamento, nem nos desenhos das atividades, nem são conhecedores dos problemas funcionais que o cumprimento das normas implica, nem se lhes mostrou o caminho adequado e democrático para resolverem os conflitos que a dinâmica da convivência produz. Quando os alunos se sentem sujeitos passivos, em assuntos que os afetam, não se identificam com o esforço que é preciso fazer para o cumprimento de normas que veem como alheias. Desta forma, a elaboração de normas e convenções que devem ser assumidas, e que constituem a base da disciplina escolar, converte-se num problema que gera um clima de conflito difícil de definir, mais muito bem percebido como uma deterioração da convivência (Ortega & Del Rey, 2002, p.32).

A construção do conceito de microviolência, englobando os conceitos de maus tratos entre iguais e incivilidade, aumenta de consistência ao colocar em primeiro plano a noção de experiência vitimária. Na realidade, a vítima tem muito a dizer, sendo crucial o reconhecimento da sua necessidade de expressar, verbalmente, os seus sentimentos, angústias, medos, sofrimento e revolta, convertendo-se num potencial informante, na sua singularidade e significância. A noção de experiência vitimária permite compreender certas manifestações, em determinados contextos, vistas por terceiros como violentas.

Um pouco à semelhança do que acontece com os meninos de Willis (1991), Pereira (2010) fez um estudo etnográfico em contexto escolar, no Brasil, que lhe permitiu observar as “tirações de sarro”, chacotas e brincadeiras violentas na sociabilidade dos alunos de uma escola da rede pública. Constatou que, nas relações estabelecidas, existia, frequentemente, uma componente de violência física ou verbal, em maior ou menor grau, dependendo do caso, e que os estudantes não encaravam isso como violência de facto, mas, tão somente, como brincadeiras, ou motivo de riso.

Porém, em outros momentos, o tenso limite entre a cordialidade e a rivalidade torna-se mais ténue e uma atitude mal interpretada degenera em conflito. Assim, o que pode começar como uma zombaria amistosa termina em conflito de facto, dependendo do contexto em que as brincadeiras ocorrem, da intensidade das mesmas e da intencionalidade dos atores envolvidos.

Como afirma Debarbieux (2007, p. 101) e partilhado por muitos, a “violência nem sempre é um acontecimento isolado, imprevisível, acidental: pelo menos uma parte da violência e da delinquência constrói-se, e estas, constroem-se no ténue e no contínuo”

CAPÍTULO 4 - ESCOLA EMANCIPATÓRIA

GESTÃO DE CONFLITOS E COMBATE ÀS MANIFESTAÇÕES DE
VIOLÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BARCARENA – PARÁ – BRASIL

A educação é um processo amplo, dinâmico e complexo, envolvendo um emaranhado de nuances, encontros e desencontros de políticas educativas, no âmbito federal, estadual e municipal e a sua repercussão na gestão escolar e na sala de aula. Mosé (2013, p.17) explicita com clareza esse processo:

O que implica desde a gestão da educação pela federação, pelos estados e municípios, com suas determinações, suas leis, seus projetos e seus investimentos financeiros, até a gestão escolar, envolvendo diretores, pedagogos, professores, técnicos, fornecedores, faxineiros, merendeiros e porteiros, além das famílias, da comunidade, por fim, a razão de tudo isso: os alunos. Esses profissionais devem estar bem-formados, estimulados, as famílias bem-informadas, presentes, os alunos motivados e dispostos a aprender. Mas a gestão escolar não lida apenas com a gestão de pessoas, ela tem ainda de dar conta dos seus espaços, que devem estar limpos, preparados, bem-cuidados para receber os alunos, que precisam de alimentação, transporte, livros, uniformes atendimento médico, especialmente de emergência, etc. E, por fim, somente agora, a gestão de sala de aula pelo professor, que deve lidar com as aptidões e dificuldades de cada um dos seus alunos, além de administrar as relações entre eles, os encontros, conflitos, a relação com os pais, de modo a permitir que a aprendizagem aconteça.

A educação é aqui entendida como uma prática histórica, social e intencional, em permanente transformação, capaz de provocar mudanças significativas nos atores que dela participam. Conhecer-la, enquanto complexidade axiológica, exige um olhar crítico sobre a sua natureza dialética, captando os seus objetivos concretos e a dinâmica dos seus atores. Como objeto de estudo, obriga o pesquisador a exercer um olhar múltiplo, focado nas suas facetas e na complexidade das relações que quotidianamente estruturam e reconstroem os seus dilemas, dramas e desafios.

Barroso (2000) define a escola como um contexto social de ação que resulta sempre da interligação de várias lógicas de interesses (políticos, de gestão, profissionais e pedagógicos), pelo que a maneira mais coerente de a compreender seria através de uma abordagem caleidoscópica, posição corroborada por Torres (1997) que refere a existência de uma interação entre a estrutura e a ação, assente numa dinâmica de reciprocidade mútua e historicamente construída, analisada a partir de uma ótica que contemple e aprofunde a premissa da inseparabilidade da relação estrutura-ação e das suas múltiplas imbricações e interdependências.

Segundo Lima (2008a), é preciso saber compatibilizar o binómio estrutura - ação, pois, no contexto escolar, nenhuma das partes pode exercer hegemonicamente o controlo total sobre a outra; a não se observar esta reciprocidade mútua, através de ações normatizadas, várias lógicas e estratégias, de sentidos divergentes à estrutura, podem emergir.

Estes posicionamentos teóricos são a prova de que qualquer focalização analítica sobre o sistema de ensino necessita de compreender a dinâmica complexa das relações estabelecidas na escola, mais especificamente na sala de aula; mostram, igualmente, que os atores escolares, na sua práxis, necessitam de ter uma visão crítica sobre a relação estabelecida com o sistema de ensino, quer a nível nacional, quer estadual e municipal.

Para Libâneo (2012), a escola situa-se na confluência das políticas educativas e seus desdobramentos, por um lado, e das ações pedagógico-didáticas em sala de aula, por outro, apresentando-se, simultaneamente, como lugar de concretização dos objetivos do sistema de ensino e dos objetivos de aprendizagem. A escola é a unidade básica do sistema escolar, ponto de encontro das decisões do sistema e das decisões tomadas pelos atores pedagógicos, no âmbito da sua organização interna, nas suas formas de gestão, de reorganização do currículo e dos métodos de ensino, da relação professor-aluno e das formas de participação com a comunidade. Assim, a escola constitui-se como um espaço cultural, consolidado na complexidade de relações, às vezes não muito amistosas, entre uma cultura que é instituída e outra que institui.

Dayrell (1996) considera a escola como um espaço social e cultural que se organiza a partir de uma dupla dimensão: institucionalmente, através de um conjunto de normas e regras que procuram unificar e delimitar a ação dos sujeitos, e, quotidianamente, por via de uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que inclui alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Com efeito, as culturas não devem ser vistas como neutras, porquanto as mudanças ocorridas no seu seio não devem ser atribuídas, exclusivamente, aos desígnios de quem detém o poder; são tecidas pela dinâmica das relações externas e internas, levando-se em consideração, na mesma proporção, as determinações do sistema, a história dos sujeitos envolvidos e a realidade escolar (Garcia, 2008).

A organização escolar é um espaço cultural de encontro das políticas educativas e das ações dos seus atores que elaboram conteúdos, criam estratégias, dialogam, sugerem ações e partilham significados. É um lugar de participação, que se estabelece na relação trabalho pedagógico/ práticas educativas, consolidada em reuniões, projetos, avaliações e tomadas de decisão.

Enquanto espaço de participação, requer o envolvimento real dos seus atores na sua construção permanente, na sua reinvenção enquanto organização democrática; dito de outro modo, enquanto gestão democrática, é legitimada pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pelo Plano Nacional de Educação. A escola pública, assente em valores democráticos, solidifica-se no processo de construção de práticas educativas coletivas e formadoras de sujeitos autônomos; tem por objetivo a autonomia social e a construção da democracia, a todos os níveis.

As posições anteriormente referidas permitem perceber de que modo é possível resgatar, historicamente, os princípios emancipatórios e os conceitos de participação, descentralização e autonomia, como ferramentas revolucionárias de construção da cidadania e da reinvenção das escolas como organizações democráticas. O processo de construção de uma gestão democrática da organização escolar pressupõe a participação legítima de sujeitos que permanentemente tomam decisões e consolidam uma cultura de participação substantiva, que envolve os diversos atores da escola na estruturação do processo educativo e nas práticas pedagógicas.

Neste sentido, Barroso (2000) recomenda alguns mecanismos que devem ser viabilizados numa administração pública descentralizada:

Descentralizar atribuindo poderes de decisão e meios as autarquias, em colaboração com outros parceiros educativos locais, para definirem e executarem uma política local de educação, com às suas escolas da sua zona d influência, nos domínios da adequação tensão do currículo, da integração com os outros equipamentos sociais da organização de atividades de extensão curricular, na gestão de rede escolar, na construção de equipamentos e na afetação e manutenção de outros recursos. Transformar cada escola, ou conjunto de escolas afins numa unidade autônoma de gestão, concedendo poderes e meios para os órgãos próprios definirem uma política de estabelecimento de ensino e elaborarem. Instituir e desenvolver nas escolas estruturas e processo de os seus planos de desenvolvimento- projetos educativos e planos de ação – de acordo com as especificidades de seus alunos, e no respeito pelos interesses nem sempre convergentes dos pais, dos professores e de outros trabalhadores da escola, gestão participativa que permita o envolvimento dos seus trabalhadores, incluindo como tal, não só o pessoal docente, mas também os alunos e outros elementos que contribuem igualmente para a produção do trabalho escolar, na tomada de decisão sobre a organização e execução das atividades necessárias à realização das finalidades e objetivos da escola. Preservar para o estado, em particular para a sua administração central a função de regulação necessária para garantir a unidade da qualidade do serviço público nacional de ensino e para corrigir as assimetrias existentes (Barroso, 2000, p.5)

Na opinião de Apple (1997), a escola pública deve combater a individualidade possessiva da escola antidemocrática, a partir da negociação e implementação de mecanismos

coletivos que propiciem mudanças significativas nas condições desumanas que naturalizam a desigualdade, sugerindo duas linhas interligadas e complementares de intervenção:

1. A descentralização assistida do poder central, que deve promover a criação de estruturas e processos democráticos que possibilitam a participação dos sujeitos escolares nas tomadas de decisão;
2. A viabilização, no nível micro, dos processos pedagógicos nos espaços escolares, da relação ensino-aprendizagem e, mais precisamente, da dinâmica vivencial da sala de aula, através de currículos democráticos que contribuam para a formação de leitores críticos e elaborem significados partilhados.

Logo, a participação efetiva engloba todos os níveis de tomada de decisão, referindo-se à relação entre poder central e escola, envolvendo a sala de aula e outras dependências, indo além dos muros da escola, conquistando a participação da comunidade, tratando da organização do trabalho pedagógico, das regras formais e informais, assim como das relações estabelecidas, e dos valores éticos e morais. Deve começar dentro da própria escola e descriptar as mensagens que cada espaço revela.

Inegavelmente, a escola é um espaço de aprendizagem que engloba, dinamicamente, vários outros espaços: o espaço de convivência (pátio e quadra), o espaço de interação (corredor), o espaço de identidade e vivencial (sala de aula), o espaço de respeito com o coletivo (casas de banho), o espaço de autonomia (refeitório), o espaço de conhecimento (biblioteca), o espaço de conexão (informática), o espaço de criação (sala de artes), o espaço de preservação e equilíbrio (sustentabilidade), o espaço de responsabilidade (uso do lixo), o espaço de harmonia (horta e jardim) (Figura 9). A efetivação sistêmica de cada espaço só é possível a partir da escola, enquanto espaço de participação.

Figura 9 - Escola como espaço emancipador.

Como recomenda Apple (1997), mais do que apenas um lugar de reprodução de algo que já existe fora dos seus muros, a escola é um espaço propício à criação de novas dinâmicas, com sujeitos concretos, mediando a produção de hegemonia, que é sempre um processo e nunca um dado; deve realizar o processo inverso, sair do seu universo e olhar à sua volta, identificando, partilhando inovações, novas experiências e estratégias, que contribuam positivamente para a formação integral dos alunos.

O sistema educativo não tem viabilizado espaços de participação. Vários fatores de natureza diversa - ideológica, institucional, política, social - têm dificultado o processo de construção da gestão democrática que pressupõe, a partir do diálogo, a criação de múltiplos espaços, como forma de estreitar os laços entre escola e contexto social.

Na sua obra *Projetos Bem-sucedidos de Educação em Valores*, Zechi (2013) elenca, das muitas existentes no país, treze experiências bem-sucedidas no ensino público brasileiro, que constituem exemplos significativos de escolas públicas que, apesar das adversidades com que se debatem - violência, indisciplina, conflitos - se transformaram em casos de sucesso, através

da participação coletiva dos seus segmentos e vizinhança, recorrendo à solidariedade, autoestima, resistência, perseverança, harmonia e identidade. Num clima potencial de mudanças, forma-se uma ampla cultura da convivência entre grupos e subgrupos, alicerçada no respeito mútuo, na responsabilidade e na participação. É no empenho coletivo e na gestão dos desafios enfrentados em prol de melhores condições de ensino que os sujeitos históricos constroem o seu sentido crítico.

Libâneo (2012) considera a organização escolar e a gestão escolar um conjunto de normas, diretrizes, estruturas organizacionais, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, bem como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. Segundo o autor, a gestão faz parte da organização escolar, mas as duas são vistas em conjunto por duas razões:

A primeira razão é que a escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar; a segunda razão é que as instituições escolares, por prevalecer nelas o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas, de modo que todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão da participação (Libâneo, 2012, p. 412).

Neste processo, torna-se necessário desenvolver um plano articulado de ações, em que a equipa gestora deve desempenhar um papel crucial, e o gestor assumir-se como o principal responsável pela articulação e liderança; deve, além disso, dominar um conhecimento amplo sobre educação e relações interpessoais, no contexto da organização escolar, conhecimento que vai da rotina da escola ao trabalho conjunto com os professores e deve incidir sobre os recursos didáticos e os processos de ensino e aprendizagem e envolver a participação efetiva da família.

Subjacente a tudo isto, deve estar a construção permanente de um projeto político-pedagógico, estruturado nos seus princípios, concepções, objetivos e valores, que contemple, no seu âmbito, a diversidade das relações que, nas suas diferenças, aceitam os desafios, conferem significados às suas ações e reconfiguram, na sua historicidade, a organização escolar.

Mosé (2013) é de opinião que um projeto emanado do coletivo sustentará a escolha dos métodos e metodologias de trabalho, a organização dos espaços e do tempo, a seleção dos conteúdos, as propostas didáticas, as relações externas e internas, e guiará a escola perante cada novo desafio. Nesta construção coletiva, a equipa gestora deve assumir o compromisso de

envidar todos os esforços para garantir que o processo de ensino/aprendizagem se concretize. Juntamente com os professores, deve viabilizar as deliberações curriculares e metodológicas; de igual modo, a partir de uma aprendizagem política, deve criar condições que estimulem a capacidade de diálogo, sistematizar convergências e crescer na diversidade, permitindo que, a partir dos fóruns deliberativos e pedagógicos já consolidados, a escola construa a sua identidade histórica.

Nesta ótica, Luck (2014) apresenta alguns elementos básicos do processo ensino – aprendizagem que devem ser articulados e priorizados pelos gestores da escola.

i) O sentido, os fundamentos, princípios, diretrizes e objetivos da educação, definidos em grande acervo de estudos na área da legislação educacional, cujo conhecimento e domínio é imprescindível para qualificar o trabalho educacional, dar-lhe clareza e consistência, assim como construir a unidade entre as diferentes ações pelo norteamento comum. ii) Os alunos, com o seu contexto socioeconômico e cultural, as suas necessidades e motivações pessoais, as suas condições físicas e de saúde e experiências sociais; o seu estágio de desenvolvimento pessoal, os seus comportamentos e o seu histórico de aprendizagem. iii) Os professores, com os seus valores, a sua formação, os seus conhecimentos, habilidades e atitudes, as suas expectativas quanto à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e ao próprio trabalho docente para essa promoção; a natureza da sua experiência profissional, o nível de comprometimento com o seu trabalho e sensibilidade em relação aos alunos como pessoas. iv) Condições físicas e materiais da escola, qualidade e adequação do seu espaço físico, variedades das estimulações pedagógicas ofertadas e uso dos equipamentos e materiais disponíveis. v) Cultura e clima organizacional da escola, que traduz a sua orientação no trabalho cotidiano e o seu modo de ser e de fazer, que vai desde os ambientes mais burocráticos e autoritários até os mais informais e livres de orientações claras e seguras. vi) Parâmetros de qualidade de ensino e de desempenho, definidores de indicadores da qualidade de ensino e estabelecadores de critérios objetivos de norteamento da ação educacional, a sua monitorização e avaliação, assim como a unidade entre todas as experiências educacionais promovidas nas escolas e orientação do trabalho dos seus profissionais. vii) Formas e características de liderança e gestão escolar, responsável pela determinação da cultura e do clima escolar, orientada por princípios educacionais. viii) O envolvimento dos pais no acompanhamento da aprendizagem dos filhos; na participação da gestão da escola e de projetos educacionais enriquecedores do currículo escolar dos seus filhos; na criação de um ambiente educacional saudável, seguro e estimulante; no estabelecimento de comunicação e integração contínuas entre família e escola. ix) Articulação do objeto de aprendizagem com a realidade da comunidade e da sociedade, de modo a estabelecer, em relação a esse objeto, a condição dos alunos conhecerem, através do processo de aprendizagem, essa realidade, mediante aplicação de conhecimento. x) Os desafios a serem enfrentados pelos alunos na sociedade, que demandam um conjunto de competências cujo desenvolvimento cabe à escola promover como inerentes à aprendizagem escolar, como por exemplo: a descoberta de si, do outro e do conhecimento, pelo qual aprendem a participar e a colaborar, a resolver problemas, a atuar de forma autônoma, com curiosidade investigativa, pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, comunicação, liderança, criatividade, gestão de informação e gestão de conhecimento. xi) Os elementos humanos que interferem no processo ensino – aprendizagem, envolvendo a dinâmica psicossocial da qual fazem parte processos de comunicação e interações interpessoais múltiplas, que têm como elementos subjacentes emoções, ansiedades, medos, angústias, interpretações do mundo, anseios e expectativas, entre outros aspectos, cuja atenção depende os resultados educacionais. xii) As competências profissionais

desenvolvidas pelos professores e gestores, a sua natureza, dimensões e orientações (Luck, 2014, p. 28-31).

4.1. ACOLHENDO A COMUNIDADE

Acolher a comunidade pressupõe o envolvimento desta no âmbito da organização escolar, o que fortalece o seu sentimento de pertença no processo de construção do espaço público. Essa participação passa pela definição e elaboração dos objetivos, pelo contributo a nível das intervenções e estratégias de ação e pelo estatuto de ator do processo de avaliação. Desta forma, a escola consolida a sua identidade histórica e combate práticas de exclusão, como o preconceito, o estigma e o racismo, que não só povoam os espaços escolares como, frequentemente, emanam do seu seio.

Esse processo histórico está claramente documentado nos trabalhos de Ramos & Queiroz (2014), Silva (2014) e Trigueiro & Camasmie (2014) relativos ao acolhimento das famílias, reunidos na obra *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*, com base em estudos levados a cabo em algumas favelas do Rio de Janeiro.

Ramos & Queiroz (2014) investigaram, concretamente, a distância entre a escola e o mundo do aluno, que subsiste, e a fragilidade institucional que pouco tem contribuído para a inserção do sujeito no mundo globalizado. Os autores deram especial atenção à socialização democrática das novas gerações, a partir da hipótese, por eles formulada, de que a escola tem muita dificuldade em estabelecer um padrão de relacionamento mais igualitário com os pais. Este aspeto é responsável por dificuldades graves de diálogo com o referido público e obstaculizam uma atuação mais institucional que faça das crianças e adolescentes alunos.

Os resultados a que chegaram desconstroem o mito da “omissão parental” e mostram que a família popular, (multifacetada), alimenta uma expectativa elevada em relação ao trabalho escolar e ao papel que ele pode desempenhar na vida dos seus filhos, mostrando-se disposta a participar mais plenamente do quotidiano da escola. As evidências apontam, igualmente, que a família tem uma leitura crítica da escola, percebendo-a como uma instituição distante da sua realidade; por isso mesmo, desejam vê-la mais próxima e mais presente no seu quotidiano, partilhando com ela o trabalho de educar os seus filhos para a vida em sociedade.

Esta noção é subscrita por Silva (2014) para quem as famílias dos estratos mais baixos confiam na escola e evidenciam um grande respeito pelos professores. No entanto, no seu entender, ironicamente, essa confiança é interpretada, pelos agentes pedagógicos, como sinónimo de desinteresse e omissão parental. A relação estabelecida entre a instituição escolar e as famílias de meios populares pauta-se pela descontinuidade e a escola tende a funcionar monoculturalmente, o que é um equívoco, pois o termo meio cobre uma heterogeneidade significativa de situações e grupos e o termo escola remete para uma pluralidade de escolas concretas, onde as crianças se inserem. “As escolas não são iguais, variando, por vezes, significativamente em função do seu *ethos* ou cultura particular, mesmo quando sujeitas a uma estrutura e um currículo nacional” (Silva, 2014, p.415).

Ainda segundo o autor, a relação entre a escola e as famílias dos meios populares é uma relação de dominância e subordinação de códigos linguísticos, em que os códigos mais vastos da primeira calam os códigos restritos dos grupos dominados, traduzindo-se, na prática, em múltiplas situações de falta de comunicação e equívocos.

Trigueiro & Camasmie (2014, desenvolveram uma pesquisa de observação das reuniões de pais, em algumas escolas da favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, e comprovaram a ausência de diálogo. De um modo geral, as reuniões estavam subordinadas a um tipo de relação assimétrica entre os profissionais da escola e os responsáveis, com muito pouca abertura para o diálogo, obedecendo a dois formatos: ou eram reuniões centralizadas, conduzidas pelo diretor ou algum profissional da escola, em que os responsáveis eram colocados num mesmo espaço; ou descentralizadas, em que, após a apresentação feita pelo diretor, os familiares eram encaminhados para outros espaços escolares, geralmente as salas dos filhos, sendo a reunião conduzida pelo professor. De acordo com as observações realizadas, o efeito produzido não estimulava os pais, embora os assuntos constantes da agenda se referissem à disciplina, desempenho e assiduidade dos filhos.

Com base em dois estudos de Davis (1989), relativos à falta de comparência dos pais oriundos de estratos sociais mais baixos às reuniões escolares, Silva (2014) procurou encontrar respostas que justificassem essa ausência.

Uns alegaram que chegaram a ir lá no passado e que quando eram chamados já sabiam o que iam ouvir (leia-se: queixas académicas e disciplinares sobre seus filhos). Naturalmente isto levanta a questão de se é possível uma (qualquer) relação funcionar apenas na base dos aspectos negativos; outros remetiam para a incompatibilidade com os horários de atendimento na escola (o que, sendo uma questão pertinente, os

pesquisadores sabiam que não seria a razão de fundo, pois muitos docentes convocavam reuniões fora do horário laboral e estavam disponíveis para recebê-los em horário a combinar; Outros, ainda afirmavam não entender a linguagem dos professores; Finalmente, havia os que tinham a humildade de confessar que nem sabiam falar com outros pais que iam às reuniões (Silva, 2014, p. 419).

Silva (2002) defende que o mito da omissão parental não passa disso mesmo, de um mito, pois existe um grupo ativo e maioritário de pais, que, perante as dificuldades linguísticas dos filhos, lhes dão apoio em casa, numa espécie de *envolvimento invisível*, convertendo-se no que Toomey (1989) designa por *maioria silenciosa*.

Todo o processo só é possível a partir de uma atitude de “dialogar horizontalmente”, ouvir e entender as expectativas e anseios, sensibilizar-se com os seus medos, partilhar os horizontes, respeitar as singularidades e do convite à participação efetiva na construção da escola democrática e emancipatória.

Uma boa relação entre escola e família acontece quando: Há diálogo sobre a organização do quotidiano escolar, sobre o que e como os alunos estão aprendendo e sobre como os pais ou responsáveis podem apoiar o trabalho pedagógico da escola, pois isso aumenta significativamente as possibilidades de aprendizagem; são oferecidas condições de participação em reuniões e horários que possibilitem a presença do pai, da mãe ou do responsável; É criado um clima amistoso que torna a escola mais receptiva; as reuniões são prazerosas, não se restringem a queixas e pedidos para auxílio nas tarefas de casa; os pais são ouvidos e suas falas consideradas; são criadas condições para que os pais possam participar de outras instâncias deliberativas da escola; são desenvolvidas diferentes estratégias de aproximação com os pais: visitas domiciliares, bilhete, e-mail, carta, telefonema e os pais são convidados para oficinas, exposições, feiras e eventos festivos (Silva, 2002, p.42).

Brzezinski (2010) resume bem este processo quando afirma que a escola que se abre à participação dos cidadãos não educa apenas as crianças que estão na escola; cria a comunidade e ajuda a educar o cidadão que participa na escola, converte-se num agente institucional no processo de organização da sociedade civil. Uma posição partilhada por Ventura, Ramos & Burgos (2014) que defendem que a interação entre escola e a sua periferia é de extrema importância para o fortalecimento duma cultura escolar e para a sociabilidade da vizinhança que, quando bem resolvida, torna a escola mais atraente, cidadã, e converte-a num referencial para a vida local.

Ventura, Ramos e Burgos problematizam a noção de região escolar, que permite vislumbrar novas possibilidades de articulação entre a escola e diversos atores sociais na comunidade, inclusivamente a possibilidade de um trabalho conjunto com outras escolas, grupos culturais e a revitalização dos espaços de encontro, como praças, ruas, paragens de

autocarro, igrejas, expressões artísticas locais, dimensões esquecidas que necessitam de ser resgatadas, devendo a escola ser, também, protagonista desta construção histórica. É o que os autores descrevem como propósito universalista da escola, em sintonia com a singularidade do seu público e da sua vizinhança.

Uma escola preparada para lidar de forma mais plena com a ecologia do lugar, explorando melhor suas potencialidades e compartilhando com outros atores suas dificuldades poderá enfrentar de forma mais ativa a enorme complexidade envolvida na operação de educar crianças e adolescentes moradores de territórios populares com longo histórico de segregação e de exposição à violência urbana, e terá melhores condições para organizar comunidades de aprendizagem dentro e fora dela para compartilhar sucesso e dificuldades em suas estratégias de ensino (Ventura, Ramos, Burgos, 2014, p. 125).

A escola deve ser consolidada como espaço de aprendizagem do aluno e da comunidade, acolhendo os diferentes espaços de aprendizagem, naquilo que Canário (2013) designa por convivialidade: uma teia de relações sociais tensa, interativa, entre várias gerações assimétricas, entre pessoas que sabem coisas diferentes, e em que todos os saberes são valorizados. A criação de redes de partilha de conhecimento e de difusão de informação propicia as condições favoráveis para as pessoas funcionarem, simultaneamente, como ensinantes e como aprendentes.

De resto, segundo Sposito (2001), é nos espaços democráticos da convivência com as diferenças entre idades, ciclos de vida e gerações que se pode caminhar ao encontro de projetos comuns, capazes de oferecer novos e múltiplos caminhos para a prática educativa. Portanto, um projeto emancipador, comprometido com a transformação da escola estatal em escola pública estatal deve entrar na dinâmica da sala de aula e compreendê-la como espaço de interatividade, diálogo e, acima de tudo, diversidade.

4.2. ENTRANDO NA DINÂMICA DA SALA DE AULA

A sala de aula é um ambiente de relacionamento de professor e alunos e de alunos entre si, segundo, cuja qualidade está relacionada com a motivação do aluno para a aprendizagem e a constituição de um ambiente propício para tal fim, a par da satisfação de algumas das suas necessidades, como segurança, sentimento de pertença, resolução de problemas, tomada de decisões, valorização e sucesso, bem-estar e realização (Luck, 2014).

A promoção da aprendizagem em sala de aula se constitui em processo pedagógico de natureza social, que envolve a interação entre professor e alunos e destes com seus colegas, da discussão, apreensão, análise, comparação, sistematização e informações,

de fatos, fenômenos, circunstâncias e características de objetos de estudo e reflexão, para a compreensão de significados, que se constitui na natureza da aprendizagem e para a sua sistematização, que se constitui em construção do conhecimento (*ibid*, p.42).

De acordo com esta autora, no contexto da sala de aula, as atividades desenvolvidas devem propiciar as condições favoráveis e acolhedoras para que os alunos, de forma contínua e proativa, participem, interajam e desenvolvam as competências necessárias para a vida.

Não obstante uma aparência de homogeneidade, na sala de aula, os alunos, como refere Dayrell (1996), expressam a sua diversidade cultural. Eles são sujeitos socioculturais com um saber, uma cultura e também com um projeto mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente e sempre existente, fruto das experiências vividas dentro do campo de possibilidades de cada um. Do seu projeto, faz parte a escola e uma mesma linguagem expressa múltiplos discursos.

A sala de aula é definida como a unidade básica de ensino, célula básica, coração da escola, espaço extraordinário de encontros, ponto de intersecção entre autoridade docente e autonomia docente. Meirieu (2005) ressalta que a sala de aula deve ser concebida como um espaço de aprendizagem da democracia, que deve possibilitar aos alunos aprenderem a constituir-se como um coletivo, identificarem os objetos sobre os quais podem legislar legitimamente, definirem as regras que encarnam o bem comum e aplicá-las de forma duradoura.

Na mesma linha, Tardif (2013) percebe a sala de aula como espaço de enredos interativos e complexos, consubstanciados pela copresença e coparticipação de professores e alunos. Trata-se de um espaço onde são produzidos, simultaneamente, tarefas e acontecimentos múltiplos, com forte dimensão simbólica e interpretativa, representados de acordo com certa imediatez, rapidez, imprevisibilidade, visibilidade e historicidade, num contexto interativo permeado de significação.

É possível situar a gênese dessa dinâmica interativa, complexa e contraditória da sala de aula no emergir da escola nova, que, no seu auge (1900 a 1945), abrangeu inúmeras correntes, propostas e abordagens, aglutinando vários educadores e pensadores, como Dewey, Maria Montessori, Decroly, Piaget e outros. Foi, sobretudo, a partir da obra de Key (1909) *O século da Criança*, que se enraizou a necessidade da escola se organizar em função das

caraterísticas naturais das crianças. Os defensores desta corrente viam na natureza infantil algo de sublime, flexível, humano e em formação permanente. Sugeriram uma nova estruturação da sala de aula pela desconstrução da sala rígida e a formação de um novo professor, diferente do professor tradicional, essencialmente autoritário. Defendiam a centralidade do aluno no processo de ensino/aprendizagem, outorgando-lhes, como direitos inquestionáveis, a espontaneidade, iniciativa e liberdade, contrapondo-a à pedagogia normativa, controladora e reguladora.

Na América Latina, Dussel & Caruso (2003) postulam que, até ao final do século XIX, na vizinha Argentina, a conceção que vigorava era a da pedagogia normativa e a estratégia mais utilizada na sala de aula era a tática escolar, mecanismo eficaz na manutenção da ordem e do equilíbrio social, assente nos princípios do positivismo. Na sua opinião, o modelo era seguido na maioria dos países da América do Sul, de acordo com uma certa forma de estar que, no Brasil, se pode constatar até pelo lema da bandeira nacional: Ordem e Progresso. Assim, a palavra de ordem era *normatização*, que implica:

a criação de uma regra geral em cujos termos se pode medir cada uma das singularidades individuais, e verificar se cada um a cumpre ou se desvia do parâmetro comum. Assim a norma supõe a ideia de que é preciso corrigir o indivíduo que se desviou, seja mediante castigo ou adotando estratégias de reforço que evitem que a conduta transgressora volte a se repetir (Dussel & Caruso, 2003, p.172).

No Brasil, na segunda metade do século XX os resquícios das conceções normativas, pese embora com roupagem nova, ensombraram, tragicamente, a história recente da República, mais precisamente o período conhecido por ditadura militar, que durou de 1964 a 1984, durante o qual se impôs o tecnicismo e mecanismos operantes de análise comportamental.

Hoje, resulta claro que a sala de aula deve ser estruturada a partir de uma dupla ordem: a primeira imposta, normativa, regulada pelo poder institucional; a outra instituída e mantida pela diversidade e multiplicidade de interatividade dos atores, que constituem o espaço histórico e cultural no âmbito escolar: professores e alunos.

4.3. PRÁXIS DOCENTE E INTERATIVIDADE

No contexto da sala de aula, o trabalho docente, enquanto atividade alicerçada na unidade teoria/ ação, deve constituir o principal instrumento de construção permanente de uma cultura educativa libertadora e formadora de cidadãos críticos, participantes e transformadores. Nesta ótica, o trabalho docente torna-se práxis quando pressupõe a idealização do docente enquanto sujeito que se propõe conscientemente intervir e transformar a realidade educativa. Trata-se de uma competência histórica que permite ao professor conhecer e transformar a realidade, humanizando-a a partir da sua prática transformadora, assente num processo contínuo de ação-reflexão-ação. Vasquez (1986, p.222) define práxis como:

Prática enquanto ideia, concebida como negação de uma realidade educacional, e ação transformadora dessa realidade é a concretização do trabalho docente, num processo dinâmico, de inter-relação, entre seus principais elementos constitutivos: o professor, o aluno, o saber escolar e saber pedagógico. Essa unidade de ideia e de ação transformadora, a prática docente, é expressão do saber pedagógico que idealiza uma prática e nela se constrói, pois, a prática em seu mais amplo sentido e, particularmente, a produção, evidencia seu caráter de fundamento da teoria na medida em que esta se encontra vinculada às necessidades práticas do homem social.

A sala de aula é o espaço onde o professor realiza a sua práxis que se destina a um objeto que nunca controla totalmente, na medida em que esse objeto é humano e as relações estabelecidas multidimensionais, englobando aspetos de ordem pessoal, emocional, intersubjetiva, jurídica e normativa, referindo-se a aspetos individuais e de sociabilidade, que se traduzem em heterogeneidade.

Ensinar é um trabalho interativo, condição que deve constituir-se como o foco central da ação docente, face à multiplicidade de relações dinâmicas e complexas que ocorrem na sala de aula; relações que decorrem de forma convergente, por vezes paralela, com as atividades desenvolvidas pelo professor, mas de que, frequentemente, também divergem. A partir da conscientização dessa complexidade de relações, o professor pode, segundo Tardif & Lessard (2013), transferir, articular e estruturar estratégias, elaborar ferramentas e viabilizar ações que contemplem a contínua alternância de relações e o deslocamento do centro das hierarquias das interações para atividades periféricas, que, deste modo, se tornam centrais. Por outras palavras, a partir da consciência da interatividade, alicerçado num modelo orquestral e, utilizando o diálogo, o professor interpreta o contexto, faz intervenções e partilha significados.

A sociedade constitui-se pelo conjunto de seres humanos em interatividades, com múltiplos e diversos significados e objetivos e em momentos históricos diversos. Logo, podemos deduzir que o ponto central do trabalho do professor está exatamente em promover a educação em situações de interação e promover interações culturais, sociais, de saberes sobre o mundo e o conhecimento, com resultados educativos (Tardiff & Lessard, 2013, p. 4).

As contribuições de Barth (1993) relativas à epistemologia dos saberes docentes em ação é crucial para a compreensão da natureza do saber durante o processo de ensino/aprendizagem. Segundo o autor, neste processo interativo, o saber apresenta-se como que dinamicamente estruturado, evolutivo, contextualizado, cultural e afetivo.

É estruturado porque é organizado conceitualmente, criando uma linguagem própria que possibilita a sua comunicação e a coerência de discurso dos agentes envolvidos; evolutivo, porque sempre inacabado; provisório, na medida em que está permanentemente em construção; contextualizado, porquanto é no contexto que o discurso e a prática adquirem coerência; cultural, em virtude de apenas se concretizar na interação estabelecida entre os membros do grupo; finalmente, afetivo, já que somente pelas emoções podemos idealizar e operacionalizar uma nova realidade.

A este propósito, Shon (2000) propõe que a formação do aluno se faça com base num ensino reflexivo, através da interação comunicativa e da unidade teórica e prática, no que designa por conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

O primeiro é expresso através de um conhecimento espontâneo, intuitivo, que permite reconhecer e executar ajustes sem que haja necessidade de uma organização metódica e sistemática do conhecimento.

O segundo, a reflexão na ação, significa parar para refletir, no âmbito da ação presente, através de uma sequência de movimentos.

Para começar, há uma situação de ação para a qual trazemos respostas espontâneas e de rotina (...). As respostas de rotina produzem uma surpresa, um resultado inesperado, agradável ou desagradável que não se encaixa nas categorias do novo conhecer na ação (...). A reflexão na ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato desconhecer na ação (...). A reflexão gera o experimento imediato. Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles ou afirmar as ações que tenhamos inventados, para mudar as coisas, para melhor (Shon, 2000, p. 33-4).

