

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA

**AVALIAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR E A
MEDIÇÃO DE CONFLITOS**

FORTALEZA - CEARÁ

2009

SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA

**AVALIAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR E A
MEDIÇÃO DE CONFLITOS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação Brasileira.

Área de concentração: Avaliação Educacional

Orientadora: Maristela Lage Alencar

FORTALEZA-CEARÁ

2009

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

A451a

Almeida, Sinara Mota Neves de.

Avaliação das concepções de violência no espaço escolar e a mediação de conflitos / por Sinara Mota Neves de Almeida. – 2009. 189f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 17/12/2009.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maristela Lage Alencar.

Inclui bibliografia.

1-VIOLÊNCIA NA ESCOLA – PIRAMBU(FORTALEZA,CE).2-MEDIAÇÃO – PIRAMBU (FORTALEZA,CE).3-DISCIPLINA ESCOLAR – PIRAMBU (FORTALEZA,CE).4-PROFESSORES E ALUNOS – PIRAMBU(FORTALEZA, CE).5-AMBIENTE ESCOLAR – PIRAMBU (FORTALEZA,CE).

6-ADOLESCENTES E VIOLÊNCIA – PIRAMBU (FORTALEZA,CE).I- Alencar, Maristela Lage, orientador. II. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 371.7820835098131

19/10

SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA

**AVALIAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR E A
MEDIÇÃO DE CONFLITOS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração em Avaliação Educacional.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maristela Lage Alencar (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim
Universidade de Fortaleza – UNIFOR

Prof^a. Dr^a. Angêla de Alencar Araripe Pinheiro
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Dr^a. Kelma Socorro Lopes Matos
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^a. Dr^a. Lia Matos Brito de Albuquerque
Universidade Estadual do Ceará - UECE

A Deus, meu tudo, por seu imenso amor.

Aos meus pais, Antonio e Anita, pela fé e dignidade com que conduziram minha educação.

Ao meu querido esposo, Alber Keyler, companheiro de desejos, sonhos e de vida, cujo apoio me foi de imensurável valor.

À Sofia, minha querida filha, pelas inúmeras interrupções a pedido de atenção, o que me impedia de esquecer que a vida também é feita para brincar.

AGRADECIMENTOS

A Deus por oportunizar-me este grande sonho.

Aos meus pais pelo amor dispensado.

Ao meu esposo e minha filha, que me fizeram compreender que nunca podemos desistir dos nossos sonhos.

Aos meus irmãos, Sybelle, Cylene e Seyssel, que tanto contribuíram para minha formação.

Aos meus sobrinhos, Isabelle, Ana Júlia e Vinicius, pela doçura e alegria.

À Profa. Dra. Maristela Lage Alencar pelo cuidado, rigor e inestimável apoio desde a graduação.

Aos professores da banca examinadora, Profa. Dra. Ângela de Alencar Araripe Pinheiro, Prof.Dr. Rosendo Freitas de Amorim, Profa. Kelma Socorro Lopes Matos e Profa. Dra. Lia Matos Brito de Albuquerque, pela irrefutável colaboração acadêmica.

À direção, professores, alunos e pais da escola pesquisada, pela credibilidade e viabilização do trabalho.

À amiga Promotora de Justiça Antonia Lima Sousa, pelo apoio no desafio de implantar e acreditar na mediação escolar.

À Secretaria Municipal de Educação pela concessão do material didático das oficinas e à Secretaria Executiva Regional I pela confiabilidade no trabalho desenvolvido.

À Regina Helena Benevides Teixeira Ponte, minha eterna “chefinha”, e à Profa. Lady Vieira, pelo apoio com que me recebeu na Secretaria Executiva Regional I.

Às queridas amigas de todas as horas, Ana Paula de Medeiros Ribeiro, Débora Lúcia Lima Mendes, Edivone Meire Oliveira, Joyce Carneiro de Oliveira, Maria Elisa Picanço de Melo, Nadja Pinheiro Gurgel e Lilia Braga Maia, pelos momentos partilhados.

À amiga Andréia Serra Azul da Fonseca, pela preciosa e sempre disponível contribuição no campo da informática.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira e, de forma especial, à Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, e à Profa. Dra. Tania Vicente Viana, pelo carinho disponibilizado.

*De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando.
A certeza de que precisamos continuar.
A certeza de que seremos interrompidos antes
de terminar.
Portanto, devemos:
Fazer da interrupção um caminho novo.
Da queda, um passo de dança.
Do medo, uma escada.
Do sonho uma ponte.*

Fernando Pessoa

RESUMO

Em nossa sociedade instituiu-se a crença de que os alunos apresentam comportamentos indisciplinados e até hostis - agressões verbais, físicas, furtos e destruições de mobiliários – implicando desarmonia do ambiente acadêmico. Pretende-se, nesta investigação, discutir a mediação como prática de resolução dos conflitos escolares. **Em razão disso**, adotou-se uma metodologia caracteristicamente colaborativa - reaproximação do pesquisador com a comunidade pesquisada - desenvolvida em uma Escola Pública Municipal em Fortaleza-Ceará-Brasil, localizada numa zona considerada vulnerável. Diversificados procedimentos metodológicos foram utilizados **para a** consecução da pesquisa: I) observações gerais da escola e sala de aula; II) entrevistas; III) aplicação de questionários; e IV) curso de formação sobre mediação e cultura de paz para professores, alunos e pais/responsáveis. A amostra foi constituída de 118 alunos, 30 professores, dois diretores e cinco pais/responsáveis. A análise dos dados foi realizada seguindo a abordagem quali-quantitativa admitindo uma aproximação mais abrangente do objeto em estudo, favorecendo a interpretação de fenômenos e o estabelecimento de relações intercausais entre as variáveis. Constatou-se que a comunidade escolar não se encontrava preparada para gerenciar os conflitos e a violência, **ali, gerados**. Sugeriu-se, desse modo, uma estratégia de intervenção baseada numa técnica não-adversarial - a mediação - com vistas a possibilitar a cultura do diálogo. **Convém esclarecer que** a mediação não busca inocentes e culpados, ganhadores e perdedores, tem como pretensão trabalhar com os disputantes o enfrentamento da tensão: interação cooperativa para descobrir alternativas criativas na solução de impasses, de forma que não ocorra injustiça. A partir da implantação da mediação escolar, ocorreu uma redução da violência na escola. Torna-se imperativo, por conseguinte, gerir os conflitos eficientemente, haja vista oportunizar ações promotoras de paz.

Palavras-chave: Escola – Violência – Avaliação – Mediação.

ABSTRACT

In our society, there is a common-sense belief about the behavior of our students in terms of indiscipline and hostility – physical aggression, steals and vandalism – implying in disharmony in the academic place. In this investigation, we aim at discussing about mediation as a practice for the solution of the school conflicts. We adopted a collaborative methodology – a re-approaching between the researcher and the researched community – developed in a municipal public school in Fortaleza/CE/Brazil, located in a vulnerable area. Several methodological procedures were taken in this research: i) general observations of the school and the classroom; ii) interviews; iii) quizzes and iv) courses about mediation and “culture for peace” to the teachers, students, fathers and mothers/tutors. The sample was constituted of 118 students, 30 teachers, 2 principals and 5 tutors (fathers and mothers). The analysis followed an approach of quality and quantity data, what caused a wider approach to the studying object and promoted an interpretation of the phenomena, besides the establishment of intercourse relation between the variables. We verified that the school community was not ready to manage the conflicts and the violence in the institution. Thus, we suggested a strategy of intervention based on a non-adversarial technique – the mediation – in order to stimulate the practice of the dialogue. The mediation does not point out innocents nor guilties, neither winners nor losers. The aim is at working with the polemical voices in order to reach the solution for the tension: cooperative interaction to find out creative alternatives for the solution of the impasses in a just way. Since the school mediation was adopted, there was a reduction of the violence in the school. Thus, it is important to deal efficiently with the conflicts in order to promote actions for peace.

Key-words: School. Violence. Evaluation. Mediation.

RESUMEN

En nuestra sociedad se instituyó la creencia de que los alumnos presentan comportamientos indisciplinados y hasta hostiles - agresiones verbales, físicas, hurtos y destrucciones de mobiliarios – lo que implica en la desarmonía del ambiente académico. Se pretende en esa investigación discutir la mediación como práctica de resolución de los conflictos escolares. Se adoptó una metodología de característica colaborativa - reaproximación del investigador con la comunidad investigada - desarrollada en una Escuela Pública Municipal, en Fortaleza-Ceará-Brasil, ubicada en una zona considerada vulnerable. Diversos procedimientos metodológicos fueron utilizados para la consecución de la investigación: I) Observaciones generales de la escuela y aula; II) Entrevistas; III) Aplicación de cuestionarios y IV) Curso de formación sobre mediación y cultura de paz para profesores, alumnos y padres/responsables. La muestra se constituyó de 118 alumnos, 30 profesores, dos directores y cinco padres/responsables. El análisis de los datos fue realizado siguiendo el abordaje cuali-cuantitativo admitiéndose una aproximación más abarcadora del objeto de estudio, lo que favorece la interpretación de fenómenos y planteamiento de relaciones intercausales entre las variables. Se constató que la comunidad escolar no se encontraba preparada para gestionar los conflictos y la violencia en la institución. Se sugirió, de ese modo, una estrategia de intervención basada en una técnica no adversarial - la mediación - con miras a posibilitar la cultura del diálogo. La mediación no busca inocentes y culpables, ganadores y perdedores, tiene como pretensión trabajar con los disputantes el enfrentamiento de la tensión: interacción cooperativa para descubrir alternativas creativas en la solución de impases, de forma que no ocurra injusticia. A partir de la implantación de la mediación escolar ocurrió una reducción de la violencia en la escuela. Se vuelve, por consiguiente, imperativo gestionar los conflictos eficientemente, considerando oportunas las acciones promotoras de paz.

Palabras-clave: Escuela. Violencia. Evaluación. Mediación.

LISTAS

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das Vidas de Adolescentes Perdidas por Morte entre os 12 e os 18 anos, segundo Causa de Mortalidade	38
Gráfico 2 – Agressão verbal na escola na opinião dos professores	128
Gráfico 3 – Problemas mais frequentes observados pelos alunos na escola....	131
Gráfico 4 - Participação dos alunos na gestão escolar.....	133
Gráfico 5 - Responsabilidade da segurança na escola	134

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de danos e/ou depredação no prédio escolar, em materiais, móveis ou nos carros de profissionais apontados pelos professores	126
Tabela 2 - Percentual de ameaças na escola pelos professores	128
Tabela 3 - Percentual de violência dentro da escola	133

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - CONTINUUM	40
-----------------------------------	----

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Sociedade Americana de Psicologia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CACB	Confederação das Associações Comerciais do Brasil
CONIMA	Conselho Nacional das Instituições de Mediação e Arbitragem
CF	Constituição Federal
<i>CREnet</i>	Conflict Resolution Education Network
DCA	Delegacia da Criança e do Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESR	Educators for Social Responsibility
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMAC	Instituto de Mediação do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MPCe	Ministério Público Estadual do Estado do Ceará
NAME	National Association for Mediation in Education
NMC	Núcleo de Mediação Comunitária
NIDR	a National Institute for Dispute Resolution
NUD*IST 4	Non-Numeric Unstructured Data, Index Searching and Theorizing
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNMC	Programa dos Núcleos de Mediação Comunitária
PPP	Projeto Político Pedagógico
RAD	Resolución Alternativa de Disputas
RC	Resolução de Conflitos
RCCP	Resolving Conflict Creatively Program
SER-I	Secretaria Executiva Regional I
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ADOLESCÊNCIA: ALGUMAS VISÕES	18
1.1 O adolescente e a violência	23
1.2 O Adolescente e a mídia	27
1.3 Educar para cidadania e cultura de paz	30
2 DELINEANDO A VIOLÊNCIA NA ESCOLA: CONCEITOS, PERCEPÇÕES E ABORDAGENS	44
2.1 Percepções e conceitos sobre a violência	44
2.2 Abordagens e contribuições no estudo da violência	49
2.3 Violência e escola	56
3 A MEDIAÇÃO DO CONFLITO	68
3.1 Caracterizando a mediação de conflitos	68
3.2 A mediação de conflitos no Brasil	73
3.3 A mediação escolar	77
3.4 A Mediação escolar no Brasil	85
4 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	89
4.1 Universo e amostra	93
4.1.1 Definição e caracterização da amostra	96
4.2 Compromisso Ético	97
4.3 Procedimentos e instrumentos	97
5 ANÁLISE DOS DADOS	101
5.1 As observações na escola	102
5.1.2 A sala de aula	102
5.1.3 O recreio	109
5.2 Análise dos questionários	110
5.2.1 Os professores	110
5.2.2 Análise de conteúdo: Professores	115
5.3 Questionário: Alunos	117
5.3.1 Análise de conteúdo: Alunos	121
5.4 Entrevista: Pais	122
6 SALA DE MEDIAÇÃO ESCOLAR: O OUTRO LADO DOS CONFLITOS	131
6.1 A sala de mediação escolar	133
6.2 O cotidiano escolar e a violência – o que mudou?	139

CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE	176
ANEXOS	178

INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo geral de investigar as percepções de alunos, professores e pais/responsáveis sobre a violência numa escola pública do Município de Fortaleza. Para sua consecução, utilizamos como objetivos específicos: analisar as dificuldades encontradas pela escola no que diz respeito ao trabalho da prevenção da violência; verificar como os professores lidam com a violência em sala de aula; planejar e implementar estratégias de mediação do conflito junto à comunidade escolar.

O espaço escolar é considerado um ambiente propício para a socialização do adolescente, porquanto um lugar qualificado para a difusão do conhecimento, expansão intelectual e afetiva do aluno. Na sociedade contemporânea, globalizada, capitalista, e cada vez mais competitiva, o tempo que os pais podem dedicar a seus filhos é escasso, o que faz aumentar ainda mais as responsabilidades da escola com a educação e a formação geral dos cidadãos de amanhã.

Desse modo, os efeitos acarretados pelas ações violentas repercutem em todas as instituições sociais, entre elas, a escola, considerada também como um espaço de extrema relevância para a socialização e inscrição de sujeitos na cultura. A escola ainda se encontra despreparada para lidar com a violência que assola o seu cotidiano. Faz-se, portanto, imperioso, compreender as complexas manifestações de violência - mobilização de toda a comunidade escolar para o desenvolvimento de uma cultura de paz.

No Brasil, o destaque da violência como problema social nos estabelecimentos escolares se configura recente. O problema é anunciado a partir de 1980, quando ações contra o patrimônio escolar - depredações, pichações e invasões - são denunciadas e requerida a atuação do poder público (ABRAMOVAY; RUA, 2004; ARAÚJO, 2000; CAMACHO, 2000; CHESNAIS, 1999; COSTA, 1993; GUEDES, 2000; GUIMARÃES, 1996; GUIMARÃES, 1990). Nessa ocasião, as investidas governamentais se traduzem, principalmente, em mecanismos de segurança escolar contra agentes externos, os quais eram responsabilizados.

O processo de democratização do Brasil incide sobre as formas de conceber as relações escolares: necessidade de novos processos de gestão que eliminem as inadequadas formas de tratamento da clientela e de seus familiares. No que se refere ao segundo fenômeno, tem-se a intensa preocupação com as condições das áreas em que as escolas se localizam e as ameaças do crime organizado e do tráfico de drogas. A violência surge, destarte, como realidade externa que ultrapassa os muros escolares e impede a ação educativa.

Assim sendo, a investigação sobre a violência escolar vem indicando que não se trata de um fenômeno limitado à realidade interna da escola, mas, sim, de um processo dinâmico que precisa considerar tanto as questões institucionais e seus desafios para democratização do espaço escolar, como as dificuldades que a escola enfrenta diante da criminalidade urbana e do envolvimento dos seus alunos com atividades ilegais e criminosas (GUIMARÃES, 1995, 2007; JUNQUEIRA; JACOB, 2006; KOEHLER, 2003; LOPES; GASPARIN, 2003; MARRA, 2004; OLIVEIRA, 1995).

O desenvolvimento desta pesquisa tem como suporte a literatura que focaliza a produção da violência como decorrência dos próprios processos escolares e a sua realidade externa. É possível destacar alguns trabalhos que se tornaram referências indispensáveis para a condução deste estudo (ABRAMOVAY; RUA, 2002; ADORNO, 2006; ARAÚJO, 2004; BOURDIEU, 1999; BLAYA, 2002; CANDAU, 2006; CHARLOT, 2002; DEARBIEUX, 2001; DUBET, 2001, 2003; FERRI, 1999; GUIMARÃES, 1996; LUCINDA; NASCIMENTO, 1999; MORAIS, 1995; OSÓRIO, 1999; PAIM, 1997; PERALVA, 2000; SPOSITO, 2001; TAVARES DOS SANTOS, 2002; WAISELFISZ, 1998).

O primeiro capítulo é dedicado às discussões a respeito das características da adolescência e do trabalho a ser desenvolvido com essa clientela, finalizando com ponderações acerca da educação para cidadania e cultura de paz.

No segundo capítulo, são abordadas as percepções e conceitos sobre a violência, enfatizando as variadas vertentes de análise na explicação desse fenômeno.

O terceiro capítulo fundamenta os estudos sobre a mediação de conflitos, como estratégia para prevenção da violência na escola.

O quarto capítulo apresenta o percurso trilhado no desenvolvimento da investigação – metodologia.

O quinto capítulo é dedicado à exploração do material empírico coletado, relativo à vivência propriamente escolar dos adolescentes, pais/responsáveis e dos profissionais da escola, objetivando assinalar como a violência é compreendida.

A partir dos resultados encontrados, busca-se a disseminação de uma cultura de paz, construída mediante estratégias como a mediação, que teve como propósito prevenir e estimular uma convivência harmoniosa.

No caso da escola, a mediação visa à promoção da mudança do clima desarmônico vivenciado no estabelecimento de ensino, a partir do diálogo e da superação de conflitos, e, ainda, através de soluções apresentadas pelos autores envolvidos.

1 ADOLESCÊNCIA: ALGUMAS VISÕES

O período de adolescência caracteriza-se por um conjunto de transformações no corpo, mente e relações sociais (ADORNO; BARDINI; LIMA, 1999; CASTRO, 2002; CALLIGARIS, 2000; FROTA, 2007; GOMIDE, 2000, 2004; MELUCCI, 1997; MINAYO, 1999; SPOSITO, 1997; PINHEIRO, 2001; PITOMBEIRA, 2005; TAVARES DOS SANTOS, 2002; WIEVIORKA, 1997). Nessa etapa, é natural que os jovens atravessem uma ebulição mental e emocional em busca de sua individualidade. A partir do final do século XIX, ocorreu a identificação da adolescência: período de transição entre a infância e a idade adulta (ARIÈS, 1978; BOCK, 1998; OZELLA; AGUIAR, 2008).

Para Frota (2007), a condição básica que favoreceu a “criação” da adolescência ocidental do século XX foi, sobretudo, a possibilidade de a família prescindir da ajuda financeira dos jovens. A realidade contemporânea exige cada vez mais aperfeiçoamento profissional, oportunizando um período de preparação dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho. Percebe-se que, durante essa transição, os adolescentes tornam-se vulneráveis e suscetíveis às influências de pressões internas e externas.

A psicologia tem explicado a adolescência de variadas formas: Hall (1925) caracterizou-a como um período de tempestade e tormenta; Freud (1973), por recapitulação do complexo de Édipo; Erikson (1976), uma etapa de moratória social; Aberastury (1983), fase de vivência e elaboração de lutos - perdas simbólicas relacionadas à estrutura da infância e Knobel (1981), como “síndrome” normal. Infere-se, no entanto, que essas teorias, de modo isolado, não compreendem a totalidade do fenômeno adolescência, tampouco se excluem; antes, completam-se.

Bock (2001) distinguiu duas visões antagônicas - “liberal” e “sócio-histórica”. Na concepção de base liberal, o homem é concebido a partir da idéia de natureza humana, abolindo as reflexões sobre o mundo social. As visões liberais geram proposta de trabalho que aceitam a realidade social como imutável, além de desconsiderar as determinações sociais. Na visão sócio-histórica, o homem é visto como um ser histórico: constituído tanto no seu movimento, quanto ao longo do tempo pelas relações sociais, condições sociais e culturais da humanidade. Nessa

interpretação, a relação indivíduo/sociedade se configura dialética: um constitui o outro. Logo, o “homem” se constrói ao construir sua realidade.

Numa visão tradicional, Papalia (2006) e Fierro (1995) idealizam a adolescência como uma transição entre a infância e a idade adulta, por envolver amplas mudanças físicas, cognitivas e psicossociais. Daí ser considerada um período preparatório para a idade adulta.

Aberastury e Knobel (1989) concebem a adolescência como um fenômeno peculiar dentro de toda a história do desenvolvimento humano. No entanto, o desenvolvimento atravessa etapas de características inevitáveis, imutáveis, universais e independentes do ambiente sociocultural. Consideram, com efeito, a adolescência como um período de transição entre a puberdade e fase adulta do desenvolvimento:

[...] etapa da vida durante a qual o indivíduo procura estabelecer sua identidade adulta, apoiando-se nas primeiras relações objeto parentais internalizadas e verificando a realidade que o meio social lhe oferece, mediante o uso dos elementos biofísicos em desenvolvimento à sua disposição e que por sua vez tendem à estabilidade da personalidade num plano genital, o que só é possível quando consegue o luto pela identidade infantil (p.26).

Ozella (2003), Bock e Liebesny (2003) compreendem que o adolescente é considerado um ser histórico: construído pela cultura e questões sociais de uma determinada sociedade. A ideia da construção desfaz o pensamento de que são naturais algumas características na adolescência, e que, em determinado momento da vida, a pessoa irá tornar-se rebelde, com pensamentos “mágicos” e crise de identidade.

Tiba (1985) define a adolescência como uma fase do desenvolvimento não estabilizada por tempo de duração, contudo, sempre tem início após a puberdade: maturação filogeneticamente programada do aparelho reprodutor. A adolescência, por conseguinte, seria uma fase de reestruturação do “núcleo do eu”, ou seja, as estruturas psíquicas/corporais, familiares e comunitárias sofrem mudanças conflitantes. Nesse período, lutos e fragilidades psíquicas afloram: o adolescente tende a buscar autonomia, liberdade, prazer e *status*, agindo de maneira compulsiva e agressiva.

Para Outeiral (1994), o jovem é analisado sob três aspectos: I) passividade em relação às suas transformações corporais, criando-se a partir daí um sentimento de impotência perante o mundo e a realidade; II) choque entre gerações - estrutura familiar experienciada, hoje, difere da vivenciada por seus pais; III) necessidade de reconhecimento pela sociedade e independência financeira.

Levinsky (1995) conceitua a adolescência como uma fase do desenvolvimento evolutivo: gradativamente, a criança passa para a vida adulta de acordo com sua história de vida e condições ambientais, logo, caracterizando-se pelo modo como a sociedade a representa.

Com o advento da Constituição Federal de 1988, asseguram-se direitos e deveres para as crianças e adolescentes. O artigo 227 da Carta Magna assim estabelece:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Conforme esclarece Tito (1990), esses direitos podem ser assim classificados: a) capital - direito à absoluta prioridade; b) direitos - vida, saúde, alimentação, lazer, direito de brincar, convivência familiar e comunitária; c) direitos humanos - respeito, dignidade, liberdade; d) sociais - creche, pré-escola, educação, cultura, esporte, assistência social, proteção no trabalho, profissionalização; e) políticos - cidadania especial credora de deveres do Estado, voto facultativo aos 16 anos de idade; f) especiais - assistência, criação e educação por parte dos pais, proteção especial quando ameaçado ou vitimizado.

De acordo com a compreensão e atuação dos variados segmentos que lidam com adolescentes, diversos são os marcos etários utilizados. Assim posto, a Organização Mundial de Saúde (OMS) define a adolescência como a fase do desenvolvimento compreendida entre os 10 e os 19 anos, critério adotado no Brasil pelo Ministério da Saúde e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Já o artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define por criança a pessoa

até 12 anos de idade incompletos e, por adolescente, entre 12 e 18 anos de idade incompletos (BRASIL, 1990).

Nas sociedades contemporâneas, as crianças e adolescentes devem estar, obrigatoriamente, na escola, instituição que possibilita, em princípio, o acesso à aprendizagem, socialização e democracia dos indivíduos, promovendo condições de satisfatória integração na sociedade (BRASIL, 1996). No entanto, a escola vem se tornando um ambiente de conflitos e, em consequência, se descaracterizando daquele sentido de ser um lugar de atração, interesse e prazer para crianças e adolescentes.

Sob a visão de Corrêa (2001), a escola se constitui um recinto gerador de expectativas, frustrações, afetos, medos, desejos e amores. Afigura-se complexa, haja vista ser parte integrante do espaço da cidade e por apresentar algumas peculiaridades que a tornam particular: “o espaço geográfico é multidimensional, característica que modela os conflitos que ocorrem na vivência escolar” (p.44).

O empenho de tentar entender ou identificar as razões que ascendem à violência nas escolas transita por uma análise da sociedade. Em uma sociedade, notadamente capitalista como a nossa - marcada por desigualdade, consumismo e insegurança - torna-se imprescindível compreender a expansão da violência no ambiente escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2002; ARAÚJO, 2004; AQUINO, 1996; BARRETO, 1992; CANDAU, 2006; ITANI, 1998; MORAIS, 1995; ORTEGA; DEL REY, 2002).

No Brasil, assiste-se a uma naturalização da violência, o que implica um processo de desvalorização da vida. Segundo publicação feita pela Equipe de Apoio à Comissão Especial de Acompanhamento do Programa Estadual de Direitos Humanos do Estado de São Paulo (1998, p. 8),

O respeito à vida humana encontra-se fragilizado pela banalização da violência em nossa sociedade: mortes e outras violações à dignidade do ser humano aumentam em número e tornam-se cotidianas, passando a ser consideradas comuns. Paralelamente, os meios de comunicação colaboram para o agravamento desse quadro. É o que, por exemplo, acontece quando a mídia veicula imagens violentas, incentivando reações ainda mais agressivas.

Por conseguinte, é inevitável que essa realidade se reflita na escola. No entanto, essa instituição isolada de seu contexto social torna-se inoperante no estudo e resolução da problemática, entendendo-se a violência como um fenômeno social. Portanto, a parceria com instituições e órgãos oficiais – posto de saúde, conselho tutelar e outras instituições da comunidade – torna-se imprescindível para a busca de alternativas e soluções ao combate à violência, bem como à efetivação de redes de atendimento.

A escola deve cumprir o seu papel na sociedade, não só de transmissora de conhecimentos, mas realizando um trabalho em conjunto com outros setores da sociedade, possibilitando tempos e espaços para que a comunidade fale, reflita e pense soluções, e, sobretudo, aprendendo a ouvir seus alunos e considerar suas realidades sociais e culturas.

De acordo com Minayo (1994), qualquer projeto de prevenção da violência passa por uma articulação intersetorial, interdisciplinar, multiprofissional com as organizações da sociedade civil e comunitária que militam por direitos e cidadania. Faz-se necessário atuar conforme uma visão ampla do fenômeno, e, posteriormente, nos níveis locais e específicos.

Os adolescentes, ao se envolverem com a violência, seja na condição de vítimas ou de culpados, terminam sofrendo alguma forma de privação. Quando vitimados, pode ocorrer a exclusão da própria vida: física, mental e social; quando agressores, são afastados da possibilidade de viverem o exercício da cidadania (ABRAMO, 1997; AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2002; FROTA, 2007; LUZ, 1993; NASCIMENTO, 1989).