O terceiro corresponde ao processo de descrição, explicação e sistematização teórica, representando o momento em que, através da crítica e avaliação do problema, são estabelecidas as possibilidades de ação futura.

Como frisa Freire (2013), a matéria-prima do educador é a pessoa, considerada como uma inteireza, como totalidade afetiva, amorosa e social; o conhecimento implica sempre uma reconstrução com o outro. Esta é a tarefa principal do professor: procurar a sintonia do saber do educando e, a partir dela, construir, na interatividade, a ponte do diálogo amoroso, porque ninguém aprende na indiferença.

Ensinar não é apenas uma atividade puramente técnica, do mesmo modo que o professor não é apenas um técnico em clonagem, muito menos um explicador de conteúdos (Paro, 2010). Ensinar engloba a capacidade profissional, relacional, moral e ética, política e pedagógica que, a partir do diálogo permanente, negocia, toma decisões, faz intervenções no contexto da sala de aula, com base numa visão democrática e emancipatória.

Relativamente à conceção de autonomia profissional, pode dizer-se que o modelo de professor que melhor se enquadra na análise é o intelectual crítico, proposto por Contreras (2012), representado no Quadro 10, pois exige um profissional que eleja, como obrigação moral, o ensino dirigido à emancipação, que assuma, como compromisso, a defesa de valores para o bem comum, e desenvolva, permanentemente, a capacidade da autorreflexão sobre as distorções ideológicas e as condicionantes institucionais, a crítica social e a participação na ação política transformadora. Nas palavras do autor, pretende-se um educador:

com capacidade crítica, condutor e sistematizador do processo de aprendizagem; é aquele que estabelece uma relação dialógica com o educando, exercitando-o na arte do raciocínio crítico, na observação apurada dos fatos e na organização e correção do pensamento. Tem consciência do que ensina e muito mais que transmitir conhecimento, levando o aluno a pensar reflexivamente e criticamente a respeito do conteúdo aprendido (Contreras, 2012, p. 212).

Quadro 10 - Autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores.

		MODELOS DE PROFESSORES		
		Especialista técnico	Profissional Reflexivo	Intelectual Crítico
Dimensões da profissionalidade do professor	Obrigação moral	Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, que se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educacionais pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativas	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	Compromisso com a comunidade	Despolitização de prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência no seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais, pela democratização.
	Competência profissional	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/ reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Autorreflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.
Conceção da autonomia profissional		Autonomia como <i>status</i> ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como resposta moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Fonte: Contreras (2012, p. 211)

Ensinar implica a formação de uma disciplina rigorosa, como sustenta Lima (2008a), atitudes consolidadas no trabalho docente e na compreensão do fenómeno educativo, que abrange profissionalismo, autonomia, autoridade, formação de valores, encontros e desencontros, traumas, stress, frustrações, bem como desafios e alegrias. A estes aspetos, Paro (2010) acrescenta a dimensão ética do trabalho docente, demonstrando que um professor é muito mais que um clarificador de conteúdos; é, acima de tudo, alguém que carrega consigo um conjunto de valores, que tem consciência política da sua práxis, e cria condições históricas para a formação de sujeitos éticos e autónomos.

Sua condição de educador, envolvido na construção de personalidades humano-históricas, não permite que tenha uma atitude exterior ao processo ensino-aprendizagem, como mero repetidor de conteúdos a seus alunos. Mais do que sujeito

ele tem a função de propiciar condições para que os educandos se façam sujeitos. Por isso, além da familiaridade com a metodologia adequada e conhecimento técnico sobre educação, ele precisa estar comprometido com o trabalho que realiza. Não basta conhecer determinados conteúdos e explicá-los a seus alunos, é preciso saber como ensinar os conteúdos da cultura de modo que se alcance a formação da personalidade do educando. Não basta gostar do trabalho que exerce, é preciso ter consciência política da sua função e do que ela representa na construção de seres democráticos para uma sociedade democrática (Paro, 2010, p. 32).

Como se percebe, Contreras (2012), Lima (2008a) e Paro (2010) descartam a possibilidade de o trabalho docente ser coercivo, porque, para que se efetive, necessita do consentimento legítimo e da participação real dos alunos, o que apenas acontece na interseção entre a autoridade docente e a autonomia discente.

O conhecimento e capacidades ensinados e adquiridos na escola devem ser encarados como experiências sociais e culturais da humanidade, como lembra Libâneo (2013) e devem ser transmitidos às novas gerações não como meras informações, mas como produto da experiência humana, assimilado conscientemente, implicando o desenvolvimento da capacidade mental do aluno, razão pela qual o ensino deve ser sistematizado, dirigido e orientado. Para o autor, a aprendizagem não é uma atividade espontânea, em muitas situações não sequer é prazerosa, exigindo, por parte do aluno, trabalho árduo, mesmo com o elogio e incentivo do professor. A interação professor – aluno não está isenta de conflitos e desvios; é necessário construir normas explícitas de funcionamento da aula, não esquecendo, porém, que o excesso de autoridade não só não é educativo, como em nada contribui para o crescimento do aluno.

De acordo com Libâneo (2013), há dois aspectos concomitantes na relação professor – aluno: o aspecto cognoscitivo e o socioemocional.

Com referência ao primeiro, o autor afirma que o bom conhecimento e a interação, a partir do diálogo com os alunos, servem para diagnosticar os conhecimentos prévios do aluno, inferir o seu potencial e conhecer as suas dificuldades, nos aspectos cognoscitivos.

Relativamente aos aspectos socioemocionais, na sala de aula, espera-se que o professor exerça a sua autoridade legítima, fruto das suas qualidades intelectuais, morais e técnicas, estabelecendo objetivos sociais e pedagógicos, selecionando e organizando conteúdos, escolhendo métodos e fazendo a gestão da turma.

O professor deve fecundar a relação educativa para que os alunos respondam como sujeitos ativos, considerando que a autoridade docente e a autonomia discente são dois polos do processo pedagógico, realidades contraditórias, mas, na realidade, complementares, o que implica ser o conhecimento uma atividade inseparável da prática social, um processo em que a atividade teórica, partindo da prática, leva à apreensão da realidade objetiva para, em seguida, aplicar o conhecimento adquirido na prática social, transformando-a, criando uma nova perspectiva de ação sobre o mundo social.

Na mesma linha, Saviani (1999), propõe o método da atividade mediadora, cujo primeiro passo consiste na prática social, em que o professor apresenta uma síntese precária da realidade, enquanto o aluno possui uma síntese sincrética (visão caótica).

O segundo passo, denominado problematização, é a etapa de identificação, feita pelo professor, e partilhada pelo aluno, dos principais problemas expressos pela prática social, diagnosticando quais são os conhecimentos necessários a ser dominados.

O terceiro passo, a fase de instrumentalização, refere-se ao momento em que se dá a apropriação, por parte dos alunos, dos instrumentos produzidos e preservados historicamente, isto é, a apropriação das ferramentas culturais essenciais à leitura crítica da realidade.

O quarto passo é a catarse, a visão consistente e crítica da nova forma de entendimento da prática social (realidade) a que o aluno tem acesso. Segundo Saviani (1999), trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, agora, em elementos ativos de transformação social.

Finalmente, o quinto passo, o ponto de chegada, representa a própria prática social, que passa por uma alteração qualitativa, a partir do momento em que os alunos chegam ao nível sintético, atingindo o grau de síntese precária da realidade que, na primeira fase, só o professor possui, o que faz com que a sua compreensão se torne mais orgânica.

Tendo como referência a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1991), o educador espanhol Onrubia (2009) considera que, para que a mediação da aprendizagem seja eficaz, deve obedecer a uma condição básica: ser ajustada à situação e às características que, a cada momento, a atividade mental construtiva do aluno apresenta. Deve, por isso, conjugar duas grandes características: em primeiro lugar, levar em conta os esquemas de conhecimentos dos

alunos, relacionados com o conteúdo a ser assimilado, isto é, o seu conhecimento prévio; em segundo lugar, provocar desafios que tenham por finalidade questionar esses significados. Nesse processo, caberá ao professor assegurar que essas modificações ocorram na direção desejada, isto é, aproximando a compreensão e a atuação do aluno das intenções educativas.

Onrubia (2009) sugere alguns processos e critérios que devem ser tidos em consideração na interação professor – aluno, partindo da mediação da aprendizagem, na zona de desenvolvimento proximal:

1. Inserir ao máximo a atividade pontual realizada pelo aluno a cada momento no âmbito de marcos ou objetivos mais amplos, nos quais essa atividade possa adquirir significado de maneira mais ampla.
2. Possibilitar, no grau mais elevado possível, a participação de todos os alunos nas diferentes atividades e tarefas, mesmo se o seu nível de competência, seu interesse ou seus conhecimentos forem em um primeiro momento muito escassos e pouco adequados.
3. Estabelecer um clima de relacionamento afetivo e emocional baseado na confiança, na segurança e na aceitação mútua, em que caibam a curiosidade, a capacidade de surpresa e o interesse pelo conhecimento em si mesmo.
4. Introduzir, na medida do possível, modificações e ajustes específicos, tanto na programação mais ampla como no desenvolvimento concreto da própria atuação, em função da informação obtida a partir das atuações e produtos parciais realizados pelos alunos.
5. Promover a utilização e o aprofundamento autônomo dos conhecimentos que os alunos estão aprendendo.
6. Estabelecer, no maior grau possível, relações constantes e explícitas entre os conteúdos que são objetos de aprendizagem e os conhecimentos prévios dos alunos.
7. Utilizar a linguagem da maneira mais clara e explícita possível, tratando de evitar e controlar possíveis mal-entendidos ou incompreensões.
8. Utilizar a linguagem para recontextualizar e reconceitualizar a experiência. (Onrubia, 2009, p. 133-44).

O processo educativo é intencional. Toda a criança nasce com potencialidades infinitas de se fazer humano – histórico e a sua personalidade vai sendo gradualmente formada pela apreensão crítica da cultura, um processo que não é natural e precisa da intervenção dos educadores (Paro, 2010). Aqui reside, precisamente, o grande poder do educador: na capacidade de proporcionar as condições para que o indivíduo construa a sua história, que começa no contexto da prática escolar.

Na prática docente, articulam-se as dimensões técnica, política, estética e ética; a última é designada por Lorieri & Rios (2008) como dimensão fundante, partindo da noção de que toda a práxis está alicerçada em valores que orientam as ações educativas, e tem como referência algo estipulado como desejável pela sociedade, o que, nas sociedades democráticas, corresponde à construção da cidadania, com base na dignidade humana e no bem comum. As decisões em termos da ação educativa não devem ser pessoais, de natureza particular, mas profissionais, historicamente consolidadas e legitimadas publicamente.

A práxis docente caracteriza-se como uma atividade historicamente construída e institucionalizada, com uma autoridade assente na ação interativa. Aquino (1999) ressalta que a superioridade imbuída na autoridade do professor não diz respeito à qualidade substantiva, mas apenas à estratificação funcional dos lugares ocupados, ressaltando que a própria assimetria do processo representa mais um efeito circunstancial, fugidio e perene. De resto, La Taille (1999) considera a assimetria de base provisória, sendo objetivo da ordem hierárquica estabelecida o bom andamento da aprendizagem, que, quando justa e eficaz, leva à gratidão, ao respeito e à igualdade.

Corroborando Aquino (1999) e La Taille (1999), Francisco (1999) refere uma condução temporária do professor no processo interativo, cuja finalidade maior é a possibilidade de autonomia do aluno. Na sua opinião, a condução temporária desmistifica a visão equivocada e autoritária de comando unilateral e de obediência cega; “o fim último da autoridade é a condução do aluno como autônomo, como livre, como sujeito capaz de se autodeterminar, de dispensar qualquer condução alheia” (Francisco, 1999, p. 111).

Portanto, no percurso que vai da condução temporária do professor à autonomia do aluno, o trabalho do docente é árduo, cansativo e causador de *stress*, porém, também engenhoso, criativo, vinculado e desafiador. Neste processo, as observações do professor são cruciais, necessárias e pontuais, para que haja uma apropriação significativa dos conteúdos problematizados, e para que, na interação de diversos atores, sejam cultivadas atitudes e valores de convivência democrática.

Neste sentido, é possível afirmar que a competência profissional do professor se constrói na práxis e refere-se, embora de forma temporária, à congruência entre o domínio teórico e o domínio metodológico: teoricamente, para poder ensinar com segurança e compreender o universo prévio dos saberes dos alunos, expresso de forma cognitiva através de diversos níveis de estruturação mental e de capacidade de sistematização; metodologicamente, para, no início, escolher e propor estratégias de ação e de comunicação de acordo com as manifestações heterogêneas do universo da sala de aula.

Ao contribuir, efetivamente, para a realização do projeto do aluno, tendo consciência de que o saber é inesgotável, e encarando o ensino como um ato comum a professores e alunos, o professor torna o seu desempenho mais coerente e estabelece a sua superioridade não de forma despótica, ou como mera hipótese, mas como prática efetiva e contínua, estruturada a partir da

autoridade, por prestígio ou competência, construída na relação de cooperação que emerge, acima de tudo, da admiração (Araújo, 1999).

Ao levar em consideração as tessituras interativas e complexas que se formam no contexto da sala de aula, nos seus aspetos implícitos e explícitos, a prática docente traz ao de cima o respeito pela multiplicidade cultural dos sujeitos envolvidos no processo, transformando a sala de aula num espaço histórico de extraordinários encontros.

CAPÍTULO 5 - A PESQUISA: ATORES ESCOLARES NA GESTÃO DE CONFLITOS E VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR

GESTÃO DE CONFLITOS E COMBATE ÀS MANIFESTAÇÕES DE
VIOLÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BARCARENA – PARÁ – BRASIL

5. 1. PERCURSO METODOLÓGICO

5.1.1. O MÉTODO

A educação é uma prática social decorrente de um processo contínuo de ação-reflexão-ação, constituindo-se como um fenómeno que, enquanto complexidade axiológica, abrange todas as dimensões humanas e expressa a intencionalidade dos seus atores em conhecer, negar e transformar a realidade educativa.

A pesquisa em educação deve partir da convicção de que a prática quotidiana, através das suas incertezas e nuances, mas, também, da sua beleza e alegria, constrói e reconstrói teorias, razão pela qual uma análise criteriosa do fenómeno educativo deve ir muito além do concreto, entranhando-se nas subtilezas dos significados ocultos, num movimento dialético que contemple a unidade pensamento-ação. É uma forma de ação que procura tornar visível o invisível (Ghedin & Franco, 2008), tornando perceptível o que não se percebe e dando visibilidade ao que normalmente não se vê. Os autores alertam para o facto de que os conteúdos implícitos devem ser decodificados, interpretados e organizados em unidades de significado, numa relação de intersubjetividade, em que os papéis se alternam, as personagens dialogam e novas percepções se associam a antigos sentidos, tornando claro que cada facto novo necessita de muitos olhares.

Esta lógica ultrapassa o que é supostamente concreto, autorizado pela mensuração quantitativa. Segundo Ezpeleta (1989), a investigação deve resgatar o não instituído, o não oficializado, que tem efetividade e existência concreta no dia-a-dia das relações sociais, estabelecidas entre todos os sujeitos envolvidos com a educação escolar. No quotidiano do espaço escolar, os atores escolares são dinâmicos e não meros expectadores e recetores de saberes, normas e valores prontos; pelo contrário, conquistaram uma autonomia relativa e criam estratégias próprias relativamente às determinações oficialmente impostas, fazendo com que as relações estabelecidas no contexto das práticas educativas confirmem a cada escola, na sua múltipla dimensionalidade, um rosto único que exige cuidados apurados, a partir do momento em que se generaliza.

Na escola, os interesses divergentes e antagónicos entre o representante histórico das classes dominantes, o estado, e os que lutam por uma mudança social, as classes populares, estão sempre presentes; do mesmo modo que os últimos continuam a acreditar no papel

revolucionário da escola como uma das condições essenciais para a superação da exploração a que historicamente estão submetidos, e que esse objetivo será possível por via da apropriação crítica dos conteúdos educativos e da sua reelaboração, de acordo com os anseios coletivos de melhoria dos seus interesses e condições de vida (Tosta, 2014).

A investigação em educação deve possibilitar olhares críticos acerca dos fenómenos educativos escolares e extraescolares e compreender a dinâmica da vida quotidiana de uma escola, observando as suas particularidades, diferenças, consistências, procurando perceber em que medida diferentes atores, adquirindo uma consciência para si, ampliam a sua capacidade crítica e conseguem sair da condição de alienação e reprodução, criando estratégias, novos saberes e valores, e transformando a realidade, ao mesmo tempo que procuram um lugar próprio para si mesmos.

O presente trabalho está alicerçado na dialética da realidade social, nos princípios da historicidade, da práxis, das contradições, da totalidade, da complexidade e da cientificidade dos fenómenos, tal como foram definidos por Severino (2007, p. 116-7):

Totalidade: a inteligibilidade das partes pressupõe sua articulação com o todo; no caso, o indivíduo não se explica isoladamente da sociedade. **Historicidade:** o instante não se entende separadamente da totalidade temporal do movimento, ou seja, cada momento é articulação de um processo histórico mais abrangente. **Complexidade:** o real é simultaneamente uno e múltiplo (unidade e totalidade), multiplicidade de partes, articulando-se tanto estrutural quanto historicamente, de modo que cada fenómeno é sempre resultante de múltiplas determinações que vão além da simples acumulação, além do mero ajuntamento. Um fluxo permanente de transformação. **Dialeiticidade:** o desenvolvimento histórico não é uma evolução linear, a história é sempre um processo complexo em que as partes estão articuladas entre si de forma diferenciada da simples sucessão e acumulação. As mudanças no seio da realidade humana ocorrem segundo uma lógica da contradição e não da identidade. A história se constitui por lutas de contrários, movida por permanente conflito, imanente à realidade. **Praxidade:** os acontecimentos, os fenómenos da esfera humana, estão articulados entre si, na temporalidade e na espacialidade, e se desenvolvem através da prática, sempre histórica e social, e que é a substância do existir humano. **Cientificidade:** toda explicação científica é necessariamente uma explicação que explicita a regularidade dos nexos causais, articulando, entre si, todos os elementos da fenomenalidade em estudo.

e explicitados por Ghedin & Franco (2008, p. 118-19):

Privilegia-se a dialética da realidade social, a historicidade dos fenómenos, a práxis, as contradições, as relações com a totalidade, a ação dos sujeitos sobre as circunstâncias; o homem é um ser social e histórico, determinado por seu contexto, criador da realidade social e transformador de suas condições; a práxis é concebida como mediação básica na construção do conhecimento e vincula teoria e prática, pensar e agir; a prática social é o critério básico de verdade; a realidade empírica é o ponto de partida na construção do conhecimento e não ponto de chegada; não há como

separar sujeito que conhece do objeto a ser conhecido; o processo de conhecimento constrói-se do empírico ao concreto e deste ao empírico; o conhecimento não se restringe à mera descrição, mas busca a explicação; parte do observável e vai além, por meio dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação; a interpretação dos dados só pode realizar-se em contexto; o saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias.

Schutz (1979) sugere algumas atitudes que um investigador deve ter em consideração ao investigar em contexto. Desde logo, deve procurar inserir-se no mundo dos sujeitos sobre os quais recai a sua investigação, abandonando, em certa medida, a atitude distante do cientista, de forma a entender os princípios gerais seguidos pelas pessoas, no seu dia-a-dia, para organizar a sua experiência, particularmente o seu mundo social. Logo, desvendar essa lógica é condição preliminar da pesquisa. Além disso, deve adotar uma perspectiva dinâmica que, simultaneamente, leve em conta a relevância da abordagem teórica, de modo a permitir a interação com o campo.

Esta visão fundamenta-se na certeza que a pesquisa em educação deve ter, como objetivo, a transparência da realidade investigada e contribuir para a transformação do contexto escolar, resgatando os atores escolares como principais elementos geradores de conhecimento e beneficiados pelos resultados. Além de que possibilita novos elementos para que os investigadores avaliem as suas práticas.

5.1.2. TIPOS DE PESQUISA

Tendo em atenção os princípios epistemológicos da dialética da realidade e os argumentos sobre a investigação em educação, recorreu-se, para a construção deste trabalho, aos seguintes tipos de pesquisa: bibliográfica, qualitativa-quantitativa, documental e de análise de conteúdo.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada para fundamentar e apresentar um quadro teórico dos principais contributos no âmbito da temática investigada. Procurou-se, assim, compreendê-la no seu caráter plural e multifacetado e proceder à construção coletiva de uma “carta náutica” que se vai reconfigurando, a partir de informações anteriormente dispersas, criando contornos e redefinindo, enquanto *Gestalt* rica de significados.

Para a elaboração dessa carta de navegação que procura desdobrar e dispor, num plano simplificado e legível, todo um emaranhado de informações recolhidas, seguiu-se um critério de inclusão e exclusão de bibliografias, fazendo com que o que antes era confuso, incerto e

desarticulado, pudesse emergir, agora, na sua totalidade, como *Gestalt*, como uma espécie de mapa coerente, que indica aos navegantes o rumo a seguir e lhes abre caminhos repletos de significados que os conduzirão a novas descobertas.

Com base nos princípios da totalidade, complexidade, praxidade e dialeticidade procedeu-se à análise da temática, situando-a, em primeiro lugar, no momento histórico da educação brasileira, na relação entre globalização, neoliberalismo e educação, com o intuito de compreender e explicitar a visão daqueles que defendem a consolidação dos mecanismos neoliberais e, em contrapartida, dos que lutam pela descontinuidade, pela rutura do processo, e pela emancipação.

Num segundo momento, procurou-se entender de que modo as várias concepções, abordagens e vertentes das teorias da administração e gestão transitam para o contexto educativo e escolar e ganham corpo em duas visões - lócus de reprodução e lócus de produção – subjacentes ao plano das orientações para a ação e ao plano da ação, nos seus diferentes níveis.

O terceiro momento permitiu procurar fundamentação nos estudos dos vários educadores que polemizam a relação conflito-violência e que aceitam o desafio de gerir as situações em que um e outra se manifestam. Neste sentido, procurou-se, igualmente, explicitar o termo violência e compreender os diversos rostos que esta pode assumir, no contexto escolar.

O passo seguinte foi compreender a escola como espaço de aprendizagem e de participação efetiva, determinar a importância da sala de aula, da relação entre prática docente e interatividade, da participação efetiva através do acolhimento da comunidade e da dinâmica das relações interpessoais e de convivência entre os atores escolares, e entender as formas como se pode gerir eficazmente conflitos e manifestações de violência, transformando as diversas situações de conflito, que sempre ocorrem no seio de uma escola, em oportunidades de aprendizagem, crescimento e transformação da realidade local.

A pesquisa qualitativa-quantitativa foi utilizada na perspetiva de que o investigador se deve centrar num problema específico, e que o mesmo determinará o procedimento mais adequado para chegar à sua compreensão, como referem Laville & Dionne (2007). Assim, quando o objeto de estudo tem a ver com pessoas, é necessário conhecer as suas motivações, as suas representações, deixar falar e ouvir o real, mesmo se dificilmente quantificáveis. O procedimento poderá ser, então, quantitativo ou qualitativo, ou uma combinação de ambos, já

que o que importa é que a escolha da abordagem esteja sempre ao serviço do objeto de pesquisa e não o contrário.

Em consonância com este princípio, optou-se pela investigação qualitativa-quantitativa, tendo-se recorrido ao questionário (Apêndice A) como instrumento de recolha de dados entre os alunos, o que permitiu recolher informações gerais objetivas sobre os sujeitos, os fatores de insegurança na escola e nas suas imediações, o significado de conflito escolar, as relações interpessoais entre alunos e outros atores escolares, os fatores internos e externos que provocam manifestações de violência na escola, o modo como a escola administra os conflitos existentes e previne as manifestações de violência no seu âmbito, e o apoio do poder central às iniciativas escolares de combate aos problemas identificados.

Relativamente aos professores e às equipas gestoras, a opção foi pela entrevista estruturada (Apêndices B e C, respetivamente), com questões sobre: conceção de conflito escolar, relação entre conflito e violência escolar, fatores geradores de violência e as suas manifestações em âmbito escolar, administração e gestão de conflitos, e papel do poder central às ações de combate ao problema estudado, levadas a cabo pela escola e, finalmente, propostas relativas a como cultivar uma escola cidadã. À entrevista dos professores, juntou-se três quadros, adaptados de Ceccon *et al.* (2009), que tratavam, respetivamente, de como antecipar potenciais problemas de comportamento, do que fazer perante pequenos problemas para evitar que degenerassem em grandes problemas, e de como lidar prontamente com os incidentes menores; os professores respondentes deveriam indicar as alternativas de ação, nos quadros, através do uso dos advérbios e locuções adverbiais de tempo: sempre, de vez em quando, nunca.

A pesquisa documental serviu de complemento às entrevistas (professores e equipas gestoras) e ao questionário (alunos), utilizados na análise dos projetos políticos pedagógicos e nos relatórios das escolas, constantes dos arquivos das mesmas. Os relatórios, o Projeto Pedagógico-Político e as fotografias possibilitaram a compreensão da realidade investigada para além do seu nível objetivo, em direção ao seu sentido expressivo, e atingindo o nível documental, na procura pelo seu significado mais profundo. Contudo, cabe ao investigador demonstrar subtileza, um olhar atento e competência para se apropriar do que não está instituído, da linguagem não verbal, de aspetos do inconsciente coletivo, para que possa compreender a realidade problematizada, na sua totalidade histórica e cultural

Foram analisadas mais de 200 fotografias com a finalidade de compreender a relação entre as informações manifestadas e os conteúdos ocultos não verbais dos sujeitos pesquisados, na certeza que as fotografias são retratos fiéis de expressões culturais singulares e coletivas e, dependendo da ótica trabalhada, desvendam verdades e oferecem novos caminhos.

Os relatórios, o PPP e as fotografias permitiram compreender a realidade investigada para lá do seu nível objetivo, avançando em direção ao seu sentido expressivo e chegando ao seu nível documental, na presunção, quiçá ilusória, de que se pode, como acreditam Laville & Dionne (2007), transcender o seu significado imediato.

A **análise de conteúdos** das informações fornecidas pelos professores e equipas gestoras foi feita de forma objetiva, procurando-se as respostas adequadas e válidas, homogêneas e fidedignas, mas, também, os conteúdos subjacentes, inscritos nas entrelinhas do discurso dos entrevistados, em documentos e fotografias, revelando múltiplas significações e intencionalidades, expressas nas representações dos atores pesquisados. Esses momentos foram cruciais para o emergir das categorias de análise, ao longo da elaboração teórica, da construção e aplicação dos questionários e das entrevistas e, ainda, no decorrer de toda a investigação.

A análise de conteúdo não é um método rígido que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões. Constitui um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas para a revelação. Assim pode-se no máximo descrever certos momentos dele, fases que, na prática, virão às vezes entremear-se um pouco, etapas no interior dos quais o pesquisador deve fazer prova de imaginação, de julgamento, de prudência crítica (Laville & Dionne, 2007, p. 46).

5.1.3. A HISTORICIDADE DE UM CONTEXTO LOCAL

O município de Barcarena é um antigo distrito de Belém elevado à categoria de município pelo Decreto-Lei estadual n 4505, de 30 de dezembro de 1943. Situa-se à latitude 01 30 21 sul e à longitude 48 37 33 oeste, a uma altitude de 15 metros em relação ao nível do mar, e conta com uma população estimada em 112.921 pessoas, em 2014.

Figura 10 - Percurso fluvial de Belém a Barcarena.

Fonte: Arquivo do autor.

Na década de 70 do século XX, em consonância com o tão propalado desenvolvimento económico nacional e regional, foi transformado num grande polo industrial, voltado para o beneficiamento e exportação de caulino, alumina e alumínio e, ainda, a produção de cabos para a transmissão de energia elétrica, sem que a população local tivesse dado o seu acordo.

A implantação desta indústria coube à companhia Vale do Rio Doce, que recorreu ao complexo industrial Albrás-Alunorte, para processar a bauxite e convertê-la em alumina, que posteriormente, a Vale do Rio Doce transformava em alumínio. Importa ressaltar que as ações do referido complexo têm gerado um impacto violento no meio ambiente e nas culturas locais, como acontece com o rio Murucupi, por várias vezes contaminado pelos resíduos da bauxite, provocando o envenenamento, morte e extinção de várias espécies de peixe e a destruição das relações nativas de trabalho dos pequenos pescadores e ribeirinhos.

O artigo da jornalista Magali Moser (2013) para a Agência Deutsche Welle, posteriormente publicado pelo Ecodebate, em 16 de setembro de 2013, com base num relatório do Instituto Evandro Chagas, ligado ao Ministério da Saúde, revela que a Albrás, a oitava maior fábrica de alumínio do mundo, e a Alunorte, a maior fábrica internacional de alumina, são responsáveis por danos à saúde dos moradores de Barcarena, no estado do Pará. O estudo comprova que as etapas de produção deixam marcas profundas na terra, na água e no ar, além de prejudicarem a pele, os olhos e pulmões dos trabalhadores e da população, na vizinhança das fábricas de alumínio.

O estudo teve início na segunda metade de 2008, mas já desde 2001 chegavam à reconhecida instituição de pesquisa numerosas reclamações e denúncias dos impactos ambientais na área. Em 2007, o IEC passou a avaliar as denúncias de despejo de efluentes do processo de beneficiamento da bauxite nos igarapés e braços de rio da região. Ainda em julho do mesmo ano, uma das bacias de deposição de resíduos rompeu; nos anos seguintes, o problema piorou, nomeadamente com a descarga de efluentes alcalinos que, por várias vezes, afetaram o rio Mucurupí, tendo o mais grave ocorrido em 2009.

Segundo o sindicato dos metalúrgicos do município de Barcarena, através do seu presidente Josenildo Vilhena, dos 120 mil habitantes, apenas sete mil trabalham na Albrás – Alunorte. Estes trabalhadores sofrem grandes pressões relativamente à produtividade e cumprimento de metas, situação que se agravou a partir do momento em que a Albrás passou o centro de capital estrangeiro para a companhia estatal norueguesa, reduzindo, acentuadamente, o seu quadro de trabalhadores. O impacto ambiental foi muito forte porque, para se produzir cem milhões de toneladas de alumina, da natureza têm de ser retiradas 12 milhões de toneladas de bauxita, o que significa muita terra revirada, muitos lençóis freáticos agredidos e uma intensa agressão à natureza.

A Albrás – Alunorte questiona relatório, argumentando que emprega equipas especializadas, que trabalham em conjunto com as comunidades de Barcarena, e realizam investimentos sociais com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos habitantes.

A Superintendência Regional do Pará reconhece que a produção de alumínio é fruto de um processo agressivo, mas alega não dispor das infraestruturas necessárias para aumentar o nível de fiscalização do complexo. Hermínio Albuquerque de Castro, pesquisador do problema, na região, e hoje Diretor Nacional de Saúde Pública, alerta para o facto de que para além de uma depredação cruel do ambiente, se está a afetar diretamente a saúde pública, pois o alumínio é considerado, pelos órgãos internacionais, uma substância altamente cancerígena.

As denúncias apresentadas por Magali Moser (2013) situam-se na confluência do localismo globalizado e do globalismo localizado, perpetrados pelas grandes corporações transnacionais, protagonistas centrais do capital financeiro, demonstrando o que é bom para o capital norueguês tem um efeito extremamente devastador para a Amazónia, para a população nativa de Barcarena e para o meio ambiente.

A eliminação do comércio de proximidade; criação de enclaves de comércio livre ou zonas francas; desflorestação e destruição maciça dos recursos naturais para pagamento da dívida externa; uso turístico de tesouros históricos, lugares ou cerimônias religiosas, artesanato e vida selvagem; dumping ecológico; conversão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação como parte do ajustamento estrutural; etnicização do local de trabalho (desvalorização do salário pelo fato de os trabalhadores serem de um grupo étnico considerado inferior ou menos exigente) (Santos, 2011, p. 66).

Figura 11 - Porto de Vila do Conde, no município de Barcarena.
Fonte: Arquivo de Ricardo Borges Gonçalves.

A somar aos danos ambientais, há um grande fluxo migratório de pessoas de outras regiões do país, que vieram para aqui trabalhar, na fase inicial do projeto, que aqui ficaram, e que hoje, na sua maioria, se encontram desempregados ou a recorrer ao subemprego, o que demonstra que, paredes meias com os grandes empreendimentos transnacionais, convivem a miséria e o crescimento acentuado da desigualdade social.

Vivendo da agricultura e da pesca, em alguns rios e braços de rio ainda não contaminados, a maioria da população nativa resiste a todo custo; vira-se para o artesanato, procurando nas matas ainda existentes as sementes, cipós, talas de gurumã, jupati, piaçaba, nó e bambu que constituem a matéria-prima com tecem a sua existência.

5.1.4. MAPEANDO UMA REALIDADE LOCAL

Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco Xavier.

Fundada no início da década de 90 do século XX, localiza-se na Avenida do Acoradouro, no bairro de São Francisco.

Figura 12 - Diretora e alunos da Escola Municipal Francisco Xavier.
Fonte: Portfólio da escola. Período: 03/2013 a 01/2014.

Segundo dados do seu Projeto Político Pedagógico, a escola está inscrita no Ministério de Educação e Cultura com o código do Censo Escolar-INEP n. 15036391, acolhe os alunos do Ensino Fundamental (Resolução n. 907, de dezembro de 1999, Ato de reconhecimento do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries), nos turnos da manhã, intermediário e da tarde, e da Educação de Jovens e Adultos (Resolução n. 804, de 04 de novembro de 1999 – Ato de reconhecimento do Ensino Supletivo de 1ª a 4ª etapas), no período noturno.

Na sua história recente, mais precisamente no início do ano letivo de 2011, a escola passou por algumas reformas, dirigidas, sobretudo, às acessibilidades para alunos portadores de deficiência física, com recursos do Plano de Desenvolvimento Escolar. De acordo com este documento, a acessibilidade é um complemento muito importante para garantir o respeito e a concretização da inclusão, tanto dos alunos da escola, como de todos os que fazem parte da comunidade escolar.

Tendo em conta os recursos financeiros limitados, no que toca ao orçamento da escola, a direção tem dado prioridade à pintura do edifício e à reparação da instalação elétrica e das canalizações, no início do ano letivo, mas alguns problemas são recorrentes o que acaba por se repercutir nas aprendizagens e prejudicar o bom funcionamento da escola. É o caso do muro à volta do edifício, que é muito baixo e não tem segurança; do telhado, que tem infiltrações; das portas das salas, que estão deterioradas; dos revestimentos das salas, que são frágeis; dos portões, que estão carcomidos pela ferrugem; das casas de banho, que estão em mau estado de conservação; e da caixa d'água, a necessitar de reparação.

A escola tem desenvolvido projetos diversificados, são considerados de extrema relevância, no que respeita à formação do aluno. Atualmente, estão em curso os seguintes projetos:

- 1º Projeto: “Formação de Leitores” - visa despertar, no aluno, o interesse pelos livros e o gosto pela leitura, incentivando-o a frequentar mais o espaço da biblioteca e a ter contacto, com mais frequência, com livros literários e não literários;
- 2º Projeto: “Sala de Aula e Recursos Multifuncionais” - tem por objetivo promover a inclusão dos alunos com necessidades especiais na comunidade escolar e primar pelo seu sucesso;
- 3º Projeto: “Amo minha Escola” - de cunho socioambiental, visa despertar, nos diferentes atores escolares, o compromisso de cuidar do meio ambiente, tornando-se parte integrante e constituinte do processo, vivenciando atitudes que possam fortalecer o respeito, o convívio e a ética nas relações diárias, e diminuir os atos de violência, tornando o ambiente escolar um local agradável de convivência e de participação;
- 4º Projeto: “Nossa Escola é um show! Nossa Comunidade é super....!” - pretende descobrir e partilhar saberes com o intuito de explorar competências e capacidades do aluno, e promover a sua integração entre os pares, professores e familiares, pela melhoria das relações humanas, logo, das aprendizagens;
- 5º Projeto: “Programa Vale Juventude” - prima pelo contributo para o desenvolvimento pessoal e social de adolescentes e jovens, a partir do eixo de atuação de educação afetiva-sexual, e pela valorização e reconhecimento do potencial dos adolescentes e jovens para desenvolverem atitudes positivas relativamente à saúde, sexualidade e ao papel do género;
- 6º Projeto: “Sala de Leitura” - desenvolvido em parceria com *O Liberal*, o jornal de maior circulação no Norte, visa estimular o gosto pela leitura dos alunos do Ensino Fundamental, através da criação do grupo de contadores de histórias;

A par destes projetos, a escola tem levado a cabo programas nacionais como o “Programa de Desenvolvimento da Educação”, o “Programa Mais Educação” e o “Projeto Atleta na Escola”. O principal objetivo é o de possibilitar aos alunos oportunidades de

aprendizagem e troca de experiências e a construção de conhecimento cultural, científico e tecnológico que lhes permita desenvolver competências para operar, rever, transformar e redirecionar esse conhecimento e convertê-lo em atitudes sociais de cooperação, solidariedade, e ética, tendo como base a formação democrática, incluindo a formação crítica e de cidadania.

Figura 13 - Escola São Francisco Xavier no combate a exploração sexual de crianças.
Fonte: arquivo fotográfico da escola (18/05/14).

Várias outras ações estão a ser viabilizadas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola (2013-2014), direcionadas para o processo ensino/aprendizagem, o contacto com o mundo do trabalho, a aprendizagem política, a construção da moralidade, a convivência com e o respeito pela diversidade, e a intervenção em casos de manifestação de indisciplina e violência escolar, como se pode ler no referido PPP:

Estimular o processo ensino-aprendizagem, a partir de projetos pedagógicos desenvolvidos pela escola; implantar o Programa de correção de fluxo para reduzir o índice de alunos em distorção idade-série; garantir o processo de formação continuada para os professores das diversas áreas; realizar oficinas sobre: ética, relações interpessoais, convivência com a diversidade e cidadania, drogas, prostituição, violência urbana, mercado de trabalho e o fazer político estudantil; acompanhamento, supervisão e assessoramento técnico-pedagógico aos alunos com alto índice de indisciplina; implantar o momento cívico na escola para estimular os alunos a ter respeito pelos símbolos nacionais (PPP, 2013-14, p. 18).

Os sujeitos escolares também orientam as suas ações para a relação escola – comunidade, de modo a conhecer o mundo do aluno, a fortalecer o sentimento de pertença à família – em que, em muitos casos, os papéis se confundem, pois são pais e alunos, ao mesmo tempo – e a contribuir para a sua participação efetiva na construção coletiva da escola. Neste domínio, os objetivos do PPP são bastante esclarecedores:

Promover encontro com os pais na escola; realizar encontros culturais na escola, envolvendo toda comunidade escolar; promover atividades culturais, como:

apresentações teatrais, músicas, de danças e outros, com a comunidade escolar; realizar jogos internos da escola; realizar gincanas estudantis; planejar e desenvolver propostas pedagógicas que atenda as necessidades dos alunos que estão em dependência de estudos; realizar a feira cultural, objetivando a integração e o envolvimento de nossos alunos com a comunidade em torno; organização política dos alunos; realizar ciclo de palestras e encontros com as lideranças das turmas e realizar encontros de formação específicos para os alunos da EJA (PPP, 2013-14, p. 40).

No documento, pode ler-se que as várias ações desenvolvidas pela escola passam por um contínuo processo de avaliação coletiva, considerado como ato político que integra, não apenas a avaliação da realização das ações, mas, também, a apreciação da sua qualidade e do seu cumprimento social, dentro e fora da escola.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Aloysio da Costa Chaves.

Inaugurada no dia 3 de setembro de 1983, situa-se na travessa de São Francisco, no bairro da Betânia, município de Barcarena; a sua população é constituída por alunos oriundos da zona urbana e rural, funciona nos quatro turnos e inclui as modalidades de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Figura 14 - Escola de Ensino Fundamental Professor Aloysio Chaves.
Fonte: Arquivo fotográfico da escola.

De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, a escola tem por meta traçar uma direção para a ação com a participação de todos na construção de uma escola de qualidade, participativa e democrática, que respeite todos os que dela fazem parte. Esse objetivo foi estruturado a partir de algumas preocupações da comunidade escolar relativamente, por

exemplo, à ausência de participação efetiva da família na vida do educando e da escola; à falta de relação nas ações desenvolvidas pelos educadores; à ausência de planejamento pedagógico; à desarticulação entre corpo técnico, docente e discente; à ausência de cumprimento dos direitos e deveres dos envolvidos; à depreciação dos móveis, utensílios e acomodações da escola; e ao desconhecimento dos pais acerca dos seus direitos e deveres.

Neste sentido, algumas ações foram delineadas e incluídas no PPP da escola como:

Adotar estratégias variadas a fim de reduzir o índice de reprovação e evasão; resgatar ações educativas que enfatizem os valores como: respeito, honestidade e solidariedade; propor medidas para criar e incentivar equipes no trabalho de construção e desenvolvimento democrático da escola; melhorar a qualidade da educação com a redução de desigualdade relativa às oportunidades educacionais; melhorar o desenho da escola e, como consequência o conceito e o respeito da escola como patrimônio da comunidade; adotar práticas de transparência dos projetos e programas que a escola recebeu e receberá; garantir a eleição direta de seus gestores, legitimando sempre o processo de gestão democrática, a partir da formação do Conselho Municipal de Educação (PPP, 2012, p. 8-10).

Em 2013, a escola desenvolveu vários projetos, nomeadamente o “Projeto Xadrez na Escola”, o “Projeto Ler e Escrever pra valer” e o “Projeto bola prá frente, educação pra gente”, tendo, também, participado na “Olimpíada Brasileira de Astronomia e Matemática”. Além disso, desenvolve os Programas “Escola Educação Integral”, “Mais Educação” e “Programa de Informática”.

Verifica-se que, no atual Projeto Pedagógico Político existe uma preocupação com a relação escola, família e comunidade, partindo da noção que a escola constitui um dos espaços de educação da sociedade. Neste sentido, ao participar da vida dessa instituição, a família poderá criar uma relação entre a educação que acontece em casa e a que ocorre na escola, o que propiciará trocas significativas e poderá contribuir para o entendimento da lógica pela qual a escola se rege. Com efeito, a família e a escola partilham a responsabilidade de educar. Esta preocupação, de acordo com o PPP da Escola de Ensino Fundamental Professor Aloysio Chaves, decorre da LDB, que, no seu artigo primeiro, reconhece que a escola partilha a responsabilidade de educar as novas gerações, bem como os jovens e adultos, com várias outras instituições da sociedade. Como se pode ler no referido documento:

No momento em que a escola e família conseguem estabelecer uma parceria na maneira como irão promover a educação de seus educandos e filhos, muitos dos conflitos hoje observados em sala de aula, serão aos poucos superados. Todavia, para que isso possa acontecer é necessário que a família realmente participe da vida escolar de seus filhos. Que a família tenha comprometimento, envolvimento com a escola,

gerando assim, na criança e adolescente um sentimento de amor, fazendo sentir-se amparado e valorizado como ser humano (PPP, 2012, p. 16).

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Acy de Jesus Pereira.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Acy de Jesus Pereira está localizada no bairro de São Francisco, no Município de Barcarena.

Figura 15 - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Acy de Barros.
Fonte: Arquivo fotográfico da escola

No seu Projeto Político Pedagógico, em elaboração, a escola pretende assegurar ao aluno a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir em estudos posteriores.

Relativamente aos principais problemas que a escola enfrenta, existem alguns dados provenientes de um diagnóstico inicial feito por professores, alunos e pais de alunos (2014), bem como propostas de sugestões para a melhoria da escola

Entre os principais problemas levantados pelos professores enumeram-se: a falta de funcionários, principalmente de apoio; a falta de uma infraestrutura física, na secretaria, o que dificulta, consideravelmente, o processo de ensino/aprendizagem; as salas quentes, com pouca iluminação; a elevada carga horária dos professores como forma de garantir um salário um pouco mais digno, provocando dificuldades de planejamento; a falta de material didático que providencie o suporte a uma série de atividades e de apoio ao trabalho prático (pesquisa de

campo), essenciais à aprendizagem, em determinadas disciplinas; a falta de participação da comunidade; o desinteresse dos alunos; a falta de planeamento das atividades administrativas, pedagógicas e financeiras; o elevado absentismo dos docentes; a indisciplina dos alunos; o grau considerável de improvisação das atividades.

No caso dos pais, os problemas mais referidos prendem-se com o facto da biblioteca da escola permanecer fechada todos os dias, com a falta de funcionários, nos vários turnos, de limpeza das salas de aula e do ambiente externo, de bebedouros, da merenda escolar, de professores, com a precariedade do transporte escolar, a existência de salas quentes por falta de ventilação e a falta de funcionários e de um recinto desportivo.

Figura 16 - Alunos da Escola Acy de Barros participam do projeto ambiental.
Fonte: Arquivo fotográfico da escola.

Os alunos assinalam, como principais problemas: as dificuldades, a falta de diálogo e respeito entre professores e alunos, a falta da merenda escolar de qualidade, as discussões entre alunos, as salas com portas abertas e sem ventilação, a falta de bebedouros, de um recinto desportivo, de pintura, na escola, e de segurança qualificada.

Para melhorar a escola, os professores sugerem: o estabelecimento de parcerias entre empresas e a comunidade; a criação de um curso aos sábados; a viabilização de uma gestão participativa no planeamento, organização, execução e avaliação das atividades da escola; reuniões mais frequentes entre a comunidade e os professores; o envolvimento dos educadores com os problemas sociais; a divulgação do trabalho dos professores junto da comunidade; um melhor relacionamento entre professores e um esforço de ir mais além da sua função.

Quanto aos pais, entendem que devem exigir mais da gestão, no sentido de que todos façam a sua parte; reivindicam mais reuniões, em horários compatíveis com as suas atividades,

e um melhor relacionamento entre professores e ele, pais e encarregados de educação; exigem a possibilidade de os alunos participarem mais nos diversos projetos em curso na escola.

Finalmente, as propostas dos alunos foram no sentido do diálogo entre alunos e professores, para que possam exprimir a sua opinião relativamente ao que deve ser feito para melhorar a escola; da criação de programas escolares em que os alunos se possam envolver; da iniciativa de dotar as salas de aula de um sistema de climatização e computadores novos e atualizados, à disposição de todos os alunos; e do esforço, por parte da escola de procurar parcerias com várias entidade para obter mais recursos.

5.1.5. OS ATORES DA PESQUISA

OS ALUNOS

A recolha de dados foi realizada através de questionário aplicado a 30% dos alunos de cada escola pesquisada (Tabela 1); assim, dos 533 alunos efetivos da Escola São Francisco Xavier, dos 680 da Escola Acy de Jesus Barros e dos 827 da Escola Aloysio da Costa Chaves, 160, 204 e 248, respetivamente, participaram da pesquisa. De modo a possibilitar a apresentação e discussão dos resultados sob a forma de tabelas e quadros, optou-se por nomear as escolas por letras, atribuindo à Escola São Francisco Xavier a letra A, e à Escola Acy de Jesus Barros a letra B e à Escola Aloysio da Costa Chaves a letra C.

Tabela 1 - Amostra dos alunos participantes da pesquisa, em 2014

ESCOLAS	UNIVERSO DE ALUNOS (100%)	AMOSTRA (30%)
São Francisco Xavier (Escola A)	533	160
Acy de Jesus Barros (Escola B)	680	204
Aloysio da Costa Chaves (Escola C)	827	248
TOTAL	2040	612

Relativamente à variável género (Tabela 2), constatou-se que existe um número maior de alunos do género feminino nas Escolas A (54%) e C (60%), contra 46% e 40%, respetivamente, do género masculino. Na Escola B, há uma inversão da situação, com 59% de alunos do género masculino e 41% do género feminino, o que se explica pelo facto de a maioria dos alunos pesquisados, na referida escola, serem trabalhadores de lojas e fábricas da região, a frequentar o turno da noite.

Tabela 2 - Alunos matriculados, por género, em 2014

GÈNERO	ESCOLAS					
	São Francisco Xavier (A)		Acy de Jesus Barros (B)		Aloysio da Costa Chaves (C)	
	F	%	F	%	F	%
Masculino	73	46	120	59	100	40
Feminino	87	54	84	41	148	60
TOTAL	160	100	204	100	248	100

Fonte: Secretaria das escolas.

Em relação à variável faixa etária (Tabela 3), 72% dos alunos da Escola A têm entre 13 e 16 anos, e frequentam o turno intermediário e o turno da tarde. Na Escola B, 81% dos alunos estão na faixa etária dos 17 aos 20 anos e, na sua maioria, frequentam o turno noturno. Na Escola C, 74% dos alunos encontram-se na faixa dos 15 aos 20 anos, divididos, principalmente, pelo turno da tarde e pelo turno noturno.

Tabela 3 - Alunos matriculados, por faixa etária, em 2014

IDADE	ESCOLAS					
	São Francisco Xavier		Acy de Jesus Barros		Aloysio da Costa Chaves	
	(A)		(B)		(C)	
	F	%	F	%	F	%
10 a 12	35	22	0	0	0	0
13 a 14	55	34	0	0	40	16
15 a 16	60	38	0	0	80	32
17 a 18	10	6	85	42	30	12
19 a 20	0	0	80	39	80	32
+ de 21	0	0	39	19	18	7
TOTAL	160	100	204	100	248	100

OS PROFESSORES

A amostra de professores e professoras que participaram na pesquisa representou, em média, 45% do universo dos docentes colocados nas escolas pesquisadas, e foram escolhidos de acordo com a sua disponibilidade e interesse para participar desta investigação, manifestados aquando do trabalho de sensibilização feito pelo investigador e durante a aplicação do instrumento, nos corredores da escola, e na sala dos professores, durante a hora do intervalo de quinze minutos, ao longo de todo o ano de 2014.

Na sua maioria, o corpo docente é constituído por elementos do género feminino, distribuídos da seguinte forma: 67%, na Escola A, 60%, na Escola B, e 73%, na Escola C. O número de docentes do género masculino é de 33%, 40% e 27%, nas Escolas A, B e C, respetivamente (Tabela 4).

Tabela 4 - Amostra de professores participantes da pesquisa, por gênero, em 2014

Gênero	São Francisco Xavier (A)		Acy de Jesus Barros (B)		Aloysio da Costa Chaves (C)	
	F	%	F	%	F	%
Masculino	7	33	8	40	6	27
Feminino	14	67	12	60	16	73
TOTAL	21	100	20	100	22	100

Os dados da Tabela 5 demonstram que, na sua maioria, os professores participantes na pesquisa têm entre 30 a 50 anos; a maior parte tem o grau de especialista e trabalham, no mínimo, dois turnos. Alguns desenvolvem, ainda, atividade docente noutros municípios próximos, como é o caso de Abaetetuba, Mojú e Igarapé-Miri.

Tabela 5 - Amostra de professores, por faixa etária, em 2014

Idade	São Francisco Xavier (A)		Acy de Jesus Barros (B)		Aloysio da Costa Chaves (C)	
	F	%	F	%	F	%
Faixa						
20 a 30	4	19	3	15	4	18
31 a 40	6	29	6	30	9	41
41 a 50	8	38	8	40	7	39
51 a 60	3	14	3	15	2	19
TOTAL	21	100	20	100	22	100

A EQUIPA GESTORA

Quinze gestores e gestoras fizeram parte dos sujeitos da pesquisa, cinco por cada escola investigada, o que equivaleu em cerca de 50% da equipa de cada escola. Foram entrevistados no local de trabalho, durante o período do intervalo, ao longo do ano de 2014. Para efeitos de análise, foram agrupados da seguinte forma: os cinco primeiros correspondem à Escola São Francisco Xavier (G1 a G5), os do meio são da Escola Acy de Jesus Barros (G6 a G10), e os cinco últimos (G11 a G15) pertencem à Escola Aloysio da Costa Chaves.

Observou-se que, aproximadamente 70% da equipa gestora (Tabela 6), composta por quatro gestores e onze gestoras, se encontram na faixa etária entre os 30 e os 50 anos, têm, na sua maioria, mais de dez anos de trabalho e também desenvolvem as suas atividades em outras escolas públicas ou privadas, ocupam a função de técnicos ou professores, e trabalham em dois ou mais turnos.

Tabela 6 – Gestores, por faixa etária, em 2014

IDADE	F	%
20 a 30	1	7
31 a 40	4	27
41 a 50	9	60
51 a 60	1	7
TOTAL	15	100

Um facto importante, a merecer destaque, é o de que professores e gestores desenvolvem a sua atividade docente no regime de dupla jornada de trabalho, por vezes tripla, o que constitui um indicador de que a situação, no Estado do Pará, é séria e de que os profissionais da educação estão sujeitos a um grande *stress* no desempenho da sua atividade; se a isto somarmos os baixos salários, o sentimento de insegurança, a existência de infraestruturas precárias, o número excessivo de alunos, o trabalho extra curricular e o pouco tempo disponível para a formação profissional, é fácil concluir, como, de resto, é confirmado por outros estudos,

que existe, entre estes profissionais, um enorme desencanto relativamente ao seu trabalho, o que contribui para a sua baixa autoestima, provoca desinteresse relativamente às questões ligadas à educação e à escola e leva a um desgaste psíquico e físico.

5. 2. CATEGORIAS ANALISADAS

5.2.1. SEGURANÇA E INSEGURANÇA

A violência estrutural, reflexo de todo um processo de desigualdade social, a que se somam o preconceito, a discriminação, a indiferença, a violência intrafamiliar, a violência simbólica e, atualmente, a violência criminal, tem repercussão no interior das escolas e na sua vizinhança, gerando um clima de insegurança e medo, na comunidade escolar. Como pergunta inicial, procurou-se saber, junto dos alunos, se existe, na sua escola, um clima de insegurança.

Tabela 7 - Sensação de segurança e insegurança dos alunos, na escola, em 2014

SENSAÇÃO	ESCOLAS					
	São Francisco Xavier		Acy de Jesus Barros		Aloysio da Costa Chaves	
	(A)		(B)		(C)	
	Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)
Segurança	65	35	61	39	54	46
Insegurança	35	65	39	61	46	54
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Os dados constantes da Tabela 7 mostram que 65% dos alunos da Escola São Francisco Xavier, 61% da Escola Acy de Jesus Barros e 54% da Escola Aloysio se sentem seguros, nas dependências da escola. Constatou-se, também, que uma percentagem significativa dos alunos experimenta uma sensação de insegurança: 35%, na Escola São Francisco Xavier, 39%, na Escola Acy de Jesus Barros e 46%, na escola Aloysio da Costa Chaves.

Com relação à violência no entorno da escola, nomeadamente no que diz respeito a manifestações de intimidação, ameaça, medo, roubo e violência, os dados da Tabela 8 são bastante esclarecedores.

Tabela 8 - Insegurança sentida ou vivenciada pelos alunos, no entorno da escola, em 2014

ESCOLA	Sensação de Insegurança					
	Intensidade	Intimidação	Ameaça	Medo	Roubo	Violência
		%	%	%	%	%
São Francisco Xavier (A)	Algumas vezes	26	30	43	12	08
	Muitas vezes	12	18	22	07	05
	O tempo todo	08	04	10	03	02
	Nunca	54	48	25	78	85
	TOTAL	100	100	100	100	100
Acy de Jesus Barros (B)	Algumas vezes	41	23	50	22	10
	Muitas vezes	20	20	15	08	04
	O tempo todo	05	08	06	02	02
	Nunca	34	49	29	68	84
	TOTAL	100	100	100	100	100
Aloysio da Costa Chaves (C)	Algumas vezes	39	50	63	18	10
	Muitas vezes	20	20	22	08	04
	O tempo todo	03	09	08	04	01
	Nunca	38	21	09	70	85
	TOTAL	100	100	100	100	100

Após ter sido explicada a diferença entre os conceitos de intimidação, ameaças, medo, roubo e violência, incluídos no questionário, foi perguntado aos alunos se consideravam o entorno da sua escola seguro, ou se, pelo contrário, experimentavam, relativamente a esse espaço, um sentimento de insegurança. Os dados estatísticos revelam que a intimidação, as ameaças e o medo ocorrem são mais frequentes e atingem maiores proporções que os roubos e as manifestações físicas de violência.

Relativamente à intimidação, 26% de 46% de alunos da Escola A, 41% de 66% da escola B e 39% de 62% da Escola C já sentiram ou viveram essa sensação.

No que diz respeito às ameaças, os dados confirmam que 30% de 52% da Escola A, 23% de 51% da escola B e 50% de 79% da escola C já se depararam com essa grave situação.

Quanto ao medo, os dados evidenciam que a sensação de medo é constante, no caminho que vai desde a residência do aluno até à escola e no sentido inverso, com 43% de 75% da escola A, 50% de 69% da escola B e 63% de 91% da escola C a responderem que algumas vezes sentem essa sensação.

Os dados apresentados, confirmam uma realidade grave, denunciada em vários estudos: a de que os espaços no entorno das escolas públicas das grandes capitais brasileiras e municípios não são seguros e de que a violência tem crescido, acentuadamente, gerando um sentimento de impotência nos pais, nos professores e na comunidade escolar.

Figura 17 - Participação da Polícia Militar, Conselho Tutelar, SEMED e Pais e Alunos em reunião em busca de alternativa para deter a violência na escola Francisco Xavier.
Fonte: Arquivo fotográfico da escola

Aos alunos, foram apresentadas algumas alternativas relativamente aos fatores externos que poderiam dificultar a prevenção dos conflitos e da violência, em meio escolar, como a reduzida (ou nula) participação dos pais nas atividades escolares, o tráfico de drogas, nas imediações, a falta de áreas de lazer, no bairro, a situação de pobreza da comunidade e de desemprego entre os jovens; perante esta listagem, foi-lhes perguntado qual/quais, na sua opinião, tinha/m maior repercussão no clima de violência da escola.

Tabela 9 - Fatores externos que dificultam a prevenção dos conflitos e a violência na escola, na perspectiva dos alunos, em 2014

	ESPECIFICAÇÕES	ESCOLAS		
		A	B	C
		%	%	%
A	Reduzida (ou nula) participação dos pais nas atividades da escola	34	42	44
B	Tráfico de drogas no entorno	23	20	20
C	Falta de áreas de lazer no bairro	19	12	16
D	Situação de pobreza da comunidade	5	2	3
E	Desemprego entre os jovens	19	25	16
TOTAL		100	100	100

Entre os fatores externos que aumentam o mal-estar e dificultam a prevenção da violência na escola (Tabela 9), os alunos referem, em primeiro lugar, a reduzida participação dos pais, ou mesmo a ausência de participação, nas atividades da escola, 34%, 42% e 44%, nas escolas A, B e C, respectivamente, e, em segundo lugar, o consumo e tráfico de drogas, nos arredores da escola, 23%, 20% e 20%, nas escolas A, B e C, respectivamente. Em terceiro e último lugar, surge a situação de desemprego entre os jovens, considerada com grave por 19% dos alunos, na escola A, 25%, na escola B e 16%, na escola C.

Relativamente ao uso e tráfico de drogas, na escola e na sua vizinhança, o depoimento de Lília Amorim, egressa do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Pará – UEPA, e ex-aluna da Escola Aloysio Chaves, no seu trabalho de conclusão de Curso, intitulado *Drogas nas escolas: um olhar para as ações preventivas da e na escola do Município de Barcarena* (2014, p.41), é bastante revelador.

O interesse em compreender e estudar sobre o uso de drogas entre jovens e adolescentes na escola pública do município de Barcarena surge desde a minha adolescência quando se instaurou uma ‘boca de fumo’ no meu bairro. Percebi e via diariamente da janela do meu quarto, muitos amigos, conhecidos e vizinhos, entrando para o mundo do tráfico, seja, como usuário, ‘aviãozinho’ ou ‘mulas’ expressões usadas nesse contexto.

A escola em questão, localizada próximo a minha residência, começou a sofrer as influências, constantemente se relatava brigas entre alunos envolvidos no tráfico e todos ou a maioria dos atores da escola já tinham conhecimento e medo do cenário criado em torno da escola (tiroteios, prisões em público, noticiários sobre o bairro etc.). Até as igrejas, no caso o grupo de adolescentes que eu participava a coordenadora já perdia para os traficantes alguns desses adolescentes.

Os professores também são de opinião que a violência no âmbito escolar está diretamente relacionada com a localização da escola, e com condições sociais diferenciadas, como o desemprego dos pais e dos próprios jovens, o tráfico de drogas e a luta pela “chefia do pedaço” entre os gangues de jovens e adolescentes. Enumeram como principais manifestações de violência em meio escolar o consumo de drogas nas dependências da escola, o *bullying*, a indisciplina, o desrespeito e a linguagem grosseira, a violência física, a violência simbólica, o vandalismo, os *graffiti* e destruição do patrimônio escolar, o preconceito, o racismo, a discriminação e a violência entre gangues, como se pode ver pelos relatos que, a seguir, se transcreve:

“A indisciplina, empurrões e apelidos” (P1 – Escola São Francisco Xavier).

“Agressões físicas, verbais, psicológicas e assédio moral” (P10 – Escola São Francisco Xavier).

“Violência física, bullying, indisciplina e uso de drogas” (P16 – Escola São Francisco Xavier).

“As drogas, as brigas entre colegas e a indisciplina.” (P18 – Escola São Francisco Xavier).

“Bullying e o uso de drogas” (P3 – Escola Acy de Jesus Barros).

“Rivalidades vindas de fora dos muros da escola e o consumo de drogas” (P4 – Escola Acy de Jesus Barros).

“Drogas, pois a escola fica em zona de risco e não existe proteção necessária, agressões verbal e física” (P14 – Escola Acy de Jesus Barros).

“Empurrões, brigas entre grupos de meninas e meninos e indisciplina” (P12 – Escola Acy de Jesus Barros).

“Agressão física e moral” (P2 – Escola Aloysio da Costa Chaves).

“Falta de disciplina, bullying e o consumo de drogas” (P4 – Escola Aloysio da Costa Chaves).

“Brigas entre alunos, indisciplina e as pichações” (P7 – Escola Aloysio da Costa Chaves).

“Empurrões, gritos e indisciplina” (P16 – Escola Aloysio da Costa Chaves).

Os Gestores indicam como principais fatores externos que contribuem para a violência em meio escolar a ausência de políticas públicas neste domínio, o contexto socioeconómico dos alunos, as diferenças culturais, as amizades fora da escola e o consumo de drogas. Na sua perspetiva, as manifestações de violência mais comuns são o *bullying*, as ameaças verbais, a indisciplina, o confronto entre jovens de grupos diferentes, a violência física - frequentemente decorrendo do consumo de drogas fora e dentro da escola - a violência simbólica, os furtos, o preconceito, a discriminação e o racismo.

“As principais manifestações são agressões físicas e bullying” (G1 – Escola São Francisco Xavier).

“Violência verbal observada no tom da voz dos alunos e a utilização de vocabulário pesado pelos alunos e alguns pais” (G5 – Escola São Francisco Xavier).

“Percebo que as agressões verbais e físicas leves são as mais comuns” (G6 – Escola Acy de Jesus Barros).

“As discussões verbais, intimidações entre pares, apelidos, empurrões, chutes, são as constantes na escola” (G9 – Escola Acy de Jesus Barros).

“São confrontos entre grupos de jovens e tribos de adolescentes e jovens, especialmente fora da escola, no horário da saída” (P11 – Escola Aloysio da Costa Chaves).

“O desrespeito ao espaço e as regras da escola que demonstra a falta de sentimento de pertença dos alunos, com referência ao espaço educativo” (G12 – Escola Aloysio da Costa Chaves).

Figura 18 - Intervenção do PROGRAD em sala de aula, na Escola Aloysio Chaves.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora Lília Amorim.

Os professores também atribuem ao consumo de drogas muitas das manifestações de violência no espaço da escola, como demonstram depoimentos que, a seguir, se transcreve:

“As ações dos traficantes têm aumento à violência na escola, principalmente no turno vespertino e noturno, são alguns alunos que se encarregam de passar aos outros” (P6 - Escola São Francisco Xavier).

“Sou professora de filho de traficante, não esquento, faço meu trabalho. Eles fizeram um grande buraco ali na parede da escola e consome maconha lá, no lado de dentro da escola” (P1 - Escola Aloysio da Costa Chaves).

“Conheço alunos que trabalham com o tráfico, infelizmente não posso dizer mais nada porque boca fechada não entra mosquito” (P14 - Escola Acy de Jesus Barros).

“Um aluno que conhece um grupo ligado a um traficante me confessou que as drogas repassadas são pesadas, como maconha cocaína e crack” (P16 - Escola Aloysio da Costa Chaves).

“Nossa pequena loja já foi assaltada e os assaltantes, todos de menor, queriam dinheiro para pagar o traficante” (P8 - Escola São Francisco Xavier).

“Todos os conhecem, inclusive a polícia, o perigo é denunciá-los e no outro dia aparece morto com a boca no formigueiro” (P7 - Escola Aloysio Chaves).

“A questão é que alguns alunos consomem álcool e já chegam alterados na escola” (P12 - Escola Acy de Jesus Barros).

Constatou-se que a maioria dos professores consideram os pais omissos em termos de responsabilidade parental, culpabilizando-os pela entrada de drogas nas escolas e pelas manifestações de violência, no seu interior. Expressões como “famílias mal estruturadas”, “problemas familiares”, “famílias desestruturadas” (Francisco Xavier), “os filhos de pais separados são os mais violentos”, “dificuldades familiares”, “situações de violência física, psicológica e sexual no seio familiar” (Acy de Barros), e “traumas familiares”, “ausência familiar” e “falta de educação trazida de casa” (Aloysio Chaves) fazem parte do discurso destes profissionais. Como refere uma professora da escola Aloysio Chaves:

“famílias desorientadas refletem-se nos alunos que projetam na escola, com os professores e colegas as situações de violência que acontecem no seio familiar e no local onde vivem” (P6 – Escola Aloysio Chaves).

A omissão parental ou a ausência familiar, estão, também, bastante presentes nos argumentos apresentado pelos gestores:

“a falta da família”, “desestruturação familiar” (Francisco Xavier), “cenas familiares negativas”, “crianças sem limites familiares” (Acy de Barros),

“famílias ausentes do processo de aprendizagem dos filhos” e “na maioria das vezes, resultados de conflitos entre pais e filhos que intensificam na escola, com os colegas, professores e comunidade escolar em geral” (Aloysio Chaves).

Diante das evidências de um discurso que refenda a visão da omissão parental, é legítimo interrogarmo-nos: por que razão um número considerável de professores culpabiliza os familiares pelos males que se abatem nas escolas públicas do Brasil?

Estudos conduzidos por Silva (2014), em algumas favelas do Rio de Janeiro, contribuem para desmistificar a questão da omissão parental; o autor sustenta que a escola funciona monoculturalmente e que entre ela e as famílias dos extratos mais baixos da população existe uma descontinuidade, pautada por uma relação de dominância linguística da primeira sobre a segunda. Esta é, também, uma opinião partilhada por Trigueiro e Casmasmie (2014). A partir da sua observação de reuniões entre pais e representantes das escolas, chegaram à conclusão que nelas existia um tipo de relação assimétrica, de subordinação dos primeiros aos segundos, e pouca abertura de diálogo para com os pais.

Constata-se que, muitas vezes, perante a omissão familiar, alguns professores pertencentes ao corpo docente das escolas pesquisadas referem, no seu discurso, a necessidade de se criar condições para o envolvimento das famílias:

“Acolhendo a família e cultivando os bons princípios familiares, trabalhando não somente com os conteúdos, mas sim, envolvendo a família em uma formação cidadã completa” (P7 - Escola Aloysio da Costa Chaves).

“Torna-se necessário à construção de um projeto político pedagógico que envolva a comunidade escolar e os seus problemas, buscando a participação da família nas questões pedagógicas, comprometendo-a criticamente na execução de ações a serem coletivamente desenvolvidas” (P8 - Escola Aloysio da Costa Chaves).

“A escola deve desenvolver suas ações com parceria da família, desafio necessário que a ajudará a compreender o mundo do aluno, envolvendo-o em atividades significativas voltadas para sua própria realidade e que englobe o aluno de forma integral, em seus aspectos afetivo, social e cognitivo” (P12 - Escola Acy de Jesus Barros).

“Trazendo a família para dentro da escola, procurando ouvi-la e tomando decisões conjuntas em favor do aluno” (P11 - Escola Acy de Jesus Barros).

“Isto só pode ser possível com a presença da família na escola, pois a escola precisa conhecer a realidade do aluno no seu cotidiano imediato para poder ajuda-lo com maior eficiência” (P18 - Escola São Francisco Xavier).

“Com a parceria da família, com a escola desenvolvendo projetos de acompanhamentos pedagógicos e construção coletiva de regras” (P13 - Escola São Francisco Xavier).

Figura 19 - Reunião com os pais na escola Francisco Xavier.

Fonte: Arquivo fotográfico da escola.

Os depoimentos dos professores atrás transcritos remetem para o que Santomé (2013), em Espanha, designa por modelo cívico de relação entre organizações escolares e famílias, segundo o qual as famílias são convidadas a participarem plenamente no processo, o que envolve decisões e responsabilidade, e uma ação partilhada, obedecendo à filosofia de fundo do projeto de modelo de educação, na solução dos problemas, que surgem numa estrutura social, cultural, política e económica, marcada pelo pluralismo, em que a estratégia eficaz é o diálogo e a negociação com as famílias e com outras organizações sociais da comunidade.

5.2.2. CONCEÇÃO DE CONFLITO E RELAÇÃO CONFLITO-VIOLÊNCIA

A cada um dos alunos que participaram da pesquisa (através de um questionário), foram apresentadas cinco alternativas sobre o significado de conflito: ausência de diálogo, manifestações destrutivas, manifestações construtivas, manifestações comuns às relações interpessoais e manifestações construtivas e destrutivas; seguidamente, foi-lhes solicitado que optassem por aquela que, na sua opinião, melhor correspondia ao significado de conflito em meio escolar.

Os resultados indicaram que 40% dos alunos da Escola A, 45% da Escola B e 52% da Escola C consideravam o conflito uma manifestação destrutiva, a que se seguiu a ausência de

diálogo, como segunda escolha, por parte de 30% dos alunos da Escola A, 25% da Escola B e 32% da Escola C.

Perguntou-se, então, aos professores e gestores, qual a sua visão sobre o significado dos conflitos escolares e da relação existente entre conflito-violência. Os depoimentos dos professores das três escolas pesquisadas sugerem que a concepção prevalecente, em âmbito escolar, sobre o significado de conflito é a visão negativa de conflito, que percebe as divergências, incompatibilidades e desacordos como sintomas de mal-estar que devem, a todo o custo, ser superados.

“Conflitos são ideias, opiniões divergentes que podem atrapalhar o bom andamento do ambiente escolar” (P1- Escola Aloysio da Costa Chaves).

“Conflitos são confrontos de ideias e pensamentos nos vários segmentos na escola” (P2 – Escola Aloysio da Costa Chaves).

“Conflitos são desentendimentos entre alunos, entre alunos-professores, professores-gestores, gestores-agentes escolares” (P7 – Escola Aloysio da Costa Chaves).

“São pequenos conflitos que acontecem e, que para mim, são problemas internos com professores, alunos, direção e pais de alunos” (P13 – Escola Aloysio da Costa Chaves).

“O conflito é na escola uma preocupação muito grande para a gestão e para todos os que estão envolvidos. Significa que a escola precisa saber de aonde vem e de como saná-lo” (P14 – Escola Aloysio da Costa Chaves).

“Conflitos são divergências de ideias e opiniões que geram discussões agressivas entre os membros da comunidade escolar” (P1 – Escola Acy de Jesus Barros).

“Conflitos são situações atípicas que visam intervenções necessárias por parte dos gestores, coordenadores e outros, como mediadores das diversas situações” (P4 – Escola Acy de Jesus Barros).

“Conflitos refere-se a um conjunto de circunstâncias que levam a situações de não harmonia entre pessoas, tais como pensamentos ou opiniões contrárias uma das outras. A escola propicia isso devido à grande concentração de pessoas” (P7 – Escola Acy de Jesus Barros).

“Conflito é toda situação de divergência que acontece em decorrência da hostilidade, do preconceito, da falta de respeito e, principalmente, por atitudes e opiniões diferentes” (P16 – Escola Acy de Jesus Barros).

“Conflito, em minha opinião, é tudo aquilo que causa afastamento do outro, quando não há nenhuma concórdia, seja de forma verbal, emocional e física” (P17 – Escola Acy de Jesus Barros).

“Conflito na escola significa as crises e tensões que tornam o clima escolar insustentável e difícil de conviver” (P20 - Escola Acy de Jesus Barros).

“Conflito significa desentendimento entre os diversos segmentos escolares, um fator bastante preocupante, onde a família participa pouco e a escola não pode obter cem por cento de êxito, haja vista que devem caminhar juntas, principalmente no requisito ensino-aprendizagem” (P1 - Escola São Francisco Xavier).

“Conflito são todas as formas de desentendimento, seja entre aluno-aluno, professor-corpo técnico, professor-professor, professor-aluno. São todas as faltas de comunicação entre atores passivos ou ativos na escola” (P2 – Escola São Francisco Xavier).

“Conflitos são situações que por falta de entendimento entre os envolvidos se repetem ou se agravam cada vez mais” (P7 – Escola São Francisco Xavier).

“Conflito é tudo aquilo que foi trabalhado de forma insatisfatória, até tudo que gera desconforto na aprendizagem, na vida social e cultural do indivíduo que frequenta o espaço escolar.” (P12 – Escola São Francisco Xavier).

“Conflitos são casos de desentendimentos, violências e indisciplinas que ocorrem entre agentes escolares, alunos e família de alunos.” (P13 – Escola São Francisco Xavier).

“Conflitos são discussões e discórdias entre as pessoas da escola.” (P19 – Escola São Francisco Xavier).