Um dos fatores apontados como causa do envolvimento de adolescentes nessa trama de violência é a dificuldade que encontram os pais, profissionais da educação, saúde e governantes de lhes compreender as características e necessidades. A adolescência traduz-se por profundas transformações nas quais se entrelaçam os processos de amadurecimento físico, mental, emocional, social e moral. Caracteristicamente, são influenciados pelas peculiaridades inerentes a cada sujeito, ambiente sociocultural e momento histórico (COSTA, 1999; MINAYO, 1990; PRIORI, 2000; OSÓRIO, 1989; TEDESCO, 1998).

O tema, por ser complexo e sujeito a mudanças, torna-se de difícil explicitação: até onde o adolescente está exteriorizando uma conduta “agressiva” como uma reação de defesa à violência estrutural da sociedade, ou uma intenção deliberada de infligir dano ou sofrimento a outrem? O comportamento agressivo dos adolescentes encontra-se articulado com as múltiplas formas de violências, explícitas ou não, no âmbito da família, escola e de outras instituições sociais.

Os desafios que se apresentam à escola, hoje, surgem não só devido àquilo que não conseguiu cumprir, mas também às novas e diferentes transformações que estão se operando na sociedade atual. E aqui se inclui o tema em questão – a violência –, cabendo à escola pensar e refletir sobre os fenômenos sociais que têm surgido com maior intensidade, para depois tratá-los.

Nesse cenário, faz-se necessário considerar que os jovens e adolescentes são sujeitos em formação e, como medidas a serem adotadas, cabe à escola a organização de um projeto educativo que atenda às suas aspirações e necessidades (BARREIRA, 1999).

1.1 O adolescente e a violência

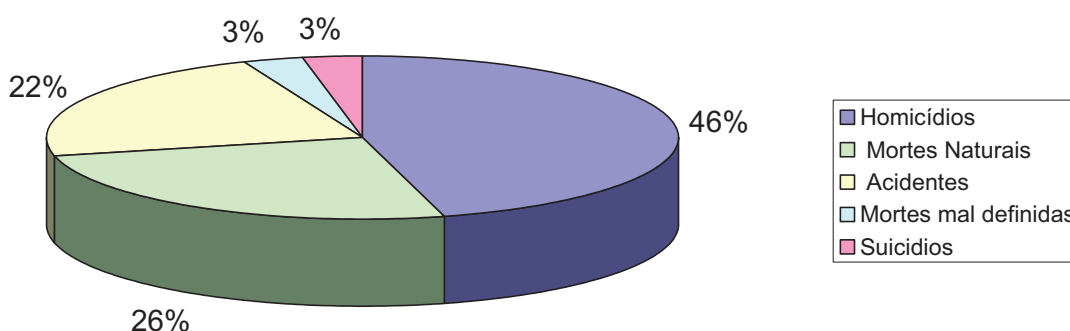
De acordo com as informações do Ministério da Saúde (BRASIL, 2006), no Brasil, as taxas de mortalidade entre homens de 15 a 24 anos alcançam quase 50% acima das ocorridas nos Estados Unidos e 100% maiores que as registradas no Canadá, na França ou na Itália. Tais números excedem os percentuais dos países em situação de guerra declarada. Vale lembrar que o tráfico e o consumo de drogas contribuem, de maneira intensiva, para a participação de jovens brasileiros no ciclo perverso de homicídios quer como agressores, quer como vítimas da violência.

Pesquisa realizada pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SPDCA/SEDH), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Observatório de Favelas (OF) e o Laboratório de Análise da Violência (LAV/UERJ) (2009) avaliaram o conjunto dos 267 municípios brasileiros com mais de 100.000 habitantes. O valor médio de vidas de adolescentes perdidas

por causa de homicídios foi de, aproximadamente, dois para cada grupo de 1000 adolescentes de 12 a 18 anos.

Os dados analisados, neste estudo, observaram que 46% dos casos são de homicídios, seguidos de 26% por mortes naturais, 22% por acidentes, 3% por mortes mal definidas e 3% por suicídios. Isso demonstra que, se nada for realizado para prevenir as causas desses homicídios e de reduzir seus impactos, teremos a probabilidade de chegarmos, em 2012, com um número de perdas de vida equivalente à população de uma cidade inteira (BRASIL, 2006).

Gráfico 1. Distribuição das Vidas de Adolescentes Perdidas por Morte entre os 12 e os 18 anos, segundo Causa de Mortalidade - Brasil, 2006.



Fonte: Laboratório de Análise da Violência – LAV/UERJ - Sobre dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade - SIM/DATASUS - Ministério da Saúde (2006)

A gravidade do problema reafirma a necessidade de que governos, Organizações não-governamentais (ONGS), Organismos Internacionais, Academia, adolescentes e jovens atuem, de forma cada vez mais articulada e pactuada, no sentido de enfrentar essa realidade que aflige os adolescentes nos grandes centros urbanos brasileiros.

Canon (1999, p. 8), assim, corrobora:

Ao mesmo tempo em que as atitudes, os valores e os comportamentos que vão determinar a vida futura do adolescente encontram-se em processo de formação e cristalização, a sociedade passa a exigir, do indivíduo ainda em crescimento e maturação, maiores responsabilidades com relação à sua própria vida. É neste período de tensão que muitos dos nossos jovens entram em descompasso com o esperado cronograma de desenvolvimento.

Lemos (2003) revela que, no Brasil, os adolescentes são mais vítimas que verdugos da violência. Assim, o número de infratores representa 1% da população total da faixa etária dos 12 aos 17 anos, respondendo por 10% das infrações praticadas no território brasileiro. Já os assassinatos constituem 40,5% dos óbitos verificados entre os adolescentes em decorrência de causas não naturais. Essa porcentagem ajuíza um aumento significativo da violência dirigida contra o jovem, resultante, muitas vezes, do seu envolvimento com drogas e violência.

Vale relatar ainda que, no Brasil, a cada ano, cerca de 26 mil jovens entre 10 e 19 anos de idade perdem a vida em decorrência de acidentes, suicídio, violência, doenças relacionadas à gravidez e a outros males que, em geral, poderiam ser prevenidos ou tratados. Essa fase da existência humana caracteriza-se por uma maior exposição aos riscos. As trajetórias e os estilos de vida que conduzem ao incremento desse risco começam com a vontade natural de saber sobre todas as coisas que a vida tem a oferecer: experimentação de tudo o que se apresenta como novo (BRASIL, 2006).

A pesquisa sobre a trajetória social de crianças, adolescentes e jovens inseridos no tráfico de drogas do Rio de Janeiro, realizada pelo Observatório de Favelas, indicou que muitos dos adolescentes moradores de favelas e periferias deixam a escola entre 11 e 14 anos de idade, faixa próxima à da entrada no tráfico ou do envolvimento em outras redes sociais que concorrem para o aumento de sua vulnerabilidade.

A violência na escola torna-se ameaçadora e inaceitável, uma vez que a educação trata de um componente básico para a qualidade de vida da população, no sentido de promover a interação social entre os jovens e adolescentes, e por ser considerado, em conjunto com a família, um dos espaços tradicionais de socialização entre os jovens.

Damasceno (2001, p. 22) assevera que o cotidiano da sala de aula

[...] reflete uma experiência de convivência com a diferença. É ainda um momento de aprendizado de convivência grupal, onde as pessoas estão lidando constantemente com as normas, os limites e as transgressões. Vista por este ângulo, a escola se tornou um espaço de encontro entre iguais possibilitando a convivência com a diferença, de uma forma qualitativamente distinta da família e, principalmente do trabalho. Possibilita lidar com a subjetividade,

havendo oportunidades para os alunos falarem de si trocarem idéias e sentimentos.

Nessa perspectiva, os professores precisam estar atentos em suas práticas pedagógicas, conteúdos trabalhados e metodologias empregadas, tendo em vista que todo processo educativo tem uma dimensão cultural instrumentalizadora, pela qual responde às necessidades gerais da pessoa e da sociedade.

A importância da escola consiste em consolidar uma concepção de adolescentes como sujeitos sociais, criadores de cultura, capazes de desvelar contradições e auxiliar no bom andamento da instituição. Freire (1997, p. 33) questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm dos indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A (há) ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

Savater (1998) argumenta sobre a importância de uma educação para a razão, através da palavra, historicamente não utilizada, pois o diálogo nunca fez parte de pressupostos educativos. Pelo que se conhece de história da educação, a relação era sempre do mestre que falava e dos alunos que ouviam; um detinha o saber os outros não, portanto, não havia mediação entre um sujeito e outro; o saber era detido somente pelo professor, e esse era uma verdade.

A escola tem, portanto, um compromisso ético, devendo ser um local de exercício da autonomia, liberdade, diálogo, justiça, autoridade, respeito, valorizando e potencializando as capacidades dos educandos para que construam o conhecimento de forma significativa e vivenciem experiências cooperativas e a construção de regras, permitindo a discussão de normas e valores. Enfim, o compromisso da escola deve ser o de assumir-se como um espaço para debater as diferentes realidades e promover uma visão crítica e solidária do comportamento humano.

1.2 O Adolescente e a mídia

A mídia tem contribuído, sobremaneira, para a difusão da violência. Conforme Lucinda, Nascimento e Candau (1999), existem dois tipos de violência produzidos pela mídia: o primeiro é exercido através de cenas de violência; o segundo, através de propagandas que promovem o consumismo e de programas que valorizam os elevados padrões sociais.

Cruz Neto e Moreira (1999) relatam que os meios de comunicação assumem o papel de formadores de consciência, tendo em vista que a escola configura-se, muitas vezes, como omissa, e as crianças estão boa parte de seu tempo em frente da televisão. Os programas e os noticiários, em geral, divulgam a defesa do dinheiro e da violência, majoram criminosos à categoria de heróis e apresentam modelos de violência - filmes e novelas.

Nesse sentido, a programação e os noticiários conduzidos pela mídia são importantes fatores que contribuem para a banalização da violência. Conforme Mello (1999), as cenas de violência não conseguem mais criar impacto sobre o público, principalmente quando se referem a vítimas pertencentes às camadas populares. A mídia planeja sua programação dirigida pelos seus interesses, ou seja, voltada para o aumento de audiência que, por sua vez, se reverte em lucros.

A mídia oportuniza, ainda, o desejo por artefatos como tênis e roupas de grife, muitas vezes incompatíveis com o poder aquisitivo das classes sociais menos favorecidas, incitando os jovens a cometerem atos violentos como assalto, roubos e até homicídio para a obtenção de bens expostos pela mídia eletrônica como indispensável à inclusão social (GOMES, 2006; GOMES; COGO, 1998; LIMA; PINTO, 2008; LINN, 2006; PERGRINO, 2007; STRASBURGER, 1999).

Para Postman (1982), Meyrowitz (1985) e Strasburger (1999), a noção de infância e adolescência vem se modificando com a intensificação das novas formas de abordagem da mídia, muitas vezes, origem de vários problemas sociais: erotização e gravidez precoce das crianças e adolescentes e acréscimo da violência e criminalidade entre os jovens.

Pesquisas têm sido realizadas para tentar investigar os possíveis efeitos nocivos da mídia (DETTENBORN, 2002; FUNK et al., 2004; SAMPAIO, 2008), da televisão (PEREIRA, 2001; GOMIDE, 2002), dos filmes violentos (GOMIDE, 2000) e da internet (NICOLACI-DA-COSTA, 2002) sobre crianças e adolescentes.

Gomide (2000) avaliou a influência de filmes violentos no comportamento agressivo de crianças e adolescentes em dois experimentos, dos quais participaram 520 sujeitos de ambos os sexos. A conduta agitada/colérica foi examinada a partir de observações de filmes violentos e não-violentos. Os resultados assinalaram o avanço do comportamento agressivo de crianças e adolescentes do sexo masculino diante de filmes com conteúdos hostis.

Krish (1998) investigou possíveis correlações entre comportamentos violentos e a prática do jogo eletrônico “Mortal Kombat¹”, que há anos se configura como o jogo predileto de adolescentes, por apresentar uma vertente combativa. A pesquisa demonstrou que, embora o tempo dedicado aos jogos eletrônicos seja, em média, menor que o tempo dedicado à TV, o autor acredita que a influência da prática dos jogos eletrônicos no aumento das condutas violentas seja potencializada, quer pelo tempo de exposição, quer pelo tipo de interação da criança com os jogos.

Campos, Yukumitsu e Fontealba (1994) estudaram o perfil de dois grupos de jogadores (sexo masculino) de *videogames*, usuários de duas locadoras de cartuchos: 22 adolescentes (12-17 anos) e 14 crianças (6-11 anos). Nos dois grupos, “Pit Fighter”² foi eleito o jogo preferido e julgado pouco agressivo ou algo agressivo, em contraponto à opinião de dois juízes psicólogos que o qualificaram como um jogo de luta: violento e competitivo.

Em relação aos aspectos considerados atrativos nos jogos preferidos, os participantes ressaltaram, principalmente, as “dificuldades apresentadas pelo jogo” (78,57%). Ao classificarem o conteúdo desses jogos em termos de agressividade,

¹ **Mortal Kombat** é uma série de jogos de luta criada por Ed Boon e John Tobias e produzida pela Midway Games, inicialmente para arcade (fliperama). O jogo original da série, lançado em 1992, causou polêmica pela violência e sanguinolência explícita, e foi uma das causas para a criação do Entertainment Software Ratings Board. Fonte: www.wikipedia.org.

² **Pit-Fighter** é um dos grandes sucessos do arcade. Trata-se de um jogo baseado em briga de rua, pelo qual existem 3 jogadores para se selecionar: Ty, Buzz e Kato. Cada um com seu estilo de luta e golpes específicos. O interessante é que esse jogo também suportava três lutadores simultâneos o que aumentava a diversão e o número de inimigos também para compensar. Fonte: www.wikipedia.org.

referiram-se como “pouco agressivos” (26,66%). Percebe-se, portanto, que os aspectos desafiadores apresentadas pelos videogames são fatores motivacionais determinantes de atração dos participantes, sobretudo, quando a ação caracteriza-se pela combatividade.

Reconhece-se, outrossim, que a mídia, dentre outros fatores, exerce algum tipo de influência sobre as percepções e visões de mundo em relação à violência, todavia não implica, necessariamente, no seu envolvimento em comportamentos agressivos (FRAU-MEIGS, 2004; LUHMANN, 1996; STRASBURGER, 1999).

A reflexão por parte da escola e da família sobre os programas exibidos pela mídia eletrônica torna-se imperativo, tendo em vista que o modelo violento transmitido repercute no ambiente escolar e familiar, uma vez que as informações não se limitam a informar, mas atuam fortemente na forma de vida das pessoas.

De fato, a televisão apresenta uma quantidade significativa de cenas de violência, além de os modelos negativos serem muito frequentes. No entanto, o problema maior é a ausência de acompanhamento crítico ao meio, o contraponto necessário para o discernimento entre uma programação de baixa qualidade e aquilo que é útil para a formação de crianças e jovens.

Sampaio (2008) organizou uma pesquisa sobre modos de ver a influência da mídia entre adolescentes cearenses. Constatou-se que, nas cidades de Fortaleza, Aquiraz e Quixadá, onde a pesquisa foi desenvolvida, é possível perceber, entre elas, diferenças contextuais expressivas que circundam a vida do adolescente de uma grande metrópole como Fortaleza, onde existem opções de lazer mais amplas e diversificadas e uma dinâmica urbana marcada por um ritmo vertiginoso; do outro lado, o adolescente das cidades do interior, onde a vida acontece em um ritmo lento e o acesso aos bens culturais configura-se restrito.

Nas constatações da referida autora, a televisão, por exemplo, é a mídia mais presente no cotidiano dos adolescentes (100%). Com o jornal eles têm menos contato, tanto na capital (23%) como no interior (20%). Em relação às outras mídias, em Fortaleza, seguem como opção: o rádio (63%), o computador (53%) e o celular (50%). No interior, essas mesmas opções foram novamente citadas, apenas em

menor proporção (47% cada um), o que pode ser um indício da existência de preferências comuns, mas de níveis de acesso diferenciado³.

Entre os elementos indicados pelos adolescentes para justificar sua atração por cenas violentas, destacaram-se: a referência à violência em si; a relação com um determinado gênero preferido (ex: terror, ação e outros); sua vinculação a um propósito, um ideal maior e a relação com a realidade. Evidentemente, tais aspectos podem estar associados entre si ou vinculados a outros fatores.

Desse modo, a vivência da infância e da adolescência na modernidade tem sido balizada por uma exposição crescente às diferentes mídias, nas quais nem sempre predominam os conteúdos educativos. Sexo, violência e apelos de consumo, dentre outros, estão entre alguns dos recursos utilizados pelas indústrias culturais para atrair cada vez mais esse público e os recursos financeiros que eles movimentam.

Nesse contexto, a sociedade também precisa mobilizar-se na intenção de resguardar as crianças e os adolescentes contra esse tipo de investida. Trata-se de um desafio que demanda dos pesquisadores um maior intercâmbio de saberes e, do ponto de vista das instituições de fomento, o investimento em pesquisas sobre a temática.

A necessidade do estudo sobre os conceitos de cidadania à luz das questões sociais possibilitará ao adolescente, em especial, condição de reter os aspectos positivos e negativos da vida em sociedade.

1.3 Educar para cidadania e cultura de paz

A definição de cidadania é extremamente complexa, uma vez que se trata de um conceito histórico, “[...] o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço” (PINSKY, 2003, p.9). Ser cidadão na época do Brasil-colônia, durante o período da escravatura ou dos regimes militares, em comparação com a situação hodierna, configura-se dessemelhante.

³ Nesta pergunta os alunos poderiam marcar mais de um item.

O termo cidadania segundo Funari (2003) representa um conceito derivado da revolução Francesa (1789), para nomear um conjunto de membros da sociedade que têm direitos e deliberam o destino do Estado.

Para Pinsky (2003, p.9) ser cidadão

[...] é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar do destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. De maneira resumida, pode-se afirmar que ser cidadão implica o reconhecimento e a concretização de seus direitos civis, políticos e sociais. Cidadania resulta na efetivação de tais direitos e na luta incessante para alcançá-los, independentemente da condição pessoal ou social do indivíduo. Também implica o cumprimento de seus deveres.

Nesse sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia utilizada para a construção de uma sociedade mais justa. O primeiro pressuposto dessa prática assegura a possibilidade de reivindicação dos direitos, que devem ser estendidos, de modo progressivo, a toda a população.

O conceito de cidadania pode ser compreendido, também, a partir das ideias de Marshall (1967): I) direitos civis - referentes àqueles necessários à “liberdade individual”: locomoção e liberdade de pensamento e imprensa; II) direitos políticos - relacionados com a participação no poder político: direito de votar, ser votado, participar e criar partidos políticos materializados pelo parlamento e as câmaras em geral que representam o poder constituído; III) direitos sociais - referentes aos direitos a uma qualidade de vida, com um mínimo admissível de bem-estar social e econômico.

O autor ressalta, ainda, que evolução da cidadania coincide com o desenvolvimento do capitalismo, embora numa situação paradoxal, visto que quando se fala de cidadania, lembra-se de desigualdades:

[...] cidadania é um ‘status’ concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Não há nenhum princípio universal que determine o que estes direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania ideal em relação à qual o sucesso pode ser medido e a aspiração pode ser

dirigida. [...] A classe social, por outro lado, é um sistema de desigualdade (p. 76).

Comparato (1993) explica que, na Roma antiga, eram cidadãos somente os homens que participavam da gestão da cidade por meio do exercício direto de direitos políticos, o que consistia “[...] na votação das leis e no exercício de funções públicas, especialmente a judiciária” (p.85). Porém, ao longo do tempo, tal definição sofreu alterações em razão do processo histórico que fomentou a instituição dos direitos fundamentais do homem.

Dallari (1998, p. 14) afirma:

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.

Bobbio (1992) faz referências à contribuição positiva e atual do liberalismo para a cidadania, tratando os limites da concepção liberal como base para uma cidadania mais abrangente. A proposta da ideologia liberal para os chamados direitos de liberdades impulsionou várias lutas que ajudaram a ampliar os direitos individuais e, por consequência, um novo sentido para o termo. Um dos seus marcos principais foi a Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas, em 1948.

A sociedade, diante disso, exige cada vez mais a participação do cidadão na vida moderna, em que a liberdade política, a social e a econômica reforçam as desigualdades sociais obrigando o Estado a intervir, com papel regulador, criando políticas públicas para atender a um “novo” tipo de cidadão. Organiza o espaço público, administra os conflitos sociais e cria uma sociedade crédula na opinião de que o bem-estar comum é garantido por esse Estado. Sugere a ideia de que a cidadania é “dada” pelo Estado e não uma conquista diária, histórica e dos sujeitos que lutaram por esses direitos fundamentais, cujo único objetivo é garantir a dignidade humana em sentido amplo.

O cidadão passa a cobrar desse administrador políticas inclusivas de minorias, fazendo incluir um novo sentido para a palavra cidadão, não só aquele sujeito de deveres e direitos, mas um cidadão disposto a participar, de forma integral, na vida pública (BOBBIO, 1992; DALLARI, 1998; DEMO, 1992).

Para Demo (1992, p. 18), neste contexto de cidadania, o papel das políticas públicas é de amplo impacto social, mas precisa seguir parâmetros: “[...] deve ser redistributivo para reduzir efetivamente as desigualdades sociais, reduzindo acessos por parte dos privilegiados, repassando-os aos desiguais”.

Observa-se, portanto, que tais políticas devem atender não só à necessidade de garantir direitos fundamentais entendidos como de primeira dimensão, mas, igualmente, aos direitos chamados de terceira dimensão, que são os direitos sociais de cidadania - somente possíveis depois de garantidos os direitos civis e políticos. Desse modo, torna-se indispensável existir como pessoa (documentos, registro civil, direitos civis) para, depois, ter o direito à moradia, trabalho, educação, de modo que essas políticas públicas sejam de amplo impacto social a fim de, desse modo, diminuir as desigualdades.

Demo (1995, p. 147) esclarece, no entanto, que a educação não favorece a cidadania automaticamente:

[...] para que tenha condições de plantar e sempre renovar a competência, são imprescindíveis condições concretas, favoráveis e articuladas, principalmente o bom funcionamento do sistema. [...] Em termos de qualidade, o agente principal é o professor, capaz de passar do mero ensino para a formação construtiva do conhecimento, dotada de qualidade formal e política. [...] é mister ocorrer a emergência do sujeito histórico, capaz de ler a realidade criticamente e nela intervir de modo alternativo instrumentado pelo conhecimento.

A educação para a cidadania não deve ser considerada uma obrigação exclusiva do Estado; todos os diversos segmentos sociais devem compartilhar da promoção do conhecimento, bem-estar, saúde, educação, trabalho, moradia: produzir uma sociedade mais justa.

Com o advento de redemocratização do país, a educação em direitos humanos e cidadania ganhou força no Brasil e na América Latina, nas décadas de 1980 e 1990, através de experiências no âmbito da educação formal e informal (BENEVIDES, 1996; BOSSI, 1998; PAIVA, 1997; SILVA, 1995; WHITAKER, 1997).

No Brasil, os registros referentes à preocupação social com crianças e adolescentes, os chamados “menores” carentes e abandonados, constam do final do século XVIII. Dentre esses registros, estão as Santas Casas de Misericórdia,

Confrarias e Irmandades que se ocupavam dos cuidados aos órfãos. Nessa conjuntura, o atendimento à infância, dita abandonada, trazia a marca da caridade e do assistencialismo, ligados às entidades religiosas e filantrópicas (KAMINSKI, 2002; MELLO, 1999; SARAIVA, 1999; VIANNA, 2000).

Na esfera constitucional, a Carta Brasileira de 1934 promulgada durante o mandato do Presidente Getúlio Vargas foi a primeira a se referir à criança e ao adolescente, à defesa e à proteção de seus direitos, proibindo todo tipo de trabalho aos menores de 14 anos e o trabalho noturno aos menores de 18 anos de idade (BRASIL, 1934, artigo 121, parágrafo 1º, letra d).

O ECA, aprovado em julho de 1990, estabelece em seu Artigo Primeiro a proteção integral à criança e ao adolescente, passando a apresentar um marco doutrinário e conceitual totalmente novo, diferente dos preceitos legais até então vigentes. O novo reordenamento jurídico do Estatuto visava à adaptação da legislação brasileira às normas internacionais e ao marco teórico referencial de proteção integral da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Ao revogar o velho paradigma, representado pelas leis 4.513/64 (Política Nacional de Bem-Estar do Menor) e 6.697/79 (Código de Menores), o ECA criou condições legais para que se desencadeasse uma verdadeira revolução, tanto na formulação das políticas públicas para a infância e adolescência, como na estrutura e funcionamento dos organismos atuantes na área.

A Lei 8.069/90 (ECA), portanto, mais do que regulamentar as conquistas em favor das crianças e adolescentes expressas na Constituição Federal de 1988, veio promover um importante conjunto de mudanças que extrapolam o campo jurídico e desdobra-se em outras áreas da realidade política e social no Brasil.

Na infância e adolescência, em que se encontram as melhores possibilidades de construção e aperfeiçoamento da sociedade, devem ser propiciadas condições de atendimento adequado à formação da criança e do adolescente, entretanto o que se observa é uma outra realidade repleta de situações de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (FREITAS, 2007; JUNQUEIRA; JACOB, 2006; SARAIVA, 1999, 2005; SEGALIN; TRZCINSKI, 2006).

A partir desse movimento, no conjunto da sociedade, a educação voltada para a formação da cidadania tem-se constituído diretriz dos principais documentos legais e orientadores de políticas públicas do nosso país, a exemplo da Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases LDB/1996, ECA (1990), Programa Nacional de Direitos Humanos (1996) e das Propostas de Políticas Educacionais.

Um dos eixos norteadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) constitui também o fortalecimento da Educação Básica voltada para a cidadania, como uma das formas de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Essa diretriz visa atender ao que determina a LDB/1996, no Artº. 27: “[...] os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

Nessa direção, os PCN's propõem que as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio-ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual sejam integralizadas aos conteúdos curriculares, sob a forma de temas transversais.

A transversalidade, segundo esses documentos, pressupõe um tratamento integrado das áreas: compromisso das relações interpessoais e sociais com as questões envolvidas nos temas.

A proposta de trabalhar com temas atuais através do procedimento de integralização com as áreas de conteúdos curriculares vem ao encontro de um consenso existente entre as entidades que trabalham com a temática dos direitos humanos e cidadania. No Ensino Fundamental e Médio, essa temática não deve limitar-se a uma disciplina, mas permeiar os conteúdos do currículo escolar: ser uma diretriz do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (ARAÚJO, 2003; CAMACHO, 2000; GALLO, 1999; SANTOS, 1999; SPOSITO, 1998).

Ao tratarmos dos fundamentos da educação para a cidadania, partimos do princípio de que a educação é essencial à formação da cidadania democrática, esta entendida como a concretização dos direitos políticos, civis e sociais que permitem ao indivíduo a inserção na sociedade.

Educar, por conseguinte, é compreender que direitos humanos e cidadania significam práticas de vida em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos: família, escola, trabalho, comunidade e igreja. Consiste, portanto, em trabalhar com a formação de hábitos, atitudes e mudanças de mentalidades, calcada nos valores da solidariedade, justiça e respeito ao outro, em todos os níveis e modalidades de ensino.

A importância da educação, nesse sentido, é confirmada em pesquisas realizadas por Cardia⁴ (1995), ao evidenciar a relação existente entre o desconhecimento da população sobre seus direitos e a não-utilização de mecanismos para concretização ou denúncia de violação dos direitos. Esse desconhecimento parte, em sua maioria, dos grupos que apresentam condições sociais e escolaridade menos favoráveis e têm os direitos mais violados.