A maioria dos gestores que participaram da pesquisa concordam com a visão de conflito numa perspectiva negativa.

“Conflito escolar significa o somatório de divergências e opiniões contrárias, que na maioria das vezes, dificultam a dinâmica escolar e o processo ensino-aprendizagem e provoca sensação de vazio e caos na escola” (G15 – Escola Aloysio da Costa Chaves).

“Conflito significa situações que envolvem várias problemáticas de agressão física, verbal, as quais geram desentendimentos e, consequentemente, violência no espaço escolar” (G8 – Escola Acy de Jesus Barros).

“Conflito na escola é um fenômeno das relações interpessoais nos diversos grupos existentes no contexto escolar, sendo que esses grupos, quando não conseguem conviver com as diferenças se tornam divergentes, proporcionando violências.” (G2 – Escola São Francisco Xavier).

Juntamente com a visão negativa de conflito, constatou-se, nas escolas pesquisadas, que a maioria considera que existe uma relação entre conflitos e as manifestações de violência em meio escolar, confirmando a definição de Kriesberg (2007) de conflito negativo, segundo a qual

o antagonismo entre os participantes origina danos, pelo menos a uma das partes envolvidas, e quanto mais coercivos e violentos os meios empregues, mais destrutivo tenderá a ser o cenário final. Os depoimentos de professores e gestores, que a seguir se transcreve, reforçam essa visão.

“Um professor estressado, impaciente, intolerante e como esse está sempre em contato com uma diversidade de alunos, certamente se deparará com aqueles que já se encontram em situação de risco, logo haverá relação conflituosa que chegará a uma violência” (P4 – Escola Aloysio da Costa Chaves).

“Eles estão intimamente relacionados, por exemplo, os espaços inadequados para a prática de ensino, o que desencadeia numa série de situações de violência aos alunos e demais funcionários do espaço escolar” (P9 – Escola Aloysio da Costa Chaves).

“Sempre os conflitos são percebidos através de conversas de grupos e podem levar a violência em sua continuidade” (P15 – Escola Aloysio da Costa Chaves).

“Com as discussões que acontecem nas salas de aula temos o conflito que sempre leva a violência” (P19 – Escola Aloysio da Costa Chaves).

“É uma relação direta onde o conflito gera a violência escolar” (P1 – Escola Acy de Jesus Barros).

“Os dois se fundem, pois as formas de conflitos passam à violência física, podendo ser verbal” (P5 – Escola Acy de Jesus Barros).

“Na maioria das vezes, todos querem ter razão naquilo que pensam e isso é conflito que, se não chegar a um acordo pode sim gerar violência verbal e física” (P7 – Escola Acy de Jesus Barros).

“É uma relação de causa e efeito, porque quando há conflito e as pessoas não sabem lidar com ele ou não tomam providências, isto acaba se transformando em violência” (P12 – Escola Acy de Jesus Barros).

“Acredito que as diversas situações de conflitos não resolvidos na escola são as principais causas de nossas escolas serem violentas” (P19 – Escola Acy de Jesus Barros).

“A falta de diálogo nas relações pedagógicas leva aos conflitos e conflitos permanentes, não resolvidos, certamente levarão a violência” (P20 – Escola Acy de Jesus Barros).

“Quando um conflito não é resolvido de forma eficaz, através do diálogo, acaba gerando confusões e brigas, ou seja, a violência” (P2 – Escola São Francisco Xavier).

“Entendo conflito como algo negativo que atinge a escola e que precisa de resolução, se não resolvido, gradativamente, levará as manifestações de violência” (P9 – Escola São Francisco Xavier).

“Penso que ambos caminham juntos, pois se há discórdias, logo se tem violências e agressões” (P10 – Escola São Francisco Xavier).

“A relação é muito visível, pois na maioria das vezes o conflito causa a violência” (P13 – Escola São Francisco Xavier).

“Percebo uma linha tênue, pois a violência tem seu início sempre em um conflito” (P14 – Escola São Francisco Xavier).

“Vejo o conflito como situações repletas de muitas desavenças constantes que deparamos nos espaços escolares e, às vezes, difíceis de soluções que geralmente terminam em empurrões, tapas, brigas violentas e, em alguns casos, em ferimentos graves” (P17 – Escola São Francisco Xavier).

“A indiferença na escola leva aos conflitos entre as pessoas, principalmente os alunos, e quando mantida, a consequência lógica, acredito eu, seja a violência, que seria uma maneira de enfrentar a indiferença” (P20 – Escola São Francisco Xavier).

“Ambas estão intrinsecamente ligadas, a primeira (conflito) abre precedentes para a segunda (violência)” (G2 – Escola São Francisco Xavier).

“Ambas estão inter-relacionadas, pois um conflito mal resolvido gera uma violência” (G6 – Escola Acy de Jesus Barros).

“Uma vez que os conflitos não sejam trabalhados adequadamente, a violência ganhará força no ambiente escolar” (G11 – Escola Aloysio da Costa Chaves).

Os vários depoimentos atrás referidos remetem para a questão do porquê de, na maioria das vezes, nas representações coletivas dos atores escolares, o conflito e a violência se sobrepõem. Na contemporaneidade, a violência, com toda a sua multiplicidade de facetas (Abramovay, 2002), é percebida como um fenômeno heterogêneo, cujas fronteiras dificilmente podem ser ordenadas e delimitadas (Charlot, 2002). Trata-se, efetivamente, de um fenômeno complexo, de caráter polissêmico, logo, não indivisível (Debarbieux, 2007), que explode de fora para dentro da escola, mas, igualmente em sentido inverso, de dentro para fora (Loureiro, 1999), fazendo com que qualquer situação de incompatibilidade e divergência seja percebida através do seu valor negativo.

5.2.3. RELAÇÕES INTERPESSOAIS E CONVIVÊNCIA ENTRE ATORES ESCOLARES

Foram apresentadas, aos alunos, seis alternativas de possibilidades de relações de convivência, na escola - relações de convivência justas e confiança mútua; relações de desconfiança; relações de convivência injustas; relações de respeito pela diversidade cultural e religiosa e relações de desrespeito para com a diversidade cultural e religiosa - e foi-lhes

solicitado que escolhessem a que mais estaria ligada com as relações interpessoais entre alunos e outros atores escolares, em contexto escolar.

Os dados revelam que os alunos acreditam que as relações de convivência justas e de confiança mútua devem prevalecer no contexto, com 76% dos alunos da Escola São Francisco Xavier, uns significativos 78% da Escola Acy de Jesus Barros e 75% da Escola Aloysio da Costa Chaves a privilegiarem este aspeto.

Tabela 10 - Relações interpessoais entre os segmentos escolares e os alunos, em âmbito escolar, em 2014

	ESPECIFICAÇÃO	ESCOLAS		
		A	B	C
		%	%	%
A	Relações de convivência justas e confiança mútua	76	78	75
B	Relações de desconfiança	11	5	14
C	Relações de convivência injustas	6	5	4
D	Relações de respeito pelas diversidades culturais e religiosas expressas pelos alunos	3	7	4
E	Relações de desrespeito para com as diversidades culturais e religiosas expressas pelos alunos	4	5	3
TOTAL		100	100	100

Os professores acreditam na construção de uma escola democrática e numa gestão de convivência pacífica, mediada por estratégias de comunicação, em que todos participem, colaborem, convivam e sejam aceites na sua diversidade.

“Acredito que todas as escolas democráticas devem prezar pela convivência pacífica entre seus membros. Deve-se oferecer autonomia ao desenvolvimento das atividades compartilhadas através da capacidade de todos em estabelecerem diálogos abertos. Uma escola cidadã, coesa e forte se constrói pela participação, conscientização e compromisso de todos” (P4 - Escola São Francisco Xavier).

“Através de uma gestão da convivência que envolva todos os segmentos escolares e entorno em metas coletivas, alicerçadas no respeito, na dedicação, na responsabilidade, no trabalho e compromisso, com amor, é lógico, para que o ambiente se torne prazeroso de estar” (P3 - Escola São Francisco Xavier).

Figura 20 - São Francisco Xavier nos Jogos Estudantis.

Fonte: Arquivo fotográfico da escola.

“Praticando a convivência, através do respeito mútuo e o diálogo, reforçando que todos têm um papel importante no ambiente escolar, inclusive aqueles que manifestam condutas agressivas e suas famílias, que não devem ser rechaçadas, e sim compreendidas e acolhidas, e o aluno trabalhado no sentido de reverter sua situação e torna-lo um cidadão de deveres e também de direitos” (P5 – Escola Acy de Jesus Barros)

“O diálogo e ações que estimulem a convivência pacífica, cidadania e a motivação e atividades significativas que favoreça a participação da comunidade. Esses pontos são essenciais para a desconstrução da violência na escola” (P14 – Escola Acy de Jesus Barros).

“O acolher é muito importante, por isso precisamos desenvolver estratégias de comunicação e de boa convivência entre a escola e família. A escola precisa trabalhar os conteúdos e também envolver a comunidade em uma formação completa, portanto, cidadã” (P9 – Escola Aloysio da Costa Chaves).

“Devemos incentivar os alunos a trabalhar em grupo através de atividades que estimulem o diálogo, a convivência, a liderança e a participação, fazendo-os aprender também com os outros. A escola deve dá o exemplo, articulando a participação de todos, pois juntos formamos a comunidade escolar” (P3 - Escola Aloysio da Costa Chaves).

Figura 21 - Projeto Educação Ambiental na Escola Acy de Barros.
Fonte: Arquivo fotográfico da escola.

Santomé (2013) é de opinião de que as organizações escolares representam, para uma grande parte da população, o primeiro ambiente em que crianças e adolescentes tomam contacto com toda a diversidade de classes sociais, etnias, géneros, modelos de sexualidade, capacidades, culturas, religiões, etc., que caracterizam as sociedades modernas. Mais do que isso, em nenhum outro lugar as pessoas serão obrigadas a conviver com essas realidades como na sala de aula, do mesmo modo que dificilmente se encontrarão e terão de aprender a conviver juntos noutra lugar para além da escola.

Cabe à equipa gestora garantir o quotidiano escolar e, juntamente com os professores, viabilizar as deliberações curriculares e metodológicas; deve, também, a partir de uma aprendizagem política, criar condições para que a capacidade de dialogar, sistematizar convergências e crescer na diversidade façam parte das principais metas da escola, permitindo que esta construa a sua identidade histórica, a partir dos fóruns deliberativos e pedagógicos já consolidados.

“Acredito que uma equipe afinada onde todos possam conviver e colaborar, além de projetos pedagógicos que motivem os alunos no seu processo educativo” (G6 - Escola Acy de Jesus Barros).

“A equipe gestora tem de articular a participação e a convivência de todos na comunidade escolar, buscando sempre alternativas que contemple os anseios de todos” (G1 – Escola São Francisco Xavier).

“A equipe gestora tem o dever de acolher e conviver com a comunidade dentro do espaço público, acreditando e articulando o trabalho participativo dentro da instituição em que atua” (G12 - Escola Aloysio da Costa Chaves).

Figura 22 - Programa atleta na escola.
Fonte: Arquivo Fotográfico da Escola.

5.2.3.1. FATORES PROPICIADORES DE UMA BOA CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Perguntou-se, ainda, aos alunos, qual das alternativas a seguir, oferece mais garantias de conduzir a uma boa convivência escolar: uma equipa escolar estável, incluindo professores e gestores em sintonia com alunos e comunidade; uma escola aberta à comunidade também nos fins-de-semana; parcerias da escola com grupos e associações de moradores para os projetos escolares; parcerias com ONGs, Universidades e outros, em termos da vida da escola; sintonia entre Secretaria de Educação e a escola.

Os alunos das Escolas A e C atribuem um clima positivo de convivência escolar a uma equipa estável, com professores e gestores alinhados com alunos e a comunidade, 51% e 42%, respetivamente; na Escola B, 39% dos alunos consideram, como primeira opção, que a escola deve estar aberta à comunidade, aos fins de semana.

Tabela 11 - Decisões que favorecem a convivência e a prevenção da violência, na perspectiva dos alunos, em 2014

	ESPECIFICAÇÕES	ESCOLAS		
		A	B	C
		%	%	%
A	Equipa escolar estável, com professores e equipa gestora afinada com alunos e comunidade.	51	37	42
B	Escola aberta à comunidade também nos fins-de-semana	13	39	28
C	Parceria da escola com grupos e associações de moradores nos projetos escolares.	19	15	12
D	Parceria com as ONGS, universidades e outros na vida da escola.	14	7	10
E	Sintonia entre a Secretaria de Educação e a escola.	4	2	7
TOTAL		100	100	100

Os indicadores referentes aos anseios dos alunos por escolas abertas à comunidade, nos fins-de-semana, estão de acordo com os resultados encontrados por Ventura, Ramos & Burgos (2014) e apontam para a importância da construção de uma convivência mútua entre a escola e os seus arredores (região escolar), que fortaleça a cultura escolar e a sociabilidade da vizinhança, relação necessária e crucial, que, quando bem resolvida, torna a escola mais atraente, cidadã e a converte num referencial positivo para a vida local. Como afirmam Ventura, Ramos & Burgos (2014, p. 125):

Uma escola preparada para lidar de forma mais plena com a ecologia do lugar, explorando melhor suas potencialidades e compartilhando com outros atores suas dificuldades poderá enfrentar de forma mais ativa a enorme complexidade envolvida na operação de educar crianças e adolescentes moradores de territórios populares com longo histórico de segregação e de exposição à violência urbana, e terá melhores

condições para organizar comunidades de aprendizagem dentro e fora dela para compartilhar sucesso e dificuldades em suas estratégias de ensino.

Os professores reportam-se ao projeto político pedagógico da escola (PPP), a partir das seguintes expressões: “ações presentes no PPP”; “priorizando o PPP”; “contemplados no PPP”; “construção coletiva do PPP”; “o PPP deve garantir”, “na viabilização do PPP”, “viabilizando ações emanadas do PPP”, “a construção de um PPP”. E as equipes gestoras acrescentam: “PPP, a lei maior da escola”, “o PPP da escola deve possibilitar”, “planejar e realizar o PPP”.

Os seus depoimentos a esse propósito, que, a seguir, se transcreve, são esclarecedores:

“A partir do momento em que se torna uma unidade. A partir daí, através das ações presentes no PPP, os segmentos possam contribuir com a conquista, conscientização e parceria. Neste sentido o envolvimento de todos é necessário: famílias, alunos, professores, à coordenação e a gestão” (P7 - Escola São Francisco Xavier).

“Priorizando seu PPP e oferecendo um ambiente em condições de priorizar valores, como convivência e respeito ao outro” (P5 - Escola São Francisco Xavier).

“Através de projetos educativos contemplados no PPP e voltados para a cidadania e que englobe todos os segmentos, como agentes de portaria, merendeiras, equipe técnica, famílias, alunos, gestores e toda a comunidade escolar” (P2 - Escola Francisco Xavier).

“Construção coletiva do PPP e regimento interno da escola e promovendo palestras significativas, levando ao aluno refletir sobre o mundo em que vive e tomar consciência da desigualdade em que está submetido, suscitando sua capacidade crítica enquanto possuidor de direito, além de atividades que trabalhem questões éticas, de respeito ao próximo, de construção de parceria, de apoio psicológico, ampliando no sentido de trazer questões importantes, muitas vezes não problematizadas nos conteúdos ministrados em sala de aula” (P8 - Escola Acy de Jesus Barros).

Figura 23 - Equipe gestora, professores e alunos em reunião de construção do Projeto Político Pedagógico/PPP.
Fonte: Arquivo da Escola Aloysio Chaves.

“O PPP da escola deve garantir a formação integral do aluno, não deixando espaço par que o aluno viva um vazio de atividades” (P4 - Escola Acy de Jesus Barros).

“Viabilizando as ações emanadas do PPP, fazendo um trabalho de orientação e desenvolvendo ações que visem à reflexão do aluno no sentido de ele valorizar a vida tornando-se uma pessoa melhor” (P15 - Escola Acy de Jesus Barros).

“Na viabilização de um PPP que propicie melhorias nas relações interpessoais” (P4 - Escola Aloysio da Costa Chaves).

“Uma das ideias seria a construção de um PPP que possa envolver toda a comunidade escolar e os seus problemas e desafios, buscando a participação da família na vida dos alunos e o comprometimento de todos na execução de ações a serem desenvolvidas” (P9 - Escola Aloysio da Costa Chaves).

“Através do atendimento psicossocial adequado: palestras elucidativas, jogos de integração e a dissolução do paradigma professor – aluno e gestão – aluno. Vale ressaltar que as referidas ações devem ser contempladas no projeto político e pedagógico da escola” (P16 - Escola Aloysio da Costa Chaves).

A equipa gestoras também defende a existência do Projeto Político Pedagógico, uma espécie de *Magna Carta*, que deve constituir o alicerce principal de uma gestão participativa, fortalecedora das relações interpessoais e da convivência pacífica dos segmentos escolares e da comunidade, contribuindo para a consolidação coletiva do sentimento de pertença e para o processo histórico e permanente, pautado por valores democráticos. Isso mesmo transparece dos depoimentos de alguns gestores, que, a seguir, se transcreve:

“O PPP da escola deve possibilitar inserir a todos numa gestão participativa e não em algo impositivo, que impossibilite o diálogo, a convivência e a capacidade do aluno de aprender criticamente” (G1 - Escola São Francisco Xavier).

“Planejar e realizar um PPP onde todos possam participar de oficinas, palestras, culminando na consistência das relações interpessoais e a valorização coletiva de pertença do espaço escolar” (G7 - Escola Acy de Jesus Barros).

“O PPP, a lei maior da escola, construída por todos os segmentos que formam a comunidade escolar, deve priorizar a aprendizagem como a formação de valores democráticos de convivência” (P15 - Escola Aloysio da Costa Chaves).

Rios (2010) realça, particularmente, a noção de que um projeto de escola se faz com a participação de todos os que a constituem e não representa a mera soma de projetos individualizados, é uma proposta original em que se configura a escola necessária, residindo, aí, o caráter utópico do projeto, no apontar para algo ideal que ainda não existe, mas que pode vir a existir, exatamente porque é possível descobrir, ou criar, na realidade, as condições da sua existência. Como salienta a autora, “a educação, enquanto fenômeno humano situa-se em um contexto histórico, no entrecruzamento do passado, com suas memórias e tradição e no futuro como projeto.” (2010, p. 128).

Procurou-se, também, saber a razão pela qual professores e equipas gestoras se reportam tanto aos Projetos Políticos e Pedagógicos das escolas. De acordo com Lima (2008a), pode-se inferir a possibilidade de recusa ou oposição a determinados modelos organizacionais de orientação para ação, através de modelos decretados, interpretados e recriados ou orientados para a produção. Assim, foi possível constatar que os referidos profissionais anseiam pela construção de um cenário propício à criação de regras autónomas (escola), que permitam que a periferia se transforme no centro, enquanto *locus* de tomada de decisões.

A construção de uma obra própria e não apenas a pressuposta reprodução de uma obra alheia, ou seja, uma co-construção ou produção em regime de coautoria, desta forma concretizando os direitos dos atores à participação na governação democrática das escolas públicas, entendidas como instituições e como locais de trabalho e não como meros instrumentos (Lima, 2008a, p. 114).

5.2.4. GESTÃO DE CONFLITOS E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA EM MEIO ESCOLAR

Indagou-se, junto dos alunos, qual das seguintes alternativas seria, na sua opinião, mais eficaz na gestão de conflito e no combate à violência, em meio escolar: adoção de medidas punitivas; intervenção precoce em situações conflituosas de forma a evitar a sua ocorrência;

construção vínculos de fortes de convivência, dentro da escola; construção de um vínculo sólido de convivência com o exterior; preservação da capacidade de ouvir e de diálogo.

Para um número considerável de alunos, a estratégia correta para administrar conflitos e prevenir manifestações de violência é a adoção de medidas punitivas pela escola: com efeito, 25% dos alunos da Escola A, 27% da Escola B e 33% da Escola C manifestaram-se nesse sentido. Porém, os dados indicam que um número superior de alunos das três escolas, onde decorreu a pesquisa, 53%, 51% e 39%, nas Escolas A, B e C, respectivamente, consideram que a preservação da capacidade de ouvir e dialogar representa o caminho mais eficaz para enfrentar o referido problema.

Tabela 12 - Medidas de gestão dos conflitos e prevenção da violência, na perspectiva dos alunos, em 2014

	ESPECIFICAÇÕES	ESCOLAS		
		A	B	C
		%	%	%
A	Adotar medidas punitivas	25	27	33
B	Intervir precocemente nas situações conflituosas para evitar que ocorram	6	5	8
C	Construir fortes vínculos de convivência dentro da escola	8	12	10
D	Construir fortes vínculos de convivência com o exterior	8	4	9
E	Preservar a capacidade de ouvir e dialogar	53	51	39
TOTAL		100	100	100

Existe a certeza, partilhada pela maioria dos professores, de que é fundamental dialogar com os alunos e aprender a ouvi-los.

“Um bom professor começa pela capacidade de ouvir e estabelecer uma boa comunicação em sala de aula e com todos os segmentos da escola” (P10 – Escola Aloysio da Costa Chaves).

Figura 24 - Reunião de Elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Fonte: Arquivo fotográfico da escola.

Com a palavra, os professores:

“Dialogar com os alunos e escutar mais o que eles têm a dizer” (P1 - Escola São Francisco Xavier)

“Na comunicação estabelecida com os alunos aprendemos a desenvolver a capacidade de ouvir e estabelecer um diálogo sincero” (P12 - Escola São Francisco Xavier).

“Estabelecer sempre o diálogo com o aluno, dando oportunidade para expressarem as suas ideias e dúvidas” (P19 - Escola São Francisco Xavier).

“Professores e alunos devem criar espaço e tempo para conversarem empaticamente” (P5 - São Francisco Xavier).

“O professor deve conversar sempre com seus alunos, e quando conversa aprende a ouvir” (P20 - Escola São Francisco Xavier).

“O diálogo apresenta forte influência nas relações pedagógicas. Em sala de aula, na relação professor-aluno e a capacidade de ouvir e dialogar deve ser treinada por professor e aluno” (P7 - Escola Acy de Jesus Barros).

“Dialogar e ouvir são condições essenciais na formação de uma escola cidadã” (P13 - Escola Acy de Jesus Barros).

“Ouvir o que o aluno sente vontade de expressar é muito importante, pois através do seu diálogo começamos a conhecer o seu mundo” (P4 - Acy de Jesus Barros).

“Não podemos lutar por uma escola participativa se negamos o direito do aluno falar” (P15 - Escola Acy de Jesus de Barros).

“Ouvir e dialogar são as condições essenciais de uma educação que procurar estreitar os laços afetivos entre escola e família” (P17 - Escola Acy de Jesus Barros).

“Em sala de aula e na escola é necessário cultivar o diálogo com os alunos, saber ouvir e respeitar os outros” (P1 - Aloysio da Costa Chaves).

“É necessário, sempre, ter um diálogo com o aluno e aprender a ouvir o que os pais e comunidade em geral têm a dizer” (P3 - Escola Aloysio da Costa Chaves)

“Ao aprender a ouvir e dialogar com os alunos conseguir, em casa também estabelecer uma relação harmoniosa com meus filhos” (P5 - Aloysio da Costa Chaves).

“Somente existe desejo de aprender quando o diálogo passa a ser a ferramenta maior do processo de ensino e aprendizagem” (P10 - Escola Aloysio da Costa Chaves).

Na comunicação que ocorre no espaço e tempo definidos por professores e alunos, ambos os grupos devem desenvolver a capacidade de dialogar com e ouvir o outro, condições essenciais de uma educação participativa e ferramentas indispensáveis, no contexto do processo ensino/aprendizagem. Uma visão, de resto, partilhada por elementos das equipas gestoras das três escolas, para quem uma escola participativa e cidadã deve cultivar a capacidade potencial de comunicar, respeitando a diversidade e envolvendo todos.

“Acredito que a maneira mais eficaz de cultivar e conquistar uma escola cidadã começa pela capacidade de desenvolver na escola a capacidade de dialogar com todos os alunos e agentes responsáveis pelo processo pedagógico. Somente assim o clima escolar será leve, alegre e feliz” (G4 - Escola São Francisco Xavier).

Figura 25 - Reunião de planeamento do Programa Mais Educação.
Fonte: Arquivo da Escola São Francisco Xavier.

“Uma escola deve, em primeiro lugar exercitar a prática do diálogo, sensibilizando a comunidade que todos são responsáveis pelo sucesso da escola e pelo ambiente agradável de conviver” (G8 – Escola Acy de Jesus Barros).

“Respeitando a diversidade reinante em nossas escolas e, quando falamos em diversidade é lógico que estar implícito a capacidade de ouvir culturas diferentes e aprender dialogar com elas, não agindo de forma ditatória” (G3 – Escola São Francisco Xavier).

“O contexto histórico e conjuntural brasileiro exige uma gestão democrática, participativa e, portanto, dialógica. Logo o espaço escolar deve ser dinâmico, vivo e acolhedor daqueles que são o futuro da nação” (G 11 -Escola Aloysio da Costa Chaves).

Rios (2010) defende que construir a *felicidadania*, é instalar, na escola e na sala de aula, uma instância de comunicação criativa, através das múltiplas expressões da linguagem: corporal, escrita, falada. É construir o bem comum e generalizar o saber, rompendo com a ideia de conhecimento como propriedade privada, colocando ao alcance de todos o que se produz, para que seja apropriado e transformado. Na sua opinião, a comunicação pedagógica só se realiza efetivamente no diálogo e este faz-se na diferença e na diversidade, criando espaços para o exercício da argumentação e da crítica.

5.2.5. GESTÃO DE CONFLITOS EM SALA DE AULA

Dos seis fatores a seguir indicados: indefinições das normas de convivência coletivamente construídas; domínios insuficientes de competências e capacidades para mediar e resolver conflitos; indisciplina e violência; conteúdos descontextualizados da realidade do aluno; vínculos fracos ou inexistentes entre professores e família; dificuldades ou negação do diálogo entre professores e alunos; perguntou-se aos alunos, qual, na sua opinião, gerava mais conflitos e violência, em sala de aula.

Como se pode ver pela Tabela 13, 28% dos alunos da Escola São Francisco Xavier, 41% da Escola Acy de Jesus Barros, e 35% da Escola Aloysio da Costa Chaves identificam a negação do diálogo entre professores e alunos como a principal causa de conflitos e violência, no contexto da sala de aula, logo seguida pelo domínio insuficiente de competências e capacidades, por parte dos professores, para mediar e resolver conflitos, com 25%, 26% e 35%, nas Escolas A, B e C, respetivamente.

De onde se conclui que a negação do diálogo e o domínio insuficiente de capacidades e competência para gerir os problemas relacionais contribuem negativamente para a indefinição das normas de convivência, coletivamente construídas, em sala de aula.

Tabela 13 - Fatores geradores de conflito e violência em sala de aula, na perspectiva dos alunos, em 2014

ALTERNATIVAS	FATORES	ESCOLAS		
		São Francisco Xavier	Acy de Jesus Barros	Aloysio da Costa Chaves
		%	%	%
A	Indefinições das normas de convivência coletivamente construídas.	25	20	16
B	Domínios insuficientes de competências e habilidades para mediar e resolver conflitos, indisciplina e violência.	25	26	35
C	Conteúdos descontextualizados da realidade do aluno.	14	10	08
D	Vínculos fracos ou inexistentes entre professores e a família.	5	3	5
E	Dificuldades ou negação do diálogo entre professores e alunos.	31	41	35
TOTAL		100	100	100

Com respeito à gestão dos professores, em sala de aula, face aos problemas comportamentais que ocorrem em ambiente de aprendizagem, os dados da aplicação (adaptação) dos três questionários de estratégias, com base em Ceccon *et al.* (2009), são bastante esclarecedores e desafiadoras, na medida em que convidam os docentes a comparar as suas estratégias de ação para perceber, prevenir e resolver ruturas de equilíbrio, em contexto de sala de aula. Para o conseguir, devem estimular os alunos a tomar consciência dos factos, explicitando as suas preocupações, traumas, medos e frustrações e criando condições cognitivas e afetivas para que percebam a situação de conflito numa perspectiva positiva, reavaliem os seus valores e incorporem as novas estratégias de enfrentar a sua rotina.

Relativamente às estratégias para antecipar potenciais problemas de comportamento, constantes do Quadro 11, das treze ações apresentadas na entrevista estruturada a cada professor entrevistado da Escola São Francisco Xavier, oito são, para a maioria, viáveis, a saber: 1) retomar e avaliar o acordo coletivamente; 5) preparar atividades significativas e motivadoras adequadas ao nível de desenvolvimento do aluno; 6) prever o tempo suficiente para que as atividades sejam completadas; 7) ajustar as atividades aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou portadores de necessidades especiais; 8) conectar um aluno com dificuldade a um outro que possa apoiá-lo; 10) conversar sempre com os alunos para investigar se existem questões pessoais ou familiares que possam causar outros problemas; 12). Conversar com a

pessoa de apoio da escola, ou com os professores, para ver se identificaram problemas de comportamento, no passado, e recolher sugestões a respeito de abordagens pedagógicas possíveis; e 13) usar o humor ou uma abordagem criativa para fazer o aluno seguir trilhos diferentes. Os professores referiram, igualmente, que procuram, sempre que possível, utilizar estas estratégias, na sala de aula.

Quadro 11 - Antecipar potenciais problemas de comportamento, em 2014

	AÇÕES POSSÍVEIS	ESPECIFICAÇÃO								
		São Francisco Xavier			Acy de Jesus Barros			Aloysio da Costa Chaves		
		A %	B %	C %	A %	B %	C %	A %	B %	C %
1	Retomar e avalia o acordo coletivamente construído com os alunos sobre as normas de convivência na sala de aula	59	35	6	73	27	0	45	55	0
2	Não permitir que os alunos com potenciais problemas de comportamento se sentem perto uns dos outros ou trabalhem juntos	29	59	12	45	27	27	18	45	36
3	Colocar os alunos com problemas próximos do professor	29	59	12	27	55	18	27	45	27
4	Dar as instruções verbalmente e também por escrito, eliminando a confusão ou frustração que costuma levar a problemas de comportamento	24	65	12	45	45	9	36	55	9
5	Preparar atividades significativas e motivadoras, adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos	71	24	6	45	45	9	55	36	9
6	Prever o tempo suficiente para que as atividades sejam completadas	71	24	6	64	27	9	82	18	0
7	Ajustas as atividades para alunos com dificuldade de aprendizagem ou portadores de necessidades especiais	47	41	12	45	45	9	64	27	9
8	Conectar um aluno com dificuldade a um outro que possa apoiá-lo	65	29	6	36	55	9	45	45	9
9	Dar a um aluno potencialmente a tarefa de observar um grupo que coopera eficazmente	18	59	24	27	55	18	9	64	27
10	Conversar sempre com os alunos para investigar se existem questões pessoais ou familiares que possam causar outros problemas	65	29	6	36	45	18	45	45	9
11	Conversar com os pais e familiares de tempos a tempos para saber se existem problemas de saúde ou pessoais	35	47	18	27	64	9	0	91	9
12	Conversar com pessoal de apoio da escola ou os professores que já trabalharam com a classe para ver se identificaram problemas de comportamentos no passado e recolher sugestões a respeito de abordagens pedagógicas possíveis	53	29	18	27	55	18	18	55	27
13	Usar humor ou uma abordagem criativa para fazer o aluno seguir trilhos diferentes	53	35	12	64	27	9	36	64	0

Para os professores da Escola Acy de Jesus Barros, o número de ações que é sempre possível realizar baixa para sete e consistem em: 1) retomar e avaliar o acordo coletivamente construído com os alunos sobre as normas de convivência, na sala de aula; 2) não permitir que os alunos com potenciais problemas de comportamento se sentem perto uns dos outros, ou trabalhem juntos; 4) dar as instruções verbalmente e, também, por escrito, eliminando a confusão ou frustração que costumam levar a problemas de comportamento; 5) preparar atividades significativas e motivadoras, adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos; 6) prever o tempo suficiente para que as atividades sejam completadas; 7) ajustar as atividades aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou portadores de necessidades especiais; e 13) usar o humor ou uma abordagem criativa para fazer o aluno seguir trilhos diferentes.

Finalmente, os Professores da escola Aloysio da Costa Chaves também elencaram sete ações: 1) retomar e avaliar o acordo coletivamente construído com os alunos sobre as normas de convivência, na sala de aula; 2) não permitir que os alunos com potenciais problemas de comportamento se sentem perto uns dos outros, ou trabalhem juntos; 5) preparar atividades significativas e motivadoras, adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos; 6) prever o tempo suficiente para que as atividades sejam completadas; 7) ajustar as atividades aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou portadores de necessidades especiais; 8) conectar um aluno com dificuldade a um outro que possa apoiá-lo; e 10) conversar sempre com os alunos para investigar se existem questões pessoais ou familiares que possam causar outros problemas.

No que diz respeito às intervenções dos professores face aos pequenos problemas que detetam, em sala de aula (Quadro 12), igualmente um elevado número de professores da Escola São Francisco Xavier indicou sete ações que, na sua opinião, são passíveis de ser postas em prática e acontecem na interatividade das relações em sala de aula: 1) falar com o aluno imediatamente após a aula; 2) pedir ao aluno, com jeito, que explique qual é o problema; 3) Oferecer” mensagens eu” sobre como o comportamento do aluno está a afetar o professor; 4) tentar chegar ao cerne do problema, fazendo perguntas e escutando; 5) fazer acordos com os alunos, ou renovar os existentes, que incluam instruções sobre comportamento; 7) encorajar o aluno imediatamente após ele demonstrar um comportamento adequado; e 8) renegociar acordos necessários.

Quadro 12 - Intervir em pequenos problemas antes que aumentem, em 2014

	AÇÕES POSSÍVEIS	ESPECIFICAÇÃO								
		São Francisco Xavier			Acy de Jesus Barros			Aloysio da Costa Chaves		
		A %	B %	C %	A %	B %	C %	A %	B %	C %
1	Falar com aluno imediatamente na saída, logo depois da aula.	76	24	0	55	36	9	45	55	0
2	Pedir ao aluno com jeito, que lhe explique qual é o problema.	82	18	0	55	45	0	64	36	0
3	Oferecer: “mensagens eu...” sobre como o comportamento do aluno está afetando você.	35	35	29	18	64	18	27	64	9
4	Tentar chegar ao cerne do problema, fazendo perguntas e escutando.	71	29	0	55	45	0	45	45	9
5	Fazer ou renovar acordos com o aluno, que incluem instruções sobre comportamentos.	47	35	18	45	55	0	82	9	9
6	Acompanhar comportamentos específicos dos alunos e de feedback.	41	53	6	18	73	9	27	45	27
7	Encorajar o aluno imediatamente, assim que ele demonstrar o comportamento adequado	88	12	0	73	27	0	91	9	0
8	Renegociar acordos se necessário	59	29	12	45	45	9	64	27	9

Diante das oito possibilidades de intervenção, sugeridas por Ceccon *et al.* (2009), os professores da Escola Acy de Jesus Barros consideraram cinco como possibilidades viáveis: 1) falar com o aluno imediatamente após a aula; 2) pedir ao aluno, com jeito, que explique qual é o problema; 4) tentar chegar ao cerne do problema, fazendo perguntas e escutando; 7) encorajar o aluno imediatamente após ele demonstrar um comportamento adequado; e 8) renegociar acordos necessários.

Os professores da Escola Aloysio da Costa Chaves escolheram. Igualmente, cinco atitudes, das oito sugeridas, nomeadamente 2) pedir ao aluno, com jeito, que explique qual é o problema; 4) tentar chegar ao cerne do problema, fazendo perguntas e escutando; 5) fazer acordos com os alunos, ou renovar os existentes, que incluam instruções sobre comportamento; 7) encorajar o aluno imediatamente após ele demonstrar um comportamento adequado; e 8) renegociar acordos necessários.

No que toca às cinco intervenções pontuais em pequenos problemas antes que aumentem, constantes do Quadro 13, elaborado com base em Ceccon *et al.* (2009), os professores da Escola São Francisco Xavier entendem que todas as ações propostas são possíveis de ser postas em prática: 1) chegar perto. Vai até o aluno e lhe dá atenção, com olhar ou atitude corporal, assim que o problema começa; 2) permite que os alunos se deem tempo; 3) mostrar que “você sabe que eles sabem que você sabe”; 4) oferecer uma escolha; e 5) depois do acontecido, faz contato com o aluno de novo para que ele não vá embora com raiva.

Quadro 13 - Intervenções pontuais em pequenos problemas, em 2014

	AÇÕES POSSÍVEIS	ESPECIFICAÇÃO								
		São Francisco Xavier			Acy de Jesus Barros			Aloysio da Costa Chaves		
		A %	B %	C %	A %	B %	C %	A %	B %	C %
1	Chegar perto. Vai até o aluno e lhe dá atenção, com o olhar ou atitude corporal, assim que o problema começa	76	24	0	64	27	9	91	9	0
2	Permite que o aluno se dê um tempo. Dá uma tarefa a ele, como ir buscar um material fora de sala de aula	59	35	6	27	64	9	27	64	9
3	Mostra que “você sabe que eles sabem que você sabe”: “Lembra-se do nosso código de conduta?” ou “do nosso acordo sobre as normas?”	65	29	6	27	55	18	64	27	9
4	Oferece uma escolha	53	47	0	55	36	9	55	45	0
5	Depois do acontecido, faz contato com aluno de novo para que ele não vá embora com raiva.	65	24	12	27	64	9	64	27	9

Os Professores da Escola Acy de Jesus Barros escolhem duas ações que consideram possíveis: 1) chegar perto. Vai até o aluno e lhe dá atenção, com olhar ou atitude corporal, assim que o problema começa; e 5) depois do acontecido, faz contato com o aluno de novo para que ele não vá embora com raiva.

Quanto aos professores da Escola Aloysio da Costa Chaves, na sua maioria, referem quatro possibilidades: 1) chegar perto. Vai até o aluno e lhe dá atenção, com olhar ou atitude corporal, assim que o problema começa; 3) mostrar que “você sabe que eles sabem que você

sabe”; 4) oferecer uma escolha; e 5) depois do acontecido, faz contato com o aluno de novo para que ele não vá embora com raiva.

De acordo com os indicadores, existe, por parte dos professores das três escolas, a intenção de criar ou usar estratégias que lhes permitam antecipar potenciais problemas de comportamento, assim como intervir em pequenos problemas antes que haja uma escalada; além de procederem a intervenções pontuais, quando necessário, no sentido de resolver as questões de relacionamento com que se deparam, constantemente, no contexto da sala de aula.

A gestão da aprendizagem, que, implicitamente, envolve a gestão de relações, depende, naturalmente, dos fins a que se propõe qualquer processo educativo. Lima (2008a) entende que ensinar implica uma disciplina rigorosa, baseada em atitudes consolidadas no trabalho docente e na compreensão do fenómeno educativo, que abrange profissionalismo, autonomia, autoridade, formação de valores, encontros e desencontros, traumas, tensões, *stress*, frustrações, mas, igualmente, desafios e alegrias. Segundo Libâneo (2013), o processo educativo não é espontâneo; exige do professor que aprofunde a relação educativa, para que os alunos possam responder como sujeitos ativos. Autoridade docente e autonomia docente são dois polos do processo pedagógico, duas realidades contraditórias, e, todavia, complementares.

Para Onrubia (2009), o professor deve assegurar que as modificações sugeridas no processo de aprendizagem, se desenvolvam na direção desejada, aproximando a compreensão e atuação dos alunos das finalidades educativas. No seu trabalho docente, o professor deve desenvolver uma percepção da sala de aula mais abrangente e dinâmica, envolvendo múltiplas dimensões: técnica, política, estética e ética (Luck, 2014).

É uma gestão que começa antecipadamente, na fase do planeamento, na preparação das aulas, na dinâmica da sala de aula, nas dificuldades enfrentadas pelos alunos, na adoção de formas ativas e participativas das atividades desenvolvidas. Continuamente, as aulas exigem capacidade de mediação e resolução de conflitos, atenção à comunicação paralela e às intervenções desfocadas, fatores que, embora indesejados, fazem naturalmente parte do processo de ensino/aprendizagem e devem ser utilizados como elementos importantes na aprendizagem e formação de hábitos e competências sociais dos alunos.

Não se deve esquecer nunca, que a sala de aula configura o *locus* de relacionamento entre professores e alunos, de diferenças e singularidades, de convivência na diversidade, de

tramas interativas que exigem dos professores um trabalho árduo e cansativo, porém engenhoso, criativo e desafiador.

5.2.6. RELAÇÃO ENTRE O PODER CENTRAL E A ESCOLA NA GESTÃO DE CONFLITOS E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA

Relativamente a esta categoria, apresentou-se, aos alunos, cinco alternativas, tendo-lhes sido perguntado de que modo percebiam o apoio do poder central à escola, em termos da gestão de conflitos e do combate à violência (Tabela 14).

Tabela 14 - Apoio do poder central à escola, na gestão de conflitos, em 2014

ESPECIFICAÇÕES		ESCOLAS		
		São Francisco Xavier	Acy de Jesus Barros	Aloysio da Costa Chaves
		%	%	%
A	Apoio à escola aberta à comunidade nos fins-de-semana	22	27	29
B	Apoio à articulação entre grupos populares e a escola	6	7	8
C	Apoio à abertura das bibliotecas e disponibilização da escola à comunidade	9	5	4
D	Apoio dos projetos sociais desenvolvidos pela escola com parceria das universidades e ONGS	6	9	4
E	Não tem apoiado	56	51	54
TOTAL		100	100	100

Os dados indicam que 56% dos alunos da Escola São Francisco Xavier, 51% da Escola Acy de Jesus Barros e 54% da Escola Aloysio da Costa Chaves consideram que não tem havido apoio do poder municipal, através da Secretaria Municipal de Educação, à escola, nas diversas situações com que esta se tem deparado, no seu quotidiano, e que ocorrem na sua vizinhança,

Demonstram, também, que 22%, 27% e 29% dos alunos das referidas escolas, respectivamente, acham que o município não tem criado condições nem infraestruturas capazes de garantir uma melhor articulação escola/comunidade.

À semelhança do que aconteceu, nos últimos anos, nas gestões municipais, os professores não acreditam no apoio efetivo do poder municipal aos projetos e ações implementadas e desenvolvidas nas escolas, tendo-se registado comentários, como “não vejo nenhum apoio ou parceria”; “não existe parceria”; “até hoje não observo força de vontade ou vontade política para consolidar essa parceria”.

Figura 26 - Greve dos Professores de Barcarena/ 2013.

Fonte: Arquivo do SINTEPP/ Barcarena.

O Sindicato dos Profissionais em Educação de Barcarena denuncia que existe uma péssima distribuição de rendimentos, a mortalidade infantil é acentuada, a saúde foi à falência e o serviço de saneamento é caótico; segundo dados do SINTEPP, 80% dos domicílios não dispõem de água canalizada e os investimentos nas áreas sociais e na educação são ínfimos, não obstante o município estar entre os dez melhores, em termos de PIB, do estado do Pará e ser um dos grandes exportadores de alumínio do país.

Os professores municipais, através do referido sindicato, travam uma guerra declarada contra a atual prefeitura, que não abre a porta às negociações, e reivindicam, como principais bandeiras de luta, o cumprimento da lei do escalão nacional de salário e a jornada de um terço da carga horária, destinada à hora-atividade, além da reforma e ampliação dos espaços

escolares, da eleição direta dos diretores e a afetação de 25% a 30% da arrecadação municipal de impostos à educação pública.

Figura 27 - Corredor de entrada da Escola Aloysio Chaves.
Fonte: Arquivo da Escola.

A escola constitui-se como um espaço cultural, consolidado nas complexidades das relações, por vezes não muito amistosas, entre uma cultura instituída e outra que institui. Foi possível observar que a grande maioria dos alunos das três escolas estudadas partilha da opinião que o poder central tem sido omissos, relativamente ao apoio necessário às ações delineadas pela escola; 56% dos alunos da escola São Francisco Xavier, 51% da escola Acy de Jesus Barros e 54% da escola Aloysio Chaves. Os dados também indicam que 22% dos alunos da Escola A, 27% da Escola B e 29% da Escola C sugerem que a escola deve abrir as suas portas ao fim de semana como forma de incluir a comunidade nas diversas atividades que promove.

Em termos do binómio estrutura – ação, Lima (2008a) é perentório ao afirmar que, no contexto escolar, nenhuma das partes pode exercer um controlo hegemónico sobre a outra, e a não observância da reciprocidade mútua é suscetível de gerar diversas lógicas e estratégias de sentidos divergentes, na estrutura.

Assim, alguns professores das três escolas estudadas apresentaram sugestões de como o poder central pode apoiar a escola:

“Pode apoiar, promovendo políticas públicas” (P3 - Escola Francisco Xavier).

“O apoio pode acontecer no momento em que existir compromisso, responsabilidade e parceria do poder central para atender rapidamente as solicitações da escola. O referido poder deveria ter projetos voltados às necessidades da escola, além de oferecer autonomia aos agentes escolares para gerenciarem o destino da escola.” (P16 - Escola Francisco Xavier).

“Deve vir em apoio à escola, colocando seus projetos em andamento e sempre procurando inová-los. Deve ainda focar suas ações em estratégias que facilitem a relação harmoniosa dentro da escola, da relação da escola com a Secretaria Municipal de Educação, e da escola com seu entorno, possibilitando reduzir a violência” (P17 - Escola Francisco Xavier).

“A Secretaria de Educação deveria promover políticas educacionais mais eficientes, melhorando a infraestrutura da escola e a valorização dos profissionais em educação” (P7 - Escola Acy de Jesus Barros).

“Dando apoio efetivo com projetos e equipes multidisciplinares que contribuam com ações, no sentido de melhorias das ações pedagógicas da escola” (P6 - Escola Acy de Jesus Barros).

“Dando suporte financeiro e articulando com outros órgãos governamentais e não governamentais ações e iniciativas eficazes, colaborando, como por exemplo, com noções de valores e cidadania e, nos finais de semana, possibilite atividades recreativas, esportivas e culturais que incentive a comunidade e propicie a formação do sentimento de pertença e relações de respeito” (P12 - Escola Acy de Jesus Barros).

“Pode contribuir criando melhorias, inclusive estruturais e projetos populares bem conduzidos e avaliados conjuntamente” (P5 - Escola Aloysio da Costa Chaves).

“Melhorando a estrutura física da escola, com recursos didáticos e pedagógicos, lanche de qualidade, palestras, formação para professores, ações que levam a melhoria na qualidade da educação” (P11 - Escola Aloysio da Costa Chaves).

“Através de campanhas educativas adequadas, incentivo ao engajamento escolar, projeto de inserção do aluno ao trabalho comunitário da escola. Em outras palavras, criando programas que possibilitem ao aluno ver a vida de outra forma, tendo ocupações responsavelmente orientadas que o tire da rua, que é onde começa a violência” (P3 - Escola Aloysio da Costa Chaves).

Entre os membros das equipas gestoras, foi possível identificar um esforço de concretizar aquilo a que Torres (1997) chama interação entre estrutura – ação, assente numa dinâmica de reciprocidade mútua, historicamente construída, e nas suas múltiplas imbricações e interdependências.

“Dando condições estruturais para que o trabalho proposto e viabilizado aconteça da melhor forma possível” (G3- Escola São Francisco Xavier).

“Dando o suporte necessário com a construção de mais escolas, diminuindo o número de alunos por turma e articulando parceria com órgãos que possam oferecer ou contribuir com ajuda de especialistas” (G1 - Escola São Francisco Xavier).

“Não tem apoiado em nada as ações da escola. O que se tem é apenas políticas públicas tais faladas em campanhas eleitorais e poucas eficiências. De raspão, um atendimento que até hoje é para mim dissociado das escolas. Acredito que o apoio maior começaria pela liberação de recursos que contemple uma política real de inclusão. É o começo!” (G10 - Escola Acy de Jesus Barros).

“Acredito que a Secretaria de Educação, poderia em primeiro lugar oferecer efetivamente o apoio logístico e também articular iniciativas com outras instituições no intuito de operacionalizar ações de combate a violência, estreitando as relações da escola com a comunidade, reforçando-a como espaço central das ações solidárias. Além do mais poderia criar comissões locais de prevenção da violência e oportunizar seminários, palestras e outras ações para minimizar o combate a violência” (G15 - Escola Acy de Jesus Barros).

“Através de políticas públicas que oportunize mais lazer, cultura, saúde e educação para todos” (G5 - Escola Aloysio da Costa Chaves).

“Investindo no profissional da educação no ambiente escolar” (G13 - Escola Aloysio da Costa Chaves).

Tendo em mente o binómio estrutura – ação e a sua dinâmica mútua, bem como as suas múltiplas imbricações e interdependências, é legítimo afirmar que, na luta pela elaboração de um projeto de escola emancipatória, a relação estabelecida entre a organização escolar e o poder central é *sine qua non*. Assim, cabe à comunidade escolar, enquanto construtora histórica do processo de libertação, decifrar as possibilidades e limites da relação entre o contexto escolar e o contexto mais amplo, convicta dos princípios e valores que norteiam a ação, consciente da intencionalidade dos objetivos a ser alcançados, das etapas, procedimentos e estratégias necessárias para tal e do envolvimento do coletivo na manutenção e consolidação da nova realidade pretendida.

Por outro lado, é responsabilidade do poder central focar as suas decisões e ações, baseando-as nos princípios éticos e na certeza histórica de que a formação do cidadão se inicia e sustenta no diálogo, no respeito mútuo, na justiça e na solidariedade, nos princípios universais que resgatam o direito de todos a uma vida digna, em contextos culturais que visam a consolidação da paz e a democracia dos direitos humanos.

CONCLUSÃO

GESTÃO DE CONFLITOS E COMBATE ÀS MANIFESTAÇÕES DE
VIOLÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BARCARENA – PARÁ – BRASIL

A ideologia neoliberal como principal instrumento da globalização hegemónica impôs aos países periféricos, a partir da década de 1980, reformas avassaladoras, através das agências internacionais, sustentadas pelo ícone de um estado global como centro do poder, cabendo aos estados nacionais enfraquecidos a humilhante decisão de acatar e dar corpo às determinações impostas pelo capital transnacional. No Brasil, o neoliberalismo educativo encontrou um campo privilegiado para implantar as suas reformas estruturais no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, ao arrepio dos anseios dos educadores brasileiros que, através do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, lutavam por uma educação pública de qualidade.

A criação de um clima contra a escola pública foi viabilizada sobretudo através de duas formas: uma política de descentralização autoritária, concretizada por ações articuladas entre o poder nacional, estadual e municipal, com mudanças estruturais baseadas em estratégias de privatização; uma política cultural e ideologicamente bem conduzida, por parte dos grandes grupos de comunicação, dirigida aos cidadãos, descaracterizando a educação pública de qualidade como um direito de todos.

As duas estratégias tinham por objetivo transformar a escola num clone da gestão empresarial, uma imagem fiel da dinâmica das organizações de trabalho das empresas capitalistas, nas quais a eficiência da educação é avaliada por parâmetros que incluem as variáveis da gestão capitalista. Deste modo, reproduz-se, na escola, os padrões normativos das organizações em geral, como a disfunção, rigidez, delegação de autoridade, departamentalização, especialização, desempenho, sistema mecânico e orgânico, organizações formais e informais, sistemas fechados e abertos, poder, racionalidade instrumental e substantiva, cultura e clima organizacional e conflito, entre outros.

Porém, a organização escolar, na sua complexidade, vai muito além da gestão empresarial, como demonstram as várias metáforas sobre as imagens da organização escolar, que sugerem que a análise deve contemplar o entrelaçamento dinâmico e mútuo entre estrutura – ação e privilegiar as decisões conflituosas, porém necessárias, resultantes da intermediação entre a focalização analítica macro e a focalização micro, também designada por focalização meso. Isso mesmo está claro no modelo de análise multifocalizada dos modelos organizacionais da escola pública, a que Lima (2008a) chama modelo díptico de análise da escola.

A escola, enquanto organização, exige do investigador um olhar múltiplo, focado nas suas facetas e complexidade de relações entre atores que estruturam e reconstroem os seus

dilemas, dramas e desafios. A escola pública, enquanto organização de interesse público, deve ser democrática e sustentada por princípios e valores emancipatórios, de participação legítima dos sujeitos em todos os níveis de tomada de decisões, envolvendo a relação entre o poder central e a escola, a sala de aula e outras dependências, indo além dos muros da escola, conquistando a participação da comunidade, tratando da organização do trabalho pedagógico, das regras formais e informais, assim como das relações estabelecidas, dos valores éticos e morais.

A escola pública, emancipatória, não nega o conflito; pelo contrário, considera-o essencial à construção e reestruturação das relações, como demonstram Andrade (2007), Belmar (2005), Burguet (2005), Jares (2002), Kriesberg (2007), Meletti (2010), Pallares (1982) e Zenaide *et al.* (2003). Por outras palavras, recusa a visão negativa do conflito que apenas diagnostica as incompatibilidades, desacordos e divergências como sintomas de disfunção patológica que, a todo custo, devem ser detetados, combatidos, superados e, se for o caso, eliminados.

A violência é polifônica, múltipla e envolve várias dimensões, como o comprovam os estudos desenvolvidos por Abramovay & Rua (2002), Amado & Freire (1989), Ceccon *et al.* (2009), Cervantes & Diez-Martinez (2012), Charlot (2002), Chesnais (1981), Debarbieux (2007), Leme (2010), Ortega & Del Rey (2002), Pacheco (2008), Prairat (2001), Sposito (2001), Vinha & Tonnetta (2012), Wacquant (1999), ou os de Assis & Marriel (2010), Chauí (2011), Clastres (2003), Maffesoli (2001), Magnoli (2013), Michaud (2001), Muchembled (2012), Ortega (1997), Pinker (2004), Romans, Petrus & Trilla (2003), Wieviorka (2007), Zaluar (1999) acerca do conceito de violência geral.

É necessário procurar alternativas que fortaleçam o equilíbrio da escola, criando um sentimento de segurança essencial à aprendizagem. Trabalhar o equilíbrio da escola requer encarar o conflito de forma criativa, minimizando e/ou combatendo as suas manifestações e os sentimentos negativos que levam à indisciplina e à violência, como a insegurança e a frustração; concomitantemente, é essencial providenciar o apoio necessário para que a agressividade gerada seja sublimada e não se transforme em indisciplina e violência contra o próprio, os outros e, em última instância, contra a sociedade.

Relativamente às três escolas estudadas, foi identificado um conjunto de situações que ocorrem com regularidade, não obstante a noção clara de que as relações estabelecidas no

contexto socio-histórico das práticas educativas conferem a cada escola, na sua múltipla dimensionalidade, um rosto único, que obriga a um cuidado redobrado, no que toca a generalizações.

Situações que ocorrem com regularidade:

1. clima de insegurança, ameaças, medo nos seus arredores, muito bem documentado nos relatos dos professores, gestores e alunos, atribuído, principalmente, ao tráfico e consumo de drogas que, em muitos casos, pode levar ao roubo, latrocínio e homicídio, além de um estado de impotência por parte de professores, alunos, gestores e comunidade face à impunidade.
2. prevalência, entre os professores e gestores das três escolas estudadas, da concepção de conflito negativo.
3. existência, no atual contexto educativo brasileiro, de uma visão direta entre conflito e violência, embora combatida pelos atores escolares, como demonstra a pesquisa realizada nas três escolas pesquisadas. A identificação dos conflitos negativos com as manifestações de violência continua consensual.
4. responsabilização, por parte de um número significativo de professores e gestores, dos pais pelas manifestações de violência no interior das escolas.
5. negação do diálogo e domínio insuficiente de capacidades e competência de professores, gestores e funcionários, em geral, para gerir os problemas relacionais, vistos, pelos alunos, como fatores que contribuem negativamente para a indefinição das normas de convivência, coletivamente construídas, em sala de aula e outras dependências da escola, geradoras de conflitos
6. vontade firme de professores e gestores de intervir perante os pequenos problemas que detetam na sala de aula, a par da intenção de criação e uso de estratégias para resolver as questões do quotidiano escolar que representem algo mais que meras medidas punitivas.
7. Convicção, entre a maioria dos alunos, de que, no espaço escolar, devem prevalecer relações de convivência justas e mútuas.
8. Defesa, por parte dos professores, de uma escola democrática, pautada por uma gestão de convivência pacífica, mediada pelas estratégias de comunicação, em que todos participem, colaborem, convivam e sejam aceites na sua diversidade.

9. Existência, por parte de alguns membros das equipas gestoras, das três escolas, de um sentimento de preocupação, bem como o compromisso e aceitação do desafio de garantir o quotidiano escolar e, em conjunto com os professores, viabilizar as deliberações curriculares e metodológicas, bem como, a partir de uma aprendizagem política, propiciar as condições para que a capacidade de dialogar, sistematizar convergências e crescer na diversidade seja uma das grandes metas da escola, permitindo que, a partir dos fóruns deliberativos e pedagógicos já consolidados, a escola construa a sua identidade histórica.
10. desejo de professores, equipas gestoras e alunos da construção permanente do Projeto Político Pedagógico da escola, entendido como contexto favorável à construção coletiva de regras e normas autónomas e legitimadas pelos atores escolares e pela comunidade.
11. Existência de um confronto declarado entre o poder central e a escola, expresso nas palavras de professores, gestores e alunos, referindo, concretamente, uma omissão e pouco interesse do referido poder para com os atores pedagógicos, a par da resistência dos primeiros relativamente às determinações emanadas dos primeiros, obstaculizando a interação entre estrutura e ação, que se deve basear a dinâmica da reciprocidade mútua e da interdependência.

Face a estas constatações, apresenta-se as seguintes recomendações, que podem servir de linhas condutoras de atuação futura:

1. As intervenções devem estar respaldadas numa abordagem global de combate à violência que pressupõe o envolvimento e a participação ativa de todos os membros da escola, da comunidade e das mais diversas organizações locais, com o objetivo de contribuir para o pleno desenvolvimento dos alunos.
2. Torna-se necessário dar visibilidade aos diversos projetos desenvolvidos pelas escolas estudadas, como o projeto de formação de leitores, o “projeto sala de aula”, o “Projeto amo minha escola”, o “Projeto nossa escola é um *show*”, o “Programa vale juventude”, o “Projeto de sala de leitura-liberal”, o “Programa de desenvolvimento da educação”, o “Programa mais educação” e o “Projeto atleta na escola”, através da construção de redes ligadas com outras escolas do município, fortalecendo os laços de solidariedade, parceria e aliança.

3. As redes entre escolas devem estar integradas noutras redes de maior abrangência, como a “Rede Integral de Proteção de Crianças e Adolescentes”, formada por: Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares, Fundo dos Direitos C, Varas da Infância e da Juventude, Promotoria da Infância e Juventude, Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente, fóruns dos Direitos Infância e da Juventude, Centros de Defesa, o Ministério Público, Organizações não Governamentais e Secretarias de Governo estaduais e municipais que executam as políticas públicas.

4. Uma escola em equilíbrio ou que aceita o desafio de combater o desequilíbrio e a insegurança deve ser autónoma para gerir, de forma competente, o seu caminho. Neste sentido, partilha-se, nesta tese, alguns princípios dos programas de prevenção da violência, sugeridos no documento *Proposal for an Action Plan to Tackle Violence at School in Europe: Comprehensive Mental Health Promotion Approach*, do Finnish Centre for Health Promotion (FCHP, 2001), explicitados por Matos *et al.* (2009, p. 135), que apontam para um modelo compreensivo de saúde mental. Um programa de intervenção eficaz deverá, então:

- Promover a saúde mental positiva, através da percepção de bem-estar;
- Manter relações interpessoais satisfatórias;
- Lidar com a adversidade e de procurar apoio nos pares, adultos e instituições sociais sobre temas relacionados com a violência;
- Promover a qualidade na educação, facilitar a monitoração da educação escolar e dos recursos e estruturas disponíveis;
- Reforçar os fatores protetores da violência, promovendo aspectos individuais e contextuais que moderem o efeito do risco;
- Promover a participação, envolvimento e uma atitude pró-social face à comunidade;
- Definir na escola e na comunidade os recursos, obstáculos e problemas-alvo relacionados com a prevenção da violência;
- Definir as necessidades de formação e avaliar a disponibilidade do pessoal para participar nessa formação;
- Caracterizar o padrão de violência na escola e na comunidade envolvente;
- Planificar a cooperação entre escola, família e comunidade;
- Incluir treino de professores em dinâmica de grupo, no sentido de possibilitar a aplicação de estratégias destinadas a resolver os problemas na sala de aula e proporcionar um ambiente de aprendizagem positivo;
- Estar alicerçado numa abordagem global no combate à violência na escola.

5. Torna-se necessária a formação de uma relação orgânica entre universidades e escolas, que supere a divisão entre conhecimento produzido na academia e o conhecimento que também é produzido nas escolas. Como refere Zeichner (1998) a linha divisória entre os dois tipos de conhecimento ocorrerá de três modos: através do compromisso do corpo docente de realizar uma discussão ampla sobre o significado e a relevância da investigação conduzida; pelo empenho nos processos de pesquisa, em desenvolver uma colaboração genuína com os docentes, rompendo com os velhos

padrões de dominação acadêmica; através do suporte à investigação feitas por docentes ou aos projetos de pesquisa-ação, escolhendo, com seriedade, os resultados desses trabalhos como conhecimento produzido. É, assim, essencial, traçar caminhos partilhados, que permitam aos investigadores e docentes de escolas públicas escolher, em conjunto, os problemas que serão objeto de investigação, e participar ativamente do projeto, da recolha de dados, da sua análise, e da interpretação de resultados.

Nesta via de duplo sentido, caberá, portanto, à UEPA, através dos seus Centros de Ciências Sociais e Educação, propor e viabilizar estratégias e intervenções de combate à violência, nomeadamente a oferta de cursos, que contemplem a promoção de competências de vida, programas de resolução de conflitos, intervenções de mediação, programas de competências de comunicação interpessoal, promoção de competências de tomada de decisões, programas para a redução da agressividade e gestão da raiva, programas de educação para a paz e promoção de uma consciência cultural e diminuição da exclusão.

Acredita-se que estas recomendações são viáveis e suscetíveis de promover escolas felizes, como o atestam as diversas imagens fotográficas sobre o quotidiano das escolas estudadas, onde o clima predominante é o de alegria (Rios, 2010); enquanto bem comum, a alegria deve ser construída coletivamente. É possível falar de uma alegria histórica que, como bem comum universal, contagia as pessoas, nos mais diversos locais do planeta, propicia uma interdependência entre os seres humanos e cria laços de solidariedade entre os membros do planeta, constituindo um processo em construção de resistência à globalização hegemónica (Santos, 2011), utópico, crítico e vislumbrando uma consciência antecipatória de mundo.

Seres caminham e acreditam

Que além do tempestuoso laço

E amargo nó cego do caos

Existem saídas!

Por isso eles caminham!

BIBLIOGRAFIA

GESTÃO DE CONFLITOS E COMBATE ÀS MANIFESTAÇÕES DE
VIOLÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE BARCARENA – PARÁ – BRASIL

- Abramovay, M., Cunha, A. L., Calaf, P. P. (2010). *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas* (2ª ed.) Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana RITLA, Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF.
- Abramovay, M., & Rua, M. das G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME.
- Albuquerque, A. E. M. de (2012). *O princípio da gestão democrática na educação pública*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Amado, J. A. (1989). *Indisciplina numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Amado, J. S., & Freire, I. (1989). *Indisciplina e violência na escola: compreender para prevenir*. Porto: ASA Editora.
- Amorim, L. C. (2014). *Drogas nas escolas: um olhar para as ações preventivas da e na escola do município de Barcarena*. UEPA: CCSE: Curso de Pedagogia. (TCC).
- Andrade, F. C. B. de. (2007). *Ser uma lição permanente: psicodinâmica da competência inter-relacional do (a) educador (a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Brasil.
- Apple, M., & Beane, J. (org.) (1997). *Escolas democráticas*. São Paulo: Editora Cortez.
- Aquino, J. G. (1999). Autoridadee docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: Aquino, J. G. (org.). *A autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas* (4ª ed.). São Paulo: Summus, pp. 131-153.
- Araújo, U. F. de (1999). Respeito e autoridade na escola. In: J. G. Aquino (org.), *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Arpini, D. M. (2003). *Violência e exclusão: adolescência em grupos populares*. Bauru, São Paulo: EDUSC.
- Assis, S. G. de, & Marriel, N. de S. M. (2010). Reflexões sobre a violência e suas manifestações na escola. In: Assis, S. G., Constantino, P., & Avanci, J. Q. (org.), *Impactos da violência na escola: diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Fio Cruz.
- Azevedo, J. C. (2007). *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista.
- Ballion, R. (1996). *La gestion de la transgression à l'école, rapport de recherche*. Paris: CADIS, EHESS – CNRS.
- Bandura, A. (1997). *Modificación de la conducta. Análisis de la agresividad y la delincuencia*. México: Trillas.
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Barroso, J. (2000). *Para o desenvolvimento de uma cultura da participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barth, B. M. (1993). *O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Bastos, A. V. E. (2004). Perspectivas de estudo das organizações. In: Zanelli, J. C., Borges-Andrade, J. E., & Bastos, A. V. B. (orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- _____. (2008). *Medo líquido*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- _____. (2010). *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- Belmar, A. M. (2005). O jogo de papéis: recurso metodológico para a resolução de conflitos escolares. In: Vinyamata, E. (org.). *Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Blau, P., & Scott, R. (1970). *Organizações formais*. São Paulo: Atlas.
- Bobbio, N., Matteucci, N., & Pasquino, G. (1986). *Dicionário de política*. Brasília: UNB.
- Borges, L. de O., & Albuquerque, F. J. B. de (2004). Socialização organizacional. In: Zanelli, J. C., Andrade, J. E. B., & Bastos, A. V. B. (orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brzezinski, I. (2010). A gestão democrática e a educação para a cidadania: antídotos contra a violência e a indisciplina na escola. In: Henning, L. M. P., & Abbud, M. L. M. (orgs.). *Violência, indisciplina e educação*. Londrina: EDUEL.
- Burguet, M. (2005). Diante do conflito... uma aposta na educação. In: Vinyamata E. (org.). *Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Burns, T., & Stalker, G. M. (1961). *The management of innovation*. Londres: Tavistock Publications.
- Canário, R. (2013). A educação não formal e os destinos da escola. In: Mosé, V. (org.). *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Candau, V. (1999). *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Cardia, N. (1997). *A violência urbana e a escola: contemporaneidade e educação*. Rio de Janeiro: IEC.
- Castro, A. C., & Oliveira, V. L. A. (2009). Comunicação e mobilização dos conselhos tutelares e de direitos da criança e do adolescente com instituições parceiras, redes de serviços e sociedade civil. In: Assis, S. G., Constantino P., & Avanci, J. Q. (orgs.). *Teoria e prática dos conselhos tutelares e dos direitos da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Ceccon, C., Ceccon, C., Ednir, M., van Velzen, B., & Hautvast, D. (2009). *Conflitos na escola: modo de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar*. São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

- Cervantes, A. O., & Diez-Martínez, E. (2012). Las interacciones escolares como contexto de construcción de la convivencia em escuelas primarias y secundarias. In: Gomes, C. A., Nascimento, G A. F., & Koehler, S. F. F. (orgs.). *Culturas de violência, culturas de paz: da reflexão à ação de educadores, operadores do direito e defensores dos direitos humanos*. Curitiba, Paraná: CRV.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*. ano 4, n. 8, jul-dez (pp. 432-443).
- Chauí, M. (2007). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas* (12ª ed.) São Paulo: Cortez.
- _____. (2011). Introdução à ética e violência. In: Paoli, M. C. (org.). *Diálogos com Marilena Chauí*. São Paulo: Barcarolla.
- Chesnais J. C. (1981). *Histoire de la violence en Occident de 1800 à nos jours*. Paris: Laffont.
- Clastres, P. (2003). *A sociedade contra o estado*. São Paulo: Cosac Naify.
- _____. (2004). *Arqueologia da violência*. São Paulo: Cosac Naify.
- Clegg, S., Kornberger, M., & Pitsis, T. (2011). *Uma introdução à teoria e à prática*. Porto Alegre: Bookman.
- Codo, W. (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Costa, E. H. de C. (1993). *A trama da violência na escola*. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto de Estudos Avançados da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, Brasil.
- Costa, J. A. (1998). *Imagens organizacionais da escola* (2ª ed.) Lisboa: Asa Editores.
- Cury, C. R. J. (2007). Gestão democrática da educação em tempos de contradição. *Simpósio brasileiro de política e administração da educação*, v. 23.
- Dale, R. (2005). A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In: Teodoro, A., & Torres, C. A. (orgs.). *Educação critica e utopia. Perspectivas para o século XXI*. (pp. 53-69). Porto: Edições Afrontamento.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias: realidade e perspectivas em Portugal*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Dayrell, J. (1996) (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Debarbieux, E. (2007). *Violência na escola: um desafio mundial*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Díaz-Aguado, M. J. (1983). *Escuela y tolerância*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Dussel, I., & Caruso, M. (2003). *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna.
- Etzioni, A. (org.). (1967). *Organizações complexas*. São Paulo: Atlas.
- _____. (org.) (1989). *Organizações modernas*. São Paulo: Pioneiro.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1989). *Pesquisa participante*. São Paulo: Editora Cortez.
- Fayol, H. (1972). *Administração Industrial e Geral*. São Paulo: Atlas.

- Fernández, I. (2005). *Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade*. São Paulo: Madras.
- Ferreira Borges, C., & Cunha Filho, H. (orgs.). (2009). *Violência, bullying e delinquência: gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Lisboa: Coisa de Ler Edições.
- Finnish Centre for Health Promotion – FCHP. (2001). *Proposal for an Action Plan to Tackle Violence at School in Europe: Comprehensive Mental Health Promotion Approach*. Disponível em: <http://www.health.fi/connect>. Acesso em:
- Francisco, M. de F. S. (1999). Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: Aquino, J. G. (org.), *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Freire, M. (2013). A educação como diálogo entre diferentes saberes. In: Mosé V. (org.). *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Freitas, D. N. T. (2007). *A avaliação da educação básica no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Freud, S. (1976). *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Fukui, L. (1991). Estudo de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. *Cadernos de pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, S. Paulo, nº79, novembro.
- Galtung, J. (1978). Conflict a way of life. In Galtung, J. *Essays in Peace Research*. Vol III. Copenhagen: Christian Eljers.
- Garcia, J. (2008). Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. In: Cunha, J. L., Dani, L. S. C. *Escolas, conflitos e violências*. Santa Maria: Editora da UFSM.
- Gaulejac, V. de (2007). *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencial e fragmentação social* (3ª ed.). Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras.
- Ghedin, E., & Franco, M. A. S. (2008). *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Editora Cortez.
- Giddens, A. (2005). *Sociologia* (4ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, A. (2002). *Education, globalisation and the role of comparative research*. London: Institute of Education, University of London.
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6^{ème} et 5^{ème}. *Education & Formations*, n. 32.
- Guimarães, A. M. (2005). *A dinâmica da violência escolar: conflitos e ambiguidade* (2ª ed.). Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Hobbes, T. (2004). *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Martin Claret.
- Janosz, M., LeBlanc, M., & Boulerice, B. (1998). Consommations de psychotropes et délinquance: de bons prédicteurs de l'abandon scolaire? *Criminologie*, vol. 31, nº 1, p. 87-107.

- Jares, X. R. (2002). *Educação para a paz: sua teoria e prática* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (2007). *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena.
- _____. (2008). *Pedagogia da convivência*. São Paulo: Palas Athena.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1987). *Psicologia social das organizações* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Key, E. (1909). *The Century of the Child*. New York and London: G. P. Putnam's Sons.
- Kriesberg, L. (2007). *Constructive Conflicts: from escalation to resolution*. Oxford, UK: Rowan & Littlefield Publishers.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Geneva: OMS.
- Laville, C., & Dionne, J. (2007). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- La Taille, Y. de. (1999). Autoridade na escola. In: Aquino, J. G. (org.), *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Lederach, J. P. (1984). *Educar para la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Leme, M. I. da S. (2010). Educar para a convivência: a gestão de conflitos. *Revista Educação* (pp. 46-55). Grandes temas – Violência e indisciplina. São Paulo: Editora Segmento.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática* (2ª ed.). São Paulo: Editora Cortez.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (10ª ed.). São Paulo: Editora Cortez.
- Lima, L. C. (2008a). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*, (3ª ed.) São Paulo: Cortez.
- _____. (2008b). A escola como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*. v.12, n.2.
- _____. (2009). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*, (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Lorieri, M. A., & Rios, T. A. (2008). *Filosofia na escola: o prazer da reflexão*. São Paulo: Moderna.
- Loureiro, A. M. L. (1999). Violência: paradoxos, perplexidades e reflexos no cotidiano escolar. *Revista Interface-Comunic, Saúde, Educação*. vol. 5.
- Luck, H. (2014). *Gestão do processo de aprendizagem pelo professor*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Maciel, R. M. (2005). *O meu guri: o papel da exclusão escolar na gênese da violência*. São Paulo: LCTE Editora.
- Machado-da-Silva, C. L., & Nogueira, E. E. S. (2000). Instituições, cultura e identidade organizacional. *Anais do ENEO 2000*. Curitiba: Cromos.
- Maffesoli, M. (1987). *Dinâmica da violência*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.
- _____. (2001). *A violência totalitária: ensaio de antropologia política*. Porto Alegre: Sulina.