Paiva (1997), embora reconheça a importância da escola, chama a atenção para o fato de que a formação da cidadania no interior da instituição envolve, necessariamente, um contexto que possibilite esse projeto, logo:

[...] assegurar os direitos humanos dentro das escolas depende, portanto, do nível em que a sociedade logra assegurá-los fora da escola. O espaço escolar tornou-se um espaço como qualquer outro, reflexo em que a escola se insere e do seu entorno imediato. Defender os direitos humanos na escola tem hoje, portanto, as mesmas conotações e oferece dificuldades que a sua defesa encontra na sociedade em geral. Defendê-los universalmente passando pelas escolas supõe também a disposição de reconstruir a escola pública como instrumento verdadeiramente democrático de construção de uma sociedade marcada por uma maior equidade (p. 5).

As reflexões apresentadas esclarecem que a escola deve ser vista como uma instância da sociedade, que poderá contribuir para a educação em direitos humanos, cidadania e da não-violência, mas, ao mesmo tempo, convive com os limites e determinações da própria sociedade. Acredita-se que nessa contradição das sociedades capitalistas, que limitam os direitos e ao mesmo tempo os asseguram legalmente, podemos encontrar as possibilidades de avançar no fortalecimento da cidadania democrática.

⁴A autora utilizou dados de pesquisas realizadas em São Paulo, pelo Núcleo de Estudos da Violência – NEV, Comissão Justiça e Paz de São Paulo e os da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar) de 1988. O objetivo da investigação era examinar a relação entre as atitudes da população em termos dos direitos e a continuidade das violações. Discute também as implicações dessas relações para a construção de uma cidadania democrática.

Nesse contexto, Coutinho (1994) admite que sejam necessárias e imprescindíveis algumas condições para a efetivação de uma proposta educacional democrática: I) tornar a educação um direito universal, para que todo indivíduo se aproprie da cultura e do conhecimento produzido pela sociedade; II) assegurar o pluralismo de pensamento e de idéias para todos; III) garantir a gestão democrática dos serviços educacionais em todos os níveis e instâncias do ensino - o que vai exigir da escola um permanente diálogo com a sociedade.

Esse modelo requer pensar outro formato de trabalho pedagógico, em que os conteúdos curriculares tenham como eixo norteador a temática dos direitos humanos e da prática pedagógica, priorizando diálogo, debate, participação, problematização e crítica. O aluno, nesse processo, é um agente ativo e produtor do seu conhecimento; o professor, o mediador entre o aluno e o conhecimento historicamente sistematizado; e a escola, o local de exercício permanente da cidadania (ALMEIDA, 1999; ARAÚJO, 2003; BATTAGLIA, 2004; BENEDITA, 2004; CARVALHO, 1995; GOMIDE, 2000; GUILLOTTE, 2003; OLIVEIRA, 1995; RISTUM; BASTOS, 2003; SCHABELL, 2002; SILVA, 1995).

Urge mencionar que a educação, corresponsável pela cultura de paz, fornecerá as bases adequadas para a construção de um novo paradigma que permitirá condições para um mundo igualitário.

Conforme Baccaro (1990) e Rodrigues (1994), a escola precisa ser um ambiente de segurança e paz para reduzir a agressividade no mundo. Para tanto, faz-se necessário valorizar e promover a pessoa humana – e a escola pode fazê-lo – investindo na competência da administração escolar, no enriquecimento pedagógico para despertar nos alunos o prazer e entusiasmo pela educação e, particularmente, nas relações entre os pares.

Insta dizer que a palavra paz detém diversos significados. A partir de uma análise linguística do seu uso, permite-nos diferenciar duas grandes concepções: a negativa e a positiva. Galtung (1995) assegura que a paz negativa é a mera ausência da guerra, o que não elimina a predisposição para ela ou a violência estrutural da sociedade. A paz positiva, por outro lado, implica ajuda mútua, educação e interdependência dos povos, caracterizando-se por uma forma de

prevenção contra a guerra e construção de uma sociedade melhor, na qual mais pessoas possam usufruir do espaço social.

Milani (2003, p. 110) infere que, inter-relacionados os campos semânticos de “educar” e “paz”, no sentido positivo, pode-se caracterizar a educação para a paz, de acordo com os seguintes enunciados:

- a) Pressupõe decidir no processo de socialização pelos valores que estimulam a mudança social e pessoal;
- b) Questiona o próprio ato educativo, distanciando-o da concepção tradicional, bancária, segundo a expressão de Paulo Freire, do ensino como algo meramente de transmissão em que o(a) aluno(a) é um simples recipiente sobre o qual o professor trabalha;
- c) Põe ênfase tanto na violência direta como na estrutural, facilitando a aparição de estruturas pouco autoritárias, não elitistas, que estimulam a capacidade crítica, a desobediência, o autodesenvolvimento e a harmonia pessoal dos participantes;
- d) Luta contra a violência simbólica, estrutural, presente na escola e família;
- e) Institui do conflito e da aprendizagem a resolução não-violenta, ponto central de atuação;
- f) Combina certos conhecimentos substantivos com a criação de uma nova sensibilidade, de um sentimento empático que favoreça a compreensão e a aceitação do “outro”;
- g) Fica atento ao currículo explícito e ao currículo oculto: organização da vida na escola/família.

A educação para a paz sugere uma nova compreensão da experiência escolar e familiar. A articulação de seus conceitos, métodos, estratégias e objetivos é complexa e ambiciosa; incluem dimensões ecológicas, históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas da realidade e a construção de uma sociedade baseada em princípios éticos e de solidariedade (BYINGTON, 1996; GUILLOTTE, 2003; GUIMARÃES, 2007; JARES, 2005; MILANI, 2003; PENTEADO, 2000).

Penteado (2000) e Byington (1996) entendem educação para a paz, a partir da dimensão da Ecologia Humana: construção dinâmica que incorpora elementos da Pedagogia Vivencial e Simbólica. Desse modo, trata-se de uma pedagogia baseada na formação e no desenvolvimento da personalidade e que, por isso, inclui todas as dimensões da vida - corpo, natureza, sociedade, assim como ideias, imagens e emoções.

Em resumo, Byington (1996, p.58) esclarece:

[...] a Pedagogia Simbólica é um método de ensino centrado na vivência e não na abstração e que evoca diariamente a imaginação de alunos e educadores para reunir o objetivo e o subjetivo dentro da dimensão simbólica ativada pelas mais variadas técnicas expressivas para vivenciar o aprendizado.

A busca da Paz constitui uma tarefa seguramente inacabável, por isso deve-se estabelecer um ambiente interno e externo, onde se resolvam os conflitos de forma construtiva e não-violenta, responsável e justa (TORRES, 2001; RIBEIRO, 2006).

Destarte, faz-se necessária a busca de resolução de conflitos de maneira criativa e positiva. Para tanto, os conflitos devem ser percebidos numa perspectiva de totalidade, apreendendo-se os diversos aspectos, relações e inter-relações neles presentes e propondo situações que sejam inclusivas. Essas alternativas de resolução de conflitos orientam-se mediante os princípios: cooperação, solidariedade, igualdade e respeito, com vistas à construção de um ambiente eficaz para as relações.

Corrêa (2001, p.75) aponta:

[...] educar para a paz é aprender a descobrir e enfrentar conflitos cotidianos para resolvê-los adequadamente; é possível encontrar nos conflitos cotidianos escolares, através de análise destes, soluções contrárias à violência.

Milani (2003) complementa que aqueles que desejam participar da construção de uma Cultura de Paz precisam pensar e atuar em dois níveis básicos – o micro e o macro. O primeiro refere-se ao indivíduo - seu comportamento, vida familiar e relações na comunidade, local de trabalho e círculo de amizades. As possibilidades de ação nesse nível são quase infinitas, porque toda pessoa pode fazer algo, por menor e simples que seja. Além disso, é preciso atuar também no nível macro, ou

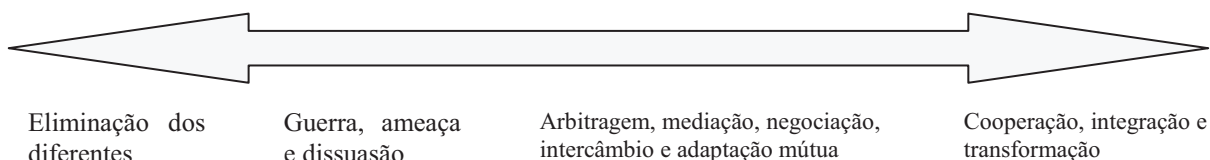
seja, repensar os processos sociais, definir estratégias de mudança coletiva, criar políticas públicas, estruturas institucionais e programas educativos e sociais condizentes com os valores da paz. Portanto, esse nível de atuação exige qualificação e experiência, além da capacidade de articular e integrar esforços dos mais diversos atores sociais.

Boulding (2000, p.1) argumenta que tanto a cultura de guerra quanto a de paz apresentam raízes profundas na história. Para essa autora,

[...] cultura de paz é uma cultura que promove a diversidade pacífica. Tal cultura inclui modos de vida, padrões de crença, valores e comportamento, bem como os correspondentes arranjos institucionais que promovem o cuidado mútuo e bem-estar, bem como uma igualdade que inclui o reconhecimento das diferenças, a guarda responsável e partilha justa dos recursos da Terra entre seus membros e com todos os seres vivos.

Nessa perspectiva, cultura de paz não significa ausência de conflitos, todavia sua resolução de forma pacífica e justa. Boulding (1998) sugere que pensemos a resolução de conflitos na forma de um *continuum*. Em uma ponta, os “diferentes” são simplesmente exterminados; movendo-se ao longo da linha, encontramos a guerra limitada, a ameaça e dissuasão. No meio, a arbitragem, mediação, negociação, intercâmbio e adaptação mútua. Na outra ponta, surgem a cooperação, integração e transformação. É possível colocar cada sociedade, assim como cada família e indivíduo em algum ponto desse *continuum*, a depender de como lida com a maior parte de seus conflitos.

FIGURA 1: *CONTINUUM*



FONTE: BOULDING, 1998

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), a cultura de paz concretiza-se através de valores, atitudes, formas de comportamento e estilos de vida que conduzem à promoção da paz entre indivíduos, grupos e nações, compreendendo que tal processo não pode depender apenas dos Estados-Nações.

A Assembléia Geral da ONU declarou o período entre 2001 a 2010 (UNESCO, 2003) como Década Internacional pela Cultura de Paz e Não-Violência em benefício das Crianças do Mundo e, numa iniciativa inédita, conclamou a sociedade civil organizada a gerar um movimento social.

Assim sendo, a *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*⁵ - UNESCO (2003, p.172) organismo integrado à ONU, criado a fim de promover a paz mundial, através da cultura, educação, comunicação e as ciências sociais, esclarece:

[...] a Cultura de Paz se constitui dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e à sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis. Viver em uma Cultura de Paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular a compreensão entre os povos e as pessoas.

O conceito de Cultura de Paz é contemporâneo: encontra-se em construção. Muitos debates e reflexões ainda são necessários para se chegar a um conceito que equilibre especificidade e abrangência, consistência e fluidez, bem como aplicabilidade aos inúmeros contextos e realidades. Entretanto, tal fato não implica que as ações em prol da Cultura de Paz possam ou devam ser postergadas. Não há tempo a perder, ademais, a construção teórica se alimenta da práxis, do mesmo modo que esta se nutre da reflexão e discussão (CORRÊA, 2003; RIBEIRO, 2006).

No âmbito escolar, o conflito se configura numa perspectiva negativa, apresentando-se, algumas vezes, como uma perturbação da ordem. A maioria das instituições – e a escola não é uma exceção – caracteriza-se por conviver com diversos tipos de conflitos, de distinta índole e de diferente intensidade.

Deve-se, contudo, desenvolver uma visão alternativa fundamentada na educação para a paz, entendendo o conflito como um tipo de situação, em que as pessoas ou grupos sociais buscam ou percebem metas opostas, afirmam valores antagônicos ou têm interesses divergentes. O conflito torna-se, portanto, um fenômeno de incompatibilidade de choques de interesses entre pessoas e grupos (JARES, 1999, 2005).

⁵ Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas.

Independente dos conteúdos ministrados e da postura metodológica dos professores, a escola se constitui um espaço potencial de debate de ideias, confronto de valores e visão de mundo; interfere, sobremaneira, no processo de formação e educação dos alunos. Urge recomendar a relevância de trabalhar a cidadania em sala de aula, tendo em vista, sobremaneira, sua importância para o desenvolvimento de estratégias contra a violência.

Compreende-se que a formação do conceito de cidadania para uma cultura de paz, exige da escola uma ação educativa vivenciada à luz dos direitos humanos obedecendo a três pontos essenciais, como afirma Benevides (2003): “conhecer a educação de natureza permanente, continuada e global, a educação para a mudança e a educação compreensiva, no sentido de ser compartilhada e de atingir tanto a razão quanto a emoção” (p. 309).

Destacam-se os trabalhos de Matos (2006, 2008) com escolas públicas a partir do Programa Vivendo Valores na Educação (VIVE)⁶. O Programa VIVE propõe atividades baseadas em princípios éticos e espirituais, para que os valores possam ser vivenciados na instituição educativa, tornando-a um elemento indispensável na reconstrução de uma sociedade melhor (BRAHMA KUMARIS, 2002). Os autores do programa, no entanto, sabem que implementar valores autênticos numa cultura consumista não é tarefa simples. Desse modo, acreditam que os valores são uma necessidade universal e motivam o comportamento e a atividade humana, considerados também como fonte de energia que mantém a autoconfiança e a objetividade das pessoas (BRAHMA KUMARIS, 2002).

A base do programa é a capacitação de professores para que, posteriormente, possam orientar seus alunos no sentido de uma convivência pacífica, a fim de disseminar valores como: respeito, amor, tolerância, dentre outros.

Conforme Milani (2006, p. 383),

À medida que o adolescente assume o papel protagônico de sua história de vida, ele torna-se apto a exercer o seu protagonismo em termos sociais e cívicos e, ao mesmo tempo, quanto mais ele participa de processos coletivos de cidadania e solidariedade, mais ele fortalece sua identidade pessoal.

⁶ O programa VIVE – Vivendo Valores na Educação, é um dos programas da Brahma Kumaris que é uma Organização Não Governamental - (ONG) - fundada em 1936.

Nesse contexto de incentivo ao protagonismo infanto-juvenil e inclusão social, evidenciam-se necessárias ações diretas de Educação para a Paz em nível governamental, não apenas estudos ou atividades isoladas em cada escola, oportunizando uma intersetoriedade entre as políticas (ABRAMOVAY, 2001).

A educação para a paz envolve aspectos relacionados à democracia que, na concepção de Tuvilla Rayo (2004), é requisito necessário para o exercício dos direitos humanos, para o pleno desenvolvimento da justiça social e prevenção contra qualquer tipo de abuso.

Por conseguinte, torna-se imprescindível uma retrospectiva acerca das diversificadas concepção de violência e sua intervenção na escola

2 DELINEANDO A VIOLÊNCIA NA ESCOLA: CONCEITOS, PERCEPÇÕES E ABORDAGENS

O desafio deste capítulo baseia-se na apreciação de algumas conceituações a respeito da violência, buscando estabelecer conexões entre violência e educação.

2.1 Percepções e conceitos sobre a violência

As raízes da violência, na história da educação brasileira, elencadas por Adorno (2003), Aranha (1989), Levisky, 1997; Manacorda (2004); Moog (1964), Ribeiro (1993) e Werebe (1970), assinalam traços seminais no processo de colonização do Brasil: estrutura de poder responsável pela negação dos direitos da maioria da população.

Observa-se que a institucionalização de mecanismos repressivos sobre as camadas excluídas encontra-se desde o período colonial, sendo inúmeras as manifestações da violência sistêmica: prisões arbitrárias, torturas, maus tratos, descasos e perseguições, representando, com nitidez, o poder do Estado sobre a população marginalizada.

A violência como fenômeno complexo, multifacetário e resultante de múltiplas determinações, articula-se com processos sociais que se ajustam, em última análise, numa estrutura social desigual e injusta. Minayo e Souza (1993) elucidam algumas tipologias: I) violência estrutural: refere-se à violência de âmbito socioeconômico e político e se expressa nas desigualdades sociais, nas expropriações das condições básicas de saúde; II) violência cultural: termo usado para designar as diferentes formas de discriminação racial e étnica, religiosa, de gênero e de grupos sociais diversos, com a valorização de atos violentos para a solução de conflitos e diferenças; III) a violência da resistência: diferentes formas de resposta à violência estrutural, por parte dos grupos, classes, nações e indivíduos oprimidos; IV) violência da delinquência: refere-se aos atos socialmente designados criminosos, vale dizer, fora da lei reconhecida numa dada sociedade.

Na perspectiva de apoiar as observações e compreensões acerca da violência, faz-se necessário distingui-la do vocábulo agressão. Apesar de semelhantes, não explicitam o mesmo fenômeno: agressão - do latim *aggressionem* - constitui disposição para agredir, propensão para o encadeamento de condutas hostis e destrutivas (FERREIRA, 1999). Expressa, ainda, ataque à integridade física ou moral de alguém ou ato de hostilidade e provocação.

Já a violência deriva do latim *violentia*, denotando a qualidade do indivíduo que atua com força ou grande ímpeto, utilizando a ação violenta, opressão ou tirania. Pode traduzir, além disso, constrangimento físico ou moral praticado sobre alguma pessoa para coagi-la e submetê-la à vontade de outra pessoa violenta (FERREIRA, 1999; HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001).

A violência, nessa perspectiva, constitui-se um comportamento que causa dano a outrem, ser vivo ou objeto. Negam-se a autonomia, integridade física, psicológica e até mesmo a vida, impedindo, assim, a pessoa de desenvolver plenamente suas potencialidades.

Conceituando violência, Michaud (2001, p.11) esclarece:

[...] 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 física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

Não se pode negar que a palavra violência passou por uma reconceitualização tendo em vista, acima de tudo, o reconhecimento dos direitos sociais e o aumento do exercício da cidadania vivenciada pela população, pois muito do que antes não era considerado violência, hoje é acatado. Como exemplo, citamos os conflitos de trânsito, ofensas e discussões verbais, desavenças, agressões, assédio sexual, racismo, trabalho infantil, pais que batem nos filhos, mulher que apanha do marido – o que era tratado na esfera privada, passa a ganhar visibilidade na esfera pública.

De acordo com a literatura sobre o tema, pode-se apontar que não existe uma violência, mas uma multiplicidade de manifestações de atos violentos, cujas significações devem ser analisadas dentro do contexto social e histórico em que

ocorrem. Nesse cenário, constitui-se um equívoco cogitar que a violência pode ser concebida e apreendida, independentemente, de critérios e de julgamentos. Logo,

[...] faz-se necessário considerar a objetividade e a subjetividade da violência. É possível observar a violência de maneira universal. Quantificar, dizer objetivamente que tal fenômeno é violento. Por outro lado, não se afere muito bem o que considerar violento, o que a sociedade decreta 'ser violência' e, muitas vezes, o que um grupo crê ser violência não é considerado por outro (WASELFISZ, 1998, p. 145).

Para Martuccelli (1999), o significado da violência na sociedade é, antes de tudo, de natureza subjetiva: o indivíduo sente-se ameaçado por riscos econômicos (inflação, desemprego); tecnológicos (centrais nucleares, clonagem, alimentos transgênicos); sanitários (novas doenças); sociais (assaltos, sequestros, roubos), levando-o a um aumento generalizado de insegurança. O dilema contemporâneo, diante da violência, decorre, em parte, sob a forma de risco que a sociedade se mostra incapaz de controlar.

Nesse sentido, trata-se de compreender que a dominação simbólica se sustenta por um conjunto de elementos que asseguram a dominação social. O autor ressalta que as novas formas de desligamento social, critério determinante para apreender o grau de insegurança física, real ou imaginária, em face da violência, não é outro senão a natureza dos mecanismos que definem a inserção do ator em relação à sociedade.

Para Chauí (2003), o Brasil apresenta um profundo sentimento de perda das diferentes formas de ética: política, familiar e escolar. Vive-se numa sociedade totalmente fragmentada e dispersa, na qual a ética tornou-se pura ideologia: abstraem-se as condições econômicas, sociais e políticas, nas quais se realizam as relações sociais. Propicia-se, dessa forma, o exercício da violência, visto que salienta e sublinha o sofrimento individual e coletivo, a corrupção política e policial, anulando a liberdade e a passagem do ético ao político.

De acordo com Wieviorka (1997), a violência vem se renovando nos significados de suas expressões mais concretas, em decorrência das alterações no mundo, a partir dos anos 1970 e o advento da globalização. Com efeito, ocorreram modificações nas relações sociais e, em razão disso, a emergência de um novo paradigma do cerceamento da justiça e do direito.

Por conseguinte, discorrer sobre a violência na sociedade atual requer uma busca dos fundamentos teóricos para a compreensão desse processo. Nesse sentido, Charlot (2000, p. 9) esclarece: “[...] não basta, porém, coletar dados; deve-se também saber exatamente o que se procura. E isso é ainda mais necessário quando se aborda uma questão antiga de uma forma relativamente nova”.

A Sociedade Americana de Psicologia (APA) enumerou diversos fatores que contribuem para o surgimento da violência: punição extrema, que pode provocar ou inibir a agressão; estressores relacionados à pobreza; a violência exibida pela televisão; fracasso no emprego; temperaturas subitamente elevadas; problemas na família; uso de álcool e drogas (APA, 2003).

De igual modo, Varella (2002) destacou algumas causas da violência urbana: I) desigualdade econômica: má distribuição de renda; II) uso de armas: status de poder, os jovens quando desarmados sentem-se inseguros - no mundo do crime as armas são o poder; III) drogas; IV) quebra dos laços familiares: crianças nascidas com maior vulnerabilidade – mães adolescentes, relações desfeitas, gestações não planejadas – tendem a desenvolver comportamentos agressivos. As crianças orientadas por mães despreparadas - educadas sem coerência - tendem a se tornar emocionalmente reativas e impulsivas, condições de alto risco para a violência.

Para Giannetti (1994), a instituição familiar é um dos componentes geradores da violência, devido às transformações por que vem passando: mudança dos conceitos de família; a existência do modelo “pai/mãe/filhos” passou a conviver com outras configurações familiares (COELHO JÚNIOR, 2001; COLE; COLE, 1994; FORMIGA, 2002; FREIRE, 1986; GOMES, 2006; WAGNER; FERREIRA; RODRIGUES, 1998).

Gomes (2006) denomina essas novas estruturas familiares de “configurações”, pois não deixam de incluir as famílias nucleares, compostas por pais, mães e filhos, mas permitem um sentido mais amplo que o comumente aceito. Essas formações ocorreram em função não apenas de casamentos desfeitos, mas, sobretudo, de uma nova dinâmica social, porquanto se evidencia a presença de avôs, avós, irmãos e irmãs que cuidam dos mais novos, além da presença de casais homossexuais que passam a formar esse novo tipo de modelo familiar.

As agressões toleradas pelos jovens em suas casas questionam o papel da família. Não é o modelo de família que é decisivo para a saúde física e emocional dos jovens, mas a qualidade das relações que essas novas formações familiares são capazes de oferecer aos seus entes. Não existe nenhum dado conclusivo que determine que a existência de violência familiar faça jovens agressivos, contudo as pesquisas têm demonstrado que os jovens marcados por esse tipo de evento passam a acumular animosidade e ira dos seus agressores, tornando-se desconfiados e arredios (CARDIA, 1997; GOMES, 2006; GOMIDE, 2000; RISTUM; BASTOS, 2003).

Para Formiga (2002), a instituição familiar é importante na formação moral e comportamental dos filhos, promovendo o bem-estar físico e mental. Por outro lado, tanto o excesso dessas práticas quanto a inexistência são capazes de prejudicar o comportamento desses jovens, porquanto o papel dos membros da família é o de orientar; a não existência dessa orientação poderá, assim, levar o sujeito a agir como ele assimilou e acomodou tal comportamento.

Levisky (1997) e Marques (1997) assinalam que a desestruturação familiar serve para aumentar o risco de abuso ou negligência, resultando em ocorrências de violência doméstica, muitas vezes, consequência involuntária do uso excessivo de força física por parte dos adultos. Apesar de essas atitudes serem consideradas por alguns pais educativas, o castigo isolado constitui-se, na maioria das vezes, ineficaz como meio de modificar o comportamento da criança, podendo aumentar a agressividade em vez de solucioná-la ou abrandá-la, configurando-se, nesses atos, a violência física.

Zaluar (1994) aponta em sua pesquisa um proeminente dado: na falta de uma instituição socializadora, como a escola, resta a esses jovens a rua, que concorre com a família e a própria escola, como agência formadora, e, muitas vezes, é contrária aos seus preceitos e valores.

A autora ressalta, ainda, que a família e a escola são as instituições responsáveis pelo processo de socialização e aquisição de hábitos para a produção de consenso e de integração social. No entanto, as formas tradicionais de educação moral, até então presentes nas escolas, não têm sido suficientes para impedir a

invasão dessa instituição pelos códigos e práticas que dominam as ruas (ZALUAR, 2001).

A categoria das contradições sociais pode ser tomada como imprescindível referência para se analisar e estudar o processo da violência social. Compreender esse processo é parte da tarefa que a escola deve desenvolver a partir do campo científico, ou seja, a partir da prática docente e discente.

Brancalhone, Fogo e Williams (2004), numa extensa revisão da área, discutem: crianças quando assistem a algum tipo de agressão apresentam tolerância limitada à frustração, pouco controle de impulso, raiva internalizada e externalizada. As crianças que presenciam a violência podem ter uma ruptura do desenvolvimento normal, podendo apresentar padrões distorcidos de cognição, emoções e comportamentos (CAMACHO, 2001; GALLO; WILLIAMS, 2004; GOMIDE, 2000; MENEGHEL; GIUGLIANI; FALCETO, 1998). Em famílias violentas, as crianças podem usar a agressão como forma predominante de resolução de problemas, podendo, também, projetar culpa em outras pessoas e exibir um alto grau de ansiedade.

A violência não é somente gerada e/ou reproduzida nas famílias, mas, de igual modo, nas escolas. Trata-se, então, de um caráter sociológico, fazendo-se necessário, portanto, o entendimento desse processo a partir de algumas abordagens que tentam explicar sua evolução, o que será feito a seguir.

2.2 Abordagens e contribuições para o estudo da violência

Os conceitos agressividade e violência envolvem múltiplos enfoques e direcionamentos. Podem estar inseridos em marcos referenciais biologicistas e comportamentalistas, dentro de modelos exclusivamente psiquiátricos ou de abordagens mais amplas, como a violência estrutural, proporcionada pelo próprio sistema social com suas iniquidades.

Autores adeptos das doutrinas biologicistas e comportamentalistas da agressão percebem-na como “instintiva à natureza humana, tão natural e irresistível

como a fome e o instinto sexual” (MINAYO, 1990, p.19). Desse modo, tendem a transferir as regularidades do nível biológico para o social e a extrapolar os dados referentes aos animais para as relações humanas em sociedade.

Assim, a agressividade humana seria mediada, geneticamente, resultante da natureza instintiva do homem que teria uma tendência irreprimível à violência e ao domínio dos outros, numa analogia à teoria da seleção natural. Autores da linha psicanalítica, como Chess e Hassibi (1982) e Osório (1982) identificaram aspectos determinantes da agressividade na adolescência: o problema acontece devido a uma carência emocional experimentada pela criança, que se sente ferida.

As crianças e adolescentes desvantajados, expostos ao abandono, morte ou doença dos pais, ou submetidos à intensa ansiedade gerada pelo ambiente das ruas, podem apresentar conduta agressiva (FAGAN; WEXLER, 1987). Quando os pais se ferem, mutuamente, abandonam as famílias ou ameaçam suicidar-se, a ansiedade dos filhos é esmagadora. Eles podem desenvolver um padrão de crescente agressividade em suas relações familiares, escolares e sociais (ASSIS, 1991; FORCHAND, 1991; WOLFF, 1985).

Histórias de abuso físico e sexual têm sido relatadas por adultos e adolescentes que apresentam autoimagem negativa, dificuldades de relacionamento e vazão inapropriada de impulsos agressivos (GIL, 1990; MENEGHEL; GIUGLIANI; FALCETO, 1996).