- Magnoli, D. (2013). *História da paz: os tratados que desenharam o planeta* (2ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Marchiori, M. (2008). *Cultura e comunicação organizacional: um olhar estratégico sobre a organização* (2ª ed.). São Caetano, São Paulo: Difusão Editora.
- Marsden, R., & Townley, B. (2001). Introdução: a coruja de minerva: reflexões sobre a teoria na prática. In: Clegg, S. R., Hardy, C., & Nord, W. R. *Handbook de estudos organizacionais*, (pp. 31-56). São Paulo: Atlas.
- Marra, C. A. dos S. (2007). *Violência escolar: a percepção dos autores escolares e a repercussão no cotidiano da escola*. São Paulo: Annablume.
- Martin, J. (1992). *Cultures in organizations: Three perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Matos, M. G., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). *Violência, Bullying e Delinquência – Gestão de Problemas de Saúde em Meio Escolar*. Cunha Filho, H, & Ferreira Borges, C. (Coord.). Lisboa: Coisas de Ler Edições, pp. 129-170.
- Maximiano, A. C. A. (2010). *Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Meirieu, P. (2005). *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Meletti, S. M. F. (2010). Indisciplina como condição de desvio no cotidiano escolar. In: Abbud, L. M., & Henning, L. M. P. (orgs.). *Violência, indisciplina e educação*. Londrina, Paraná: EDUEL.
- Merton, R. K. (1970). *Sociologia: teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou.
- Michaud, Y. (2001). *A violência*. São Paulo: Editora Ática.
- Míguez, D. (2014). Exigências acadêmicas, tédio e agressão: algumas questões sobre o fenômeno da conflituosidade escola. In: Burgos M. B. (org.). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social da escola*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Minto, L. W. (2010). Administração escolar no contexto da nova república e do neoliberalismo. In: Andreotti, A. L., Lombardi, J. C., & Minto, L. W. (org.). *História da administração escolar no Brasil*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.
- Mosé, V. (2013). *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Muchembled, R. (2012). *História da violência: do fim da idade média aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Forense Ltda.
- Muller, J. M. (2006). *Não-violência na educação*. São Paulo: Palas Athenas.
- Mullet, J. H., & Amstutz L.S. (2012). *Disciplinas restaurativas para escolas*. São Paulo: Palas Athenas.
- Neves, P. S. C. (2010). Violência e cotidiano escolar: um dilema societário. In: Henning, L. M. P., & Abbud, M. L. M. (org.). *Violência, indisciplina e educação*. São Paulo: EDUEL.
- Nunes, A. O. (2011). *Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores*. São Paulo: Contexto.

- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.
- Onrubia, J. (2009). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: Coll, C. (org.). *O construtivismo em sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Ortega, R. (1997). Violência interpersonal entre iguais, em prevenció. *Quaderns d'estudi i comunicació*. n.13.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2002) *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília: UNESCO, UCB.
- Pacheco, C. R. C. (2008). Violência, educação e autoridade: entre as águas que arrastam e as margens que aprisionam. In: Cunha, J. L., & L. Dani, S. C. (orgs.). *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: Editora da UFSM.
- Pain, J. (1992). *Écoles ou pédagogie?* Vigneux: Matrice.
- Pallares, M. (1982). *Técnicas de grupos para educadores*. ICCE, Madrid.
- Paro, V. H. (2010). *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Editora Cortez.
- Passeron, J. C. (1991). *Le raisonnement sociologique: l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris: Nathan.
- Paula, F. V., & D'Áurea-Tardelli, D. (2009). *Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à psicologia da educação*. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo.
- Pereira, P. A. P. (2008). *Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais*. (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Pereira, A. B. (2010). Brincadeiras violentas e violências lúdicas: a sociabilidade juvenil entre gozações, indisciplinas e violência no contexto escolar. In: Henning, L. M. P., & Abbud, M. L. M. *Violência, indisciplina e educação*. Londrina: EDUEL.
- Perrow, C. (1972). *Complex organizations*. Glenview: Scott, Foresman.
- Pinker, S. (2004). *A natureza contemporânea da natureza humana*. São Paulo: Companhia da Letras.
- Prairat, E. (2001). *Sanction et socialisation, idées, résultats et problèmes*. Paris: PUF.
- Ramos, F. C., & Queiroz, V. (2014). Dados básicos sobre o aluno e sua família. In: Burgos, M. B. (org.). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social da escola*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Rios, T. A. (2010). *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Roché, S. (1993). *Le sentiment d'insécurité*. Paris: PUF.
- Rodrigues, R. M., & Brzezinski, I. (2013). *Contradições da administração escolar-gestão organizacional: ingenuidade teórica e perversidade lógica*. Brasília: Liber Livro.
- Romans, M., Petrus, A., & Trilla, J. (2003). *Profissão educador social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Roth, W. (1993). *The evolution of management theory*. Orefield: Roth & Associates.

- Sackmann, S. A. (1997). *Cultural complexity in organization: inherent contrast and contradictions*. London: Sage.
- Santomé, J. T. (2013). *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação*. Porto Alegre: Penso.
- Santos, B. (2011). *Portugal: ensaio contra a autoflagelação*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S. (org.). (2011). *A globalização e as ciências sociais* (4ª ed.). São Paulo, Cortez.
- Santos, J. V. T. dos. (2001). A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e pesquisa*. vol. 27, n. 1.
- Santos, M. (2000). *Por uma globalização: do pensamento único à consciência universal* (22ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Record.
- Sapori, L. F., & Soares, A. D. (2014). *Por que cresce a violência no Brasil?* Belo Horizonte: Editora Autêntica: Editora PUC Minas.
- Sarmiento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores: contributos para estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Saviani, D. (1999). *Escola e democracia* (32ª ed.). São Paulo: Autores Associados.
- Schein, E. H. (1997). *Organizational Culture and Leadership* (2ª. ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Schutz, A. (1979). *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.
- Schilling, F. (2004). *A sociedade da insegurança*. São Paulo: Moderna.
- _____. (1999). *O estado do mal-estar: corrupção e violência*. São Paulo: Scielo Brasil.
- _____. (2010). Violência na escola: reflexões sobre justiça, igualdade e diferença. In: Henning L. M. P., & Abbud, M. L. M. (orgs). *Violência, indisciplina e educação*. Londrina: EDUEL.
- Serva, M. (1997). Racionalidade substantiva demonstrada na prática administrativa. *Revista de Administração de Empresas*. vol. 37, n. 2, pp. 18-30.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Shon, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo*. São Paulo: Artes Médicas.
- Simon, H. (1979). *Comportamento administrativo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Silva, C. A. A. de. (2011). *Além dos muros da escola: as causas do desinteresse, da indisciplina e da violência dos alunos*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Silva, N., & Zanelli, J. C. (2004). Cultura organizacional. In: Zanelli, J. C., Andrade, J. E. B., & Bastos, A. V. B. (orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artes Médica.
- Silva, P. (2014). Escolas, meios populares e mediação simbólica. In: Burgos, M. B. (org.). *Estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Garamond.
- _____. (2002) Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In: Lima, J. A. (org.). *Pais e professores: um desafio à cooperação* (pp. 97-132). Porto: Edições ASA.
- Silva, R. O. de. (2008). *Teorias da administração*. São Paulo: Parsons Prentice Hall.

- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*. vol. 28, n. 3.
- Sposito, M. P. (1998). A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*. 104, pp. 58-75.
- _____. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*. vol. 27 n. 1, pp. 87-103.
- Sungaila, H. (1999). Organizations alive! Have we at last found the key to a Science of Educational Administration? *Studies in Educational Administration*. n. 52, pp. 3-26.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2013). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (8ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Tavares dos Santos, J. V., Didonet, B., & Simon, C. (1999). A palavra e o gesto emparelhados: a violência na escola. XXII Encontro Anual da Anpocs, Caxambu. Publicado em *Violência Não Está Com Nada*. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (org.). Porto Alegre.
- Taylor, F. W. (1992). *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Atlas.
- Teixeira, M. C. S., & Porto, M. do R. S. (2004). *Imagário do medo e cultura da violência na escola*. Niterói: Intertexto.
- Tognetta, L. R. P., Vinha, T.P., & Aragão, A. M. F. (2010). *Um panorama geral da violência na escola*. Campinas: São Paulo.
- Toomey, D. (1989). Linking Class and Gender Inequality: the family and schooling. *British Journal of sociology of Education*. vol. 10, n. 4, pp. 389-402.
- Torres, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar: representações dos Professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta.
- Tosta, S. P. (2014). Etnografia para América Latina: um olhar sobre a escola no Brasil. In: Tosta, S. P., & Rocha, G. (orgs.). *Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Trigueiro, B., & Camasmie, M. J. (2014). Observação das reuniões dos pais: evidências da ausência de diálogo. In: Burgos, M. B. (org.). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social da escola*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Valsiner, J., & Cairns, R. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. In: Shantz, C. V., & Hartup, V. W. (orgs.). *Conflict child and adolescent development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vasquez, A. S. (1986). *Filosofia da práxis* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ventura, J., Ramos, F. C., & Burgos, M. B. (2014). Região escolar e mundo do aluno: os casos da rocinha e da maré. In: Burgos M. B. (org.). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social da escola*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Vernant, J. P., & Vidal-Naquet, P. (1972). *Mythe et tragédie en Grèce ancienne*. Paris: Maspero.
- Vinha, T. P., & Tognetta, L. R. P. (2012). *É possível superar a violência na escola: construindo caminho pela formação moral*. São Paulo: Editora do Brasil: Faculdade de Educação UNICAMP.

- Vinyamata, E. (2005). *Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, I. S. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wacquant, L. (1999). *Les prisons de la misère*. Paris: Éditions Raisons d' Agir.
- Waiselfisz, J. J. (2012). *Mapa da violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil*. Rio de Janeiro: Cebela, Flacso; Brasília: SEPPIR-PR.
- _____. (2013). *Mapa da violência 2013: homicídios e juventude no Brasil*. Rio de Janeiro: Ceflaco; Brasília: SEPPIR-PR.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. Illinois: Free Press.
- Wieviorka, M. (2007). *Racismo, uma introdução*. São Paulo: Perspectiva.
- Willis, P. (1991). *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Wilson, J. Q., & Kelling, G. L. (1982). Broken Windows. *Atlantic Monthly*. vol. 249, n. 3, pp. 29-38.
- Zaluar, A. (org.). (1999). Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. *São Paulo em Perspectiva*. vol. 13, n. 3, pp. 3-17.
- Zanelli, J. C., Andrade, J. E. B., & Bastos, A. V. B. (orgs.). (2004). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Zechi, J. A. M., Menin, M. S. S., & Bataglia, P. U. R (2013). *Projetos bem-sucedidos de educação de valores*. São Paulo Cortez.
- Zeichner, K. M. (1998). *Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico*. São Paulo: AIR.
- Zenaide, M. de N. T., Pequeno, M. P., Silva, J. A. N., Cittadino, M., Silveira, R. M. G., Carvalho, M. L. R., Rocha, S. P., & Flores, E. C. (2003). *Ética e cidadania nas escolas*. João Pessoa: Editora Universitária.
- Zuin, A. A. S. (2008). *Adoro odiar o meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

LEGISLAÇÃO

- Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988*. (2005). (Coleção Saraiva de Legislação). (35ª. ed. atual. ampl.). São Paulo: Saraiva.
- Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. (2005). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>.
- Lei n. 10172 de 9 de janeiro de 2001. (2001). *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Ministério da Administração e Reforma do Estado - MARE. (1995). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República, Imprensa Oficial.
- MEC/SEB/DASE/CAFISE. (2007) *Políticas de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino. Balanço da Gestão 2003-2006/ Brasília*.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Prezado (a) Aluno (a)

O instrumento de pesquisa aqui apresentado faz parte de uma tese de doutoramento na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Economia, Sociologia e Gestão, denominada: A organização escolar na gestão de conflitos e combate as manifestações de violências em meio escolar, desenvolvida em três escolas públicas do Município de Barcarena-Pará.

Solicitamos sua contribuição para que responda a questões. Assumimos o compromisso de socializar os resultados finais com as escolas pesquisadas e a comunidade em geral e o desafio de propor alternativas e estratégias de ações no sentido de clarificar a dinâmica dos conflitos e as manifestações de violências em meio escolar, almejando contribuir para que a escola seja feliz, colorida e democrática.

Diniz Antonio de Sena Bastos - Pesquisador

I – DADOS PESSOAIS

1. Gênero

2. Idade

3. Local de Nascimento

4. Local de Moradia

5. Escolaridade

II – DADOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, CONFLITOS E VIOLÊNCIAS.

1. Como você se sentiu na escola e na comunidade este mês?

1.1 Eu me senti

Na sala de aula

a. Seguro	c. Inseguro
b. Não muito seguro	d. Muito inseguro

Na escola

a. Seguro	c. Inseguro
b. Não muito seguro	d. Muito inseguro

Entre a escola e a casa e vice-versa

a. Seguro	c. Inseguro
b. Não muito seguro	d. Muito inseguro

1.2 Este mês

Mexeram comigo ou me intimidaram

- a. Nunca
- b. Algumas vezes
- c. Muitas vezes
- d. O tempo todo

Fui ameaçada (o)

- a. Nunca
- b. Algumas vezes.
- c. Muitas vezes.
- d. O tempo todo

Fiquei com medo de certos alunos

- a. Nunca
- b. Algumas vezes.
- c. Muitas vezes.
- d. O tempo todo

Algo meu foi roubado

- a. Nunca
- b. Algumas vezes.
- c. Muitas vezes.
- d. O tempo todo

Eu estive envolvido em briga ou violência física

- a. Nunca
- b. Algumas vezes.
- b. Muitas vezes.
- d. O tempo todo

2. Em sua opinião quais fatores externos dificultam a prevenção da violência:

- a. Baixa frequência dos pais nas atividades da escola.
- b. Tráfico nos arredores.
- c. Poucas áreas de lazer no bairro.
- d. Situação de pobreza.
- e. Desemprego dos jovens.

3. Em sua escola, as relações interpessoais entre segmentos escolares e alunos são

- a. Relações de convivências justas e confiança mútua.
- b. Relações de desconfiança.
- c. Relações de convivências injustas.
- d. Relações de respeito às diversidades culturais e religiosas dos alunos.
- e. Relações de desrespeito às diversidades culturais e religiosas dos alunos.

4. Conflito significa para você

- a. Ausência de diálogo
- b. Manifestações destrutivas
- c. Manifestações construtivas
- d. Manifestações inerentes às relações
- e. Manifestações construtivas e destrutivas

5. Medidas de prevenção dos conflitos e combate a violência

- a. Adotar medidas punitivas.
- b. Intervir nas situações conflituosas antes que aconteçam.
- c. Construir fortes vínculos de convivência dentro da escola.
- d. Construir fortes vínculos de convivência com o exterior.
- e. Preservar a capacidade de ouvir e dialogar.

6. Dos fatores abaixo, qual o que mais gera conflitos e violência em sala de aula

- a. Indefinições de normas de convivência coletivamente definidas.
- b. Domínios insuficientes de competências e habilidades para mediar e resolver conflitos, indisciplinas e violências.
- c. Conteúdos descontextualizados da realidade do aluno.
- d. Vínculos fracos ou inexistentes entre professores e a família.
- e. Dificuldade ou negação do diálogo entre professores e alunos.

7. Em sua opinião que fatores internos favorecem a prevenção da violência

- a. Equipe escolar estável, e equipe gestora afinada com o aluno e comunidade.
- b. Escola aberta à comunidade também nos fins de semana.
- c. Parceria da escola com grupos e associações de moradores nos projetos escolares.
- d. Parceria com as ONGs, universidades e outros na vida da escola.
- e. Sintonia entre Secretaria de Educação e a escola.

8. Dos fatores abaixo, qual o que mais gera conflitos e violência em sala de aula.

- a. Indefinições de normas de convivência coletivamente definidas.
- b. Domínios insuficientes de competências e habilidades dos atores escolares para mediar e resolver conflitos, indisciplinas e violências.
- c. Conteúdos descontextualizados da realidade do aluno.
- d. Vínculos fracos ou inexistentes entre professores e a família.
- e. Dificuldade ou negação do diálogo entre professores e alunos.

9. Em sua opinião o poder central tem favorecido

- a. Abertura do espaço da escola nos fins de semana para a comunidade
- b. Convite a grupos populares a se apresentarem na escola.
- c. Abertura da biblioteca da escola à comunidade.
- d. Projetos com parceria das universidades e organizações não governamentais.
- e. Disponibilização da internet na escola à comunidade.
- f. Não tem favorecido.

APÊNDICE B – ENTREVISTA PARA PROFESSOR

Prezado (a) Professor (a)

O instrumento de pesquisa aqui apresentado faz parte de uma tese de doutoramento na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Economia, Sociologia e Gestão, denominada: A organização escolar na gestão de conflitos e combate as manifestações de violências em meio escolar, desenvolvida em três escolas públicas do Município de Barcarena-Pará.

Solicitamos sua contribuição para que responda a questões. Assumimos o compromisso de socializar os resultados finais com as escolas pesquisadas e a comunidade em geral e o desafio de propor alternativas e estratégias de ações no sentido de clarificar a dinâmica dos conflitos e as manifestações de violências em meio escolar, almejando contribuir para que a escola seja feliz, colorida e democrática.

Diniz Antonio de Sena Bastos - Pesquisador

I – DADOS PESSOAIS

- 1. Gênero**
- 2. Idade**
- 3. Local de Nascimento**
- 4. Local de Moradia**
- 5. Escolaridade**

II – DADOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, CONFLITOS E VIOLÊNCIAS.

- 1. Como você percebe a relação segurança-insegurança em sua escola e no entorno da escola?**
- 2. Quais são as principais manifestações de violência que ocorre na escola.**
- 3. Em sua visão (professor/gestor) como deve ser a dinâmica das relações interpessoais e a convivência entre os atores escolares?**
- 4. O que significa para você a expressão conflito escolar?**
- 5. Como você percebe a relação conflito e violência escolar?**

6. Como a escola pode administrar e gerenciar conflitos e manifestações de violência eficazmente, transformando-os em oportunidades de aprender, crescer e mudar a realidade?

7. Com referência a gestão de conflito em sala de aula, preencha as questões abaixo referentes à gestão da indisciplina, resolução de pequenos problemas e incidentes menores na sala de aula.

7. 1 Antecipar potenciais problemas de comportamento.

Ações possíveis: você...	Quando faço isso?		
	Sempre	De vez em quando	Nunca
Retoma e avalia o acordo coletivamente construído com os alunos sobre as normas de convivência na sala de aula			
Não permite que os alunos com potenciais problemas de comportamento se sentem perto uns dos outros ou trabalhem juntos			
Coloca os alunos com problemas próximos ao professor			
Dá as instruções verbalmente e também por escrito, eliminando a confusão ou frustração que costuma levar a problemas de comportamento.			
Prepara atividades significativas e motivadoras, adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos.			
Prever tempo suficiente para que a atividade seja completada			
Ajusta as atividades para alunos com dificuldade de aprendizagem ou portadores de necessidades especiais			
Conecta um aluno com dificuldade a um outro que possa apoiá-lo			
Dá a um aluno potencialmente a tarefa de observar um grupo que coopera eficazmente			
Conversa sempre com os alunos para investigar se existem questões pessoais ou familiares que possam causar outros problemas			

Conversa com os pais e familiares de tempos em tempos para saber se existem problemas de saúde ou pessoais

Conversa com pessoal de apoio da escola ou os professores que já trabalharam com a classe para ver se identificaram problemas de comportamentos no passado e recolhe sugestões a respeito de abordagens pedagógicas possíveis

Usa humor ou uma abordagem criativa para fazer o aluno seguir trilhas diferentes.

Adaptado de Ceccon, C. *et al.* (2009, p. 116)

7.2 Fazer algo a respeito de pequenos problemas antes que aumentem

Ações possíveis: você...	Quando faço isso?		
	Sempre	De vez em quando	Nunca
Chega junto. Vai até o aluno e lhe dá atenção, com o olhar ou atitude corporal, assim que o problema começa			
Permite que o aluno se dê um tempo. Dá uma tarefa a ele, como ir buscar um material fora de sala de aula			
Mostra que “você sabe que eles sabem que você sabe”: “Lembra-se do nosso código de conduta?” ou “do nosso acordo sobre as normas?”			
Oferece uma escolha			
Depois do acontecido, faz contato com aluno de novo para que ele não vá embora com raiva			

Adaptado de Ceccon, C. *et al.* (2009, p. 117)

7.3 Lidar na hora com incidentes menores

Quando faço isso?

Ações possíveis a você...

Sempre

De vez
em
quando

Nunca

Fala com aluno imediatamente na saída, logo depois da aula

Pede ao aluno com jeito, que lhe explique qual é o problema

Oferece “mensagens eu...” sobre como o comportamento do aluno está afetando você

Tenta chegar ao cerne do problema, fazendo perguntas e escutando

Faz ou renova acordos com o aluno, que incluem instruções sobre comportamentos.

Acompanha comportamentos específicos dos alunos e da feedback

Encoraja o aluno imediatamente, assim que ele demonstra o comportamento adequado.

Renegocia acordos se necessário.

Adaptado de Ceccon, C. *et al.* (2009, p. 117)

8. Como a parceria da Secretaria de Educação (poder central) e escola, ajudariam a minimizar as manifestações em âmbito escolar?

APÊNDICE C – EQUIPE GESTORA

Prezada Equipe Gestora

O instrumento de pesquisa aqui apresentado faz parte de uma tese de doutoramento na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Economia, Sociologia e Gestão, denominada: A organização escolar na gestão de conflitos e combate as manifestações de violências em meio escolar, desenvolvida em três escolas públicas do Município de Barcarena-Pará.

Solicitamos sua contribuição para que responda a questões. Assumimos o compromisso de socializar os resultados finais com as escolas pesquisadas e a comunidade em geral e o desafio de propor alternativas e estratégias de ações no sentido de clarificar a dinâmica dos conflitos e as manifestações de violências em meio escolar, almejando contribuir para que a escola seja feliz, colorida e democrática.

Diniz Antonio de Sena Bastos - Pesquisador

I – DADOS PESSOAIS

- 1. Gênero**
- 2. Idade**
- 3. Local de Nascimento**
- 4. Local de Moradia**
- 5. Escolaridade**

II – DADOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, CONFLITOS E VIOLÊNCIAS.

- 1. Como você percebe a relação segurança-insegurança em sua escola e no entorno da escola?**
- 2. Quais são as principais manifestações de violência que ocorre na escola.**
- 3. Em sua visão (professor/gestor) como deve ser a dinâmica das relações interpessoais e a convivência entre os atores escolares?**
- 4. O que significa para você a expressão conflito escolar?**

- 5. Como você percebe a relação conflito e violência escolar?**
- 6. Como a escola pode administrar e gerenciar conflitos e manifestações de violência eficazmente, transformando-os em oportunidades de aprender, crescer e mudar a realidade?**
- 7. Como a parceria da Secretaria de Educação (poder central) e escola, ajudariam minimizar as manifestações em âmbito escolar.**

ANEXOS

ANEXO A – ENTREVISTA DE PROFESSORES: ESCOLA ACY DE JESUS BARROS

Professor ESCOLA ACY DE JESUS BARROS

I CATEGORIA: Segurança-Insegurança: As manifestações de violência em meio escolar:

1.1. Fatores que geram manifestações de violência nas escolas.

- P1 Divergências de ideias, imposições unilaterais, intolerância, inflexibilidade de opiniões, agressividade.
- P2 A indisciplina, a falta de respeito à cultura do outro, falta de normas e cumprimento destas por parte dos alunos, etc..
- P3 Falta de tolerância, falta de um projeto político pedagógico claro, falta de ações que possam interferir no ambiente escolar.
- P4 Filhos de pais separados são bem violentos, alunos ligados a grupos de criminosos, alunos de situações psicológicas graves. São barris de pólvora.
- P5 Hoje, qualquer fato pode ser motivo de violências, por mais simples que seja. Porém as drogas merecem uma atenção maior, conheço alunos que trabalham com o tráfico, infelizmente não posso dizer mais nada porque boca fechada não entra mosquito.
- P6 A falta de respeito com o próximo, problemas familiares, até a falta de recursos financeiros.
- P7 Falta de respeito com seu próximo, falta de diálogo.
- (P8) Baixa estima de alunos, situações resultantes de violência física, psicológica e sexual no seio familiar. A própria escola, muitas vezes reproduz situações de violência quando rotula, discrimina o aluno mais fraco, eleva e destaca o melhor aluno por notas e desempenhos escolares.
- P9 Em um ambiente de exclusão e abandono no tocante ao imenso complexo social que integra o seio da sociedade. Ressalto que as questões político-religiosas, etno-raciais, gêneros e autoafirmações. O atropelamento destes princípios afetam outros valores e atenuam o foco do pré-conceito no lidar com o “diferente”. A escola deve ser mediadora destes conflitos. Alteridade, igualdade e porque não dizer equidade, que devem ser sempre recorrentes para não provocar consequentemente danos colaterais à produção do saber dentro dela, enfraquecendo cabalmente a banalização da violência entre os atores envolvidos, ao passo que os mesmos encaram sua manifestação. Não obstante, sua “pseudo” legitimidade, apontando sempre contrapontos como forma de resoluções no epicentro de colisão para desarticulação da violência.
- P10 O preconceito (entre os próprios alunos e professores) que gera o “bullying”, a falta de respeito e a falta de diálogo entre professores, alunos e a comunidade acadêmica.
- P11 A falta de diálogo, a falta de amor, a intolerância, a falta de interesse pelo problema do outro, etc..
- P12 Aumentou muito e causa medo e insegurança as drogas pesadas e mais o álcool, fazendo que muitos alunos cheguem já alterados na escola.
- P13 Métodos autoritários, racismo, disciplina e consumo de drogas.

- P15 Falta de diálogo, bullying e drogas.
- P16 A imposição de regras, as grosserias, as desordens e ofensas verbais e morais, as drogas e os apelidos.
- P17 Atitudes negativas em decorrência das drogas, ataques verbais e violência física.
- P18 Brigas entre alunos, bagunça, falta de respeito com os funcionários e professores, pichações nas dependências da escola.
- P19 Ação de traficantes nos arredores da escola, escolas com condições inadequadas, Professores desvalorizados.
- P20 O autoritarismo do professor, falta de acompanhamento da família, as drogas chegando e a falta de infraestrutura das escolas, vítima de um poder público omissor.

Professor **I CATEGORIA: Segurança-Insegurança: As manifestações de violência em meio escolar:**

1.2. Principais manifestações na escola em que trabalha

- (P1) Brigas, bate boca, discussões e desrespeito.
- (P2) Manifestações de agressão física e verbal leve, apelidos e safanões.
- (P3) Bullying e uso de drogas.
- (P4) Rivalidades vindas de fora dos muros da escola.
- (P5) Discussões, agressões físicas.
- (P6) Palavrões, quebra de regras estabelecidas, problemas familiares mal resolvidos, falta de disciplina, ausência de família.
- (P7) Discussões.
- (P8) Agressões físicas e verbais entre alunos dentro e fora da sala de aula, indisciplina, expressa por comportamentos inadequados.
- (P9) Destacarei o confronto de alunos que se consideram arque-rivais ao se depararem com outros de outras escolas, gangues de rua que acabam adentrando a escola a fim de depredá-la com pichações, frases criminosas nas paredes da escola, por ações de grupos de alunos de torcidas adversárias de clubes que acabam incitando agressões gratuitas, seguidas por vandalismo na saída do mesmo, briga de meninas por causa de namorados.
- (P10) A violência simbólica. A mais comum é o roubo que acontece dentro e fora da escola. Às vezes os alunos são assaltados no portão da escola.
- P11 Discussões e agressões verbais entre professores e alunos.
- P12 Empurrões, brigas entre grupos de meninos e meninas.
- P13 Falta total de respeito em decorrência de famílias desestruturadas.
- P14 As drogas, pois a escola fica em zona de risco e não existe proteção necessária da polícia.
- P15 Sempre acontecem os apelidos, empurrões que muita das vezes termina com agressões físicas.

- P16 Desentendimento entre colegas.
- P17 A comunidade não consciência que deve zelar por sua escola e não destruir e roubar. O mais grave é a falta dos governantes em aplicar os recursos, vindo do governo federal, nas escolas. O maior fator é a corrupção.
- P18 A comercialização das drogas, as agressões físicas e verbais e a indisciplina.
- P19 Empurrões, gritos, indisciplina, apelidos e alunos com comportamentos alterados, que creio, seja em decorrência das drogas.
- P20 Indisciplina, falta de respeito com o professor e colegas de turma.

Professor ESCOLA ACY DE JESUS BARROS

II CATEGORIA: Concepção de conflito e relação entre conflito-violência.

2.1. Concepção de conflito

- P1 São divergências de ideias e opiniões que geram discussões agressivas entre os membros da comunidade escolar.
- P2 Conflito é um desacordo entre duas ou mais pessoas em relação a suas opiniões, valores, objetivos ou necessidades.
- P3 A escola nos dias atuais é palco de vários conflitos: temos os problemas de gestão com o quadro de funcionários, em escolas públicas temos os conflitos de diferentes “gangues” de alunos, pois eles vêm de bairros diferentes onde convivem em conflitos por entorpecentes e acabam trazendo, com isso, esses conflitos.
- P4 São situações atípicas que visam uma intervenção necessária por parte dos gestores, coordenadores e outros como mediadores da situação.
- P5 Conflitos são atos como discussões, brigas e falta de respeito que ocorre pela negação do diálogo.
- P6 Conflitos existem não só na escola, mas em todos os locais e traduz uma situação de mal-estar que precisa ser resolvida.
- (P7 Conjunto de circunstâncias que levam a situações de não harmonia entre pessoas, tais como pensamentos ou opiniões contrárias uma das outras. A escola propicia isso, devido a grande concentração de pessoas.
- P8 Situações de extrema intolerância, em decorrência de estranhamento que envolve principalmente alunos e professores.
- P9 É um tecido que compõe as malhas das mazelas sociais, ou seja, um reflexo tangível palpável do esfacelamento das relações interpessoais, familiares, individuais e sistêmicas que, a meu ver, grosso modo, se aglutina como forma de conflito na escola.
- P10 Para mim, o conflito na escola significa todo estado em que o diálogo não é meio suficiente para se chegar a um acordo, levando à agressão física, ao preconceito e vários tipos de violência.
- P11 São situações que acontecem e que não são solucionadas adequadamente, gerando insatisfação de uma das partes, ou de ambas as partes.

- P12 Trata-se de todo desentendimento ou problema acontecido no âmbito das normas sócio e pessoal ocorridas em espaço escolar.
- P13 Os conflitos surgem na escola a partir de situações problemáticas apresentadas no cotidiano escolar.
- P14 São dos diversos antagonismos na escola: professor-aluno, professor-gestão, gestão-funcionários, alunos-alunos, gestão-pais, etc., em decorrência de diversas ações e reações entre atores.
- P15 São as posições contraditórias que ocorrem entre os diversos agentes que formam o universo escolar.
- P16 Conflito é toda situação de divergência que acontece em decorrência da hostilidade, do preconceito, da falta de respeito e principalmente, por atitudes e opiniões diferentes.
- P17 Conflito, em minha opinião, é tudo aquilo que causa afastamento do outro, quando não há nenhuma concórdia, seja de forma verbal, emocional e física.
- P18 Conflito significa o expressar de contradições existentes nas relações entre pessoas e grupos que propiciam ou não o desenvolvimento individual e grupal.
- P19 O espaço escolar é permeado de conflitos entre os segmentos escolares é, na maioria das vezes, tornam-se obstáculos ao bom funcionamento da dinâmica escolar.
- P20 O conflito na escola significa as crises e tensões que tornam o clima escola insustentável e difícil de conviver.

Professor II CATEGORIA: Concepção de conflito e relação conflito-violência

2.2. Relação conflito-violência

- P1 É uma relação direta onde o conflito gera a violência na escola.
- P2 Tudo depende da forma como encaramos, pois os conflitos podem ser negativos ou positivos, já a violência tem a característica de anular e prejudicar o outro, ferindo os direitos humanos.
- P3 Acredito que as estratégias utilizadas de combate os conflitos tem deixado lacunas que são preenchidas pela violência.
- P4 Ocorrências corriqueiras na direção de “clientes exaltados”. Fora isso, o conflito é lhe dar com rivalidades morais, as quais estão sujeitas nossa cautela e suas comunidades em seu cotidiano.
- P5 Os dois se fundem, pois as formas de conflitos passam à violência física, podendo ser violência verbal.
- P6 Conflito tem a ver com não concordar com a opinião do (s) outro(s) e a violência é a falta de respeito com a opinião alheia.
- P7 Na maioria das vezes, todos querem ter razão naquilo que pensam e isso é conflito, que se não chegar a um acordo pode sim gerar violência verbal e física.
- P8 Conflito como algo que deva ser trabalhado pela escola envolvendo gestores, professores e pais de alunos que diretamente ou indiretamente podem colaborar para minimizar

situações de conflito e prevenir a violência. Na verdade, toda a comunidade escolar, desde o porteiro até a direção.

- P9 É possível perceber, ambos perpassam o convívio da escola, como se andassem juntos, todavia nem sempre é assim. Quando confrontamos sociologicamente a ideia de conflito depreende-se que o mesmo permite ser assimilado e é propositivo. Entretanto a violência impede sua assimilação, pois a mesma lança mão do empoderamento de aniquilar seus opostos, se contrapondo às propostas dialógicas, no que me refiro ao indivíduo e suas relações de pertencer à escola e de convívio com o outro.
- P10 Para mim, o conflito pode levar à violência, a partir do momento em que as partes conflitantes não conseguem chegar a um acordo. Acredito que a violência pode ser de vários tipos, desde a violência simbólica até a agressão.
- P11 Desde a primeira manifestação de conflito, deve-se tentar chegar a um acordo entre as partes envolvidas para que as resoluções violentas sejam assimiladas pelas crianças como única forma de solucionar o conflito.
- P12 É uma relação de causa e efeito, porque quando há o conflito e as pessoas não sabem lidar com ele ou não tomam providências, isto acaba se transformando em violência.
- P13 O conflito manifesta-se com pequenos gestos de intolerância, enquanto a violência direciona-se a um ato mais grave entre alunos.
- P14 O conflito pode ocorrer de diversas maneiras, com maior ou menor intensidade. Quando ocorre com maior intensidade denomina-se conflito violento, aí temos a violência.
- P15 A relação de conflito é um reflexo das boas relações que ocorre em meio escolar. A violência seria o inverso e diz respeito ao desgaste das relações de convivência.
- P16 O conflito significa a possibilidade de diálogo entre as partes envolvidas e a busca do consenso, enquanto a violência expressa uma visão unitária, sectária que leva a atitudes e comportamentos violentos.
- P17 Quando não existe diálogo e tolerância o conflito se instala e gera, como consequência, a violência.
- P18 Em nossas escolas é negada a possibilidade do diálogo entre os diversos agentes escolares e também a comunidade, o que provoca conflitos, tornando as instituições de ensino fracas as ocorrências de violência que vem de fora dos muros e que também já acontece dentro dos seus muros.
- P19 Acredito que as diversas situações de conflitos não resolvidas na escola são as principais causas de nossas escolas serem violentas.
- P20 A falta de diálogo nas relações pedagógicas leva aos conflitos e conflitos permanentes, não resolvidos, certamente levarão a violência.

Professor	ESCOLA ACY DE JESUS BARROS
	I CATEGORIA: Segurança-Insegurança: As manifestações de violência em meio escolar: 1.1. Fatores que geram manifestações de violência nas escolas.
P1	Divergências de ideias, imposições unilaterais, intolerância, inflexibilidade de opiniões, agressividade.
P2	A indisciplina, a falta de respeito à cultura do outro, falta de normas e cumprimento destas por parte dos alunos, etc..
P3	Falta de tolerância, falta de um projeto político pedagógico claro, falta de ações que possam interferir no ambiente escolar.
P4	Filhos de pais separados são bem violentos, alunos ligados a grupos de criminosos, alunos de situações psicológicas graves. São barris de pólvora.
P5	Hoje, qualquer fato pode ser motivo de violências, por mais simples que seja. Porém as drogas merecem uma atenção maior, conheço alunos que trabalham com o tráfico, infelizmente não posso dizer mais nada porque boca fechada não entra mosquito.
P6	A falta de respeito com o próximo, problemas familiares, até a falta de recursos financeiros.
P7	Falta de respeito com seu próximo, falta de diálogo.
(P8)	Baixa estima de alunos, situações resultantes de violência física, psicológica e sexual no seio familiar. A própria escola, muitas vezes reproduz situações de violência quando rotula, discrimina o aluno mais fraco, eleva e destaca o melhor aluno por notas e desempenhos escolares.
P9	Em um ambiente de exclusão e abandono no tocante ao imenso complexo social que integra o seio da sociedade. Ressalto que as questões político-religiosas, etno-raciais, gêneros e autoafirmações. O atropelamento destes princípios afetam outros valores e atenuam o foco do pré-conceito no lidar com o “diferente”. A escola deve ser mediadora destes conflitos. Alteridade, igualdade e porque não dizer equidade, que devem ser sempre recorrentes para não provocar consequentemente danos colaterais à produção do saber dentro dela, enfraquecendo cabalmente a banalização da violência entre os atores envolvidos, ao passo que os mesmos encaram sua manifestação. Não obstante, sua “pseudo” legitimidade, apontando sempre contrapontos como forma de resoluções no epicentro de colisão para desarticulação da violência.
P10	O preconceito (entre os próprios alunos e professores) que gera o “bullying”, a falta de respeito e a falta de diálogo entre professores, alunos e a comunidade acadêmica.
P11	A falta de diálogo, a falta de amor, a intolerância, a falta de interesse pelo problema do outro, etc..
P12	Aumentou muito e causa medo e insegurança as drogas pesadas e mais o álcool, fazendo que muitos alunos cheguem já alterados na escola.
P13	Métodos autoritários, racismo, disciplina e consumo de drogas.
P15	Falta de diálogo, bullying e drogas.
P16	A imposição de regras, as grosserias, as desordens e ofensas verbais e morais, as drogas e os apelidos.
P17	Atitudes negativas em decorrência das drogas, ataques verbais e violência física.
P18	Brigas entre alunos, bagunça, falta de respeito com os funcionários e professores, pichações nas dependências da escola.
P19	Ação de traficantes nos arredores da escola, escolas com condições inadequadas, Professores desvalorizados.
P20	O autoritarismo do professor, falta de acompanhamento da família, as drogas chegando e a falta de infraestrutura das escolas, vítima de um poder público

III CATEGORIA: Relações interpessoais e convivências entre atores escolares.

- P1 Com o PPP e o regimento interno, boa gestão de sala de aula, promover o ensino e aprendizagens eficiente, alicerçado numa educação de valores.
- P2 Com projetos educacionais que favoreçam uma maior integração dos alunos e segmento, de forma que todos tenham a oportunidade de aprender.
- P3 A escola é um espaço de convivência e de relações interpessoais harmoniosas, condições estruturadoras do clima escolar.
- P4 Princípios: talvez uma nova “moda” de famílias melhor estruturadas, não baseadas na “malhação”. Além do mais, segurança é sinônimo de “fortaleza”, “blindagem”. Escola segura não oferece turmas superlotadas, tem proximidade com a família, investiga a vida familiar para empreender melhor os alunos. Cidadania teórica na escola, porque no primeiro passo fora da escola até uma casa começa a “violência moral” que o sistema impõe.
- P5 Praticando a convivência através do respeito mútuo e o diálogo, reforçando que todos têm um papel importante no ambiente escolar, inclusive aqueles que manifestam condutas agressivas e suas famílias, que não devem ser rechaçadas, e sim compreendidas e acolhidas, e o aluno trabalhado no sentido de reverter sua situação e torna-lo um cidadão de deveres e também de direito.
- P6 Viabilizando as ações emanadas do PPP, fazendo um trabalho de orientação e desenvolvendo ações que visem à reflexão do aluno no sentido dele valorizar a vida tornando-se uma pessoa melhor.
- P7 Tendo pessoas qualificadas (psicólogos e pedagogos) e pessoas de apoio, suficientes para que o aluno sinta que a sua escola tem uma equipe para orientá-lo e ajudá-lo de todas as formas.
- P8 Interagir de forma saudável com o aluno, passando confiança e respeito.
- P9 Volto a afirmar um ambiente totalmente propício a produção do saber, saber este que abarque valores e princípios norteadores de comportamento, visto que a educação é imagem e reflexo da sociedade, uma escola segura está proporcionalmente ligada à garantia dos próprios direitos, dos atores sociais que a integram: como educação, segurança, esporte, lazer para o desenvolvimento do educando. Tapando as lacunas dos caminhos que endossam as veredas ociosas da marginalidade ampliando a autonomia de seus alunos, o sentimento de pertencimento é produto de uma consciência social de seus alunos para com a escola, pois através disto, eles poderão difundir junto aos seus educadores, amigos e familiares um novo horizonte, um novo futuro, um novo amanhã. Perspectivas capazes de deixá-lo alegre e seguro para muitas gerações.
- P10 Construção coletiva do PPP e regimento interno da escola e promovendo palestras significativas, levando o aluno a refletir sobre o mundo em que vive e tomar consciência da desigualdade em que está submetido, suscitando sua capacidade crítica enquanto possuidor de direitos, além de atividades que trabalhem questões éticas, de respeito ao próximo, de construção de parceria, de apoio psicológico, ampliando no sentido de trazer questões em sala de aula.

- P11 Isto só pode ser possível com a presença da família na escola, pois a escola precisa conhecer a realidade do aluno no cotidiano, para poder ajudar com mais eficácia.
- P12 Vivemos um momento único em que a globalização das informações é uma realidade inquestionável. Temos que aprender a conviver e dialogar em nossas escolas e não ter medo de estabelecer comunicação horizontal com os nossos alunos.
- P13 A escola deve ser um espaço de diálogo e de convivência pacífica, condições necessárias para relações interpessoais positivas e transparentes
- P14 O diálogo e ações que estimulem a cidadania e a motivação discente e atividades significativas que envolvam a participação e colaboração entre alunos, são algumas atitudes essenciais para a desconstrução da violência em ambiente escolar.
- P15 Lutando por uma escola participativa, cidadão e democrática.
- P16 Favorecendo todas as manifestações de convivência positiva em seu âmbito, não tendo medo de dialogar e respeita as divergência.
- P17 Toda convivência pacífica envolve conflitos de opiniões e respeito a diversidade e isso deve acontece na escola.
- P18 As ações elaboradas e compartilhadas no projeto político pedagógico da escola estão pautadas na construção da escola democrática, portanto cidadã. Escola cidadã se consolida através do diálogo e da convivência pacífica.
- P19 O PPP da escola deve garantir a formação integral do aluno, não deixando espaço para que o aluno viva um vazio de atividades.
- P20 A educação não é somente conteúdo, mas afetividade e desenvolvimento e construção de valores democráticos, participativos, éticos, religiosos e universais. Neste sentido a participação e o trabalho coletivo são condições essenciais para a convivência pacífica e a formação integral dos alunos possa acontece. O estado e município precisa assimilar essa verdade.

Professor ESCOLA ACY DE JESUS BARROS

IV CATEGORIA: Gestão de conflito e prevenção da violência em meio escolar

- P1 Construção conjunta do PPP, como carta magna da escola e seu desdobramento em ações e estratégias que visem a democratização da aprendizagem e do ensino.
- P2 Fazendo um trabalho de orientação através do diálogo e ações que visem reflexão do aluno no sentido de valorização da vida, tornando-se um ser melhor.
- P3 Oficinas educativas e informativas e um PPP conhecido por toda a comunidade escolar.

- P4 Com formação e diálogo, não deixando espaço para que o aluno viva um vazio de atividades e possa estar realmente prejudicado Ouvir o que o aluno sente vontade de expressar é muito importante, pois através de seu diálogo começamos a conhecer o seu mundo.
- P5 Conversas podem ajudar a sanar os problemas, mas seria muito bom se houvesse palestras na escola sobre o assunto.
- P6 Oferecendo a família e aos alunos uma estrutura que possibilite disponibilizar apoio psicológico, social e pedagógico.
- P7 O diálogo apresenta forte influência nas relações pedagógicas. Em sala de aula, na relação professor-aluno, a capacidade de ouvir e dialogar, deve ser treinada pelo professor.
- P8 Promovendo palestras significativas, levando o aluno a refletir o mundo em que vive o processo de desigualdade social a que está submetido, suscitando sua capacidade crítica enquanto possuidor de direito, além de cursos que trabalhem questões éticas de respeito ao próximo, de construção de parcerias, apoio psicológico, ampliando aos pais no sentido de tentar trazer questões importantes, muitas vezes não trabalhadas nos conteúdos ministrados em sala.
- P9 Encarando a realidade pró-ativamente, desde o seu nascedouro, ressignificando sem reservas a questão da violência por intermédio de práticas restaurativas, com a cultura de não-violência para a resolução de conflitos, admitindo por sua vez a existência dos mesmos, não mascarando o problema do conflito ou da violência como fenômeno novo, criando apenas nomenclaturas, diga-se de passagem, “clichês”, com nomes difíceis de ser entendidos por quem sofre.
- P10 A escola pode gerenciar conflitos através da parceria com a família dos alunos e professores, analisando os principais problemas encontrados no meio escolar, promovendo a motivação discente através de dinâmica, envolvendo os alunos com tarefas significativas voltadas para sua própria realidade e auxiliando-os em suas principais dificuldades, sejam elas cognitivas, sociais ou afetivas.
- P11 Trazendo a família para dentro da escola, procurando ouvi-la e tomando decisões conjuntas em favor do aluno.
- P12 A escola deve desenvolver suas ações com parceria da família, desafio necessário que a ajudará a compreender o mundo do aluno, envolvendo-o em atividades significativas voltadas para a sua própria realidade e que englobe o aluno de forma integral em seus aspectos afetivo, social e cognitivo.
- P13 Dialogar e ouvir são condições essenciais na formação de uma escola cidadã.
- P14 Promovendo palestras, reuniões para a comunidade referentes a temas como violência, drogas e prostituição infantil.
- P15 Viabilizando as ações emanadas do PPP, fazendo um trabalho de orientação e desenvolvendo ações que visem à reflexão do aluno no sentido dele valorizar a vida, tornando-se uma pessoa melhor.
- P16 A direção deve olhar esses conflitos com outros olhos, visando a mudança de comportamentos, através de palestras, que venham falar de ética, do respeito ao outro e conscientizar, principalmente a juventude.
- P17 Ouvir e dialogar são condições essenciais de uma educação que procura estreitar os laços afetivos entre escola e família.

- P18 Compartilhando a construção de normas com todos os setores da escola, alunos e pais de alunos, para que no final o processo ensino-aprendizagem seja um motivo de felicidade e prazer de todos.
- P19 Procurando conversar e dialogar com todos, conhecer a realidade do aluno e sua família, fazendo com que a escola seja o cidadão maior que acolhe a todos.
- P20 A escola tem que ter projeto político-pedagógico para poder trabalhar esses conflitos através de movimentos e palestras educacionais, como: gincana, teatro, música, dança, artesanato, que essas atividades envolvam os segmentos escolares e a comunidade.

Professor ESCOLA ACY DE JESUS BARROS

VI Categoria: Relação entre poder central e a escola na gestão de conflito e prevenção da violência em meio escolar

- (P1) Apoiando seus gestores, encaminhando profissionais de apoio, como por exemplo, um psicólogo.
- (P2) Tendo no seu âmbito escolar pessoas suficientes e qualificadas para atender as demandas de nossos alunos.
- (P3) As escolas precisam de pessoas de apoio para que pudessem recorrer para ajudar a solucionar os problemas.

- (P4) Toda e qualquer possibilidade que possa contribuir com o tratamento escolar com os alunos e esses possam, a partir de então, interferir como seres não esquecidos a sua própria sorte, é bem vindo.
- (P5) Dando, pelo menos, as matérias necessárias para trabalharmos tais soluções, com: um quadro branco e decente, projeto de vídeo, melhor iluminação, sala limpa, ambiente reformulado, formação periódica dos funcionários e professores.
- (P6) Oferecendo apoio efetivo com projetos e equipe multidisciplinar que contribuam com ações no sentido de melhorias de ações pedagógicas da escola.
- (P7) A Secretaria de Educação deveria promover políticas educacionais mais eficientes, melhorando a infraestrutura das escolas e a valorização dos profissionais em educação.
- (P8) Colaborando para que cursos de noções de valores e cidadania pudessem ser ministrados nas escolas, inclusive aos sábados. Atividades recreativas, esportivas, culturais que incentivassem a sensação de pertencimento desse aluno com o espaço escolar, a fim de construir as relações de parceria e respeito mútuo.
- (P9) A partir do momento em essas entidades possam formar parcerias coesas no combate à violência, neste caso, antes de mesmo adentrar as dependências das escolas, subsidiadas por uma excelente gestão de planejamento estratégico e monitoramento dos profissionais da educação, um mapeamento das áreas e instituições mais afetadas, conforme índices do IDEB, ou IDH de cada região, não ficando apenas em manchetes de jornais, mas concedendo à sociedade respostas concisas abrangentes ao que confere o âmbito intra e extra escolar, pois é um assunto de interesse mútuo.
- (P10) Ações como: fortalecimento das relações comunitárias e disseminação de ações de solidariedade e cidadania, articulação da comunidade da região para, com base em diagnósticos, desenvolvimento de ações de promoção e garantia de direitos, especialmente de combate à violência e de valorização da vida; desenvolvimento de estratégias de trabalho por meio de parcerias com instituições governamentais e não-governamentais para operacionalizar ações de combate à violência; estreitamento das relações da escola com a comunidade, reforçando-a como espaço de apoio às ações solidárias; formação de comissões regionais de prevenção à violência nas escolas para coordenar e definir as ações; organização de seminários sobre a violência em meio escolar, oportunizando contato com textos sobre a temática, através de bibliotecas e grupos de leitura, publicando textos, etc..
- P11 Com o desenvolvimento de projetos que exigem a participação direta dos alunos, pois eles têm boa vontade e muita disposição. Só a participação direta dos alunos pode fazer com que aprendam e modifiquem comportamentos.
- P12 Dando suporte financeiro e articulando com outros órgãos governamentais e não governamentais ações e iniciativas eficazes, colaborando, como por exemplo, com noções de valores e cidadania e, nos finais de semana, possibilite atividades recreativas, esportivas e culturais que incentive a comunidade e propicie a formação do sentimento de pertença e relações de respeito
- P13 Através de palestras, campanhas, eventos, etc., persuadindo a comunidade local a participar de tais eventos.
- P14 Reunindo a comunidade a escola, buscando recursos que possam ajudar a mudar a violência na escola, trazendo palestras, dialogando.
- P15 Talvez promovendo ação contra a violência, com parcerias a outras instituições para procurarem compreender as relações presentes nos atos de violências ocorridas em

meio escolar e apontar ações para a sua redução, tanto em nível pedagógico quanto na articulação com a comunidade em torno da escola.

- P16 Através de eventos com figuras demonstrativas, reuniões, projetos que venham viabilizar a consciência de que as drogas devem permanentemente ser proibidas no espaço escolar.
- P17 Acredito que quando se descobre a raiz do problema e existem parcerias, o desenvolvimento de projetos coletivos e trabalhos de conscientização ajudam muito em minimizar e acabar o problema.
- P18 Com projetos de conscientização e reconstrução social de valores éticos e morais focados em adolescentes, jovens e adultos.
- P19 Se os governantes utilizassem as verbas destinadas à educação nas melhorias das escolas, certamente o processo educativo iria caminhar e os conflitos e violência diminuiriam. A fórmula é simples, prisão aos corruptos.
- P20 Trabalhando em parceria e dando o suporte financeiro, logístico necessário ao funcionamento das escolas. Ressalto que os professores e gestores estão preparados para desenvolverem qualquer tipo de ação positiva nas escolas.

ANEXO B – ENTREVISTA DE PROFESSORES – ESCOLA ALOYSIO CHAVES

Professor **ESCOLA ALOYSIO CHAVES**

I CATEGORIA: Segurança-Insegurança:

1.1 Fatores que geram manifestações de violência nas escolas.

- P1 Localização da escola, condições sociais dos que frequentam essa unidade escolar, ação dos traficantes. Sou professora de filho de traficante, não esquento, faço meu trabalho. Eles fizeram um grande buraco ali na parede da escola e consome maconha lá, no lado de dentro da escola.
- P2 Localização, estrutura física, condições sociais diferenciadas.
- P3 A falta de igualdade no tratamento de alunos e resolução de problemas. Desconforto no âmbito escolar, bullying.
- P4 A liberdade sem limites é uma das consequências da violência na escola, pois a partir daí se estende as outras violências como: não aceitar os deveres, só os direitos, indisciplina, sendo que já vem de casa.
- P5 Observo que através de brincadeiras que vão se tornando cada vez mais sérias.
- P6 Falta de diálogo em casa e na escola e famílias desorientadas refletem no aluno e faz com que ele pratique a violência com seus próprios colegas e até mesmo com o professor.
- P7 As drogas que batem na porta da escola, todos os conhecem, inclusive a polícia, o perigo é denuncia-los e no outro dia aparece morto com a boca no formigueiro. Além do mais existem os problemas familiares e toda uma questão social.
- P8 Os diversos fatores podem ocasionar conflitos como: relações mal estruturadas (sem diálogo), dificuldades e falta de comunicação entre atores envolvidos na cena escolar, alunos que não conseguem se adequar as normas institucionais, drogas, etc..
- P9 A estrutura precária das escolas, a desestruturação familiar dos alunos que são assistidos pela escola, a falta de projetos que possam enfrentar as problemáticas sociais encontradas na comunidade escolar.
- P10 Falta de companheirismo, disputa pela “chefia do pedaço”. Eles se sentem os pequenos grandes homens e querem comandar as manifestações que geram violência.
- P11 A falta de educação trazida de casa (licença, desculpa, por favor), infância perdida. Hoje, as crianças estão vivendo como adultos (namoro, sexo, casamento).
- P12 Falta de diálogo, problemas sociais, intrigas e falta de respeito de um com o outro.
- P13 Autoritarismo, imposições, fofocas, mentiras, pessoas com mau caráter e inveja.
- P14 Há vários fatores que podem gerar manifestações de violência nas escolas, como: Os valores e as condutas dos alunos.

- P15 São vários fatores que geram manifestações de violências dentro da escola: a falta de comunicação dentro do ambiente escolar principalmente é um fato que nos chama atenção, pois uma escola que não se comunica pode gerar problemas não só de violências, mas também de conflitos.
- P16 As drogas, um aluno que conhece um grupo ligado a um traficante me confessou que as drogas repassadas são pesadas, como maconha, cocaína e crack.
- P17 Um dos fatores principais denomina-se drogas.
- P18 A Falta de amor, paciência, carinho, compreensão e diálogo.
- P19 A falta de respeito e diálogo para com os outros é o fator maior que contribui para que haja violência escolar.
- P20 Falta de respeito, falta de acompanhamento da família na escola.
- P21 Falta de diálogo, o bate boca entre alunos.
- P22 Consumo de drogas, falta do apoio família e intimidações entre colegas.

I CATEGORIA: Segurança-Insegurança:

1.1 Principais manifestações na escola em que trabalha

- P1 Agressões físicas e morais.
- P2 Agressões físicas, verbais e assédio moral.
- P3 Bullying, preconceito, falta de compreensão religiosa.
- P4 Falta de disciplina.
- P5 Brigas entre os próprios alunos.
- P6 Bullying, violência verbal e física.
- P7 Brigas entre os alunos.
- P8 Brigas corporais.
- P9 Brigas entre alunos por motivos banais.
- P10 Bullying.
- P11 Agressões físicas, desrespeito com todos.
- P12 Violência verbal
- P13 Brigas entre alunos
- P14 Agressões verbais e físicas, indisciplina e discussão entre alunos e professores e alunos.
- P15 Indisciplina e apelidos.
- P16 Empurrões, gritos e indisciplina.
- P18 Falta de diálogo, drogas e intimidações entre alunos.
- P19 Indisciplina.
- P20 Agressões verbais.
- P21 Agressões físicas.

P22 Bullying, agressões físicas e verbais e indisciplina.

Professor ESCOLA ALOYSIO CHAVES

II Categoria: Concepção de conflito e relação conflito-violência

2.1. Concepção de conflito

- P1 Conflitos são ideias opiniões divergentes que podem atrapalhar o bom andamento do ambiente escolar.
- P2 Conflitos são confrontos de ideias e pensamentos nos vários segmentos na escola.
- P3 Conflito é toda e qualquer situação de discordância de pensamento. Logo, conflito na escola está diretamente ligado a relações sociais e hábitos diferentes.
- P4 Conflito diz respeito a professor sobrecarregado, aluno em situação de risco, currículo conteudista, ausência de responsáveis e falta de afeto no ambiente escolar.
- P5 Conflitos são situações de confrontos que ocorrem entre alunos, funcionários e até mesmo entre alunos e professores.
- P6 Para mim conflito significa desrespeito entre os alunos com o professor, falta de interesse nos estudos.
- P7 Conflitos são desentendimentos entre alunos, entre alunos e funcionários e entre funcionários.

- P8 Conflitos são todas as relações divergentes que acontecem na comunidade escolar.
- P9 Conflito é o conjunto de problemas e distorções na realidade da escola, que podem estar relacionadas à estrutura interna da escola (sua organização, espaço físico, etc.), ou podem vir de fora para dentro da escola (é o caso da condição social, econômica da comunidade de escolar).
- P10 Conflitos são brigas, confusões, ofensas, desentendimentos na escola.
- P11 Conflitos são divergências em decorrência da desunião dos discentes em sala de aula, por diversos motivos como: situação financeira, falta de interesse, problemas familiares.
- P12 Conflitos são confrontos nas escolas e estão muito presentes em nossos dias, os valores, os respeitos estão se perdendo, a falta da família na escola.
- P13 Pequenos conflitos que acontecem para mim são problemas internos com os alunos, professores e direção e pais de alunos.
- P14 O conflito são situações desagradáveis em espaço escolar e deve existir uma preocupação muito grande para a gestão e para todos os que são envolvidos. Significa que a escola precisa saber de onde vem e de como saná-lo.
- P15 Conflito representa confronto por falta de uma pedagogia onde professores e alunos se respeitem. É, com certeza, um desestímulo de ambas as partes.
- P16 Conflito significa uma falta de respeito causada pela falta de diálogo e por falta de amor com os seres humanos.
- P17 Conflito é toda situação de discussão entre professores e alunos em sala de aula, por falta de diálogo.
- P18 Conflito na escola significa desunião entre alunos e comportamento já adquirido quando vem pra escola.
- P19 Conflito é uma situação de mal-estar crescente que ocorrem em nossas escolas e dificulta o aluno de aprender, assim como o professor de ensinar.
- P20 Conflito significa situações negativas na escola, como bate-boca entre professores e alunos, professores-professores, professores-funcionários, etc.
- P21 Conflitos são confrontos diários instalados na escola, fruto de uma educação autoritária, excludente, que cala aluno e seus pais.
- P22 Conflito representa as situações em que o diálogo é negado e a violência se instala.

II CATEGORIA: Concepção de conflito e relação conflito-violência

2.2. A relação conflito-violência

- P1 Na minha visão o conflito instalado sempre causará cenas de violência, e os alunos gostam de violência.
- P2 Temos que minimizar ou resolver as situações de conflitos que deparamos sempre nos diversos espaços da escola, sobre o risco de perder o controle, e ceder à violência.
- P3 Um conflito mal resolvido pode gerar um ato de repúdio direto, levando a ações que possam solucioná-lo. Às vezes, essas ações mal pensadas levam à violência descabida.
- P4 O professor estressado, impaciência, intolerância e como esse está sempre em contato com uma diversidade de alunos, certamente se depara com aqueles que já se encontram em situação de risco, logo haverá relação conflituosa que chegará a uma violência.

- P5 Através de comportamentos inadequados nos corredores, como brigas, palavrões, situações de conflitos que levam a violência.
- P6 Percebo através da falta de um bom relacionamento entre os alunos e até mesmo com outros funcionários da escola.
- P7 Algumas vezes, dependendo do grau, os conflitos se transformam em violências.
- P8 Estão intimamente ligados e acontecem diariamente na escola.
- P9 Eles estão intimamente relacionados, por exemplo, os espaços inadequados para a prática de ensino, o que desencadeia numa série de situações de violência aos alunos e demais funcionários do espaço escolar.
- P10 Um caos instalado na escola que inicia com os conflitos entre alunos e termina com choro e vítimas.
- P11 Na convivência diária, em sala de aula, e nos encontros com grupos escolares o conflito acontece, e quando não resolvido leva a violência.
- P12 Percebemos o conflito através de comportamentos inadequados que vão aumentando e a consequência de tudo isso se traduz numa única palavra: agressão.
- P13 Percebemos pelo antagonismo de comportamentos, atitudes e ideias que quando não respeitados, gera violência.
- P14 Em minha experiência diária de professora, percebo que os conflitos devem ser resolvidos imediatamente em sala de aula senão o professor perde o controle da situação e cenas de violências acontecem.
- P15 Sempre os conflitos são percebidos através de conversas em grupos e podem levar a violência em sua continuidade.
- P16 Uma inquietude que muitas vezes podem ser positivas por desejar novas práticas educativas e socialização do indivíduo.
- P17 Percebemos que essa relação acontece quando não há diálogo e respeito com os outros, pela falta de acompanhamento da família que não trabalha esses conflitos no lar.
- P18 Eu percebo que quando o aluno vem para a escola bagunçar, não estuda, não liga para que o professor ensina: é desinteressado e gerador de conflitos, condutas que podem ocasionar cenas de violência escolar.
- P19 Com as discussões que acontecem nas salas de aula temos o conflito, e com a continuidade das discussões, em tom mais fortes, o comportamento posterior será sempre agressivo.
- P20 Na falta de organização, no dia a dia da escola, o conflito se instala e, na maioria das vezes, gera violência.
- P21 Entendo que a conduta agressiva e violenta é em decorrência dos conflitos não resolvidos.
- P22 As práticas escolares continuam autoritárias e conflituosas, fazendo com que a escola seja um palco de luta onde somente os mais violentos permaneceram.

Professor

ESCOLA ALOYSIO CHAVES

III CATEGORIA: Relações interpessoais e convivências entre atores escolares.

- P1 Desenvolvendo uma educação que objetive a participação coletiva de todos os envolvidos no processo, neste sentido incluir o aluno e seus pais nas deliberações tomadas pela escola.
- P2 Prezando por uma educação que desenvolva os princípios e valores democráticos, como direito universal de todos.
- P3 Devemos incentivar os alunos a trabalhar em grupo, através de atividades que estimulem à liderança, aprender fazendo, ajudar ao próximo aplicando um simbolismo social.
- P4 Na viabilização de um PPP que propicie melhorias nas relações interpessoais.
- P5 Através de normas para que sejam seguidas por todos, inclusive professores, funcionários e que seja de conhecimento de todos.
- P6 Com a participação de todos: pais, professores, alunos e o apoio da escola, pois juntos formamos a comunidade escolar.
- P7 Através de uma grande união, buscando parcerias, organizando estratégias, num esforço em conjunto com um único objetivo.
- P8 Com ações que viabilizem a relação humana na comunidade escolar: palestras, oficinas, gincanas e outras.
- P9 O “acolher” é muito importante, por isso, precisamos do elo família e escola. Cultivar os bons princípios. A escola precisa trabalhar não só os conteúdos curriculares, mas sim, envolver a comunidade em uma formação cidadã completa. Resgatar valores, envolver os alunos nas atividades esportivas e culturais, torná-lo importante para a construção de uma identidade.
- P10 Lutando para que a escola seja alegre e cidadã e espaço de acolhimento e inclusão.
- P11 Oferecendo ao aluno o que lhe é atrativo, preparando aulas dinâmicas e agradáveis, sendo amigo dos alunos.
- P12 Lutando, junto com alunos e pais, por uma educação libertadora que descarta os métodos e práticas autoritárias.
- P13 Tornando o espaço escolar um espaço participativo e aprendendo a ouvir todas as categorias.
- P14 Uma das ideias seria a construção de um PPP que possa envolver toda a comunidade escolar e os seus problemas e desafios, buscando a participação da família na vida dos alunos e o comprometimento de todos na execução de ações a serem desenvolvidas.

- P15 Fortalecendo o PPP da escola e viabilizando o seu pleno funcionamento com lei que contempla democraticamente todos os segmentos escolares, alunos, pais e comunidade.
- P16 Através do atendimento psicossocial adequado: palestras elucidativas, jogos de integração e a dissolução do paradigma professor-aluno e gestão-aluno. Vale ressaltar que as referidas ações devem ser contempladas no Projeto político Pedagógico da Escola.
- P17 Trabalhando as relações interpessoais na escola, transformando o conflito em ações positivas.
- P18 Estimulando o diálogo entre os segmentos escolares e a construção de regras coletivas.
- P19 Fazendo com que os alunos sejam protagonistas do seu processo de aprender e formando cidadãos conscientes e críticos.
- P20 Através de uma gestão participativa, desafiadora que almeja em seu âmbito a estruturação da convivência democrática como condição maior do processo ensino e aprendizagem.
- P21 Dialogando com as categorias, buscando entender seus anseios e perspectivas e compartilhando de seus desafios.
- P22 Cumprindo O PPP, pois não existe um documento mais democrático do que ele.

Professor ESCOLA ALOYSIO CHAVES

IV CATEGORIA: Gestão de conflito e prevenção da violência em meio escolar

- P1 Em sala de aula e na escola é necessário cultivar o diálogo com os alunos, saber ouvir e respeitar os outros.
- P2 Através de normas criadas entre a escola e a comunidade.
- P3 É necessário sempre ter um diálogo com o aluno e aprender a ouvir o que os pais e comunidade têm a dizer.
- P4 Percebo que a escola está ainda despreparada para lidar de forma que venha atender essa problemática, haja vista que o problema é mais social e político, pois através desta última, está a dependência da escola em ter em seu quadro de funcionários mais pessoas para o corpo educacional qualificado.
- P5 Ao aprender a ouvir e dialogar com os alunos conseguir, em casa também, a estabelecer uma relação harmoniosa com meus filhos.
- P6 Conversar com esses alunos, comunicar a família, para que se faça presente na vida escolar de seus filhos. Criar oficinas, palestras para que o aluno venha mudar esse comportamento.
- P7 Um grande trabalho precisa ser feito, começando pelo acolhimento da família e cultivando os bons princípios familiares, trabalhando não somente com os conteúdos, mas sim, envolvendo a família em uma formação cidadã completa.
- P8 Torna-se necessário à construção de um projeto político pedagógico que envolva a comunidade escolar e os seus problemas, buscando a participação da família nas questões

pedagógicas, comprometendo-a criticamente na execução de ações a serem coletivamente desenvolvidas.

- P9 Uma das ideias seria a construção de um PPP que pudesse envolver toda a comunidade escolar e os seus problemas, buscando a participação da família na vida dos alunos e o comprometimento de todos na execução das ações a serem desenvolvidas.
- P10 Somente existe desejo de aprender quando o diálogo passa a ser a ferramenta maior do processo ensino e aprendizagem.
- P11 Fazendo um trabalho em conjunto: escola e família, psicólogo, pedagogo, assistente social e conselho tutelar.
- P12 Não escondendo a situação, pelo contrário, fazendo do contexto algo que pode mudar a forma de pensar e agir dos envolvidos.
- P13 Trabalho educativo, com palestras, atividades esportivas e a presença constantes dos órgãos de proteção da criança.
- P14 Ocorrendo uma transformação no modo de ensinar e preparar atividades motivadoras e adequadas, de acordo com o nível das turmas.
- P15 Através do diálogo com os envolvidos e aplicação de um sistema de colaboração onde os diversos envolvidos no processo educativo possam atuar em conjunto para melhorar e corrigir tais situações.
- P16 Trazendo a comunidade para dentro da escola
- P17 A escola deveria proporcionar, em primeiro lugar, um ambiente sempre agradável nas suas dependências, isso ajudaria bastante nas ações propostas.
- P18 Trabalhar com projetos que possam ir de encontro às necessidades dos educandos, oferecendo novas perspectivas.
- P19 Acredito que através de programação extra, incluindo e envolvendo as partes em conflito e trazendo, também, os pais para participarem, procurando envolvê-los.
- P20 Essa é uma pergunta bem sincera que somente será respondida quando o PPP da escola realmente for executado, pois as ações e atividades propostas pelo coletivo lá se encontram.
- P21 O começo de tudo depende do diálogo. Aprendendo a dialogar propicia mediar situações e resolver conjuntamente problemas.
- P22 Acredito que com o acolhimento sincero e humano do aluno e também de seus pais e uma gestão participativa que faça cumprir as diretrizes discutidas por todos no PPP, conseguirá obter resultados positivo e transforma conflitos em potencial.

Professor ESCOLA ALOYSIO CHAVES

VI CATEGORIA: Relação entre poder central e escola na gestão de conflito e prevenção da violência em meio escolar.

- P1 Projetos, ações voltadas a esse objetivo.
- P2 Ações, projetos, programas que sejam bem aplicados.

- P3 Através de campanhas educativas adequadas, incentivo ao engajamento escolar, projetos de inserção do aluno ao trabalho comunitário na escola. Em outras palavras, criando programas que possibilitem ao aluno a ver a vida de outra forma, tendo ocupações responsabilmente orientadas que o tire da rua, que é onde começa a violência.
- P4 Assim como o currículo educacional está dividido em disciplinas, mas não deixa de ser um todo. Desta forma acredito que todos devem estar cientes de sua parceria no combate a violência na escola, através de ações humanitárias e palestras informativas.
- P7 Pode contribuir criando melhorias, inclusive estruturais e projetos populares bem conduzidos e avaliados conjuntamente.
- P6 Criando programas que possibilitem o aluno a ver a vida de outra forma, que ele possa ter uma ocupação que o tire da rua que é onde se concentra a violência.
- P7 Para fazer um grande trabalho é necessário todas as parcerias possíveis: Secretaria, poder Público, ONGs, igreja, etc. Acredito que ajudaria.
- P8 Poderiam contribuir mediando o processo, com atividades pedagógicas, que contemplasse a resolução e melhoria do problema.
- P9 Toda ajuda sempre é bem vinda, uma vez que a escola precisa de profissionais habilitados, de entidades engajadas nesta questão. Trabalhar o ser humano em sua essência psicossocial é uma tarefa que requer uma somatória de forças para que os problemas sociais que a escola enfrenta sejam combatidos com firmeza e seriedade.
- P10 Não existem parcerias.
- P11 Melhorando a estrutura física da escola, recursos didáticos pedagógicos, lanche de qualidade, palestras mensais com os pais e alunos, formação para professores, ações que levam a melhorias na qualidade da educação.
- P12 Com palestras, oficinas, ações diretas nas escolas e nas comunidades, de forma a combater a cultura de violência, gerando e promovendo uma cultura da não violência.
- P13 Com trabalhos educativos e esportivos.
- P14 Com palestras, Panfletos, acompanhamento psicológico, assistencial e jurídico.
- P15 A Secretaria Municipal de Educação e o Poder Público devem inicialmente participar ativamente do processo educativo, pois se mostra, no geral, completamente alheio a realidade escolar.
- P16 Rever a falta de políticas públicas.
- P17 Deveria haver políticas públicas voltadas para as questões ligadas a vulnerabilidade social.
- P18 A violência está além da escola, portanto, quanto mais atores sociais participarem, melhor será.
- P19 A Secretaria de Educação deveria valoriza mais os seus agentes educativos, oferecendo as condições necessárias para que as atividades escolares prazerosas pudessem acontecer e, na escola, os agentes sabem o que devem fazer, faltando apenas o apoio.
- P20 Sendo mais presente na escola e proporcionando momentos culturais, envolvendo a comunidade escolar, sendo ativo.
- P21 Principalmente com ações de ordem, pois não percebo, como educador, essas ações. Deveria estimular a cultura e realizar palestras sobre o tema violência em sala de aula, com profissionais apropriados.
- P22 Não tenho percebido a parceria, nem participação da Secretaria Municipal, acho que poderiam contribuir oferecendo o apoio logístico e valorizando os profissionais da educação.

ANEXO C – ENTREVISTA DE PROFESSORES – ESCOLA SÃO FRANCISCO XAVIER

Professor **ESCOLA SÃO FRANCISCO XAVIER**

I Categoria: Segurança-Insegurança: As manifestações de violência em meio escolar.

1.1. Fatores geradores de manifestações de violência

P1	Desemprego, família mal estruturada, às vezes a própria escola não oferece um ambiente prazeroso, que passa a ser o maior fator de violência.
P2	Uso de drogas, Bullying e problemas de relacionamento.
P3	A falta de projetos educacionais que vise o bem estar dos educandos, a ausência de professores, deixando os alunos ociosos e não o cumprimento das normas da escola.
P4	Problemas na família, as drogas, desigualdade social, condição precária de sobrevivência.
P5	A indisciplina, a falta de respeito mútuo, incapacidade de diálogo e pais ausentes.
P6	As drogas e o bullying
P7	O desrespeito, de um modo geral. No ambiente escolar é comum os alunos apelidarem, pegarem objetos uns dos outros, porém em nosso município tem sido a violação do direito à educação, pela falta da boa qualidade: Alunos sem professores, gritos, chutes, palavrões.
P8	As drogas, as famílias desestruturadas, a falta de respeito aluno-professor, aluno-aluno, alunos-funcionários, etc.
P9	Bullying, os preconceitos, a indisciplina, a falta de orientação, principalmente dos pais.
P10	A frustração, xingamentos, raiva, discussões verbais, etc.
P11	Intrigas, revanches, desrespeitos entre sujeitos que estão presentes na escola, humilhações, palavras grosseiras, intimidações e bullying.
P12	Bullying, drogas, preconceito e nível social.
P13	São diversos fatores: culturais, econômicos, familiares, falta de valores e indisciplina.
P14	Discriminação (racial, sexual e social), má formação de caráter, a falta de estrutura física do ambiente escolar, o não reconhecimento dos profissionais da educação.
P15	Pais ausentes, muita liberdade aos alunos, falta de limites na escola e as drogas em nosso entorno.
P16	Salas superlotadas, indisciplina e autoritarismo dos agentes escolares.
P17	Drogas, bullying, insatisfação com as condições físicas e pedagógicas da escola, falta de projetos, desvalorização dos profissionais da educação.