Nesta tese, optou-se pelo conceito que caracteriza a violência como um fenômeno em “rede”. Entender a violência, nesta dimensão, significa percebê-la em suas múltiplas facetas, em que cada manifestação particular se articula com as outras (MINAYO, 1990). As instituições socializadoras - a família, escola, sistema judiciário - perpetuam os comportamentos violentos, à medida que são responsáveis pela manutenção de papéis que condicionam os indivíduos a aceitar ou infligir sofrimento.

Teóricos como Skinner (1969), Bandura (1979), Bowlby (1990), Bee (1996), Brazelton (1998), Klaus e Kennell (1993), dentre outros, chamam a atenção para a influência de determinadas circunstâncias ambientais para o desenvolvimento do comportamento agressivo.

A espécie humana e as demais espécies do planeta anseiam por condições ambientais favoráveis, e caso seja alterado o *habitat* natural do ser humano - através da privação de alimento ou espaço, retirada do afeto ou dos cuidados parentais - pode-se produzir um indivíduo com altos índices de agressividade quando comparado com outro que vive em ambiente propício (BANDURA, 1979; GOMIDE, 2000; TULLOCH, 1995; LEVINSKY, 1995; WIDOM, 1989; WORCHEL; HARDY; HURLEY, 1976).

Araújo e Araújo (1986) mencionam três linhas de pensamento sobre a agressão: comportamento aprendido (BANDURA; ROSS; ROSS, 1961), comportamento reativo (DOLLARD et al., 1976) e como pré-disposição biológica (EIBL-EIBSFELD, 1970; LORENZ, 1973).

Na abordagem da aprendizagem, o comportamento agressivo é estudado como consequência das contingências do meio: a pessoa diante de uma situação identificada pesa os benefícios e os custos potenciais em expressar um comportamento violento. Caso os benefícios sejam maiores, ela optará pela agressão, a fim de atingir seus objetivos.

Bandura (1973) assevera que atos extremamente violentos não podem ser espontâneos, mas precisam ser aprendidos e treinados para que sejam executados, visto que necessitam de modelos: família, sociedade ou ídolos.

Na abordagem da agressão como comportamento reativo, atos agressivos são vistos e estudados como consequência de uma frustração. Freud (1989) demonstrou que a falta de contatos sociais e a sensação de não ser amado predispõem à agressão. Nesse sentido, a criança no início do seu desenvolvimento acredita na capacidade de destruição e criação mágica, sentindo, portanto, certa satisfação ao usar a agressão (SOUZA, 2001).

O comportamento é o resultado de influências biológicas e ambientais. No caso específico do ser humano, mais do que separar o que é biológico do que é cultural, devemos concentrar nossos esforços para compreender de que forma essas duas variáveis se integram e interagem entre si. A Etologia se propõe a compreender o comportamento humano com base nesse pressuposto (BUSSAB, 1992; BUSSAB, 2000; TONI et al., 2004).

Os etólogos partem de uma visão filogenética e funcional: mecanismos de controle da agressão como adaptações biológicas necessárias à vida social. Nos estudos de Lorenz (1995), qualquer situação que coloque em risco a integridade física, capacidade de sobrevivência do indivíduo, habilidade de obter recursos e possibilidade de se reproduzir, pode gerar comportamentos agressivos.

A agressividade estudada pelos etólogos se caracteriza dentro dos comportamentos agonísticos: condutas de dominância e submissão relacionadas, direta ou indiretamente, ao acesso prioritário a recursos – comida, água, espaço, parceiros, dentre outros (BUSSAB, 2000; WAAL, 1993; LORENZ, 1995; MENDES, 1990). A vida em grupo evidencia-se por compartilhar o espaço e o tempo com indivíduos que necessitam dos mesmos recursos para sobreviver e reproduzir. A agressão teria, por isso, um papel importante na vida social, por ser necessária para instituir as relações hierárquicas dentro do grupo.

Os fatores biológicos associados à violência podem estar relacionados a determinantes genéticos, as alterações nos níveis de atuação de alguns neurotransmissores (especificamente baixos níveis de serotonina e altos níveis de dopamina); à presença de epilepsia e de disfunção no sistema nervoso central (principalmente da área pré-frontal) ou no sistema endócrino, dentre outros (KASHANI; ALLAN, 1998).

Na história de vida de genitores violentos, pode ser encontrado o uso de práticas disciplinares severas entre as gerações (transmissão intergeracional da violência). Nesse aprendizado, pode ter prevalecido a crença na permissão de atos de violência contra a criança e, em sua justificativa, como uma prática disciplinar, como o uso da punição física, com o objetivo de modificar o comportamento do filho (BELSKY, 1993; OUTEIRAL, 1994; KASHANI; ALLAN, 1998; LEVANDOWSKI et al., 2002).

A contribuição biológica para explicar situações de violência interpessoal não pretende ser um modelo excludente ou hegemônico, pois reduzir um fenômeno demasiadamente amplo a uma única explicação seria negar a essência multifatorial do próprio comportamento agressivo (NIEHOFF, 1999; FLORES; LORETO, 1996; PERRY, 1997).

Polêmicas surgem quando se procura considerar o comportamento humano, a partir de uma perspectiva biológica. Conceitos como fatalismo e determinismo aparecem, pois o envolvimento de aspectos orgânicos no comportamento parece ameaçar nossa “liberdade”. É importante esclarecer que liberdade não significa ausência de causas, mas a possibilidade de escolher entre um conjunto de causas. Problemas relacionados com desenvolvimento infantil, relacionamentos familiares, sexualidade, agressão, dentre outros, são provocados por inúmeros fatores.

A Psicologia Social discute o tema violência considerando tanto os aspectos inatos como os ambientais. Não há um consenso significativo sobre a natureza da agressividade (inata/adquirida), extensão (intraespecífica e/ou interespecífica), determinação (disposicional/reacional) e finalidade (defensiva/destrutiva) (ADORNO, 2003; CHARLOT, 2002; GALLO, 2004; GUIMARÃES, 1996a; SKRZPCZAK, 1996; WILLIAMS, 2002; ZALUAR, 1992).

Nessa perspectiva, diversas são as teorias que procuram elucidar as causas da violência. Davidson, Putman e Larson (2000) realizaram um estudo com indivíduos portadores de dificuldades na regulação dos impulsos agressivos e avaliaram várias regiões interconectadas do córtex pré-frontal. Os resultados obtidos sugerem que existe uma relação pertinente entre áreas distintas da região cerebral que realizam o controle das emoções. Constataram-se disfunções em regiões cerebrais comuns, em estudo de imagens cerebrais, em 41 assassinos de dois grupos: os que sofriam de Distúrbio da Personalidade Impulsiva Agressiva e Distúrbio de Personalidade Antissocial. Verificou-se nos indivíduos a existência de uma atividade anormal ou inexistente nas regiões do córtex frontal orbital e córtex cingulado anterior.

Ballone (2005) utiliza argumentos neurofisiológicos para esclarecer os comportamentos violentos - experimentos demonstram que a agressividade pode ser alterada, modificando-se a taxa metabólica de certos neurotransmissores, como a noradrenalina, serotonina e dopamina, e que, também, o papel dos hormônios sexuais não deve ser ignorado em se tratando de agressividade.

Talamonti (2002) adverte, no entanto, que as diversidades humanas dependem do caráter. Desse modo, o caráter é uma estrutura inata da personalidade, não sofrendo modificações, enquanto que o temperamento abrange

as manifestações psíquicas da personalidade, podendo sofrer alterações com o tempo e de acordo com fatores adquiridos.

Bandura (1979) enfatiza que o homem é dotado de mecanismos neurofisiológicos que lhe permitem comportar-se de modo agressivo, contudo adverte que é a experiência social que estimula fortemente esse mecanismo, ativando-o.

Conforme Grisso (1996), os indivíduos não agredem devido à sua biologia, embora possuam condições motoras e biológicas para assim procederem. As experiências sociais ao longo do desenvolvimento são determinantes da cognição e do processamento de informação, e são essas experiências que vão direcionar o organismo para interpretar as informações ambientais como ameaçadoras em potencial, e se comportar de forma mais ou menos agressiva. Esse modelo considera, além dos fatores biológicos e sociais, os fatores comportamentais e cognitivos.

Os aspectos biológicos defendidos pelos inatistas são plausíveis, porém somente a formação do caráter, traços genéticos e neurofisiológicos não respondem ao questionamento sobre a precocidade dos jovens na criminalidade. Ambientalistas, embasados em teorias e estudos empíricos sobre esse assunto, possuem diversos argumentos que tentam justificar essa lamentável realidade.

A teoria apoiada no modelo sociológico, desenvolvida por Ferri (1999), afirma que o homem não nasce delinquente, todavia pode tornar-se ao longo da vida, visto que o meio social, ambiental e os fatores externos convergem no sentido de que a pessoa venha a ser violenta (ABRAMOVAY; RUA, 2002; BLAYA, 2002; CANDAU, 2006; FERRI, 1999; LUCINDA; NASCIMENTO, 1999; CHARLOT, 2002; MORAIS, 1995; WAISELFISZ, 1998).

Na perspectiva sociológica da violência escolar, destaca-se a obra de Durkheim (1902, 1922), propondo a necessidade da disciplina escolar para a construção de uma personalidade social, na qual o indivíduo se submete às regras da Moral.

Para Durkheim (1966), o homem em seu "estado natural" - livre do controle social - seria um ser egoísta, impulsivo, movido por desejos e paixões imediatas e se

comportaria como um lobo, constituindo-se uma ameaça aos seus semelhantes. Além disso, ele não teria, em si mesmo, mecanismos próprios de autocontrole, autolimitação e regramento.

Conforme Durkheim,

[...] as paixões humanas só se detêm diante de uma força moral que elas respeitam. Se qualquer autoridade desse gênero inexistir, é a lei do mais forte que reina e, latente ou agudo, o estado de guerra é necessariamente crônico (1997, p. 38).

Outra versão da teoria sociológica é apresentada por Merton (1968), que se havia perguntado o que causava a anomia: estado em que o colapso dos padrões sociais ameaçava a coesão social (DURKHEIM, 1997). Merton (1968) assinala, então, a probabilidade de ocorrer anomia quando aos membros da sociedade eram negados os meios de alcançar os próprios objetivos culturais: riqueza, poder, fama, popularidade ou esclarecimento. A delinquência decorre, exatamente, da diversidade de meios que as pessoas têm para alcançar os mesmos fins ou as mesmas metas. A desigualdade entre os meios gera violência (COSTA, 1993; TRINDADE, 1999).

Em suas múltiplas formas de manifestação, a violência deve ser compreendida sempre como um fenômeno social (CAMPOS; TORRES; GUIMARÃES, 1996b; MICHAUD, 2001; MOSER, 1991; VELHO, 2000; WIERVIORKA, 1997). Ela existe num determinado contexto e se efetiva na relação com o outro. Apesar das dificuldades de delimitação conceitual, parece consensual entre os pesquisadores a concepção de violência, como fenômeno multifacetado, que assume formas e sentidos variados, de acordo com o momento histórico e a cultura em que ele é produzido.

A noção de violência abarca, desse modo, uma vasta gama de eventos e fenômenos, na qual o ato violento representa a expressão da imposição das necessidades, expectativas e vontades de um ator social sobre as necessidades, expectativas e vontades de outro ator. Nesse sentido, Tavares dos Santos (1999, 2004), Velho (2000), Zaluar e Leal (2001) reconhecem a violência como expressão de um conflito no interior de uma dinâmica de poder.

Na perspectiva assumida pelos estudos atuais no Brasil, um ponto que tem

merecido destaque diz respeito à tendência de banalização da violência (CAMPOS; TORRES; GUIMARÃES, 2004; DIMENSTEIN, 1995; VELHO, 2000; ZALUAR, 2000). Com a atual mudança cultural e as transformações do sistema de valores e das relações sociais, observa-se que as tensões sociais, que antes apresentavam desfechos, em que tendiam a predominar acordos e negociações, atualmente encontram na violência física ou verbal uma tendência predominante.

O que caracteriza a noção de banalização da violência diz respeito à legitimação do uso da agressão - física ou simbólica - como forma de resolução de conflitos de interesses, entre pessoas ou grupos. Um reflexo dessa disposição pode ser observado nos jornais televisivos, que mostram assassinatos e brutalidades cada vez mais "motivados" por razões consideradas, do ponto de vista jurídico e social, como fúteis e banais, que não mais chocam os telespectadores (CAMPOS; GUIMARÃES; 2003; OSÓRIO, 1999; VIANA, 1999; TAVARES DOS SANTOS; 1999, 2004; ZALUAR, 2000).

Diante do exposto, pode-se destacar que a polêmica a respeito da gênese da violência e agressividade humanas ainda existirá por algum tempo, uma vez que a cada dia as correntes antagônicas ambientalistas e inatistas são capazes de expor mais argumentos que defendam suas ideias, não desmerecendo as atuais que sustentam sua argumentação na união das duas correntes, tratando a agressividade como um misto de fatores sociais e biológicos.

Faz-se necessária, portanto, a discussão de como instituições escolares têm trabalhado o tema violência.

2.3 Violência e escola

O fato de a violência ser um fenômeno complexo, inserido em uma sociedade que se encontra em crise (econômica, social, política, de relações), leva ao entendimento de que sua análise não pode ser feita isoladamente, nem sua superação.

Com relação à violência entre os alunos, os tradicionais trotes estudantis podem ser considerados como uma forma de agressão. Não se sabe ao certo a origem desses eventos, mas há registros de sua existência em corporações acadêmicas da Idade Média. O primeiro documento oficial que faz menção ao que poderíamos chamar de trote data de 1342, e provém da Universidade de Paris (MATTOSO, 1985; WARTH; LISBOA, 1999).

Mattoso (1985) menciona diversas descrições de trotes em épocas e países distintos, demonstrando a amplitude do fenômeno e seu traço essencial: a violência. Frequentemente, assumiam conotações sexuais, a ponto de se transformarem em verdadeiras orgias, por vezes humilhantes e vexatórias para os que estavam submetidos a eles.

Nesse sentido, o trote acompanhou a criação das instituições acadêmicas e, já em 1831, tem-se notícia da morte de um jovem estudante da Faculdade de Direito do Recife. As práticas foram herdadas da Universidade de Coimbra e consistiam em constantes humilhações, agressão física, extorsão e o canelão: chute com o qual os novatos eram recebidos em sala de aula (MATTOSO, 1985; NUNES, 1999; ONGARO, 1991).

A violência não se configura um fenômeno recente - persistindo em toda a história da humanidade – por apresentar características e peculiaridades distintas em cada época, variando na forma, gradação, legitimidade, complexidade e meios em que se apresenta (ABRAMOVAY; RUA, 2004; ADORNO, 2006; ARAÚJO, 2000; GUIMARÃES, 1996; SPOSITO, 2001; TRINDADE, 2000; VELHO, 2000; WIERVIORKA, 1997; ZALUAR, 2001).

Pode-se constatar, em suma, que a violência protagonizada pelos alunos tem sido um traço característico das relações acadêmicas, correspondendo a uma característica das instituições escolares do passado.

O problema acalora o debate público brasileiro no início da década de 1980, paralelamente ao processo de abertura democrática. Os registros desse período se referem a uma violência escolar caracterizada, sobretudo, pela destruição dos equipamentos escolares, em especial do prédio, frequência de pichações, depredações e invasões durante os finais de semana (GUIMARÃES, 2006).

As análises contemporâneas sobre a violência criticam as abordagens que acabam embasando o senso comum, visto que procuraram atribuí-la a dois fatores basilares: a herança histórica do país e a fatalidade da associação entre miséria e violência (ABROMOVAY, 2004; SPOSITO, 1998, 2001; PERALVA, 2000; WAISELFISZ, 1998; ZALUAR, 1992).

A princípio, a violência na escola era tratada como uma simples questão de disciplina. Mais tarde, passou a ser analisada como manifestação de delinquência juvenil, expressão de comportamento antissocial (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002; LATTERMAN, 2000; PERALVA, 1997).

Nos dias atuais, é percebida de maneira muito mais ampla, sob a perspectiva de fenômenos, como a globalização e a exclusão social, os quais requerem análises que não se restrinjam às transgressões praticadas por jovens estudantes ou às violências das relações sociais entre eles (CANDAU, 1999; D'ANTOLA, 1989; ESTRELA, 1994; GUIMARÃES, 1996; MILANI, 2003; PERALVA, 1997).

No final da década de 1990, verifica-se uma proliferação de estudos sobre a violência, de modo especial, os relacionados ao contexto escolar, tendo em vista a relevância que o tema vem assumido na sociedade (ARAÚJO, 2000, 2003; AQUINO, 1996; CAMACHO, 2000; CANDAU, 1999; CARDIA, 1997; COSTA, 1993; CORTI, 2002; GUIMARAES, 1996; KOEHLER, 2003; LATTERMAN, 1999; MARRA, 2004; NASCIMENTO, 1999; OLIVEIRA, 1995; OSÓRIO, 1999; PAIM, 1997; PERALVA, 1997, 2000; SPOSITO, 1998, 2000, 2001; TAVARES DOS SANTOS, 2002; WHITAKER, 1994; ZALUAR, 1992, 1994), embora exista uma falta de clareza e consenso a respeito do que se entende por violência, conceito resultante da perspectiva com que cada autor aborda o tema.

O conceito de indisciplina parece ter sido incorporado ao de violência. E, se antes procurávamos entender e encontrar alternativas para trabalhar com crianças indisciplinadas - bagunceiras, apáticas, agressivas ou desinteressadas - hoje somos levados a refletir como é possível desenvolver ações em uma escola, na qual o clima de insegurança e medo, promovido por alguns alunos ou grupos de alunos, cria uma sensação de impotência e estresse permanentes (AQUINO, 1996; BOURDIEU, 1989; CAMACHO, 2000; COSTA, 1993; CORTI, 2002; GALLO, 2004; GOMES, 2006; GUIMARÃES, 2003; MAGAGANIN; ALMEIDA; 2000; OLIVEIRA;

CAMPOS, 2003; ROCHE, 1999; SINGER, 2001; TAVARES DOS SANTOS, 2004; VIANA, 1999).

A fronteira entre violência e indisciplina é analisada por Camacho (2000), que se utiliza do termo para mostrar que há diferentes olhares sobre esses dois conceitos. Em sua pesquisa realizada junto a jovens oriundos da classe média, assinala que foi necessário investigar as práticas de violência e indisciplina “[...] uma vez que essas duas formas de conduta se emaranhavam e se confundiam nas relações entre os alunos” (*ibid.*, p. 37). Os discentes que participaram da sua pesquisa revelaram diferentes percepções sobre essas práticas. Todavia ela assevera que:

[...] a indisciplina não pode se restringir apenas à indicação de negação ou privação da disciplina ou à compreensão, no sentido pejorativo de desordem, de descontrole ou de falta de regras. A indisciplina pode, também, ser entendida como resistência, ousadia ou inconformismo a regras injustas ou mal aplicadas. Esta última compreensão da indisciplina está vinculada ao entendimento do processo educativo enquanto processo de construção do conhecimento e de formação da personalidade, no qual emergem discussões, movimento, rebeldia, discordância, oposição, desejo de extrapolar fronteiras e busca de respostas por parte dos alunos e dos professores (*ibid.*, p. 165).

As pesquisadoras Abramovay e Rua, na obra *Violência nas Escolas* (2004), discutem o tema e relatam pesquisas de campo realizadas no Distrito Federal e em 13 estados brasileiros: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo. O estudo, ao fazer um diagnóstico da violência, pretende ser um primeiro passo em direção ao objetivo principal da UNESCO: a criação de uma cultura de paz e de não-violência.

As autoras afirmam que

[...] um dos pioneiros dos estudos sobre a paz, Johan Galtung, oferece uma das mais amplas definições de violência: é tudo o que causa a diferença entre o potencial e o atual, entre o que foi e o que é. Neste sentido, uma definição possível de violência é toda ação que impede ou dificulta o desenvolvimento. Se pensarmos a escola como o espaço propiciador do desenvolvimento, a violência representa a própria negação da instituição escolar. Nesse sentido, violência e escola criam um mau encontro inimaginável (ABRAMOVAY; RUA, 2004, p. 22).

A propósito, as violências praticadas no universo escolar devem ser hierarquizadas, de modo a serem compreendidas e elucidadas (AQUINO, 1996; ARAÚJO, 2000; CORTI, 2002; CHARLOT, 2002; GUIMARÃES, 2003; GOMES, 2006; PINO, 2007; SINGER, 2001). Essa hierarquia se baseia na natureza dos atos em questão, quer associados ao que é chamado de violência - roubo, violência sexual, danos físicos, crime -, quer a atos de incivilidade - humilhação e falta de respeito (DEBARBIEUX 1996, 1998; CHESNAIS, 1999; DUPÂQUIER, 1999).

Nesse cenário, a ideia de incivilidade como diretriz para a análise da violência escolar teve grande repercussão nos estudos originários da França: necessidade de reconhecer a violência como agressão (demonstrações de incivilidade). Deve-se ter em mente, contudo, que nem todos os atos agressivos são demonstrações de violência ou o desejo de destruir alguém (DEBARBIEUX, 1998; DUPÂQUIER; 1999; FUKUI, 1991; PERALVA, 1997).

Chesnais (1981) chama a atenção para outras concepções existentes e que devem ser hierarquizadas segundo o custo social decorrente de suas ações. Para tanto, o conceito de violência se concentra na agressão física – inclusive a sexual – podendo resultar em prejuízos irreparáveis ao indivíduo, exigindo, assim, reparação da sociedade, mediante a intervenção do Estado.

Desse modo, excluem-se os prejuízos causados ao patrimônio, resultantes de atos de delinquência e vandalismo, assim como a violência simbólica ou moral, considerada de forte conteúdo subjetivo e ligada à questão da autoridade, uma vez que ambas as situações não se caracterizam como violação da integridade física.

A necessidade de estabelecer limites entre conceitos - violência e agressão – converte-se numa questão de maior relevo: tornar compreensível o dia-a-dia da vida escolar. Essa busca implica encarar a escola na sua totalidade, no contexto de inúmeras formas de interações negativas e positivas. Por conseguinte, é importante permanecer alerta para as diferenças entre as realidades escolares, levando em conta os códigos e as normas definidos pela sociedade.

Diversos levantamentos realizados na Europa, Canadá e Brasil demonstraram que, no universo escolar, está presente uma grande diversidade de pontos de vista

(DEBARBIEUX, 2002; BLAYA, 2002; ORTEGA, 2002; ROYER, 2002; ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Estudos realizados na Inglaterra apontam a dificuldade de formular um conceito de violência escolar, à medida que não se costuma usar o termo violência para qualificar atos específicos praticados pelos professores contra os alunos e vice-versa. Usar termos como "agressão", "comportamento agressivo", intimidação (*bullying*) e insubordinação seria mais apropriado, tratando-se de certo tipo de situações que ocorrem no dia-a-dia da escola (HAYDEN; BLAYA, 2001).

Na Espanha, como demonstrou Ortega (2001), há uma espécie de desconforto moral com relação a qualificar como "violência escolar" determinados atos de violência, principalmente para os atos praticados contra jovens e crianças.

Já nos Estados Unidos, a ênfase tende a ser posta fora da escola, com foco nas gangues (HAGEDORN, 1997). Em casos como esses, os termos usados são "delinqüência juvenil", "conduta imprópria" e "comportamento anti-social" (DEBARBIEUX, 2002; FLANNERY, 1997).

Candau (2006) aponta duas afirmativas ou premissas que devem guiar o trabalho sobre violência no meio escolar: a) não é possível separar o estudo da violência na escola da problemática da violência na sociedade; b) a violência só pode ser compreendida a partir de sua complexidade e multicausalidade.

A violência não deve ser creditada, portanto, apenas ao sistema escolar, visto ser uma decorrência de várias outras situações: desestrutura familiar, desemprego, drogas, dentre outras (ANDRADE, 1998; BARRETO, 1992; GAMA et al., 2006; MICHAUD, 2001; PERALVA, 2000; SCHILLING, 2004; SODRÉ, 2006; SPOSITO, 2001). Daí a necessidade de se atentar para mudanças que têm apresentado resultados significativos - novas estratégias de administração e democratização do ambiente escolar e melhoria e conservação da estrutura física da instituição.

Pode-se perceber, nesse sentido, como a violência se faz presente, demonstrando ser um tema de pesquisa de caráter relevante, pois se apresenta como um grave problema social com repercussão em instâncias físicas, psicológicas e sociais. Justamente por se tratar de um assunto que não pertence a nenhum campo específico de conhecimento, seu estudo se torna uma tarefa árdua e

desafiadora, em virtude da necessidade de se contemplarem várias perspectivas, de áreas de conhecimento diferentes.

Caram (1978, p. 13) adverte:

[...] a violência pode ser chamada de um estado, onde assume múltiplos papéis, tem inúmeras causas e se encontra submergida em vários domínios. Visto a violência ser um fenômeno complexo, sua análise, hoje, não pode mais se restringir ao aspecto moral de relações diretas e nem mesmo a alguns aspectos da economia, da política ou da Sociologia. Ela atinge a totalidade da vida humana. Por isso, necessário se torna um estudo interdisciplinar, pois cada ciência poderá, direta ou indiretamente, contribuir para a compreensão da problemática. Embora, a rigor, a violência não pertença a nenhum campo específico dos quadros científicos. Como ato humano poderá ser estudado por qualquer ciência.

Nas últimas décadas, vem aumentando o registro de atos delituosos e de pequenas e grandes indisciplinas nas escolas, o que justifica o sentimento de insegurança dos que a frequentam: não é mais espaço resguardado. Ao contrário, torna-se cenário de ocorrências violentas: “[...] assim, além de enfrentar problemas internos de gestão e precariedades variadas, que afetam o desempenho pedagógico, a escola passa por um período no qual a ideologia que a sustentou durante anos é contestada” (ABRAMOVAY; RUA, 2004, p.27).

Numa pesquisa realizada em 48 instituições públicas estaduais de Fortaleza-CE, Alencar, Neves e Fonseca (2004) diagnosticaram que, em 29,2% das escolas, acontecem furtos a professores dentro do seu recinto e, em 39,6%, nas circunvizinhanças; em 29,2% dos casos, se detectou o uso de drogas na sua área externa e o tráfico de drogas nas suas proximidades 41,7%.

A partir da análise realizada pelas pesquisadoras, foi constatada a frequente ocorrência de sinais de violência nas escolas, assim como o porte ilegal de armas. Sugere-se, no estudo, a necessidade de medidas efetivas com relação à violência: estabelecimento de vínculos que incentivem a permanência do aluno no sistema educativo, através da criação de projetos que possibilitem o envolvimento de toda a comunidade escolar e do seu entorno. Para tanto, devem ser propiciadas atividades voltadas para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno, na busca da superação das dificuldades do processo ensino-aprendizagem, mudanças das relações internas e da estrutura de funcionamento da instituição escolar, valorizando e estimulando, em seu interior, o desenvolvimento de uma cultura de paz.

Acredita a sociedade que a escola se configura como o espaço ideal para a reprodução dos valores tidos como importantes para sua manutenção. Ocorre que a própria família, em crise e em transformação, passou a delegar à escola funções educativas que, ao longo da história, eram de sua própria responsabilidade, o que acarretou uma mudança no perfil de comportamento do aluno (CURTO, 1998; ESTRELA, 2002; FORMIGA, 2002; GIANNETTI, 1994).

Observa-se que os alunos que não aceitam, por quaisquer motivos, as normas impostas pela escola, sofrem uma sequência bastante conhecida de punições:

[...] são retirados de sala, pois não podem atrapalhar o bom andamento da aula; depois são suspensos para que reflitam sobre a sua incapacidade de conviver no meio social que possui regras, e, por fim, persistindo o problema situado sempre no aluno, ele é expulso (VEIGA, 1999, p. 122).

O aluno agressivo que não se enquadra nas normas vigentes é expulso ou convidado a se retirar. Por essa razão, Meneghel, Giugliani e Falceto (1998) defendem que caracterizar o comportamento de um adolescente como sendo agressivo na escola não deixa de ser uma forma de violência: estigma que discrimina no mesmo rótulo da marginalização. Por outro lado, há que se constatar que o aluno agressivo apresenta desafios consideráveis aos professores, e seria injusto culpá-los pelo fracasso de tal aluno se não há suporte no sistema educacional, tanto para o aluno quanto para a capacitação de educadores.

A escola e seus profissionais formam um universo capaz de propiciar o desenvolvimento do aluno, bem como criar condições para que ocorram aprendizagens significativas e interações entre alunos, professores, diretores e demais membros da equipe técnica que favorecem ou não os processos informativos e de comunicação na escola (ALENCAR; NEVES; FONSECA, 2004; LOIOLA, 2004; VEIGA, 1999).

A violência escolar tem características próprias, que precisam ser estudadas e reconhecidas, senão corre-se o risco de a instituição e os professores se acomodarem, imaginando que nada podem fazer enquanto a paz não for estabelecida no mundo. Muitas pessoas têm o vício de buscar um culpado, para nele jogar toda a culpa e isentar-se de qualquer responsabilidade. Enquanto a

escola permanecer acusando os pais, mídia, governo, crime organizado, estão-se perdendo preciosas oportunidades de semear a paz nas mentes e corações de crianças e adolescentes.

Torna-se essencial lembrar que a missão da escola, conforme a nova LDB 9394/96, é educar para a vida e formar cidadãos, e que sua realização só é possível à medida que forem sendo criados espaços, oportunidades, projetos e atividades através dos quais os alunos aprendam a dialogar, respeitar o outro, negociar conflitos, conviver com as diferenças, trabalhar em grupo, controlar os impulsos agressivos, dentre outras habilidades sociais.

Recente pesquisa desenvolvida pela UNESCO com 3.099 professores, de 340 escolas públicas e privadas de 14 capitais brasileiras, revelou que significativos percentuais de professores não gostam das aulas, compreendidas como: atividades, conteúdos, material, carga horária e da maioria dos alunos (MILANI, 2003).

Para Abramovay e Rua (2004), a insatisfação dos professores com a maioria dos alunos aparece, com maior evidência, em Salvador, 54%, em Fortaleza, 52%, sendo as menores proporções em Vitória, 27%, e no Distrito Federal, 31%. Torna-se difícil imaginar como se sente e como atua um profissional que não gosta de sua principal atividade nem da maioria de seus clientes.

Em pesquisa realizada por Ferrari e Araújo (2005) com respeito ao mal-estar dos professores diante da violência dos alunos na cidade de Belo Horizonte, foi diagnosticado que, dos professores que responderam ao questionário, 66,6% relataram o sentimento de violentados por agressões verbais de aluno, e 77,7% dos que foram entrevistados relataram terem sofrido a violência de ver a falta de limites nas discussões e brigas entre os alunos.

As autoras expõem, ainda, que os professores descreveram como violência do aluno fenômenos como: apatia, desatenção e desinteresse em sala de aula. Fora desse ambiente, entretanto, chama a atenção o fato de que 11,1% dos que responderam ao questionário consideraram violência quando não são, cordial e delicadamente, cumprimentados pelos alunos, nos ambientes em que se encontram.

Esses comportamentos foram descritos pelos professores como causadores de insatisfação, de desgaste, próprios da relação professor/aluno e de seus mal-estares.

Os resultados da pesquisa permitem pensar que a violência identificada na escola está situada em um contexto mais amplo que o circunscrito aos muros da escola, em que se desenvolve o projeto pedagógico institucional.

Nesse ambiente de diversidade ocorrem brigas, atos de agressividade e de violência, e as medidas tomadas para solucionar os conflitos, em geral, cabem à direção da escola. Os procedimentos adotados são, em sua maioria, advertência, suspensões, transferências e expulsões, conforme a gravidade do caso analisado pela escola (ABRAMOVAY; RUA 2004; ESTRELA, 2002; VEIGA, 1999).

Os problemas da comunidade escolar precisam ser pensados, discutidos e enfrentados coletivamente. Devido ao papel de liderança do diretor, sua conduta – em especial o modo como trata as pessoas – estabelece um padrão que tende a ser reproduzido nas demais relações dentro da escola. O bom exemplo do diretor é essencial para o sucesso de qualquer iniciativa que vise criar um ambiente de maior respeito e cooperação.

Trata-se de uma realidade perturbadora e conflituosa: “os problemas disciplinares da escola e os conflitos do dia-a-dia já ultrapassaram, largamente, os corriqueiros atritos verbais e “briguinhas de crianças” (GASPARIN; LOPES, 2003, p. 298). Pode-se afirmar que não há mais inocência na indisciplina escolar, há uma compreensão de que a indisciplina escolar torna-se um processo, cuja semelhança com a violência deve ser compreendida a partir das suas relações com o processo pedagógico e com o cotidiano da escola.

Não existe uma relação direta entre a violência escolar e perda da autoridade docente. Compreende-se que a violência escolar é um processo mais abrangente e se comunica permanentemente com a realidade social. Assim, a autoridade docente ou a ausência dela não deve ser tomada como causa para justificar a violência escolar.

Nesse aspecto é necessário, para que não se cometa o equívoco de considerar a autoridade docente como uma forma eficiente de enfrentamento à

violência escolar, analisar a violência escolar como um processo sócio-histórico e que possui uma dimensão muito complexa do ponto de vista dos seus desdobramentos. Deve-se, assim, conhecer objetivamente a realidade da violência escolar para não cairmos no senso comum.

Sob o viés histórico, compreende-se, numa perspectiva crítica, que a escola é o local de criação, desenvolvimento e consolidação de laços sociais. Retoma-se o caráter epistemológico de se pensar e compreender o processo de violência escolar. Tem-se como pressuposto que, a partir do momento em que a escola não consegue enfrentar a violência é porque ela não está cumprindo seu papel histórico: constituir laços de sociabilidade humana.

Conforme Peralva (2000, p.32), as formas de violência são construções culturais que reproduzem relações de força:

[...] violência entre alunos constrói-se em torno de duas lógicas complementares: de um lado, encenação ritual e lúdica de uma violência verbal e física; de outro, engajamento pessoal em relações de força, vazias de qualquer conteúdo preciso, exceto o de fundar uma percepção do mundo justamente em termos de relações de força. Nos dois casos, o que está em jogo é a construção e a auto – reprodução de uma cultura da violência.

As ideias, acima, demonstram que existem diferentes formas de violência presentes no cotidiano das escolas, ressaltando-se as agressões e ameaças a professores feitas por alunos; as verbais, físicas ou psicológicas, sofridas por parte de profissionais.

A violência nas escolas é, hoje, um fenômeno real; trata-se de uma questão multicausal e complexa que demanda, ainda, análises e estudos mais aprofundados. Miséria, desemprego, desigualdades sociais, falta de oportunidades para os jovens e a presença insuficiente ou inadequada do Estado fazem aumentar as manifestações de violência no país.

Considerando que muitos atos de violência ocorrem dentro do ambiente escolar, o custo para as escolas é também significativo. Ademais, a violação dos direitos humanos nas escolas tem relação direta com o aumento da evasão escolar. Nesse caso, os custos/consequências podem ser ainda maiores, devido, por um

lado, à perda da produtividade dos alunos-vítimas da violência e, por outro, ao comprometimento da formação cidadã das vítimas.

Embora muitas das causas da violência estejam fora da escola, o seu reflexo no meio escolar representa ameaça a um dos pilares fundamentais da formação das crianças e dos jovens. Nesse sentido, a mobilização de toda a sociedade é de suma importância para a reversão desse quadro.

Não obstante, os esforços para eliminar as causas geradoras da violência irão defrontar-se com fortes interesses como, por exemplo, o que está por trás do tráfico de drogas, que se constitui uma das causas mais frequentes dos atos de violência, segundo Guimarães (1998) e Zaluar (1997). Para um determinado grupo de pessoas, a violência é rentável, existem indústrias que lucram com a criminalidade, quais sejam as de prestação de serviços de segurança, o tráfico de drogas ou diferentes sujeitos que atuam tanto em setores públicos quanto na iniciativa privada; portanto, combatê-la significa desafiar os interesses dessas pessoas que não medem esforços para continuar usufruindo às custas da desgraça alheia. Entretanto, as pessoas que praticam essa violência encontram-se em risco permanente, uma vez que a violência originária da disputa entre esses grupos, não raras vezes, volta-se contra elas mesmas.

O que se torna imperativo é fazer com que a escola seja um espaço protegido, onde se possa acionar o comprometimento social e incentivar formas de sociabilidade, pautadas pelo respeito e pela solidariedade, tornando-a um locus privilegiado para o desenvolvimento de programas preventivos, em função do seu potencial estratégico, para tecer relações com a comunidade e, sobretudo, com a família. Também para concretizar ações que se pautem pela prevenção e pela solução não-violenta dos conflitos, defendendo, como valores necessários, a tolerância e a solidariedade, por meio de um instrumento extremamente poderoso: o diálogo (CORRÊA, 2001; COSTA, 1997; FREIRE, 1997; JARES, 2002; MATOS; NASCIMENTO; JÚNIOR, 2008; MATOS; NASCIMENTO, 2006; MILANI, 2003; SAVATER, 1998).

3 A MEDIAÇÃO DO CONFLITO

A proposta do presente capítulo versa sobre a aplicação dos princípios da mediação na busca da “prevenção” de conflitos como um meio de mudança da cultura escolar que privilegie a comunicação eficaz, cooperação, respeito e responsabilidade. No entanto, faz-se necessário compreender os conceitos da mediação aplicados à resolução de conflitos para, posteriormente, tratar da sua aplicação ao ambiente escolar.

3.1 Caracterizando a mediação de conflitos

A mediação constitui-se uma das técnicas não-adversariais de resolução de conflitos, em que um terceiro, imparcial, atua como facilitador da comunicação entre as partes em conflito, com o objetivo de encontrar uma solução amigável e satisfatória para todos os envolvidos no processo (ALMEIDA, 1998; ALMEIDA; BRAGA NETO, 2002; BATTAGLIA, 2004; BENEDITA, 2004; CHRISPINO, 2002; CORTI, 2004; GUIMARÃES, 2007; MOORE, 1998; SALES, 2005, 2004a, 2004b, 2003; SCHABBEL, 2002; VEZZULA, 1998; WARAT, 2001). De acordo com Nazareth e Santos (2004), nas tradicionais teorias do processo judicial (técnica adversarial), pode-se afirmar que os disputantes são vistos como adversários, sendo um ganhador e o outro, perdedor. Já na mediação (técnica não-adversarial) não se buscam inocentes e culpados, ganhadores e perdedores.

Na opinião de Bush e Folger (1994), a mediação se configura como uma ferramenta poderosa para satisfazer as necessidades humanas autênticas, um processo de negociação, em que um terceiro, o mediador, realiza reuniões conjuntas com as partes envolvidas com a finalidade de: I) reduzir a hostilidade e estabelecer uma comunicação eficaz; II) ajudar as partes a compreender as necessidades e os interesses do outro; III) formular perguntas para que cada parte expresse os reais interesses; IV) esclarecer mal-entendidos e outros problemas de comunicação; V) conscientizar sobre os pensamentos imaginários ou percepções equivocadas.

O processo de mediação cria uma oportunidade para que as pessoas expressem suas emoções e esclareçam seus sentimentos. Depois de resolvida a confusão emocional, ou conflito de ordem subjetiva, as partes podem dedicar-se às questões objetivas ou quantificáveis e negociar, ficando mais simples e fácil encontrar as soluções que atendam a todos.

A meta é trabalhar com os disputantes no enfrentamento do conflito, separando as pessoas dos problemas, levando os envolvidos na questão a uma interação cooperativa para encontrar alternativas criativas para a solução de seus impasses, de forma que nenhum sujeito se sinta injustiçado. Folberg e Taylor (1996, p. 27) definem a mediação como:

[...] el proceso mediante el cual los participantes, junto con la asistencia de una persona o personas neutrales, aíslan sistemáticamente los problemas en disputa con objeto de encontrar opciones, considerar alternativas, y llegar a un acuerdo mutuo que se ajuste a sus necesidades. La mediación es un proceso que hace hincapié en la propia responsabilidad de los participantes de tomar decisiones que influyen en sus vidas. Por lo tanto, constituye un proceso que confiere autoridad sobre si misma a cada una de las partes⁷.

O processo de mediação visa à promoção do diálogo entre as partes, à escuta diferenciada dos pontos de vista e razões da outra parte, num ambiente de respeito, levando à conscientização do realismo das próprias exigências (ALMEIDA, 1998; MOORE, 1998; VEZZULA, 1998; WARAT 2001). Tal conscientização gera responsabilidade, acrescentando o compromisso com o acordo, por admitir que os envolvidos na disputa possam sair do círculo vicioso de vítimas e acusados.

Schintman (1999, p. 78) afirma:

Nossa cultura privilegiou o paradigma ganhar-perder, que funciona como uma lógica determinista binária, na qual a disjunção e a simplificação limitam as opções possíveis. A discussão e o litígio - como métodos para resolver diferenças - dão origem a disputas nas

⁷ “[...] o processo mediante o qual os participantes, juntamente com a assistência de uma pessoa ou mais pessoas neutras, isolam sistematicamente os problemas em disputa com o objetivo de encontrar opções, considerar alternativas e chegar a um acordo mútuo que se ajuste às suas necessidades. A mediação é um processo que insiste na própria responsabilidade dos participantes de tomar decisões que influenciam suas vidas. Portanto, constitui um processo que confere autoridade sobre si mesma a cada uma das partes [...] Trata-se de um processo limitado, que produz resultados específicos mediante a utilização dos valores, normas e princípios dos participantes, e não dos mediadores.” (Tradução livre da autora deste trabalho).

quais usualmente uma parte termina ganhadora e outra perdedora. Essa forma de colocar as diferenças empobrece o espectro de soluções possível, dificulta as relações entre as pessoas envolvidas e gera custos econômicos, afetivos e relacionais.

Nessa perspectiva, mesmo que os mediados não cheguem a um acordo, o processo tende a diluir as hostilidades, ao propiciar um modelo-padrão de interação cooperativo, que pode ser utilizado em outras situações de disputa. À medida que a pessoa se percebe capaz de resolver seus problemas, de decidir o que é melhor para a sua própria vida, sua autoimagem se fortalece, aumentando a segurança e diminuindo o uso de defesas agressivas.

A mediação de conflitos, campo que foi apropriado por profissionais de diferentes formações, confirmando a tendência à interdisciplinaridade, à percepção da realimentação das relações interpessoais, possibilita sair da linearidade da busca de culpados e inocentes, passando à solução conjunta para os problemas. Schnitman (1999, p. 84) assevera:

As metodologias para a resolução de conflitos podem ser definidas como práticas emergentes que operam entre o existente e o possível. À luz de novos paradigmas, tais processos emergentes podem ser entendidos como processos auto-organizativos em sistemas complexos, processos nos quais os participantes, ao construírem renovadas possibilidades na resolução de seus conflitos, reconstróem suas relações e reconstróem a si mesmos.

O conflito aparece em diferentes ambientes sociais, desde que haja o compartilhamento de espaços, atividades, recursos, normas e sistemas de poder. Embora o conflito não seja, necessariamente, um fenômeno da violência, em muitas ocasiões, em que a sua abordagem é imprópria, pode prejudicar o clima relacional e causar uma violência multiforme - política, física, social, militar, emocional, sexual, dentre outros – tornando-se difícil reconhecer a origem e a natureza do problema.

Na mediação, para que o conflito possa ter conseqüências positivas e produtivas nos relacionamentos humanos, configura-se imprescindível que se utilizem técnicas e estratégias pacíficas para sua resolução e que se respeitem os interesses e necessidades de todos os envolvidos (CACHAPUZ, 2005; CORTI, 2004; GUIMARÃES, 2007; MOORE, 1998; SALES, 2005, 2003; SCHABELL, 2002; VEZZULA, 1998; WARAT, 2001).

A mediação de conflitos afigura-se como parte integrante das relações humanas desde os primórdios dos tempos, estando presente na história e na cultura dos povos. O modelo de sua representação na realidade cultural de cada povo varia em termos de rituais e símbolos, mas sua essência é a mesma desde o seu registro no Velho Testamento: centra-se na capacidade de articulação do mediador, em promover um ambiente propício para a composição das diferenças e na vontade individual das partes (MOORE, 1998; SCHABBEL, 2002).

A Mediação, nas palavras de Serpa (1999, p. 67), caracteriza-se como:

[...] alternativa para solucionar disputas. Talvez seja moderno chamar alternativa o que, em todos os tempos e lugares, foram maneiras cotidianas e imediatas de resolver problemas entre as pessoas. Começando pelo diálogo até a guerra, são incontestáveis e informais os métodos utilizados pela humanidade para pôr fim aos seus conflitos.

Tomando como referência, por exemplo, a cultura judaica e a cristã em seu livro sagrado, a Bíblia, poder-se-ia considerar a serpente como a primeira mediadora entre os homens – Adão / Eva e Deus. No cristianismo, a Bíblia confere a Cristo, o mediador entre Deus e os homens (BARBOSA, 2005; CACHAPUZ, 2005; MOORE, 1998).

Nas tradições judaicas, a mediação era praticada em tempos bíblicos por líderes religiosos e políticos para resolver diferenças civis e religiosas. Essa tradição foi transportada para as comunidades cristãs emergentes que viam Jesus Cristo como mediador supremo (CACHAPUZ, 2005; MOORE, 1998).

Para Moore (1998), Schnitman e Littlejohn (1999), a mediação tem sido utilizada por quase todas as culturas do mundo: judaicas, cristãs, islâmicas, hinduístas, budistas, confucionistas, além de várias culturas indígenas. A propósito, antes de Cristo, os chefes religiosos e políticos já utilizavam a mediação para determinar diferenças civis e religiosas nas comunidades judaicas.

Posteriormente, os tribunais rabínicos no Império Turco e Oriente Médio, na África do Norte, Espanha, Itália, Europa Central e Leste Europeu valeram-se da mediação para decidir disputas entre os membros de sua crença. Na Idade Média, a Igreja Católica, na Europa Ocidental e, Ortodoxa, no Leste Mediterrâneo, foram

organizações relevantes e mediadoras na administração de conflitos da sociedade ocidental (CACHAPUZ; GOMES, 2005).

A mediação também era praticada nas sociedades asiáticas, nas comunidades budistas, que enfatizavam a busca do equilíbrio e da harmonia nas relações humanas. No Ocidente, ampliou-se pelo mundo dos negócios, passando a ser largamente utilizada na resolução de disputas entre a burguesia emergente (ALMEIDA, 1999; ALMEIDA; BRAGA NETO, 2002; BATTAGLIA, 2004; MOORE, 1998; SCHABEL, 2002; SCHNITMAN; LITTLEJOHN, 1999).

Nos EUA, são utilizadas tanto a mediação mandatória quanto a mediação voluntária. A mediação mandatória acontece de acordo com as normas e os estatutos de um determinado Estado, e a mediação voluntária é aquela que pode ser conduzida através de um acordo, administrado junto à iniciativa privada - entidades administradoras de conflitos ou projetos sociais conduzidos por ONGs - por consenso entre as partes litigantes (CACHAPUZ; GOMES, 2005; SCHABEL, 2002).

O Estado da Flórida exige “qualificação” dos mediadores para sua certificação em áreas diferentes da mediação. O requisito mínimo é um treinamento obrigatório, que consiste em 20 horas de “estágio” nos tribunais das comarcas e 40 horas nos tribunais da justiça de família e juízos de primeira instância. Os cursos são ministrados por pessoas qualificadas pela Suprema Corte do Estado e devem ser aprovados pelo *Florida Dispute Resolution Center*⁸.

O conteúdo dos programas, de um modo geral, abrange a teoria do conflito e as *técnicas* de negociação, mediação/conciliação de conflitos⁹. A capacitação consiste em exposições teóricas e dinâmicas com conteúdo prático, com o objetivo de desenvolver habilidades específicas de mediação em sessões de dramatização, nas quais os participantes são observados, e o seu desempenho é comentado.

⁸ O *Florida Dispute Resolution Center* (DRC) foi estabelecido em 1986 pela *Supreme Court of Florida* e *College of Law Dean Talbot*, como o primeiro centro em todo o Estado para educação, treinamento e pesquisa no campo de Resolução de Disputa Alternativa (ADR). O DRC provê ajuda de pessoal a quatro comitês do *board* em mediação da *Supreme Court of Florida*; certifica mediadores e promove programas de treinamento em mediação; é patrocinador de uma conferência anual para mediadores e árbitros; publica um boletim informativo e um Compêndio anual; e assiste os sistemas locais da *Supreme Court of Florida*. Fonte: www.flcourts.org/gen_public. Em 7/10/2007.

⁹ Fonte: www.usinfo.state.gov/journals/itdhr/1299/ijdp/peters. Em 4/10/2007.

3.2 A mediação de conflitos no Brasil

Na legislação brasileira, a mediação teve sua importância reconhecida, de início, na reforma do Código de Processo Civil de 1994 (audiências de conciliação prévia) e, também, na Lei n. 9.099/95, dos Juizados Especiais (CAETANO, 2002; GRUNWALD, 2004; LEHMKUHL, 2001; SALES, 2004a).

Colares (2005) esclarece que, apesar da vasta utilização da mediação no Brasil, apenas recentemente ocorreu uma maior preocupação com a positivação do procedimento. Segundo a autora, existem apenas os Códigos de Ética, como o do CONIMA¹⁰, que possui um caráter mais de divulgação do que de positivação.

Existem diversos grupos ligados ao estudo e desenvolvimento da mediação: Instituto de Mediação e Arbitragem no Brasil (IMAB); Centro Latino Americano de Mediação e Arbitragem no Brasil; Instituto Brasileiro de Executivos Financeiros (IBEF). Do mesmo modo, a fundamental colaboração do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Arbitragem, Mediação e Negociação, o famoso GT Arbitragem da Universidade de Brasília (UnB); além do Centro de Mediação e Arbitragem (CMA).

No Ceará, a mediação tem alcançado destaque na esfera pública com os Núcleos de Mediação Comunitária – NMC, programa do Governo do Estado que implementou a mediação gratuita para as comunidades periféricas e, ainda, com a criação do Instituto de Mediação do Ceará – IMAC, todos preocupados com a divulgação, expansão e aprofundamento da mediação, a fim de oferecer o mais amplo e eficaz acesso à justiça.

Na esfera jurídica, os Juizados Especiais Cíveis institucionalizaram o uso da mediação nos casos em que são envolvidas relações de consumo (Lei Estadual nº 14.114/2008). Nesse contexto, o mediador assume o papel de participante institucionalizado com a tarefa de conduzir os adversários na solução de suas discordâncias e negociação de interesses em oposição. Nos procedimentos

¹⁰ O Conselho Nacional das Instituições de Mediação e Arbitragem (CONIMA) nasceu em 24 de novembro de 1997 e, desde então, tem como objetivo juntar todos os esforços no sentido de esclarecer ao cidadão brasileiro a correta utilização dos procedimentos da arbitragem e mediação, ao mesmo tempo em que tem buscado disseminar os princípios éticos que os norteiam. Disponível em: www.conima.org.br em 23/6/2007.

institucionais, os papéis de cada participante são bem definidos. O mediador assume um papel de autoridade, na condução da mediação, que se modela como uma técnica de resolução de conflitos. Estes implementam uma organização interacional, cujo resultado é a restrição das probabilidades de apresentação de acusações e réplicas diretas e adjacentes, adquirindo uma sequência de procedimentos e uma organização interacional própria.

O Projeto de Lei de Mediação Paraprocessual é o resultado da harmonização de duas propostas legislativas: o Projeto de Lei Nº 94/2002, de autoria da Deputada Zulaiê Cobra, aprovado pela Câmara dos Deputados e, atualmente, na Comissão de Constituição e Justiça do Senado; e o Anteprojeto de Lei do Instituto Brasileiro de Direito Processual, apresentado ao Ministro da Justiça Dr. Márcio Thomas Bastos, no mesmo ano.

A mediação paraprocessual tem como objetivo a pacificação dos litigantes e a busca de acordo, por meio da atuação do mediador. A mediação, nesse contexto, poderá ser prévia (sempre facultativa) ou incidental (obrigatória) no processo de conhecimento, salvo nos casos em que a lei especifica e a transação, subscrita pelo mediador, pelos transatores e advogados, constitui título executivo extrajudicial (CONIMA, 2002; MUSZKAT, 2003).

Os mediadores paraprocessuais terão *status* de auxiliares da justiça e serão selecionados entre advogados, com pelo menos três anos de experiência. No exercício de suas funções, e em razão delas, ficam equiparados aos funcionários públicos para efeito da legislação penal, e a fiscalização da sua atividade competirá à Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), através de suas seções e subseções, e ao juiz (MUSZKAT, 2003).

O Programa Núcleo de Mediação Comunitária é uma iniciativa do Ministério Público Estadual do Estado do Ceará – MPCe – e tem como incumbência promover a paz, como também solucionar os conflitos sociais. Age de forma preventiva à violência, atuando incisivo na administração do conflito. A iniciativa visa, também, aproximar a comunidade ao Programa: construção de um canal para o exercício da cidadania participativa.

Os Núcleos criados previnem a violência, e o programa pretende constituir-se como um canal para o exercício da cidadania, através de contribuição para a melhoria da vida das pessoas, atuando incisivamente na administração do conflito. A iniciativa não pretende ser tão somente um projeto assistencial, visa, também, aproximar as comunidades e estimular a sua participação no Programa, já que tem como uma de suas metas encontrar nos moradores locais e líderes comunitários a equipe ideal de trabalho para a condução do projeto, o que sob a ótica de sua coordenação, também reduziria a exclusão social vivida por esses indivíduos.

Partiu do Estado do Ceará, há dez anos (24/09/1999), através da então Ouvidoria Geral, a idealização de trabalhar a mediação comunitária nas áreas da cidade de Fortaleza com menor índice de desenvolvimento humano e maior índice de violência. A ideia manifestou-se diante da sensibilização de algumas autoridades da área jurídica, que discutiam a criação de um modelo operacional que viabilizasse instrumentos de solução de conflitos que pudessem ser utilizados pela comunidade, possibilitando a redução de disputas naturais do relacionamento humano. O projeto passou por várias gestões, mas jamais saiu da esfera do Estado: Lei Estadual nº 14.114/2008 (SALES, 2003; SALES, 2004a).

Urge esclarecer que o MPCe tem a missão Constitucional de defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis (Art. 127, § único, da CF/88) e teve a sensibilidade de propor à sociedade cearense o Programa dos Núcleos de Mediação Comunitária (PNMC), destinado a todas as classes sociais, estendendo o serviço para o interior do Estado, por entender que a sua vocação natural consiste na busca incessante pela paz social. Nesse sentido, entende-se que o cidadão faz parte desse processo através da figura do mediador¹¹ e, juntos, protagonizam uma via alternativa de solução pacífica de conflitos.

Importante mencionar, outrossim, que o Ceará conta, hoje, com seis Núcleos em funcionamento - Pirambu, Parangaba, Velho Timbó, Jurema, Pacatuba, Russas – sendo dois na capital, três na Região Metropolitana e um no interior do Estado. Cada Núcleo funciona sob a supervisão de um servidor público, indicado pela

¹¹ Os mediadores são pessoas da comunidade, geralmente líderes comunitários escolhidos e capacitados pelo MPCe. Recebem um treinamento de 180h/a sobre a mediação. Vale ressaltar, que a atividade é voluntária, portanto, não remunerada.

coordenação do Programa. A supervisão possui como função basilar o gerenciamento dos trabalhos dos Núcleos: orientação jurídica; levantamento de dados estatísticos referentes às consultas e processos; capacitação continuada dos mediadores e articulação com os demais organismos sociais da área: fortalecimento dos vínculos comunitários (BRASIL, 2006).