- P18 Descaso dos pais dos pais pela educação dos filhos, fato que na nossa realidade, torna-os as presas preferidas dos traficantes.
- P19 A falta de diálogo, a falta de compreensão e a falta da família na escola.
- P20 As drogas, a violência familiar, a prostituição infantil, as dificuldades financeiras e o não acolhimento dessas crianças pela escola.

I Categoria: Segurança-Insegurança:

1.2. As manifestações de violências em sua escola

- P1 A indisciplina, empurrões e apelidos.
- P2 Falta de diálogo e bullying.
- P3 Brigas, palavrões, bullying, falta de merenda escolar, salas quentes e com pouca iluminação.
- P4 Desentendimento entre alunos, brigas físicas e drogas.
- P5 As brincadeiras pesadas, danificações do espaço público e agressões verbais.
- P6 Uso de drogas, apelidos, indisciplina. Com referência as drogas as ações dos traficantes têm aumentado a violência na escola, principalmente no turno vespertino e noturno, são alguns alunos que se encarregam de passar aos outros.
- P7 A falta de infraestrutura adequada, a desvalorização do professor e o descaso da gestão.
- P8 Brigas entre alunos, indisciplina, muitas vezes ocasionados pelo consumo de drogas. As drogas preocupam muito, já sofremos consequências, nossa pequena loja foi assaltada, todos de menor, queriam dinheiro para pagar o traficante.
- P9 Preconceito e racismo.
- P10 Agressões físicas, verbais psicológicas e assédio moral.
- P11 Violência verbal, física e indisciplina.
- P12 Agressões físicas e violência psicológica, vandalismo, pichações e indisciplina.
- P13 Violência verbal é a mais frequente, assim como o bullying e a violência física.
- P14 Violência moral, verbal física e patrimonial.
- P15 Agressões físicas e verbais.
- P16 Violência física, bullying e indisciplina.
- P17 O bullying faz parte do cotidiano da escola, sendo considerado normal.
- P18 As drogas, as brigas entre colegas, indisciplina
- P19 Apelidos, pichações de banheiros e salas e agressões verbais
- P20 Indisciplina, falta de respeito aos professores e empurrões e apelidos.

Professor **ESCOLA SÃO FRANCISCO XAVIER**

II Categoria: Concepção de conflito e relação conflito-violência

2.1. Concepção de conflito

- P1 Conflito significa desentendimento entre os diversos segmentos escolares, um fator bastante preocupante, onde a família participa pouco e a escola não pode obter cem por cento de êxito, haja vista que devem caminhar juntos, principalmente no requisito ensino-aprendizagem.
- P2 São todas as formas de desentendimentos, seja aluno-aluno, aluno-professor, professor-corpo técnico. É toda falta de comunicação entre atores passivos ou ativos na escola.
- P3 São ações que geram desconfortos no cotidiano escolar.
- P4 Desavenças, alunos que não concordam com a opinião dos outros, alunos indisciplinados e a falta de respeito com alunos e professores.
- P5 Conflitos na escola são reflexos da falta de capacidade de valorizar o outro, da falta de respeito mútuo e na dificuldade de diálogo.
- P6 Significa brigas na escola, entre alunos por coisas banais, como por exemplo: por namorados e territórios.

- P7 São situações que por falta de entendimento entre os envolvidos se repetem ou se agravam cada vez mais.
- P8 São todos os fatores gerados no interior da instituição, que evita o bom funcionamento da mesma.
- P9 Significa que algo estar errado e precisa criar métodos para resolver o problema.
- P10 Diz respeito a todos os comportamentos agressivos e antissociais que ocorrem no ambiente escolar.
- P11 Significa conflitos entre alunos, entre professores e alunos e demais envolvidos no ambiente escolar.
- P12 Conflito é tudo aquilo que foi trabalhado de forma insatisfatória, até tudo que gera desconforto na aprendizagem, na vida social e cultural do indivíduo que frequenta o espaço escolar.
- P13 São casos de desentendimentos, violências e indisciplinas que ocorrem entre os agentes escolares, alunos e família de alunos.
- P14 Palavras negativas provocadas pela falta de respeito e diálogo.
- P15 Conflito significa divergências, situações inadequadas, que podem levar a agressão física e verbal no espaço escolar.
- P16 Significa manifestações desordenadas onde os indivíduos apresentam manifestações de incivilidade.
- P17 Significa oposição de interesses de sentimentos, disputas, desentendimentos, brigas por coisas banais, falta de tolerância e de diálogo.
- P18 Conflitos referem-se aos problemas psíquicos e sociais e pode partir dos discentes, docentes e outros membros do ambiente escolar.
- P19 Discussões e discórdias entre as pessoas da escola.
- P20 Desorganização, quando não há união e consenso entre gestores, alunos, professores, pais de alunos e a comunidade.

II Categoria: Concepção de conflito e relação entre conflito-violência

2.2. Relação conflito- violência.

- P1 Os conflitos sempre existiram, mas a violência vem assustando aceleradamente em todo contexto escolar.
- P2 Quando um conflito não é resolvido de forma eficaz através do diálogo acaba gerando confusões e brigas, ou seja, a violência.
- P3 Na convivência diária entre grupos os conflitos são comuns, e quando não resolvidos levam a conflitos violentos, ou seja, as manifestações de violência na escola, fato que se tornou banal em nossas escolas.
- P4 O conflito é um desacordo entre duas pessoas ou mais em relação as suas opiniões, valores e objetivos. Já a violência na escola seria colocar em risco a integridade física, ferindo os direitos humanos.
- P5 Conflito são situações de mal-estar na escola que podem levar a indisciplinas, ofensas e atitudes consideradas desrespeitosas que geralmente contribuem para a

violência, que não é só física, não valorizar o aluno e não dizer palavras de incentivos também significa agressão, significa violência.

- P6 Conflitos estão ligados a fatos rotineiros na escola que podem ser controlados, como apelidos, empurrões e brincadeiras pesadas, porém, a sua continuidade pode descambar para brigas entre colegas, rivalidades entre alunos de outros colégios que podem terminar em violência com mortes.
- P7 Acontecimentos do dia a dia na escola, como brincadeiras pesadas podem ou não podem levar a reações violentas, podendo ser física ou verbal. Tais reações se não resolvidas de maneira consciente entre as partes levará a conflitos violentos, o que é mais agravante.
- P8 Percebo que a violência é uma consequência do conflito. Vejo a violência em diversos graus.
- P9 Entendo como algo negativo que atinge a escola e que precisa de resolução, se não resolvido, gradativamente levará a manifestações de violências.
- P10 Penso que ambos caminham juntos, pois se há discórdias logo se tem violências e agressões.
- P11 Percebo a relação através de xingamentos, indisciplinas, falta de diálogo entre colegas, visto que esses conflitos geram a violência física e verbal.
- P12 Os conflitos entre colegas são bastantes presentes em nossas escolas, porém, nos últimos tempos, a violência passou a ser o ator principal, temos que combatê-la urgentemente, agora como?
- P13 A relação é muito visível, pois na maioria das vezes o conflito causa a violência.
- P14 Percebo uma linha tênue, pois a violência tem seu início sempre em um conflito.
- P15 São situações cotidianas repletas de discussões, que quando deixada de lado geram palavrões, agressões verbais e físicas.
- P16 Vejo o conflito como situações repletas de muitas desavenças e constantes que deparamos nos espaços escolares e, às vezes, difíceis de soluções que geralmente terminam em empurrões, tapas, brigas violentas e, em alguns casos em ferimentos graves.
- P17 Conflito diz respeito às atitudes e comportamentos presentes em um ambiente pesado de trabalho que pode levar a situações de violências.
- P18 O conflito gera desconforto, porém a violência, além do desconforto, gera medo, insegurança, estresse e doença social.
- P19 Conflito apresenta-se através de discussões, ataques verbais e agressões, enquanto a violência diz respeito ao bater, espancar e agredir fisicamente.
- P20 A indiferença na escola leva aos conflitos entre as pessoas, principalmente os alunos e quando mantida, a consequência lógica, acredito eu, seja a violência que seria uma maneira de enfrentar a indiferença.

III. Categoria: Relações interpessoais e convivência entre atores escolares

- P1 Em cada turma existem alunos diferentes, uns mais tranquilos e outros mais agitados. É uma situação que poderia gerar conflitos e dificultar a boa convivência escolar, porém me preocupo e procuro encontrar formas com que todos se respeitem: o respeito é primordial.
- P2 Através de projetos educativos contemplados no PPP e voltados para a cidadania e que englobe todos os segmentos, como agentes de portaria, merendeiras, equipe técnica, famílias, alunos, gestores e toda a comunidade escolar.
- P3 Através de uma gestão de convivência que envolva todos os segmentos escolares e entorno em metas coletivas, alicerçadas no respeito, na dedicação, na responsabilidade, no trabalho e compromisso, com amor, é lógico, para que o ambiente se torne prazeroso de estar.
- P4 Acredito que todas as escolas democráticas devem prezar pela convivência pacífica entre seus membros. Deve-se oferecer autonomia ao desenvolvimento das atividades compartilhadas, através da capacidade de todos em estabelecerem diálogo aberto. Uma escola cidadã, coesa e forte se constrói pela participação, conscientização e compromisso de todos.
- P5 Uma escola onde os alunos de maneira ativa e principalmente consciente possam participar da construção de um ambiente mais saudável de convivência.
- P6 União entre professores e alunos. A união faz a força e o diálogo consolida a convivência.
- P7 Com clareza do que nos dispomos a realizar, oferecendo autonomia ao desenvolvimento das atividades pelos diversos segmentos que compõem o âmbito escolar, sem que com isso deixa-los soltos, mas interligados na ação educativa. Uma escola que preza a convivência pacífica se constrói com esclarecimento e conscientização.
- P8 Partindo da certeza que todos devem se sentir no mesmo patamar, respeitando e se fazendo respeitar.
- P9 Os profissionais de educação cumprindo seu papel de cidadão, sendo responsável em qualquer situação que envolva os alunos e sempre mantendo contato com os pais.
- P10 Com implantação de projetos sociais na escola com a participação da comunidade.
- P11 Ensinando os alunos a respeitar uns aos outros, fazendo-os conhecer seus direitos e cumprir seus deveres, tornando-os cidadãos, humanizando-os e sendo capazes de viver em sociedade.
- P12 A partir do momento em que se torna uma unidade. A partir daí, através das ações presentes no PPP, os segmentos possam contribuir com a conquista, conscientização e parceria. Neste sentido o envolvimento de todos é necessário: famílias, alunos, professores, à coordenação e a gestão.
- P13 Através do diálogo e relações respeitadas e compartilhamento de valores humanos e éticos, com o envolvimento de toda a comunidade.

- P14 Com a retomada de valores para que todos possam respeitar a todos, começando com os segmentos maiores e, gradativamente, aos alunos.
- P15 Priorizando seu PPP e oferecendo um ambiente em condições de priorizar valores como convivência e respeito ao outro.
- P16 Acolhendo a todos no respeito e criando o sentimento histórico de pertença.
- P17 Com dedicação, responsabilidade e trabalhos com amor, para que o ambiente se torne prazeroso de estar.
- P18 É necessário compreender a realidade de cada aluno, visando ajustar o ensino e a estrutura pedagógica objetivando o desenvolvimento pleno do aluno.
- P19 Uma boa convivência escolar somente é possível pelo respeito à diversidade que devem existir a todos os envolvidos no processo educativo: professores, alunos, equipe gestora, corpo de apoio e pais de alunos, mediada pelo diálogo sincero e horizontal, direcionado ao papel maior da escola que é a formação integral do aluno.
- P20 Uma boa convivência em âmbito escolar deve começar pelas dependências da escola que deve ser amplo, prazeroso e respeitoso. A ele acrescentamos o diálogo e a afetividade.

Professor ESCOLA SÃO FRANCISCO XAVIER

IV. Categoria: Gestão de conflito e prevenção da violência em meio escolar

- P1 Dialogar com os alunos e escutar mais o que eles têm a dizer
- P2 Através de um bom acompanhamento dentro e fora da sala de aula, mantendo um diálogo franco com os alunos e a comunidade.
- P3 Por meio de gincanas, feiras científicas, palestras e construção de um PPP eficaz.
- P4 Através de realização de projetos educacionais, com jogos, palestras sobre violência, de modo a coibir os conflitos.
- P5 Oferecendo um ambiente em condições de priorizar valores, como de convivência e o respeito aos outros e as normas coletivamente estabelecidas. Professores e alunos devem criar espaço e tempo para conversarem empaticamente.
- P6 Palestras na escola, informando sobre as violências que podem prejudicar a escola e a comunidade sobre práticas de bullying, drogas e outras violências.
- P7 A partir do momento em que se torna uma unidade onde todos os segmentos possam contribuir com a conquista, conscientização e parceria. O envolvimento da família é indispensável. Contudo é necessário que a escola possa realmente perceber sua função, não apenas os professores, mas também a gestão, coordenações, assistências, etc.
- P8 Se realmente a escola tivesse apoio da gestão pública poderia transformar o conflito violento em conflito positivo, principalmente através do lúdico e atividades esportivas.
- P9 A escola pode resolver a questão trabalhando, em primeira instância com a família, em sua função de proteção das crianças.
- P10 Desenvolvendo atividades práticas em que sejam aplicados critérios para construir, rever e adotar valores, que deve ser um exercício constante.

- P11 Inserindo projetos de cidadania, resgatando valores que hoje vem sendo esquecido; impondo limites e criando alguns critérios para que os alunos sejam inseridos nos demais projetos existentes na escola.
- P12 Na comunicação estabelecida com os alunos aprendemos a desenvolver a capacidade de ouvir e estabelecer um diálogo sincero.
- P13 Com a parceria da família, desenvolvendo projetos com o acompanhamento pedagógico e construção coletiva de regras.
- P14 Com código de conduta, palestras, parcerias com órgãos oficiais e organizações não governamentais, trabalhando o conflito e o pós-conflito para que os envolvidos compreendam a importância dos direitos e deveres de todos.
- P15 Primeiro reestruturar a escola, depois ordenar, o seja, impor limites aos alunos, justificando os motivos de tais ações.
- P16 É necessário que a escola desenvolva ações preventivas e avaliativas no intuito de tornar as relações harmoniosas e o ambiente escolar agradável.
- P17 Isto só pode ser possível com a presença da família na escola, pois a escola precisa conhecer a realidade do aluno no seu cotidiano imediato para poder ajudá-lo com maior eficiência.
- P18 Estabelecer sempre o diálogo com o aluno, dando oportunidade para expressarem as suas ideias e dúvidas.
- P19 O professor deve conversar sempre com seus alunos e quando conversa aprende ouvir.
- P20 Inicia com o trabalho participativo, via PPP, e, em todos os momentos da escola deve ser valorizada a convivência entre os segmentos e uma educação de valor, como estruturadora do processo ensino-aprendizagem e a formação do sujeito crítico.

Professor ESCOLA SÃO FRANCISCO XAVIER

VI. Categoria: Relação entre poder central e a escola na gestão de conflito e prevenção da violência em meio escolar

- P1 Colocando seus projetos em andamento e sempre procurando inová-los. Promovendo atividades voltadas para a melhoria na escola.
- P2 Através de ações para autoconscientizar os alunos e a própria comunidade.
- P3 Pode apoiar, promovendo políticas públicas.
- P4 Ajudariam com a criação da figura do mediador, este com a função de abrir um caminho de diálogo entre os envolvidos no conflito.
- P5 Desenvolvendo estratégias e projetos que facilitem a relação harmoniosa dentro da escola, possibilitando reduzir a violência.

- P6 Sim, pois precisam inverti ainda mais em segurança, câmeras e centros.
- P7 Com compromisso e parceria. O envolvimento com formação, palestras, conforme solicitação da escola, que, neste caso, deveria ter projetos voltados às necessidades da mesma, tendo autonomia e não desenvolver o que a Semed estipula. Cada escola é uma realidade.
- P8 Não vejo parcerias. Porém poderia contribuir de diversas formas. A primeira seria criando projetos que venham inserir as crianças e os pais em âmbito escolar, diminuindo o estranhamento da escola e que se sintam valorizados.
- P9 Criando um projeto que envolva as crianças e jovens, juntamente com a família.
- P10 Ministrando palestras e oficinas para que se possa conviver com a diversidade.
- P11 Promovendo campanhas de sensibilização contra a violência, seminários e palestras.
- P12 Envolvendo a comunidade escolar, pais de alunos e comunidade em geral.
- P13 Investindo em parceria que não existe.
- P14 Se houvesse parceria a violência diminuiria.
- P15 Desenvolvendo projetos e aplicando-os como boas estratégias, que sejam prazerosas para os alunos.
- P16 O apoio pode acontecer no momento em que existir compromisso, responsabilidade e parceria do poder central, para atender rapidamente as solicitações da escola. O referido poder deveria ter projetos voltados às necessidades da escola, além de oferecer autonomia aos agentes escolares para gerenciarem o destino da escola.
- P17 Deve vim em apoio à escola colocando seus projetos em andamento e sempre procurando inová-los. Deve ainda focar suas ações em estratégias que facilitem a relação harmoniosa dentro da escola, da relação da escola com a Secretaria Municipal de Educação e da escola com seu entorno, possibilitando reduzir a violência.
- P18 Trabalhando em conjunto com a escola, família e comunidade, apoiando os projetos desenvolvidos na mesma.
- P19 Cabe ao poder público implantar projetos a serem desenvolvidos nas escolas, de modo que venha conscientizar e amenizar essas situações de conflito e violência.
- P20 Através de projetos educacionais, dialogando com todos os envolvidos em âmbito escolar.

ANEXO D – ENTREVISTA COM EQUIPE GESTORA

EQUIPE GESTORA	
Gestores	
1. Segurança-insegurança: As manifestações de violência em meio escolar.	
1.1. Fatores geradores de violência escolar	
G1	A falta da família, a falta de políticas públicas, a falta de uma gestão democrática na escola e o contexto social, econômico do aluno.
G2	Entre os alunos são as drogas, o consumismo e a falta de apoio das famílias e a sociedade em geral.
G3	Acredito que são múltiplos fatores, como desestruturação familiar, falta de respeito para com o outro, ausência de profissionais especializados em áreas afins na escola.
G4	A falta de harmonia, união, diálogo e respeito.
G5	Vários fatores implicam em tais manifestações: a sexualidade, as drogas, ausência familiar, ausência de valores cristãos e as diversas composições familiares.
G6	Os fatores internos dizem respeito à intolerância às diferenças culturais. Com referência aos externos está a falta de espaço de lazer para que os alunos trabalhem suas energias trocando as negativas pelas positivas e também a afetividade, mal trabalhada em casa e na escola.
G7	A insatisfação pela má qualidade na infraestrutura da escola (número reduzido de carteiras nas salas de aula, salas sem ventiladores, mesas quebradas, quadros magnéticos danificados, banheiros que foram transformados em depósitos, iluminação precária) acrescidos de professores ausentes e autoritários.
G8	Na maioria dos casos, a situação está ligada à vida cotidiana do aluno fora da escola que vivencia cenas familiares e amizades negativas, o que faz com que já venha com um perfil violento para a escola.
G9	Crianças sem limites familiares, crianças com idades distorcidas, grande falta de apoio da gestão municipal para com a educação na escola.
G10	Normas e regras instituídas sem participação do coletivo. Famílias ausentes do processo de aprendizagem dos filhos. A não inserção de crianças e jovens em espaços produtivos. Perpassando todos esses fatores, considero a desestruturação familiar a maior.
G11	Tenho presenciado que os principais fatores são os desrespeitos entre os agentes escolares e a agressão verbal.
G12	A falta de tolerância, diálogo, esclarecimentos, ações preventivas, motivadores de auto-estima, ética e amor.
G13	Divergências de pensamento, a falta de compromissos com os alunos e com seu trabalho.
G14	Falta de diálogo, dificuldade de relacionamento entre os colegas de trabalho, falta de parceria entre direção e comunidade com um todo.

G15	Na maioria, problemas na família resultado dos conflitos entre pais e filhos que intensificam na escola com os colegas, professores e comunidade em geral.
-----	--

G1-G5 – Escola São Francisco Xavier

G6-G10 – Escola Acy de Jesus Barros

G11-G15 – Escola Aloysio Chaves

Gestores EQUIPE GESTORA

I. Categoria Segurança-insegurança:

1.2. Manifestações de violência em sua escola.

G1	Agressões físicas e bullying.
G2	As manifestações da violência se dão principalmente as externas, como por exemplo, entre as famílias e as questões relacionadas ao tráfico e uso de drogas.
G3	Os casos mais explícitos, em nossa escola são as agressões verbais entre alunos e indisciplina.
G4	São as brigas, os desentendimentos e até mesmo o desrespeito que existe diariamente, tanto por parte dos alunos, dos pais e de alguns funcionários.
G5	Violência verbal observada no tom de voz dos alunos e a utilização de vocabulários de baixo escalão pelos alunos e alguns pais.
G6	Percebo que as agressões verbais e físicas leves são as mais comuns.
G7	Observo que as brincadeiras fortes entre alunos que terminam em agressões físicas, além da ausência constante de muitos professores e também as precárias condições de ensino e aprendizagem.
G8	Pegar objetos que são de outras pessoas, como dinheiro, celular, material escolar é uma prática muito comum na escola.
G9	As discussões verbais, intimidações entre pares, apelidos, empurrões chutes são as constantes na escola.
G10	Agressão verbal, desrespeito, ameaças. A mais grave que acompanhei foi a do aluno que ameaçou o professor de paulada fora da escola e virou caso de polícia.
G11	São os confrontos entre grupos de jovens e tribos de adolescentes e jovens, especialmente fora da escola, no horário da saída.
G12	O desrespeito ao espaço e as regras da escola que demonstram a falta do sentimento de pertença dos alunos com referência ao espaço educativo.
G13	A falta de respeito com os alunos por parte de um considerável número de professores que expressam pelas suas atitudes o não acreditar no futuro do aluno, principalmente dos alunos do noturno.

G14	Violência verbal como um todo, violência ao patrimônio público, falta de sensibilidade e de cultura em geral.
G15	Brigas com agressões físicas e verbais na sala de aula, nos corredores e nos arredores.

G1-G5 – Escola São Francisco Xavier

G6-G10 – Escola Acy de Jesus Barros

G11-G15 – Aloysio Chaves

Gestores

EQUIPE GESTORA

II. Categoria: Concepção de conflito e relação entre conflito-violência

2.1. Concepção de conflito

G1	Infelizmente quando se fala em conflito na escola lembramos somente de brigas como agressões físicas, verbais, falta de respeito e outros. Não se trata de conflitos de ideias, condição essencial para se chega a um denominador comum para o bem de todos
G2	Conflito na escola é um fenômeno das relações interpessoais nos diversos grupos existentes no contexto escolar, sendo que esses grupos, quando não conseguem conviver com as diferenças se tornam divergentes, proporcionando os conflitos.
G3	Percebo a ideia de conflito como choques de relações dentro do processo ensino-aprendizagem, não somente entre alunos, mas entre aluno-professor, aluno-direção, direção-professores, alunos-funcionários, etc.
G4	Conflitos na escola são as intrigas entre alunos e alunos, professores e alunos, alunos e funcionários, ou seja, a falta de harmonia, união e paz são fatores que contribuem negativamente para que haja os conflitos na escola.
G5	É o atrito de ideias, representando os diferentes olhares sobre o objeto, expressando sentimentos oriundos da diversidade cultural vivenciada e absorvida por cada ser.

G6	Situações de violência mal resolvida.
G7	Considero conflito na escola todo tipo de desentendimento na relação entre as pessoas, independente da categoria que está inserida.
G8	Significa situações que envolvem várias problemáticas de agressão física, verbal, as quais geram desentendimentos e, conseqüentemente, violência no espaço escolar.
G9	Conflito são toda situação de confrontos, embates e discussões em seio escolar, muitas vezes desnecessárias para o seu desenvolvimento.
G10	Situações em que acontecem confrontos em diferentes níveis.
G11	O conflito na escola surge quase sempre da discordância de uma situação ou de um pensamento. Penso que a questão do conflito na escola é uma ótima oportunidade para trabalharmos os limites, a tolerância, a aceitação do outro, o que promove a aprendizagem e a socialização.
G12	Atritos e dificuldades nos relacionamentos entre docentes e discentes, docentes e docentes, comunidade de apoio e corpo gestor.
G13	É todo tipo de agressão física e moral que os alunos, professores e pessoas do corpo técnico sofrem dentro da escola.
G14	São situações não bem resolvidas, que podem ser entre alunos, professores, direção e outras categorias da escola e se não forem explicitadas podem levar a casos de violências.
G15	Conflito escolar significa o somatório de divergência e opiniões contrárias que na maioria das vezes dificultam a dinâmica escolar e o processo ensino-aprendizagem e provocando sensação de vazio e caos na escola.

G1-G5 – Escola São Francisco Xavier

G6-G10 – Escola Acy de Jesus Barros

G11-G15 – Escola Aloysio Chaves

Gestores **EQUIPE GESTORA**

II. Categoria: Concepção de conflito e relação entre conflito-violência:

2.2. A relação entre conflito-violência.

G1	Os conflitos quando não gerenciados de forma cuidadosa pelos agentes escolares geram violência. Os conflitos sempre irão existir, porém a violência que pode surgir dos mesmos dependem do conjunto de ações que a escola tomará diante das situações.
G2	Ambas estão intrinsecamente ligadas, primeira (conflito) abre precedente para a segunda (violência), pois as pessoas, na grande maioria das vezes ainda não atingiram

	sua maioria e se prendem as coisas que não contribuem em nada para o crescimento pessoal.
G3	Vejo que o conflito e a violência na escola são coisas distintas, sendo que a violência é mais explícita, como a violência física e a violência simbólica.
G4	Percebo durante as situações que acontece com frequência. A falta de respeito entre as categorias são formas de conflitos e violência.
G5	Percebe-se a relação conflituosa e violenta (consequência do conflito) através dos encontros de valores adquiridos no leito familiar e sociedade em geral.
G6	Ambas estão inter-relacionadas, pois um conflito mal resolvido gera uma violência.
G7	Acredito que o conflito é gerado a partir de um desequilíbrio na relação interpessoal e que, se não houver um autocontrole entre as partes envolvidas leva a violência na escola.
G8	O conflito se faz presente entre alunos, professores e funcionários devido a divergências de opiniões referentes as diversas situações. Quando não mediadas ocorrem situações de violência entre alunos, onde alguns praticam atos de agressão física.
G9	Que devido haver os conflitos de ideias e opiniões e o não aceitar dessas ideias por uma parte dos envolvidos gera a violência que é a parte onde força (violência física) é chamada para conseguir algo.
G10	Durante uma situação de conflito entendo que o processo de mediação deve ser instaurado. Entretanto há uma, eu diria, habilidade em focar consequências. O despreparo para administrar tais situações por parte da equipe diretiva, bem como professores.
G11	Uma vez que os conflitos não sejam trabalhados adequadamente a violência ganhará força no ambiente escolar.
G12	A forma como lidamos com esses conflitos poderão desencadear para certos tipos de violências (moral e física). Não devemos, mas estamos considerando a violência e não o conflito.
G13	Conflitos são situações não resolvidas que se não forem trabalhadas podem levar a atos impensados de violência.
G14	Nas relações dos membros que formam a comunidade escolar, professores, técnicos, alunos e diretores acontecem os conflitos que serão muito bem resolvidos, ou não, dependendo do preparo da equipe. Quando não resolvidos, existem grandes de possibilidades de serem transformados em atos violentos, caso de polícia.
G15	O conflito torna difícil o bom andamento da escola, pois impossibilita as atividades normais da escola que deve está pautada na transmissão do saber ao aluno que necessita dele para o mercado de trabalho. O conflito sempre gera violência.

G1-G5 – Escola São Francisco Xavier

G6-G10 – Escola Acy de Jesus Barros

G11-G15 – Escola Aloysio Chaves

Gestores

EQUIPE GESTORA

III Categoria: Relações interpessoais e convivência entre atores escolares.

G1	A equipe gestora tem de articular a participação e a convivência de todos na comunidade escolar, buscando sempre alternativas que contemple os anseios de todos.
G2	O PPP da escola deve possibilitar inserir a todos numa gestão participativa e não em algo impositivo, que possibilite o diálogo, a convivência e a capacidade do aluno aprender criticamente.
G3	A partir de ações democráticas e participação, com atividades pedagógicas, culturais, com apoio do conselho escolar.
G4	Acredito que a maneira mais eficaz de cultivar e conquistar uma escola segura, alegre e cidadã seja através do diálogo sério, desta forma, conquistaremos a confiança de todos para que haja tranquilidade dentro da escola.
G5	Trabalhando a cultura da paz, resgate dos valores esquecidos na família quanto na comunidade.
G6	Acredito que uma equipe afinada onde todos possam conviver e colaborar, além de projetos pedagógicos que motivem os alunos no seu processo educativo.
G7	Investindo no ser humano que é o protagonista no ambiente escolar, criando um ambiente respeitoso, receptivo, agradável e de amizade.
G8	Buscando exercitar a prática do diálogo, sensibilizando à comunidade que todos são responsáveis pelo sucesso da escola e por ambiente agradável de conviver.
G9	Planejar e realizar um PPP onde todos possam participar de oficinas, palestras, culminando na consistência das relações interpessoais e a valorização coletiva de pertença do espaço escolar.
G10	Acredito que atitudes em que ouça, agindo para estabelecer diálogo é essencial. Aqui temos na escola: futebol, capoeira, dança, aula de música, ações desenvolvidas com recursos que a escola recebe do governo federal.
G11	Uma gestão democrática participativa e dialógica, percebendo que o ambiente escolar é para todos e de todos. Logo é dinâmico, aberto vivo, precisa mudar, quebrar paradigmas e vivenciar realidades de um grupo que é o futuro da nação. Os Estudantes são o sonho real de transformação. E a escola o caminho.
G12	A equipe gestora tem o dever de acolher e conviver com a comunidade dentro do espaço público, acreditando e articulando o trabalho participativo dentro da instituição em que atua.
G13	Procurando respeitar a todos e não agindo de forma ditatorial, ouvindo e delegando responsabilidade a todos.
G14	Sensibilizar alunos, corpo técnico e professor sobre a violência na escola. Falta de psicólogo escolar, assistente social para realizarem efetivamente o seu trabalho nas escolas e não como técnicos de trabalho burocrático.

G15	O PPP, a lei maior da escola, construída por todos os segmentos que formam a comunidade escolar, deve priorizar a aprendizagem com a formação de valores democráticos de convivência.
-----	---

G1-G5 – Escola São Francisco Xavier

G6-G10 – Escola Acy de Jesus Barros

G11-G15 – Escola Aloysio Chaves

Gestores

EQUIPE GESTORA

IV. Categoria: Gestão de conflito e prevenção da violência em meio escolar

G1-	Procurando inserir a todos numa gestão participativa e não em algo impositivo que impossibilita o aprender e a formar a compreensão das coisas.
G2	Inicialmente a equipe gestora tem que identificar as causas de determinados conflitos, em seguida buscar a participação de todos os interessados para a solução do problema.
GSFX	Uma escola deve, em primeiro lugar, exercitar a prática do diálogo, sensibilizando a comunidade que todos são responsáveis pelo sucesso da escola e pelo ambiente agradável de conviver
G4	Para que haja mudança em relação aos conflitos faz-se necessário que a equipe gestora crie estratégias que possam gerar aprendizagens, diminuindo e acabando com a referida problemática na escola.
G5	Através de políticas públicas que oportunizem mais lazer, cultura, saúde e educação para todos.
G6	Acredito que uma equipe afinada onde todos possam conviver e colaborar, além de projetos pedagógicos que motivem os alunos no seu processo educativo.
G7	Planejar e realizar um projeto institucional onde todos possam participar de oficinas e palestras, culminando na construção de boas relações interpessoais e de valorização do espaço escolar e na institucionalização de uma equipe colaborativa que ficaria responsável pela continuidade das ações durante o ano letivo.
G8-	Inicialmente conversando com o aluno e sua família, levando-os a reflexão que a escola é espaço de aprendizagem e que pode contribuir para um futuro melhor. Também pode viabilizar oficinas, palestras, entre outros.
G9	Respeitando a diversidade reinante em nossas escolas e, quando falamos em diversidade é lógico que estar implícito a capacidade de ouvir culturas diferentes e aprender a dialogar com elas, não agindo de forma ditatorial.

G10	Creio que a medida que a gestão acolhe o aluno e sua família já é um grande passo. A partir daí o processo de orientação é realizado, ressalta-se que acredito que há necessidade de maior intervenção.
G11	O contexto histórico e conjuntural brasileiro exige uma gestão democrática, participativa e, portanto, dialógica. Logo o espaço escolar deve ser dinâmico, vivo e acolhedor daqueles que são o futuro da nação.
G12	Intervenção ao espaço e as regras da escola no sentido de cuidar e sentir-se pertencente a este espaço educativo.
G13	Teria que haver uma parceria com os membros da equipe gestora, que muitas vezes até colabora para esta falta com os alunos. Deve-se priorizar um trabalho de sensibilização, principalmente com os professores.
G14	Com profissionais suficiente e capacitados que tenham a sensibilização de cumprir os seus deveres.
G15	Advertência, suspensão e desligamento da escola são medidas que usualmente são tomadas. No entanto temos técnicos que trabalham no sentido de tentar contornar as situações de violência, conversando com os alunos e com os pais, mas muito deles se sentem incapazes de contribuir para a transformação da situação. Sempre realizamos atividades esportivas, feiras de ciência, arte e cívica. Mas temos problemas financeiros. Programas como, "mais educação", do governo federal, tem possibilitado maior envolvimento de alunos e professores.

G1-G5 – Escola São Francisco Xavier

G6-G10 – Escola Acy de Jesus Barros

G11-G15 – Escola Aloysio Chaves

Gestores

EQUIPE GESTORA

VI. Categoria: Relação entre poder central e a escola na gestão de conflito e prevenção da violência em meio escolar.

G1-	Dando suporte necessário, como a construção de mais escolas diminuindo o número de alunos por turma e articulando parcerias com órgãos que possam oferecer ou contribuir com ajuda de especialistas.
G2	Inicialmente a equipe gestora tem que identificar as causas de determinados conflitos e, em seguida, buscar a participação de todos os interessados para a solução dos problemas.
G3-	Dando condições estruturais para que o trabalho proposto e viabilizado aconteça de forma possível
G4	Esses órgãos mencionados poderiam contribuir com palestras, oficinas, mini-cursos sobre os princípios e valores de cidadania, para conscientizá-los que tais atitudes de violência não deveriam existir.

G5	Através de políticas públicas que oportunize mais lazer, cultura, saúde e educação para todos.
G6	Implementando uma equipe multidisciplinar na escola, com psicólogos, psicopedagogos, médicos, dentistas engenheiros, arquitetos, etc., que serviriam de suporte para o processo pedagógico.
G7	As demais instituições poderiam estar inseridas no projeto e sua participação seria de acordo com o plano de ação da escola, nas oficinas, palestras e passeios.
G8	Viabilizando momentos de reflexão para a comunidade escolar, com palestras e outros. Encaminhar profissionais para fazerem partes do corpo de funcionamento da escola e também, materiais, recursos que possam ser usados para evitar a carência e ociosidade do aluno.
G9	Promovendo formação direcionada para essa problemática, evitando o estado constante de greve que provoca um mal-estar na escola.
G10	Não tem apoiado em nada as ações da escola. O que se tem é apenas as políticas públicas tais faladas em campanhas eleitorais e poucas eficiências e eficácias. De raspão, um atendimento que até hoje é para mim dissociado das escolas. Acredito que o apoio maior começaria com a liberação de recursos que contemple uma política de inclusão. É o começo!
G11	Com investimentos na formação continuada dos docentes, escolas bem equipadas e funcionando, campanhas, palestras contra a violência na escola.
G12	Com ações junto à comunidade, bairro, pois a escola está dentro de um ciclo de vida comunitária. Percebo que os conflitos se fazem de fora para dentro.
G13	Investindo no profissional da educação no ambiente escolar.
G14	Sensibilizar alunos, corpo técnico e professores sobre a violência na escola. Falta de psicólogo escolar e assistente social para realizarem efetivamente o seu trabalho nas escolas e não mais como técnicos burocráticos.
G15	Acredito que a Secretaria de Educação poderia, em primeiro lugar, oferecer efetivamente o apoio logístico e também articular iniciativas com outras instituições no intuito de operacionalizar ações de combate a violência, estreitando as relações da escola com a comunidade, reforçando a como espaço central das ações solidárias. Além do mais poderia criar comissões locais de prevenção da violência e oportunizar seminários, palestras e outras ações para minimizar o combate a violência.

G1-G5 – Escola São Francisco Xavier

G6-G10 – Escola Acy de Jesus Barros

G11-G15 – Escola Aloysio Chaves