Segundo o Ministério Público do Estado do Ceará (CEARÁ, 2009), a demanda pela mediação sinaliza que a comunidade:

- a) compreende a proposta do Programa como um dos mecanismos de pacificação social, considerando a otimização da solução pacífica dos conflitos, o atendimento desburocratizado, célere e gratuito;
- b) reconhece e confia nas atividades dos mediadores, ação que contribui para minimizar a violência local e desafogar o Sistema de Justiça;
- c) encontra nos Núcleos de Mediação Comunitária um espaço gratuito de fala-escuta para a resolução de seus problemas, informação sobre seus direitos e deveres, contribuindo para a melhoria de vida na comunidade;
- d) reconhece o serviço voluntário (Lei do Voluntariado Nº 9.608/1998) desenvolvido pelos mediadores comunitários - agentes promotores de cidadania e de uma cultura de paz.

O Mediador representa a face do Programa na comunidade, e sua conduta reta e íntegra perante todos é determinante para a sua credibilidade; fundamenta-se nos princípios: a) autonomia das partes; b) independência; c) imparcialidade; d) credibilidade; e) competência; f) confidencialidade; g) diligência; h) livre escolha do mediador comunitário (SALES, 2004a; WARAT, 2004).

Dessa forma, ressalta-se que a noção de conflito implica no seu reconhecimento como uma parte da vida que pode ser utilizada como oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal. Considerando-se que o conflito é inevitável, a aprendizagem da habilidade em resolvê-lo torna-se tão educativa e essencial quanto a aprendizagem da Matemática, História, Geografia. Na maioria das ocasiões, as próprias crianças podem resolver seus conflitos de maneira tão adequada quanto com o auxílio dos adultos.

Necessitamos, por conseguinte, de instrumentos mais eficazes de administração dos conflitos, que possam garantir a todos o direito a ter direitos; o direito de decidir seus problemas de forma cidadã. Acreditamos, desse modo, que a prática da mediação representa uma resposta, em virtude da sua contribuição para a pacificação social, restaurando as relações interpessoais.

3.3 A mediação escolar

Os programas de mediação de conflitos tiveram origem fora do contexto escolar, mas, rapidamente, o modelo foi adaptado às instituições educativas. Abordar as disputas escolares, através da mediação, origina um contexto em que o conflito é encarado como natural, o que permite protagonismo aos alunos, ao mesmo tempo em que os valores da solidariedade, tolerância e igualdade são estimulados.

Na escola, a mediação estabeleceu-se, em princípio, nos Estados Unidos, na década de 1970, durante uma grave crise escolar marcada pela violência. A partir daí, vários programas de mediação foram desenvolvidos por todo o país, na tentativa de regular os conflitos nas instituições escolares: professores e alunos passaram a ser treinados nas técnicas de mediação (MOORE, 1998; SCHABEL, 2002; SIX, 2001).

Na década de 1990, já se têm registros do desenvolvimento da mediação escolar na Europa, sobretudo, na França, cujo Ministério da Educação estabeleceu um conjunto de medidas para prevenir a violência, destacando-se dentre estas a criação de uma instância de mediação em cada escola, com o objetivo de “facilitar o diálogo e a troca de ideias” (CORTI, 2004; CRESPO, 2005; HEREDIA, 1999; MOORE, 1998; SALES, 2004).

Na Espanha, a mediação escolar é deveras pesquisada e desenvolvida, apresentando publicações sobre o tema desde a década de 1990 (SEIGO, 2003; VEZZULA, 2005). Recentemente, o Ministério da Educação e Ciência apostou na cultura da mediação, ao criar, em julho de 2005, o “*Plan para La Promoción y*

*Mejora de la Convivencia Escolar*¹²”, de abrangência nacional, que prevê a criação de uma “*Comisión de Convivencia*” em cada centro escolar, com a função de prevenir os conflitos.

Na América do Sul, a Argentina logo despertou para o êxito da mediação, no sentido da manutenção da paz nas escolas. O Conselho Federal de Cultura e Educação estabeleceu alguns critérios básicos para o desenvolvimento de normas de convivência nas instituições escolares (Resolução n ° 62/97), favorecendo a criação de instâncias de diálogo, negociação e arbitragem (BARBOSA, 2005; BRASIL, 2003).

Brandoni (1999) assinala que, na Argentina, a mediação escolar se desenvolve em duas áreas: capacitação de docentes e as experiências nas escolas. A primeira refere-se à realização de cursos para professores e corpo diretivo das escolas e jornadas de capacitação institucional nos estabelecimentos escolares, enquanto a segunda representa os próprios resultados dos projetos de mediação que são realizados nas escolas.

No espaço escolar, o mediador é aquele que proporciona a comunicação, o diálogo e estabelece ligações. Dessa forma, os educandos, através do “empoderamento” resultante da mediação, aprendem a escutar, comunicar, apresentar argumentos, avaliar soluções e alternativas e fortalecer tais qualidades (BRASIL, 2003; BUSH; FOLGER, 1994).

O mediador não vem trazer soluções prontas, “[...] ele é catalisador de transformações realizadas pelos mediados” (SIX, 2001, p. 284). Do mesmo modo, o professor não deve transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção (FREIRE, 2005).

Para que o diálogo seja transformador, configura-se fundamental que nossa opinião seja ouvida, como também, indispensável, a escuta daquele que fala. Como instrumento pedagógico gerador de diálogos, a mediação promove a co-responsabilização pelo bem-estar comum: “[...] no processo de mediação, os participantes constroem – em mútua colaboração – novas possibilidades, tramando

¹²Cultura de la Mediación. Participación y convivencia escolar” – Laura Garcia Raga (Universitat de València). Fonte:www.gandia.org.

os problemas apresentados, as ações e os conhecimentos” (SCHNITMAN, 1999, p. 104).

Segundo Freire (2005, p.119), ensinar exige saber escutar e significa: “[...] a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Nos alerta, ainda, que o diálogo não pode existir sem esperança e sem o amor pelos outros homens: “[...] o diálogo é uma necessidade existencial” (p. 96). Essa é também a crença do mediador, que deve estar, acima de tudo, atento aos sem voz, “[...] aos gritos surdos das pessoas, grupos e dos povos, que não gritam” (SIX, 2001, p. 137).

A transposição da mediação comunitária para a escola foi embasada nos pressupostos de que o conflito constitui parte integrante da vida, além de oportunizar a aprendizagem e o crescimento dos estudantes. O desenvolvimento dessa habilidade é de suma importância para todas as disciplinas do currículo, por resolver conflitos entre eles, sem o apoio de adultos. Estimular os estudantes a resolver as desavenças, de maneira adequada, desenvolve a responsabilidade, além de ser um método mais efetivo na sua prevenção (ALMEIDA, 1998; CHRISPINO, 2002; HEREDIA, 1999; MOORE, 1998; SALES, 2003; VEZZULA, 1998; WARRAT, 2001).

Heredia (1999) elenca algumas das recomendações propostas pela American Psychological Association (APA) para enfrentar a violência juvenil:

1. Intervenciones en la primera infancia dirigidas hacia los padres.
2. Intervenciones basadas en la escuela para ayudar a la escuela a ofrecer un entorno sano y programas efectivos para prevenir la violencia.
3. Incrementar la conciencia de la diversidad cultural y compromiso de los miembros de la comunidad en la planificación, implementación y evaluación de las intervenciones.
4. Programas educativos para reducir el prejuicio y la hostilidad, que son factores que llevan a comportamientos de odio y a la violencia contra grupos sociales¹³ (p.35).

¹³ 1. Intervenções na primeira infância dirigida aos pais. 2. Intervenções baseadas na escola, para oferecer um entorno saudável e programas efetivos no combate à violência. 3. Incrementar a consciência da diversidade cultural e o compromisso dos membros da comunidade no planejamento, na implementação e avaliação das intervenções. 4. Programas educativos para reduzir o preconceito e a hostilidade, que são fatores que levam a comportamentos de ódio e à violência contra grupos sociais (Tradução livre da autora deste trabalho).

Os programas de mediação nas escolas, ilustrados pelo *Community Boards of San Francisco Conflict Managers Program*, tiveram início no começo da década de 1980, a partir do êxito dos centros de mediação comunitários, impulsionados pelo presidente Jimmy Carter, na década de 1970 (HEREDIA, 1999). A partir dos mesmos pressupostos básicos, foram desenvolvidos vários programas, dentre os quais o autor cita os seis que mais se destacaram, tornando-se conhecidos e dando origem a muitos outros.

Na cidade de Nova Iorque, em 1972, foi fundado pelos *quaquers* o *Children's Creative Response to Conflict Program*, pioneiros em programas de Resolução de Conflitos (RC) nas escolas americanas. Tinha os seguintes objetivos:

a) desarrollar una comunidad en la que los niños deseey sean capaces de una comunicación abierta; b) ayudar a los niños a desarrollar una mejor comprensión de la naturaleza de los sentimientos, capacidades y fortaleza humanas; c) ayudar a los niños a compartir sus sentimientos y ser conscientes de sus propias cualidades; d) ayudar a cada niño a desarrollar autoconfianza en suspropias habilidades; e) a pensar creativamente sobre los problemas y comenzar a prevenir y solucionar los conflictos ¹⁴ (HEREDIA, 1999, p. 37).

O programa *Teaching Students to Be Peacemakers Program* foi desenvolvido a partir de 1972, na Universidade de Minnesota, USA, por David Johnson e investigadores, que foram pioneiros na utilização de técnicas práticas, partindo da teoria de RC. Em 1981, um grupo de padres e professores organizou o *Educators for Social Responsibility* (ESR), com o objetivo de prevenir, através da educação, o risco de uma guerra nuclear (SALES, 2005).

Em 1982 foi organizado, provavelmente, o mais conhecido programa de Resolução de Conflitos dos Estados Unidos: *Conflict Resolution Resources for School and Youth*, tendo inspirado a maioria das iniciativas desenvolvidas em vários outros países. Atinge todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até

¹⁴ a) desenvolver uma comunidade em que as crianças desejem e sejam capazes de uma comunicação aberta; b) ajudar as crianças a desenvolver uma melhor compreensão da natureza dos sentimentos, capacidades e fortaleza humanas; c) ajudar as crianças a compartilhar seus sentimentos e ter consciência de suas próprias qualidades; d) ajudar a cada criança a desenvolver autoconfiança em suas próprias habilidades; e) a pensar criativamente sobre os problemas e começar a prevenir e solucionar os conflitos (Tradução livre da autora deste trabalho).

algumas experiências que estão sendo realizadas em Universidades, a partir do programa, ora conhecido como *Community Board Program* de São Francisco, na Califórnia. Esse modelo desenvolveu tanto programas de mediadores de pares, quanto currículos de Resolução de Conflitos, para serem aplicados nos diferentes níveis de ensino (HEREDIA, 1998; SALES, 2005).

O RCCP, iniciado em 1985, resultante da parceria entre o grupo ESR e o *New York City's Board of Education*, configura-se tão famoso quanto o de São Francisco, baseado no desenvolvimento de um currículo de Resolução de Conflitos.

A *Conflict Resolution Education Network* foi iniciado em 1984 com o nome de *National Association for Mediation in Education* (NAME), constituído por um grupo de educadores, ativistas e mediadores escolares, que uniram suas experiências e tornaram reconhecidas as Resoluções de Conflitos nas escolas - a mediação.

Em 1995, nasceu a *Conflict Resolution Education Network* (CREnet), resultante da fusão da NAME com a *National Institute for Dispute Resolution* (NIDR), que ampliou os objetivos da mediação escolar. A esse respeito, Heredia (1999) ressalta que a RC expandiu-se pelo mundo, citando programas desenvolvidos na Nova Zelândia, Canadá, Polônia, Alemanha, África do Sul, Argentina e Espanha, dentre outros (HEREDIA, 1999; SALES, 2005).

Sweeney e Carruthers, citados por Heredia (1999, p. 41), assim, definem os programas curriculares:

[...] un conjunto de actividades instruccionales com metas y objetivos diseñados para producir cambios en el conocimiento, las actitudes y los comportamientos del estudiante relacionados con su comprensión del conflicto, sus actitudes hacia la resolución de los conflictos interpersonales y la habilidad para usar la comunicación y las destrezas de solución de problemas de forma constructiva, que lleva a soluciones (resultados) pacíficos, equitativos y cooperativos .¹⁵

Nesses programas, o conflito é definido como inerente à vida e ao crescimento; suas consequências dependem dos meios utilizados para resolvê-los,

¹⁵ Um conjunto de atividades educacionais com metas e objetivos desenhados para produzir mudanças no conhecimento, nas atitudes e nos comportamentos do estudante relacionados com sua compreensão do conflito, suas atitudes para com a resolução dos conflitos interpessoais e a habilidade para usar a comunicação e a de solução de problemas de forma construtiva, que leva a soluções (resultados) pacíficas, equitativas e cooperativas (Tradução livre da autora deste trabalho).

podendo ser construtivos ou destrutivos. São desenvolvidos os aspectos teóricos, de compreensão dos conflitos e suas técnicas de resolução e, também, os aspectos práticos, através de dramatizações e casos simulados, nos quais os alunos exercitam habilidades de negociação e mediação. Os currículos ensinam uma variedade de habilidades de grande importância na construção de uma autoestima positiva e nos relacionamentos interpessoais (HEREDIA, 1999; MOORE, 1998; SALES, 2005).

O programa de mediação entre companheiros é definido como:

[...] un tipo de programa que usa los servicios de un estudiante imparcial no implicado en el conflicto (mediador) para ayudar a los estudiantes que tienen el conflicto (disputantes), para alcanzar una solución pacífica, equitativa y cooperativa, una solución que es lograda por los propios disputantes¹⁶ (HEREDIA, 1999, p. 42)

Esses programas oferecem serviços de mediação nas escolas para resolver conflitos entre estudantes/estudantes e entre estudantes/professores. Um professor treinado pode mediar disputas entre alunos, professores e pais, por problemas de trabalho, de disciplina, dentre outros. Um aluno treinado pode mediar, entre colegas, disputas causadas por mal-entendidos, brigas, agressões, ameaças, roubos e outros desentendimentos. Pode, também, haver mediações em que um aluno e um professor atuem como co-mediadores em conflitos entre professores e alunos (CORTI, 2004; HEREDIA, 1999; SCHABBEL, 2002; WARRAT, 2001).

A aula pacífica, que fundamenta a construção da escola pacífica, integra o ensino das habilidades de RC como disciplina e a inserção dos princípios básicos de RC nas matérias acadêmicas centrais. São citados como princípios básicos da aula pacífica: cooperação, comunicação, tolerância, expressão positiva das emoções e a resolução de conflitos.

Nesse modelo, os estudantes aprendem de uma forma cooperativa, dividindo-se em pequenos grupos, nos quais cada aluno é responsável por sua aprendizagem e, também, pela aprendizagem dos demais membros do seu grupo. As controvérsias geradas entre os alunos a partir dos conteúdos acadêmicos são aproveitadas para

¹⁶ [...] um tipo de programa que usa os serviços de um estudante imparcial não implicado no conflito (mediador) para ajudar os estudantes que têm o conflito (disputantes), para alcançar uma solução pacífica, equitativa e cooperativa, uma solução que é atingida pelos próprios disputantes (Tradução livre da autora deste trabalho).

desenvolver a motivação e o senso crítico, analisando os prós e os contras de cada posição, levando-os a perceber os aspectos positivos do conflito, como oportunidade de aprendizagem (BRANDONI, 1999; TORREGO, 2000; VEZZULA, 2005).

Heredia (1999) resume em dois os aspectos básicos para pôr em prática um programa de RC na escola: o aspecto curricular, que visa ao aprendizado teórico da compreensão do conflito e das formas de gestão do conflito, e o aspecto experiencial da aplicação dos conceitos na prática. Defende, ainda, a integração de ambos os aspectos: a teoria de RC como uma disciplina em si ou inserida em outras disciplinas, e a mediação entre companheiros, também conhecida como programa de resolução de disputas.

Após aprenderem a observar os aspectos positivos do conflito, os alunos passam ao treinamento da negociação integradora, que implica a busca de acordos que beneficiem a todos os envolvidos nas disputas, ou seja, todos vão ganhar quando todos, cooperativamente, tiverem encontrado a melhor solução para o problema em questão, configurando um jogo de “ganha-ganha”, ao contrário do costumeiro “ganha-perde”.

Schvarstein (1999) realiza uma análise do contexto escolar para a aplicação da mediação, enfatizando os riscos de implantações realizadas sem levar em conta as características de cada instituição, com ênfase na necessidade de identificação com os fundamentos teóricos e princípios valorativos da mediação.

O autor ressalta, ainda, a contradição inerente às duas funções sociais da escola: manutenção da ordem estabelecida, reproduzindo os valores e condutas vigentes na sociedade e, paradoxalmente, de geradora das mudanças sociais almejadas por essa mesma sociedade.

A implantação de programas de mediação na escola acarreta, sem dúvida, uma mudança nas relações de poder, vigentes no modelo hegemônico, o qual dicotomiza as relações entre professor e aluno, caracterizando o que ensina como o sujeito do saber - detentor do conhecimento - e o que aprende como o objeto da aprendizagem - depositário do conhecimento (VEZZULA, 2005; SCHVARSTEIN, 1999).

O protagonismo dos alunos, pretendido pelos programas de mediação, implica redução de poder por parte da direção da instituição escolar: alteração na forma do exercício dessa autoridade, mais qualitativa que quantitativa.

A percepção positiva do conflito, como oportunidade de aprendizagem e crescimento, prevê uma gestão democrática, aberta a discussões e questionamentos. Para viabilizar a implantação desses programas, com alguma probabilidade de sucesso e de internalização dos princípios de cidadania implícitos nos conceitos que os fundamentam, faz-se necessário haver consonância com a filosofia que orienta o funcionamento da escola.

Brandoni (1999) refere-se ao desenvolvimento dos programas de Resolução de Conflitos realizados na Argentina, partindo de informações obtidas através de entrevistas com os consultores que colaboraram diretamente com a execução dos projetos. As equipes de capacitadores foram formadas por profissionais de diferentes áreas, como advogados, psicopedagogos, docentes, licenciados em Ciências da Educação, psicólogos educacionais dentre outros, configurando-se como interdisciplinares.

A maioria das instituições que capacitam em *Resolución Alternativa de Disputas* (RAD) apresentam a mediação escolar como uma especialização destinada a profissionais com formação básica. A autora enfatiza, ainda, a necessidade de incluir a mediação no projeto pedagógico como uma função da escola: os professores devem ter internalizado os valores inerentes à mediação e aprendido o manejo pacífico dos conflitos para, num padrão de interação cooperativa, exercerem sua autoridade de uma forma democrática, sendo modelo para os alunos. Logo, cada escola implanta o programa de acordo com suas peculiaridades.

3.4 A Mediação Escolar no Brasil

Os conflitos na escola são os mais variados e abrangentes. Ocorrem entre alunos, entre alunos e professores, entre alunos e pais, entre membros do corpo docente e entre professores e a administração. Entre os alunos, vão desde os apelidos ofensivos às brincadeiras insignificantes até as mais violentas, passando pela competição exacerbada nos jogos e nas aulas.

É perceptível, no Brasil, uma tendência à formação de gangues que disputam entre si espaço e poder, via de regra, valendo-se de agressões físicas (ABRAMOVAY; RUA, 2004; ABRAMOVAY, 1999; BARRETO, 1992; LEVISKY, 1997; OLIVEIRA, 1995). Esse fato tem causado homicídios praticados pelos próprios alunos, nas escolas. No que tange à situação entre alunos e professores, impera a relação de poder, na qual o autoritarismo não cede espaço, fazendo com que os conflitos sejam potencializados.

Tradicionalmente, os conflitos entre alunos, gerados na escola – quando não ignorados ou intencionalmente evitados – são encaminhados à direção. Tratados com base nas relações de poder e medo que presidem a maioria das escolas brasileiras (mormente quando se trata das públicas), cuidando-se mais de aplicar punições e menos de resolver o atrito. Por outro lado, é rara a existência de escolas que possuam um profissional (orientador educacional) capaz de canalizar reivindicações ou sugestões dos alunos, pais e professores, à direção, ou buscar prevenir e resolver as contendas entre eles. Isso seria o mais adequado.

No âmbito escolar, a mediação se inscreve como uma ação socioeducativa importante, pois a reflexão produzida em situação de mediação contribui para pensar a discriminação, opressão e exclusão em todas as suas manifestações: colabora para a formação de sujeitos conscientes, participativos e solidários.

No Brasil, a mediação teve início somente na década de 1990, funcionando em instituições privadas, na categoria de capacitação de mediadores e “agilização” de processos: facilitando o trabalho do judiciário (ALMEIDA; BRAGA NETO, 2002; BRASIL, 2003; SALES, 2003).

A proposta de instituir, na escola, a resolução pacífica dos conflitos significa preparar a comunidade escolar para aplicar uma proposta de paz: oferecer ferramentas que os auxiliem na busca por uma solução particular para cada caso, sempre respeitando a autoria dos envolvidos e não, somente, ideias prontas para sanar esse ou aquele problema (ALMEIDA, 1999; BRANDONI, 1999; CORTI, 2004; CHRISPINO, 2002; CRESPO, 2005; SCHABELL, 2002).

No Brasil, são escassas, ainda, as experiências em mediação escolar. Contudo, seu estudo vem-se desenvolvendo e sendo apontado como um meio hábil para prevenir violências nas escolas.

Moore (1998, p. 36), referindo-se à educação, esclarece:

A mediação é também praticada nas escolas e nas instituições de educação superior. Neste âmbito, as disputas mediadas são entre os alunos, entre alunos e professores, entre os membros do corpo docente e entre os professores e a administração. Na década de 1980, foi fundada a National Association for Mediation in Education (NAME), destinada a interligar os profissionais da mediação e os programas na área educacional. Um aspecto interessante do crescimento da mediação no ensino foi o aumento dos programas que treinam a juventude na mediação de disputas entre colegas. Estas iniciativas provocaram impactos importantes nos níveis dos conflitos nas escolas e, em alguns casos, uma redução na violência das gangues.

O Projeto Escola de Mediadores representa uma das iniciativas no campo da mediação escolar. Trata-se de um projeto desenvolvido, em 2000, numa parceria constituída pelo Instituto NOOS¹⁷, Viva Rio¹⁸, Balcão de Direitos¹⁹, Mediare²⁰ e

¹⁷ Noos significa, literalmente, "mente" em grego. A instituição foi batizada com este nome em referência ao filósofo Pierre Teilhard de Chardin, que dizia que a Terra estava coberta por uma camada de pensamentos e ideias, a "Noosfera", uma conexão entre todas as mentes e povos do planeta (www.noos.org.br).

¹⁸ O Viva Rio é uma organização não-governamental, com sede no Rio de Janeiro, engajada no trabalho de campo, na pesquisa e na formulação de políticas públicas com o objetivo de promover a cultura de paz e o desenvolvimento social. Fundado em dezembro de 1993, por representantes de vários setores da sociedade civil, como resposta à crescente violência no Rio de Janeiro (www.vivario.org.br).

¹⁹ Balcão de Direitos: projeto social que, durante os anos de 1996 e 2006, atuou em diversas favelas cariocas (entre elas, Rocinha, Cantagalo, Morro do Pavão-Pavãozinho, Complexo da Maré, Santa Marta, e outras). Reconstruindo brevemente a trajetória do projeto, precisa-se dizer que foi criado pela ONG Viva Rio, a partir da demanda de 25 lideranças comunitárias que localizaram o acesso à justiça – entendido como o direito a ter direitos – como um dos principais problemas em suas favelas (www.forumseguranca.org.br).

²⁰ O MEDIARE é uma instituição privada, fundada em 1997, que trata de maneira inovadora a prevenção, avaliação, administração e resolução de conflitos. Seus métodos enfatizam a atuação participativa das partes na solução de controvérsias, através da facilitação da comunicação e negociação (www.mediare.com.br).

Secretaria Municipal de Educação, em duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, uma na Zona Sul e outra, na Zona Norte da cidade, com alunos de 6ª e 7ª séries.

O projeto trabalhou com vários atores da comunidade escolar: professores, alunos e pais. Formou uma equipe de jovens mediadores para atuar no cotidiano da escola. As atividades tinham por fim incentivar a criação de uma nova mentalidade de colaboração e de não-violência nas resoluções de conflitos, por meio da mediação, contribuindo para uma formação mais cidadã dos alunos da escola.

A partir dessa experiência, foi elaborada a Cartilha²¹ Escola de Mediadores, que fornece informações sobre mediação de conflitos e o papel do mediador, bem como orienta a implementação da mediação escolar nas instituições de ensino e a criação da equipe que será responsável pelo desenvolvimento do projeto.

Conforme Abramovay (2004), é possível reverter o quadro da violência na escola com ações da mediação escolar. Na avaliação do projeto, a autora descreve as mudanças significativas que ocorreram na instituição:

[...] vi escolas violentíssimas mudarem num curto espaço de tempo. Depois de um ano quando voltamos lá, era um outro lugar. Havia entrado um novo diretor, que em poucos meses pintou os muros, criou um horário para que os professores ensinassem atividades extra-classe, construiu uma quadra de esportes, abriu a escola nos finais de semana e deu aos alunos a oportunidade para que eles pudessem, além de serem mediadores dos conflitos, participassem ativamente das decisões da escola (p. 200).

Pode-se observar que a mediação escolar apresenta práticas que permitem o bem-estar por meio do diálogo, significando um primoroso mecanismo para promover a inclusão e a pacificação por intermédio da comunicação participativa.

A escola com todas as suas especificidades de natureza organizativa é um campo propício à emergência do conflito. Depreende-se, portanto, a necessidade de educar os alunos e a comunidade escolar na resolução criativa e nos benefícios da gestão construtiva dos conflitos.

Como instrumento dessa necessidade, a Educação para a Resolução de Conflitos (ERC) “[...] modela e ensina, de formas culturalmente significativas, uma

²¹ A Cartilha é disponibilizada pelo Ministério da Justiça por meio do Programa Escolas de Paz.

variedade de processos, práticas e competências que ajudam a lidar com os conflitos individuais, interpessoais e institucionais e criam comunidades acolhedoras e seguras” (Association for Conflict Resolution, 2002, p. 1).

De acordo com Jares (2002, p. 48), o processo de mediação deverá:

1. favorecer e estimular a comunicação entre as partes em conflito, o que traz consigo o controle das interações destrutivas; 2. levar a que ambas as partes compreendam o conflito de uma forma global e não apenas a partir da sua própria perspectiva; 3. ajudar na análise das causas do conflito, fazendo com que as partes separem os interesses dos sentimentos; 4. favorecer a conversão das diferenças em formas criativas de resolução do conflito; 5. reparar, sempre que viável, as feridas emocionais que possam existir entre as partes.

Nesse sentido, o sucesso de um projeto de mediação na escola depende do envolvimento de todos os “atores” do contexto escolar. A escola deve desenvolver um ambiente de significação equivalente com a mediação.

A mediação entre pares mostra-se bastante eficaz na promoção de competências relacionadas com a resolução do conflito e melhoria do ambiente escolar. Os benefícios para os alunos são maiores quando a mediação inclui, além dos alunos, professores, funcionários e pais/responsáveis (BURRELL; ZIRBEL; ALLEN, 2003; JONES; KMITTA, 2000).

4 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Fazer a escolha metodológica é dizer o caminho que se deseja trilhar na busca do conhecimento, bem como explicar a concepção de realidade a ser investigada, necessitando-se de um método adequado e compatível com a visão de construção do conhecimento.

Lakatos e Markoni (1991) assinalam que toda ciência caracteriza-se pela utilização de métodos científicos, que compreendem um conjunto de atividades sistêmicas e racionais, favorecendo, com maior segurança e eficiência, alcançar conhecimentos válidos e verdadeiros.

Neste trabalho, foram conjugadas perspectivas complementares, falsamente dicotômicas, com a assistência ora de números, ora de descrições para a coleta e tratamento dos dados. A abordagem quali-quantitativa admite uma aproximação mais abrangente do objeto em estudo, favorecendo a interpretação de fenômenos e o estabelecimento de relações intercausais entre as variáveis. A associação desses métodos permite a obtenção de maior confiança nos dados coletados, mediante o cruzamento das informações (ALMEIDA; FREIRE, 2000; BOGDAN; BIKLEN, 1994; ROMANELLI, 1998).

De acordo com Goldenberg (1995, p.62), o pesquisador que utiliza os métodos conjuntamente - qualitativo e quantitativo - não se limita apenas ao que pode ser coletado em uma entrevista, mas vai além: utiliza-se de repetidas entrevistas, questionários, fontes documentais e dados estatísticos. Nesse sentido, infere, sobretudo, que

[...] a escolha de trabalhar com dados estatísticos ou com um único grupo ou indivíduos, ou com ambos, depende de questões levantadas e dos problemas que se quer responder... O importante é ser criativo e flexível para explorar todos os possíveis caminhos e não retificar a ideia positivista de que os dados qualitativos comprometam a objetividade, a neutralidade e o rigor científico.

Com efeito, enquanto as pesquisas quantitativas fornecem dados de grupos como idade, sexo, tempo de magistério, objetos de estudos comparáveis entre si, dentre outros, a pesquisa qualitativa aprofunda o interesse em conhecer cada grupo ou sujeito isolado, concretizando a realidade pesquisada.

Haguette (1987, p. 55), ao discorrer sobre a complementaridade dos métodos quantitativos e qualitativos, tece considerações, afirmando:

[...] os métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.

Nesse cenário, os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem: diferem quanto à forma e à ênfase. Na verdade, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho da pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para melhor compreensão dos fenômenos. Conforme Pope e Mays (1995), pode-se distinguir o enfoque qualitativo do quantitativo, mas não seria apropriado afirmar que guardam relação de oposição.

Vale dizer que a obtenção das respostas aos nossos objetivos, antes descritos, será apoiada nos pressupostos da pesquisa colaborativa, uma vez que a comunidade pesquisada e professora pesquisadora são co-autoras do processo de investigação (DESGAGNÉ, 1997; DAMIANI, 2004; LOIOLA, 2005; ZEICHNER, 1998).

Vygotsky (1989) é um dos autores que embasam variados estudos sobre o trabalho colaborativo na escola. Ele argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. Desse modo, a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos).

Vygotsky (1998), a partir da “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), esclarece que aquilo que uma criança pode realizar, hoje, somente com ajuda, ou em colaboração, amanhã poderá realizar sozinha, de maneira independente e eficiente. A ZDP seria, por conseguinte, a área onde estão esses conhecimentos/habilidades que têm potencial para ser internalizados/desenvolvidos por meio da mediação de outros seres humanos ou objetos. Embora Vygotsky estivesse teorizando acerca do desenvolvimento da mente infantil quando escreveu sobre a ZDP, acredita-se que tal conceito se aplique a todos os seres humanos, de qualquer idade.

Os trabalhos de Coll Salvador (1994) e Colaço (2004) mencionam benefícios das atividades colaborativas entre alunos. Apontam ganhos em termos de: 1) socialização (o que inclui aprendizagem de modalidades comunicacionais e de convivência), controle dos impulsos agressivos, adaptação às normas estabelecidas; 2) aquisição de aptidões e habilidades; e 3) aumento do nível de aspiração escolar.

Segundo Forman e McPhail (1993), a escola não oportuniza às crianças ocasiões em que possam exercitar suas habilidades comunicativas: os estudantes, usualmente, na sala de aula, ficam restritos a responder às perguntas feitas pelos professores. As autoras observam que o trabalho colaborativo entre estudantes, quando envolvem a solução de problemas, possibilita-lhes fazer uso efetivo desses registros, pois necessitam se engajar em argumentações lógicas, expor ideias para trabalhar conjuntamente.

O trabalho colaborativo possibilita o resgate de valores, como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, competitiva e individualista. Como argumenta Ferreira (2003, p. 134):

[...] juntamos trabalhos ao invés de trabalharmos juntos, e isso se aplica, de maneira intensa, às instituições escolares, nas quais tanto as atividades pedagógicas quanto as administrativas são, usualmente, realizadas de maneira individual.

Logo, o enfoque da pesquisa colaborativa, neste trabalho, consiste em auxiliar os alunos a compreenderem melhor suas ações e construir competências próprias para resolução de conflitos escolares (IBIAPIANA, 2008; LOIOLA, 2005; PIMENTA; GUARRIDO; MOURA, 2000; WELL, 2001). Com esse intento, caracterizou-se por uma prática alternativa de indagar acerca da realidade educativa: envolvimento entre pesquisadores e pesquisados, produzindo saberes, compartilhando estratégias, analisando problemas e implementando projetos comuns (IBIAPINA, 2008; DAMIANI, 2004; LOIOLA, 2005).

Vale ressaltar que as atividades formais da pesquisa – contexto, metodologia, coleta e análise dos dados, assim como produção e divulgação dos resultados – permanecerão sob a responsabilidade do pesquisador como tarefas a ele restritas.

Desgagné (1998), Pimenta, Guarrido e Moura (2000) assinalam que a pesquisa colaborativa pressupõe uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e professores. Desse modo, a pesquisa deve ser realizada, de modo conjunto, com a escola e não sobre a escola. Participantes e pesquisadores desempenham o papel de parceiros e responsáveis pelo projeto.

Optou-se por um trabalho que se distancia dos padrões rígidos de uma formalidade metodológica - enfoque da neutralidade e objetividade, de um mundo acabado e determinado -, priorizando o produto e os resultados que a pesquisa venha propiciar. Partiu-se do fundamento de que somos seres inacabados, em construção, dinâmicos e mutáveis. A pesquisa educacional, destarte, não pode ser neutra e imparcial (WELL, 2001; ZEICHNER, 1993).

A preferência por este modelo de pesquisa considerou a necessidade de reaproximação do pesquisador com a comunidade pesquisada. Assumindo uma postura colaborativa, o estudo apresenta à Academia a possibilidade de realizar pesquisas a partir da reflexão sobre a ação da escola pública de Ensino Fundamental.

Expressa-se, a seguir, a metodologia utilizada com o objetivo de expor os caminhos que foram percorridos, o levantamento dos dados do estudo e a forma de realizá-los.

4.1 Universo e amostra

Para o desenvolvimento desta pesquisa, *a priori*, contatou-se com a Secretaria Municipal de Educação (SME), a fim de explicar o trabalho e sua metodologia, bem como obter informações e autorização para desenvolvê-la na rede municipal de ensino.

A Prefeitura Municipal de Fortaleza está dividida em seis Secretarias Executivas Regionais (SERs), constituídas por diferentes números de bairros. Esta investigação efetivou-se na SER I, em razão da experiência da pesquisadora como professora e supervisora dessa Regional, o que incitou sensibilização para com a

temática da violência na escola, decorrente das angústias e inquietações compartilhadas pelos profissionais da escola.

A SER I abrange 15 bairros da região metropolitana de Fortaleza: Vila Velha, Jardim Guanabara, Jardim Iracema, Barra do Ceará, Floresta, Álvaro Weyne, Cristo Redentor, Ellery, São Gerardo, Monte Castelo, Carlito Pamplona, Pirambu, Farias Brito, Jacarecanga e Moura Brasil. Nessa região, moram cerca de **360 mil habitantes**. A área comporta 50 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e 10 creches (FORTALEZA, 2006; CENSO, 2000).

A unidade amostral resultou de uma consulta prévia na SER I acerca das escolas com o maior índice de reclamações de violência. Para tanto, a Chefe do Distrito de Educação solicitou uma reunião com todos os diretores das escolas para a devida explicação do projeto de pesquisa. Compareceram 42 diretores, dos quais, 23 interessaram-se pela pesquisa na escola. Por conseguinte, foi organizado sorteio entre as instituições interessadas, a partir da utilização do processo de múltiplo estágio²².

Naquele momento, comprometeram-se a pesquisadora e a Chefia do Distrito de Educação da Regional no sentido de que, ao término da efetivação da pesquisa, o projeto estender-se-ia às demais escolas da SER I.

A escola sorteada situa-se numa região denominada “Grande Pirambu”, englobando os bairros Pirambu, Nossa Senhora das Graças, Cristo Redentor, Colônia, Tirol, Quatro Varas e Barra do Ceará. Essa grande comunidade localiza-se na zona oeste da cidade de Fortaleza-Ceará-Brasil, distando, aproximadamente, cinco quilômetros do centro da capital. Apresenta uma enorme densidade demográfica, com uma população calculada em **19.854 habitantes em 586,1Km²** (CAVALCANTE, 2000; 2003; FORTALEZA, 2006; IBGE, 2000).

A escola encontra-se no bairro do Pirambu. O “Grande Pirambu” foi-se constituindo com a chegada de “retirantes²³” do interior do Estado. Em 1932, ao chegarem a capital, eram enviados pelas autoridades locais para “Campos de

²² Tipo de amostragem probabilística que consiste em dois ou mais estágios com o emprego da amostragem aleatória (LAKATOS; MARCONI, 1991).

²³ Aquele que se retira de um local, de uma região mais pobre em direção a outra, considerada mais promissora (HOUAISS, 2001).

Concentração”²⁴, local que lhes era reservado, sob a égide da “proteção” de que necessitavam. No entanto, tratava-se, de fato, de um processo de segregação dessas pessoas. Os migrantes, em virtude da falta de condições financeiras, ali edificavam suas casas, sobretudo, de taipa e varas de barro e desenvolviam atividade de pesca.

Nos dias atuais, a população do bairro é composta, sobremaneira, por pequenos comerciantes, operários, pescadores, biscateiros e trabalhadores autônomos. Vale ressaltar que a comunidade manifesta grande efervescência cultural: artistas, escritores, poetas, pintores e músicos (SANTOS, 2006). Mas o peso do estigma da miséria social e, depois, da violência, sempre esteve presente no cotidiano dos moradores. O bairro ficou marcado na memória da sociedade de Fortaleza de modo pejorativo e discriminatório, oriundo da forma como se dera a sua formação.

Em termos educacionais, o bairro esteve à margem das iniciativas governamentais, incitando o trabalho de voluntários, preocupados com o futuro das crianças que ali moravam. Desse modo, a educação no Pirambu começou, sobretudo, a partir da luta dos movimentos populares e suas representações - manifestações de uma comunidade que desafiou a pobreza, miséria urbana, fome e descaso das autoridades em benefício da dignidade humana e do reconhecimento social.

Vale ressaltar que as maiores manifestações populares ocorridas no Bairro, a partir de meados dos anos 1950, surgiram de um movimento de base católica, com a chegada do padre Hélio Campos, cujos discursos e práticas tinham caráter religioso, a exemplo do que ocorria em outras comunidades no País. A criação de uma organização social comunitária visava, antes de tudo, fortalecer a solidariedade cristã entre os moradores e resolver os problemas da comunidade paroquial, entre eles a falta de escola. A tomada de consciência acerca da problemática enfrentada, assim como o pensamento de que seria preciso lutar, partiu da ação evangelizadora: solução dos problemas à luz do Evangelho (SANTOS, 2006).

²⁴ Ver NEVES, F.C. *A multidão e a história: sangues e outras ações de massas no Ceará*. Niterói, 1998 (Tese de Doutorado, UFF).

O movimento popular no Bairro desenvolveu-se associado ao período em que a Igreja Católica reelaborou o seu discurso, buscando maior popularidade e passando a inserir-se em importantes questões, visando à promoção e à justiça social das camadas mais pobres (COSTA; MONTEIRO, 1995; CAVALCANTE, 2000; 2003).

As iniciativas educacionais no Pirambu surgem, portanto, da tentativa de atenuar os principais problemas sociais por eles enfrentados. Sob essa perspectiva, surge a Escola pesquisada, inaugurada em 27 de março de 1974, pelo Decreto Lei Nº 4.2460/74, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite. Atualmente, tem 1.430 alunos, 48 professores e 20 funcionários nos três turnos. A escola tem uma excelente estrutura física: quadra de esporte coberta, sala de informática, biblioteca, sala de reforço escolar, 18 salas de aula, sala de professores, almoxarifado, banheiros masculino e feminino.

A referida instituição conta, hoje, com projetos vinculados ao Governo Federal: projeto Segundo Tempo²⁵ e Mais Educação²⁶, todos com objetivo de subsidiar estratégias para retirar os alunos da ociosidade.

4.1.1 Definição e caracterização da amostra

Definidos a SER, o bairro e a escola, restava estabelecer as turmas, alunos, professores e pais/responsáveis que constituiriam a amostra da pesquisa. Para tanto, aplicaram-se questionários – para se verificar a realidade da escola no que se referia às concepções e incidências de violência, ali verificadas, e estratégias utilizadas para resolução do problema – a 10% do total de alunos matriculados entre o 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental. Isso porque, na faixa etária, compreendida entre os últimos cinco anos desse nível de ensino, concentravam-se as maiores

²⁵ O Programa Segundo Tempo é mais um programa idealizado pelo Ministério do Esporte, destinado a democratizar o acesso à prática esportiva, por meio das atividades esportivas e lazer realizadas no contra-turno escolar. Tem a principal finalidade de colaborar para a inclusão social, bem-estar físico, promoção da saúde e desenvolvimento intelectual e humano, e assegurar o exercício da cidadania (BRASIL, 2007).

²⁶ O programa é resultado de uma ação conjunta dos Ministérios da Educação, Esporte, Cultura e Desenvolvimento Social. As atividades têm como foco a melhoria do rendimento do aluno e do aproveitamento do tempo escolar. Com a medida, pretende-se reduzir evasão, reprovação e distorções de idade-série (BRASIL, 2007).

reclamações de violência na escola. Desse modo, participaram da fase inicial da pesquisa 118 alunos, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 11 e 19 anos, sendo 57 do gênero masculino e 60 do feminino.

Também, para compor a amostra inicial da pesquisa e com o mesmo objetivo de se verificarem as concepções e incidências de violência, na escola, e as estratégias utilizadas pela instituição para resolução do problema, foram convidados a participar da pesquisa todos os professores efetivos da escola. Num total de 30, os professores apresentavam idade variando entre 32 e 56 anos, sendo 26 do gênero feminino e, apenas, quatro do masculino²⁷, com a seguinte formação: 11 concluíram somente a graduação; 19 finalizaram uma pós-graduação²⁸, sendo 18 especializações e apenas um mestrado.

Para finalizar a composição inicial da amostra, procederam-se reuniões de pais para esclarecimentos acerca da pesquisa e sua conseqüente realização na escola. Dos 30 pais/responsáveis que comparecem aos encontros, poucos aceitaram participar da pesquisa: cinco mães com idade entre 31 e 52 anos, todas com Ensino Fundamental incompleto.

Dessa amostra inicial de 155 sujeitos da escola – 118 alunos, 30 professores e cinco mães –, 41 se inscreveram no curso de formação em mediação de conflitos escolares: 19 alunos, 17 professores e 5 pais/responsáveis. Somaram-se a esse quantitativo 8 mediadores comunitários ligados à 13ª Promotoria de Justiça e 1 Promotora de Justiça.

Finalmente, para a efetiva avaliação do projeto de implantação de mediação escolar²⁹, foram entrevistados os representantes do Conselho Escolar que não participaram do curso de mediação: três alunos, três professores e três

²⁷ Pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), em março de 2008, revela a predominância feminina na educação brasileira, com 83,1% da força de trabalho ([WWW.cnte.org.br](http://www.cnte.org.br)).

²⁸ A partir dos dados coletados, observou-se que após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, temos assistido à ascensão do número de professores qualificados para a exercerem suas funções.

²⁹ A avaliação foi realizada após seis meses de implantação da sala de mediação escolar.

pais/responsáveis. Vale ressaltar que os novos representantes do Conselho foram eleitos no início de 2009.

4.2 Compromisso Ético

A pesquisa foi legitimada através do consentimento das diretoras, professores, alunos e pais/responsáveis por meio de reuniões e socialização dos objetivos da pesquisa. Formalmente, a permissão foi consubstancializada em um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” submetido antes à avaliação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará e, depois, assinado pelos sujeitos pesquisados (APÊNDICE A).

4.3 Procedimentos e Instrumentos

A efetivação da pesquisa ocorreu mediante a utilização de variados aportes procedimentais, que foram empregados de acordo com o objetivo específico de cada atividade da pesquisa, cujas interações tornaram possível uma análise multidimensional à investigação: I) observações não-participante da escola e sala de aula; II) aplicação de questionários; III) entrevistas com os pais; e IV) curso de formação sobre mediação e cultura de paz para professores, alunos e pais/responsáveis. A realização de cada um dos procedimentos percorreu três fases sequenciadas e dependentes: exploratória, de delimitação do estudo e de análise de dados.

Os questionários foram elaborados com perguntas abertas e fechadas sobre os conhecimentos a respeito da violência na escola. Ressalte-se que o instrumento foi previamente testado³⁰ para avaliar a clareza e compreensão das questões apresentadas. Ajustes foram efetuados na redação e na sequência das perguntas apresentadas.

³⁰ O questionários foram pré-testados em uma Escola Publica Municipal situada na Barra do Ceará, também da SER 1.

Na entrevista de investigação, o que está em jogo é um desejo de conhecimentos. O saber teórico do investigador ocupa o pano de fundo da prática da entrevista e delimita o campo de pesquisa (CARVALHO, 1991). Por conseguinte, a entrevista tem sido o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, normas e valores veiculados por um indivíduo. Optou-se pela entrevista semiestruturada como técnica de investigação, porque, segundo TRIVIÑOS (1987, p. 84),

[...] a entrevista semi-estruturada, em geral, é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Para Queiroz (1988), a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir ao domínio da pesquisa.

Para ajudar a realização de tarefas que envolvem essa etapa da análise de dados coletados/construídos em pesquisas qualitativas, dispõe-se de bons aplicativos para microcomputadores pessoais que facilitam o trabalho, no caso o NON-NUMERIC UNSTRUCTURED DATA, INDEX SEARCHING AND THEORIZING (NUD*IST).

Esse aplicativo cria um ambiente digital no qual se pode gerenciar e explorar diferentes documentos (entrevistas, notas de campo, relatórios, tabelas e gráficos importados de programas de análise de dados quantitativos etc.), criar categorias, codificar textos, fazer cruzamentos, uniões, interseções de códigos já criados, armazenar ideias, lembretes e notas sobre os dados, importar e exportar dados de e para outros programas (editores de texto ou bancos de dados), além de estabelecer padrões de análise para a construção de hipóteses, entre outros recursos (RICHARDS; RICHARDS, 1998; WETZMAN, 2000).

Através das entrevistas, obtém-se uma grande quantidade de informações, ricas em variedade. Estas, posteriormente, necessitam ser reduzidas a um número

razoável de unidades de significados claros e comparáveis, a fim de se deduzirem as conclusões. Há necessidade, portanto, de se construir categorias de análise que permitam descrever e compreender a realidade observada, e reconstituir, pela interpretação, o significado a ela atribuído pelos sujeitos investigados (BOGDAN; BIKLEN, 1994; ALMEIDA; FREIRE, 2000).

A consecução da pesquisa transcorreu mediante variados aportes procedimentais, cujas influências recíprocas propiciaram uma análise multidimensional à investigação: I) observações gerais da escola e sala de aula; II) entrevistas; III) aplicação de questionários; e IV) curso de formação sobre mediação e cultura de paz para professores, alunos e pais/responsáveis.

De início, desempenharam-se as observações da dinâmica institucional com relação à conduta dos alunos, professores e gestores no que se refere à violência na escola, durante um período de quatro meses. Esse procedimento ocorreu tanto em sala de aula, recreios, intervalos, quanto em reunião de pais e de professores, o que possibilitou uma maior aproximação com a comunidade escolar.

Transcorridas as observações, foram aplicados os questionários aos docentes e discentes da pesquisa. Com base nos resultados, foi elaborado um curso com 40h/a (quarenta horas aula), para uma parte da comunidade escolar, nos princípios da mediação, com vistas à ação preventiva e resolutiva de conflitos.

O curso teve como objetivo informar à comunidade escolar a etiologia dos conflitos interpessoais, as necessidades básicas que regem os seres humanos e outros aspectos sociológicos e psicológicos da interação social, cultura de paz e cidadania.

O próximo capítulo discute os resultados obtidos através dos questionários e entrevistas realizadas. Estabelece, ainda, correlações entre os depoimentos, com vistas ao desenvolvimento da mediação de conflitos na escola.

5 ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram transcritas e, após, transferidas para um programa informático de análise dos dados qualitativos, o NON-NUMERIC UNSTRUCTURED DATA, INDEX SEARCHING AND THEORIZING (NUD*IST 4)³¹. Com o suporte deste programa, procedeu-se à codificação dos dados, criados categorias e sub-categorias. Em seguida, inseridas as unidades de análise.

Os dados receberam uma codificação exaustiva e aberta, possibilitando que as unidades de análise das entrevistas fossem codificadas, permitindo, desse modo, ser parte de uma ou mais categorias. O contributo do NUD*IST 4 constituiu-se de grande valia por possibilitar o cruzamento entre as categorias e a criação de uma rede semântica de análise.

Os dados quantitativos foram codificados, digitados e tabulados a partir de um programa estatístico STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES – SPSS³², VERSÃO 13.0 para Windows.

Os dados das entrevistas e questões abertas dos questionários foram analisados através da técnica de Análise de Conteúdo, conforme as etapas estabelecidas por Bardin (1979), que preconizam pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Na pré-análise, efetuou-se a organização do material oral e escrito com vistas à observação e comparação das mensagens; na descrição analítica, o conteúdo das entrevistas foi descrito e analisado, com ênfase das citações literais dos sujeitos e, por fim, as respostas foram associadas a conceitos teóricos, possibilitando uma interpretação inferencial. Para esse intuito, empregou-se o *software* NUD*IST (FERREIRA; MACHADO, 2007; RICHARDS; RICHARDS, 1998; WETZMAN, 2000).

³¹ Trata-se de um pacote destinado a auxiliar o usuário na análise de dados não numéricos e não estruturados, pela disponibilização de recursos para sua codificação por meio de um sistema de indexação de códigos e/ou pesquisas de texto (encontrar palavras, frases e expressões) Fonte: www.wikipedia.org.

³² O SPSS Data Editor é útil para fazer testes estatísticos, tais como os testes da correlação, multicolinearidade, e de hipóteses; pode também providenciar ao pesquisador contagens de frequência, ordenar dados, reorganizar a informação, e serve também como um mecanismo de entrada dos dados, com rótulos para pequenas entradas. Fonte: www.wikipedia.org.

A análise de conteúdo configura-se como técnica de pesquisa para descrição objetiva e sistemática do conteúdo da comunicação, transformando as mensagens por meio de regras de categorização: os elementos constitutivos são classificados por uma diferenciação seguida de reagrupamento em analogias (BARDIN, 1979; BOGDAN; BIKLEN, 1994; BAUER; GASKELL, 2003; FRANCO, 2003).

5.1 As observações na escola

As observações na escola foram divididas em dois momentos: sala de aula e recreio. Durante a fase de coleta de dados foi escrito um Diário de Campo, à semelhança de pesquisas antropológicas (SALEM, 1979; ZALUAR, 1986).

Paralelamente, e no mesmo tempo da efetivação das observações, realizaram-se as entrevistas com os pais e a aplicação de questionários com professores e alunos, objetivando-se o conhecimento prévio sobre violência na escola e as possibilidades para sua prevenção.

5.1.2 A sala de aula

As observações em sala de aula representaram um momento diferenciado na pesquisa, tornando possível o acompanhamento contínuo e detalhado das interações professor-aluno e aluno-aluno.

Os professores, no decorrer das primeiras observações, demonstraram condutas distintas: alguns aparentaram relutância, outros se mostraram entusiasmados diante da oportunidade de discutir sua prática em relação à violência e indisciplina dos alunos. Em ambos os casos, procurou-se conversar com os professores observados, esclarecendo que o intuito da observação não se propunha ao questionamento de seu desempenho em sala de aula. A apreensão, por sua vez, decorria do receio de serem denunciados ao núcleo gestor da escola.

De início, a presença da pesquisadora, quer em sala de aula, quer no seu exterior, era abordada por alunos que queriam saber o que tinha sido registrado no diário de campo, enquanto outros, espontaneamente, dispunham-se a ser cicerones naquele universo, relatando sobre grupos de poder, padrões de relação, avaliações do trabalho dos professores, atuação da turma, histórias decorridas na Escola. Apresentavam-se receptivos e empáticos, não demonstrando desconforto com a presença da pesquisadora.

A primeira observação aconteceu em uma turma de sétima série; a dispersão generalizada despontou como uma forte marca daquele espaço-tempo, confirmando-se no prosseguimento dessa etapa da pesquisa.

Diante das observações colhidas de sala de aula - anotações no diário de campo - presenciou-se, várias vezes, um aluno, Nick³³, sendo discriminado por colegas devido à sua suposta homossexualidade. Vale ressaltar que, apesar do corte de cabelo e dos adereços chamativos, conservava uma postura discreta na escola e em sala de aula. Mantinha relação de amizade apenas com algumas amigas. Na sala de aula, demonstrava pouca participação nas atividades propostas; quando tentava emitir alguma opinião, os alunos diziam: “lá vem a mariola”. Configurava-se, nesse contexto, o *bullying*³⁴ (violência simbólica).

Assim como Nick, na sala do 6º ano, uma aluna também era discriminada por ter um corpo diferenciado dos padrões da mídia: acima do peso e com cabelos crespos e longos, os colegas a chamavam de “bruxa do Beco do Melão”³⁵. Não foi observada nenhuma orientação da professora sobre o caso: apenas um balançar da cabeça em sinal de reprovação. Nessa atitude, percebia-se a significativa dificuldade dos professores em abordar o tema violência simbólica.

Durante os intervalos das aulas, os alunos aproveitavam a saída dos professores para correr na sala, chutar cadeiras e o portão de ferro da sala. Os

³³ Lembro que os nomes fictícios dos alunos foram definidos pelos próprios, o que inclui a grafia desses pseudônimos.

³⁴ É um termo inglês utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (*bully* ou “valentão”) ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz(es) de se defender (www.wikipedia.org).

³⁵ Nome da rua que a aluna morava.

alunos mais calmos³⁶ ficavam mexendo nos celulares e trocando músicas e mensagens via *bluetooth*³⁷. Questionados a respeito do comportamento da turma, responderam que em todas as aulas os professores demonstravam dificuldades com a reorganização do grupo. Na fala de Beth: “também... essas aulas são muito chatas... nós passa a aula copiando”!

Muitas reclamações, na oportunidade, foram relatadas por alunos a respeito da prática docente: “tem um professor aqui que só porque a gente entra de boné na sala, ele manda sair”, desabafa Michel. “É verdade, professora, esse professor parece que vive de bode...” confirma Helen.

Verificou-se, ao assistir às aulas do professor Luis, que o comportamento de alguns alunos identificados como indisciplinados caracterizava-se por conversas, alunos posicionados para trás e fora do seu lugar, trocando bilhetes e atirando bolinhas de papel. As atividades didáticas foram interrompidas inúmeras vezes, sendo solicitada a colaboração da turma: “vamos arrumar as carteiras direitinho”, “todos prestando atenção”, “eu não quero ninguém conversando”. Apesar das solicitações, o barulho não foi atenuado – a bagunça continuava firme – compelindo o docente a excluir alguns alunos da sala.

Em outra classe, sob a regência da professora Meire, os comportamentos inadequados incidiram em diferentes situações - durante a chamada, enquanto escrevia na lousa e quando verificava as tarefas - sendo adotada atitude similar: expulsá-los para resgatar a disciplina.

Indagados quanto ao comportamento exacerbado dos alunos, em sala de aula e no recreio, foi unânime a resposta dos professores: a violência se constitui um fenômeno em expansão, reforçado, nomeadamente, pelas desigualdades sociais, desestruturação familiar e influência da mídia e, atingindo o ambiente escolar. Esse modo de pensar dos professores veio ao encontro do que apregoam Abromovay e Rua (2004); Abromovay (2003); Adorno (1994); Aquino (1996); Batista e El-Moor (1999); Benevides (2003); Camacho (2003); Candau (1999); Michaud (1989); Misse

³⁶ Utilizou-se o termo para caracterizar os alunos que não participavam da “bagunça”.

³⁷ O Bluetooth provê uma maneira de conectar e trocar informações entre dispositivos como telefones celulares, notebooks, computadores, impressoras, câmeras digitais e consoles de videogames digitais através de uma frequência de rádio de curto alcance globalmente não licenciada e segura (www.wikipedia.org).

(2006); Silva e Castelo Branco (2005); Oliveira (1995); Pino (2007); Singer (2001); Sposito (2001); Viana (1999).

Tais constatações vêm reforçar, ainda, que no cotidiano escolar a violência cresce a cada dia, embora indisciplina e violência não sejam “privilégios” da modernidade (ABRAMOVAY; RUA, 2004; ADORNO, 2006; ARAÚJO, 2000; GUIMARÃES, 1996; OSÓRIO, 2000; SPOSITO, 2001; TRINDADE, 2000; VELHO, 2000; WIERVIORKA, 1997; ZALUAR, 2001). A ação indisciplinada, anteriormente, referia-se às transgressões ativas - conversar e andar na sala - e, algumas vezes às transgressões passivas ou de fugas - não desenvolver os trabalhos de sala (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002; LATTERMAN, 2000; PERALVA, 1997).

A partir das observações, verificou-se que as manifestações são bem mais contundentes, envolvendo valores éticos (mentir, roubar); transgressões agressivas, destrutivas ou evasivas nas relações com o meio ambiente físico (sujar, quebrar a sala ou a escola) e violência envolvendo manifestação oral ou corporal (ameaçar ou agredir).

Os alunos considerados indisciplinados, na maioria das vezes, eram encaminhados à direção que, de acordo com as regras da escola, aplicava as punições conforme a gravidade do ato.

Na verificação das ocorrências classificadas como significativas, em razão de ferirem o conjunto das normas disciplinares da escola, são consideradas como faltas gravíssimas, segundo o Regimento Escolar: danificar as carteiras, quadros, bebedouros, pichar paredes, falta de respeito com professores e funcionários.

Embora o Regimento Escolar contemple o conjunto de normas regentes do funcionamento da escola como concepções sobre a sua função social, direitos e deveres de alunos e funcionários, observa-se seu desvirtuamento, por ocasião de episódios sobre a conduta divergente dos alunos, como atraso na sala após o recreio, discussões entre colegas, falta de respeito ao docente. Nesses casos, os alunos eram encaminhados à direção e coagidos a realizar cópias: “você vai fazer agora 100 vezes: eu nunca mais brigo na sala”. Tais “castigos”, na verdade, constituíam-se condutas antipedagógicas (GEQUELIM; CARVALHO, 2007; LOPES NETO, 2005).

Conforme Estrela (1994), a principal função da escola é a transmissão do saber e da cultura, incentivando a recriação deste saber, assim como a preparação dos cidadãos para democracia. Nesse intento, a escola precisa se converter num centro de diálogo: as práticas de cópias não oportunizam a reflexão sobre o ato desempenhado pelo aluno.

Ressalte-se, no entanto, que esses episódios geradores de violência ferem profundamente o Projeto Político e Pedagógico da Escola (PPP): formar o aluno como cidadão consciente, respeitoso e democrático. Porquanto, a escola, como espaço institucional responsável pela educação, ao deparar-se com a indisciplina interferindo em seu objetivo maior - promover a educação - deve manifestar a preocupação em encontrar caminhos que apontem para sua solução ou amenização.

Nesse contexto, Aquino (1999, 1996), Araújo (1996), Guimarães (1996), La Taille (1996) e Vaz (1999) relatam a grande dificuldade que tem a escola em administrar as situações conflituosas, responsabilizando a indisciplina do aluno e a falta de limites proporcionada pelos pais.

Aquino (2001) aponta, ainda, a fragilidade do professor em lidar com essa realidade. Parecendo haver perdido sua teia de proteção, considera-se abandonado, sozinho e sendo responsabilizado por diversos problemas vivenciados na escola. Nessa perspectiva, deparamo-nos com professores saudosistas do tempo em que se tinha respeito na escola: os alunos eram disciplinados e as famílias severas e rigorosas na sua criação.

Em conversa informal na sala dos professores, um docente do 8º ano afirmou: “Esses meninos estão perdidos. No meu tempo havia respeito com o professor. Eu mesmo levei palmatória, e nem fiquei revoltado com isso. Jamais admitirei que um aluno me ameace”.

Em relação à ameaça sofrida pelos professores, chamou-nos a atenção o pronunciamento de um deles: “Aqui há muita ameaça, principalmente nos primeiros meses do ano quando não há ainda esse entrosamento entre professor e aluno. O aluno ameaça o professor: vou te matar se você ficar fazendo hora com minha cara! Você tá isso, você tá aquilo. Aí não dá muito para não acreditar”. Percebe-se que o

comentário utilizado pelo professor para justificar este tipo violência reside na relação que cada docente estabelece com seus alunos.

Ratificam-se, nesse cenário, algumas facetas da violência: ameaça, indisciplina e, ao mesmo tempo, despreparo dos profissionais da escola em lidar com as diferenças. Para Marra (2004, p. 128):

[...] a ameaça e o medo são faces de uma mesma moeda e induzem a vítima a um estado de defesa constante, diante da perspectiva de não se ter conhecimento do que pode acontecer, nem do quando, onde e, às vezes, nem como.

Na ação educativa, a interação entre educador e educando carece da confiança para facilitação do diálogo, atributo oposto ao medo, à desconfiança, ao revide ou ao silêncio que induz à ameaça.

Outra realidade verificada na escola consiste na ameaça dos alunos entre si. Esse tipo de postura inclui-se na relação de estudos da UNESCO sobre a violência escolar que, juntamente, com o Observatório Europeu da Violência nas Escolas, sediado na Universidade de Bourdeaux, na França, têm envidado esforços no sentido da ampliação e divulgação de pesquisas sobre o tema em diferentes países (CASTRO, 2002; DEBARBIEUX; BLAYA, 2002).

A ameaça de alunos entre si conduz, inexoravelmente, à violência escolar. A conversa com uma aluna forneceu-nos subsídios para entender o fenômeno: “a diretora falou que eu ameacei, mas não ameacei a menina. Ela pensa que pode ficar me chamando de “cabelo de bombрил”. É ela que tem cabelo esticado a força! Ela que me aguarde! Eu não tenho medo do irmão dela, não! O meu primo também é de gangue. Foi até preso!”

Observa-se, desse modo, as frequentes ameaças de alunos aos seus colegas, invocando o nome de irmãos e outros parentes, ligados, geralmente, ao tráfico de drogas: conhecidos e temidos pelo grupo. O *status* de um aluno é medido, na escola, pelo grau de parentesco que possa ter com os traficantes de drogas.

Ao mesmo tempo em que mostrava revolta e ameaçava, não conseguia esconder o medo da possível reação da colega. Daí, demonstrar a intenção de querer vingar primeiro, como uma forma de defender a própria vida: “[...] o infortúnio

leva o trabalhador a se armar, seja para defender a própria pele, seja porque nada mais importa num mundo injusto” (ZALLUAR, 1994, p. 11).

Nessa perspectiva, Abramovay (1999), Sposito (2001), Tigre (2003), Waiselfsz (1998), Whitaker (1994) retratam a violência como um meio facilitador, encontrado por muitos alunos, para conquistar a sua popularidade e, desse modo, o ato violento se manifesta de forma banalizada. O mais forte torna-se popular e, com isso, assume um *status* mais elevado no âmbito social da escola. Entretanto, alunos com condutas agressivas, muitas vezes, não estão em busca de *status*, mas se comportam de forma violenta por influências externas.

Existem, além disso, as ameaças dos pais contra seus próprios filhos, invocando a reagirem, por conta de brigas dentro e fora da escola. Observa-se que os pais, não sabendo que rumo tomar, agredem, de maneira indiscriminada, com palavras os seus filhos, colegas e a própria escola.

Um exemplo bem peculiar diz respeito a um aluno do 6º ano que agrediu fisicamente um colega que o chamou de “louro sarará”. A mãe do aluno agredido, percebendo o hematoma no braço do filho, resolveu ir à escola “tomar satisfações” com o aluno agressor. O fato aconteceu na hora da saída, sendo presenciado por vários alunos. A mãe ameaçava com palavras pejorativas, dizendo que se o fato acontecesse novamente, iria revidar a agressão.

Outro caso semelhante ocorreu entre duas alunas que disputavam o mesmo “paquera”. Tal fato sucedeu-se na hora do intervalo: as duas se “digladiavam” enquanto os alunos torciam para que a briga continuasse. A diretora foi convocada para apartar a confusão, tomando a decisão de dispensá-las por três dias e, no retorno, somente com a presença dos pais.

Na escola pesquisada, as ameaças, inclusive as brigas verbais com palavrões, fizeram-se tão presentes como as corporais. Em conversa com os alunos, percebeu-se que, na maioria das opiniões, os palavrões não são considerados violência verbal. As expressões chulas fazem parte do dia-a-dia e são expressadas com naturalidade diante de uma irritação ou conversas informais. Os professores, contudo, são unânimes em considerar o “palavrão” como um desrespeito, embora

não seja uma violência maior: desautoriza o professor e contribui para outras ações de violência escolar.

Na oportunidade, observou-se que a maioria dos conflitos tem início na hora dos intervalos e no recreio.

5.1.3 O recreio

O recreio se configura como um período suscetível à incidência de demonstração de atos agressivos e de fomento à exclusão. A ausência de opções de lazer - jogos e brincadeiras – pode-se transformar em elementos instigadores de rebeldia. Além disso, ocorrem competições entre os diversos grupos existentes na escola, que também utilizam a violência para resolver conflitos diversos.

Mandarino (2000, p. 67) afirma que “ [...] no recreio, as práticas de violência, relações de gênero, sociais e econômicas podem ser identificadas como elementos que estabelecem relações de poder”. Essas relações podem provocar manifestações agressivas pela disputa do espaço: “os mais velhos tendem a dominar espaços de recreio com práticas desportivas, como o futebol, que marginaliza geralmente as meninas e os meninos mais novos” (p.67). Nessa perspectiva, o recreio, ao invés de ser um espaço de liberdade, apresenta-se como espaço de dominação e segregação.

De acordo com Neuenfeld (2003), o recreio tem sido negligenciado no contexto escolar por não ser percebido como ambiente pedagógico; a escola não fornece materiais lúdicos para as crianças, e os seus responsáveis raramente são professores e, sim, agentes administrativos e serventes.

Diversos foram os comportamentos agressivos observados: I) agressões verbais: xingar, ameaçar; II) agressões físicas: bater, empurrar, segurar pela camisa, morder, “enforçar”, chutar; e III) agressões psicológicas: humilhar, provocar e apelidar.

As agressões, provocação e humilhação, referentes às inaptidões físicas, foram as mais usuais. Esse caso remete-nos à hegemonia dos habilidosos, evidenciada diariamente no recreio da escola: uma criança que gosta de futebol e não demonstra destreza, automaticamente, é excluída do jogo. Portanto, as características físicas - raça, gênero, massa corporal - são alvos de provocação, daí os apelidos depreciativos. Esses comportamentos resultam da deficiência de uma atuação efetiva por parte dos profissionais da educação.

O intuito não é recomendar que atividades dirigidas sejam implantadas no recreio, mas, sim, oportunizar situações em que os alunos possam realizar as atividades de acordo com seus interesses. Logo, a oferta de materiais variados e o incentivo ao seu uso poderiam ser alternativas para as crianças que permanecem ociosas.

5.2 Análise dos questionários

O instrumento utilizado constou de um questionário aplicado aos professores e alunos, dividido em duas partes: a primeira, de identificação pessoal; a segunda, questões fechadas e abertas sobre situações e conceitos de violência no ambiente escolar. Foram discutidos, primeiramente, os resultados mais relevantes das análises quantitativas e, em seguida, as qualitativas.

5.2.1 Os Professores

A violência vem assumindo dimensões diferenciadas e contextualizadas, por se constituir um fenômeno complexo e proveniente de múltiplas determinações. Nesse sentido, um ato é caracterizado como violento quando atende, de acordo com Ferreira e Schramm (2000), às seguintes condições: causar dano a terceiros, usar força física ou psíquica, ser intencional e ir contra a vontade de quem é atingido. A

violência, a propósito, pode ser considerada sob diversas ópticas, sendo, sobretudo, classificada como social ou urbana, psicológica e física.

Para os professores entrevistados, 70% dos casos de depredação e danos aos materiais da escola são de responsabilidade dos alunos. Vale salientar que os episódios apontados como violência contra o patrimônio referem-se aos estragos causados aos materiais, equipamentos e ao próprio prédio da escola, decorrentes de quebradeiras. Tais estragos variam em intensidade, desde os mais leves até os que incorrem em perda total do patrimônio.

Tabela 1 - Percentual de danos e/ou depredação no prédio escolar, em materiais, móveis ou nos carros de profissionais apontados pelos professores

	Freqüência	Percentual
Alunos	21	70,0
Outros	2	6,7
Não tive conhecimento	6	20,0
Feito por pais e alunos	1	3,3
Total	30	100,0

FONTE: Dados extraídos da pesquisa de campo.

Incluem-se nesta categoria os roubos³⁸ e furtos³⁹ de materiais e equipamentos da escola, sendo 30% e 40%, respectivamente, de responsabilidade dos alunos. Ressalte-se que sua ocorrência pode ter sido efetuada no interior ou nas proximidades da escola.

Os dados citados confirmam as pesquisas de Piva e Sayad (2000) que, investigando a violência urbana, identificaram que o crime contra o patrimônio representa maior incidência em menores de 18 anos.

Vivemos numa época de crise social, em que os bens alheios, públicos ou não, são depredados e roubados, nas diversas esferas da sociedade (AQUINO, 1996, 1998; BARRETO, 1992; GUEDES, 1999; GONÇALVES; SPOSITO, 2002; GUIMARÃES, 1990; GUIMARÃES, 1984; LOUREIRO; QUEIROZ, 2005). A escola,

³⁸ Crime que consiste em subtrair coisa móvel pertencente a outrem por meio de violência ou de grave ameaça (HOUAISS, 2001).

³⁹ Ato de subtração de coisa móvel pertencente a outra pessoa sem violência (HOUAISS, 2001).

na verdade, retrata somente mais uma preocupação do setor público, dentre a avalanche de ocorrências de depredações aos bens públicos.

A escola deve priorizar, nas suas discussões, a reflexão sobre conceitos relacionados aos comportamentos desviantes, entretanto não foram constatadas, no decorrer das observações, atividades que proporcionassem essas discussões. Tampouco espaços físicos disponibilizados para que os alunos pudessem pichar, grafitar, expondo suas habilidades e sentimentos. Nessa perspectiva, a escola poderia utilizar essa arte popular, em benefício da própria instituição.

Segundo a opinião dos docentes, 76,7% das agressões físicas acontecem entre alunos; já com relação aos docentes-alunos, 100% dos professores relataram nunca ter acontecido violência praticada de profissionais para alunos. Os educadores colocam-se fora do sistema de relações: talvez por indiferença ou indefinições de papéis e/ou habilidades insuficientes para agir diante de situações agressivas.

Sob esse aspecto, o professor atravessa momentos difíceis em sua profissão; o medo de represálias por parte dos alunos deixa-o fragilizado. De igual forma, não encontra respaldo no grupo de trabalho, deixando de colocar em prática alguns conceitos de reflexão e orientação.

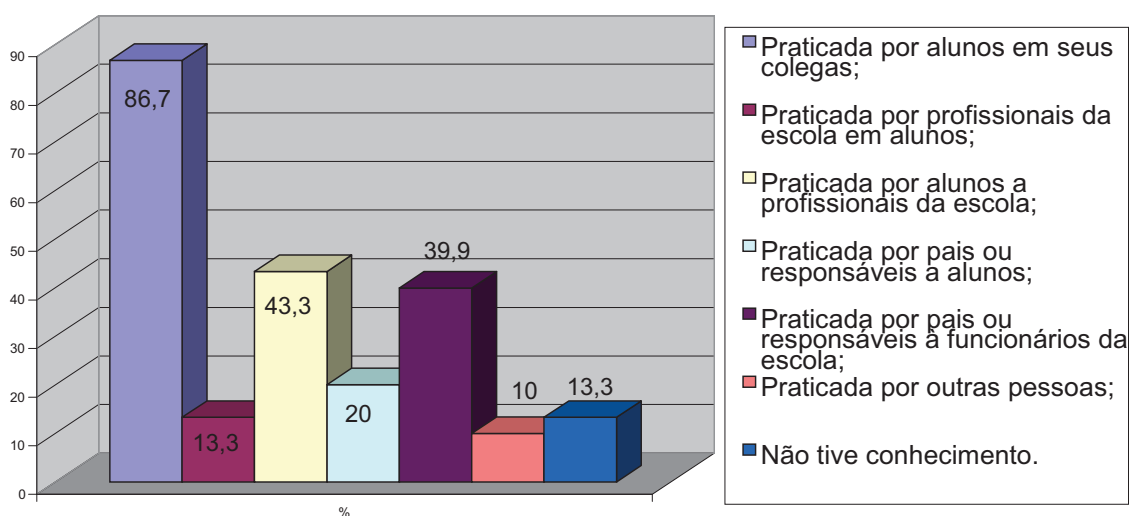
Com base nessas considerações, torna-se imprescindível que os educadores e a escola viabilizem a construção de normas e condutas sociais pautadas em valores morais e éticos, permitindo ao aluno o desenvolvimento de habilidades necessárias ao seu processo de adaptação na sociedade: capaz de atuar como cidadão, visando à transformação de seu espaço de convivência e relações.

A respeito das agressões verbais (xingamentos), considerou-se que 86,7% são praticados por alunos em colegas, conforme percebido pelas observações na escola e nas pesquisas de Abramovay e Rua (2004), Guimarães (1996), Lopes e Gasparin (2003), Njaine e Minayo (2003).

Abramovay e Rua (2004), quando caracterizam a Violência Contra a Pessoa, relatam as ameaças como “promessas explícitas de provocar danos ou de violar a integridade física ou moral, a liberdade e/ou os bens de outrem” (p. 232). Na pesquisa entre crianças e adolescentes de Lorena – SP, as ameaças apareceram

mais na forma de ameaças ao professor. As brigas “representam uma das modalidades de violências mais comuns nas escolas, com ampla multiplicidade de sentidos” (p. 236).

Gráfico 2 - Agressão verbal na escola na opinião dos professores



FONTE: Dados extraídos da pesquisa de campo

No que diz respeito às pichações nas paredes da escola, foi relatado que 86,6% dos docentes consideram ser de responsabilidade dos alunos.

Em relação às drogas, 53,3% afirmam que os casos de uso de drogas são praticados pelos alunos dentro da escola, e 46,7% preferem não relatar, afirmando que não ocorre esse uso pela comunidade educacional.

No que concerne às brigas, 73,3%⁴⁰ das opiniões dos professores, também, conferem aos alunos a responsabilidade pelas ameaças. A partir dessa incidência de violência entre os alunos, em junho de 2007, um estudante foi assassinado na calçada da escola. Segundo informações, o motivo foi briga de gangues rivais por disputa de território.

Tabela 2 - Percentual de ameaças na escola na opinião dos professores

⁴⁰ Ressalte-se que o percentual diz respeito à soma das ameaças feitas por alunos a seus colegas e pais.

	Frequência	Percentual
Feita por alunos	12	40,0
Feita por outros	1	3,3
Não tive conhecimento	7	23,3
Feita por alunos e pais	10	33,3
Total	30	100,0

FONTE: Dados extraídos da pesquisa de campo

A escola tem um papel fundamental na formação de seus alunos, no entanto, apesar dos avanços normativos, a realidade escolar aponta de forma preocupante o incremento de outras formas de a violência se manifestar. Hoje, se fala em violências, tendo em vista que estas, há muito, deixaram de ser apenas físicas (brigas, golpes, ferimentos, espancamentos, roubos, homicídios, suicídios) e/ou patrimoniais (pichação, depredação, roubo ou invasão escolar). Além das consideradas visíveis, encontram-se presentes no espaço escolar aquelas difíceis de serem identificadas, pois são veladas, silenciosas, ocultas e capazes de alterar tanto a qualidade do ensino-aprendizagem quanto afetar a autoestima de alunos e professores.

Constata-se que as diferentes dimensões do problema e sua complexidade são importantes para facilitar o entendimento e a atuação sobre o fenômeno. Em níveis nacionais e internacionais, estudiosos produzem, incessantemente, conhecimentos acerca do tema, preocupados não somente em entendê-la, mas, sobretudo, com a criação de estratégias de prevenção e combate à ocorrência da violência nas escolas.

Verifica-se a relevância quer do governo, quer de entidades civis, pesquisadores e profissionais da área, para conjugar esforços: erradicação da violência no espaço escolar, oportunizando o seu combate.

5.2.2 Análise de conteúdo: Professores

No que se refere ao conhecimento sobre violência, a maioria dos professores caracterizam-na como todo ato de agressão física, verbal ou psicológica.

Violência é tudo que fere o ser humano, não só fisicamente, mas a ferida da alma que é pior (prof. 20).

A violência aqui na escola é uma coisa séria. Muitos pensam que é só brigar, bater ou empurrar. A história do *bullying* tem muita representação aqui. Precisamos conscientizar os nossos alunos (prof. 22).

[...] A violência nos recreios... acho que tudo começa por lá. Precisamos ter cuidado com os palavrões que os alunos utilizam (prof. 24).

Observo que os palavrões são muito freqüentes. Isso também é violência contra os outros (prof. 25).

Violência pode ser física ou emocional, é tudo de ruim que pode existir no mundo. A indisciplina já é causada pela violência, e é o que ocorre na maioria das escolas (prof. 8).

Violação dos direitos do ser humano. Falta de respeito com o seu semelhante (prof. 4).

É tudo que agride a liberdade, a moral e o direito de todo cidadão (prof. 9).

As falas dos professores deixaram evidente que a desigualdade social, causada pela concentração de renda, além da fome e desemprego, constitui a principal causa da violência.

É tudo o que fere o direito do cidadão: a fome, a falta de moradia, a miséria, a agressão física e verbal, a falta de assistência médica... (prof. 2).

É um reflexo da violência doméstica e social. Atualmente as famílias estão, em grande parte, desestruturadas e, desde cedo, as crianças se acostumam a conviver com a falta de respeito e amor (prof. 3).

A falta de harmonia familiar; o descaso dos pais para com os filhos (prof. 7).

Desestruturação da família, desemprego, ociosidade, fome e a exclusão social (prof. 11).

Contexto sócio-econômico de violência no bairro e nas famílias - pais desajustados (prof. 14).

Desestrutura familiar, filhos soltos pelas ruas assimilando comportamentos indevidos sem a orientação dos pais (prof. 15).

Fatores sociais, fatores econômicos e fatores culturais (prof. 16).

A própria formação familiar dos alunos, pois é o meio em que eles convivem que os tornam violentos e agressivos (prof. 17).

A falta de compreensão e o clima de violência que eles estão acostumados a ver em casa (prof. 18).

Falta de valores morais, respeito, dignidade; acho que a escola tem pecado um pouco nessa questão de formar o homem com valores, e a família também está muito desgastada (prof. 19).

Pinheiro e Adorno (1993) corroboram com o mesmo conceito; em um trabalho sobre a violação dos direitos humanos, destacam, dentre os fatores causais da violência na sociedade brasileira, a acentuada concentração de renda geradora de profundas desigualdades socioeconômicas. Também presentes nos trabalhos de Cruz Neto e Moreira (1999) Minayo e Assis (1994) e Pinheiro (1996), quando afirmam ser a violência social o responsável pelo agravamento da pobreza, desigualdade social crescente e aumento de agressões físicas e psicológicas.

Ressaltam, ainda, que a falta de estrutura/organização da família é responsável tanto na causa, como na prevenção da violência. Os trabalhos de Assis e Souza (1999) e Leite (2005) comprovam que uma relação familiar conflituosa facilita o envolvimento do adolescente com drogas e com o mundo infracional.

Expuseram, de igual forma, a ausência de comprometimento dos profissionais da escola em estudar e planejar soluções para o problema, conforme explicitado, igualmente, por Gatti (2000) e Placco (2002).

Na instituição escolar, um problema ressaltado como de difícil solução diz respeito à questão da insegurança, decorrente dos níveis de violência presentes dentro e fora da escola.

A violência também está presente dentro da escola. No recreio, por exemplo sempre acontece um acidente (chutes, tapas, murros) (prof. 20).

O local (escola) gera muita insegurança, roubos na calçada e até mesmo dentro da escola. Já vi alunos armados (prof. 27).

A escola é invadida frequentemente por estranhos e até mesmo alunos que ameaçam, roubam e promovem confusão (prof. 28).

A escola não dispõe de pessoal responsável e os vigias têm medo dos bandidos da comunidade. São ameaçados e correm risco de vida (prof. 29).

A escola não dispõe de pessoal responsável e os vigias têm medo dos bandidos da comunidade. São ameaçados e correm riscos de vida (prof. 30).

Indagados sobre o tema, a maioria dos docentes declarou que os alunos não estão seguros na escola: I) a escola está localizada numa área perigosa; II) falta de segurança especializada; III) causas externas à escola; IV) ociosidade no recreio.

Dentre as medidas que parecem surtir efeito para minimizar o problema da insegurança, está a aproximação gradativa da escola com a comunidade: atividades de integração e parceria da instituição, Conselho Escolar e Associação de Moradores.

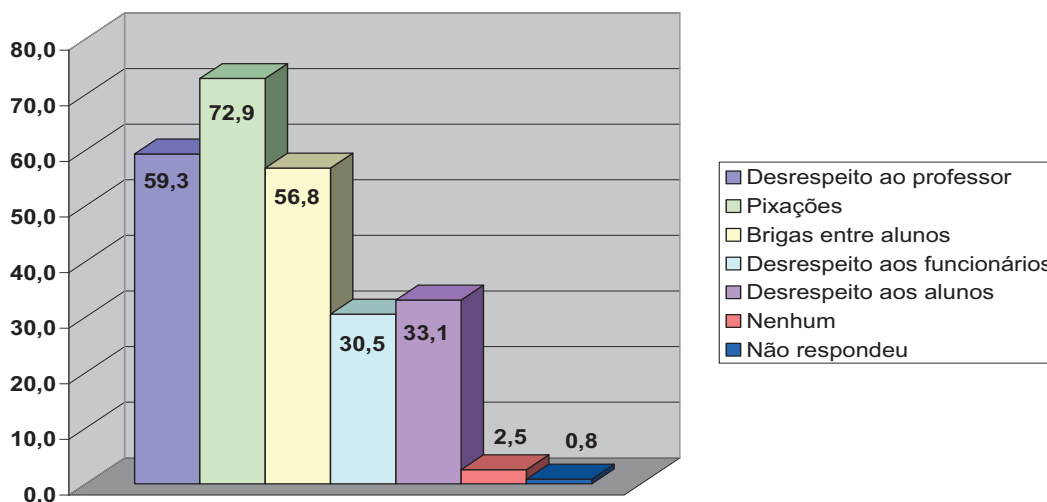
Apesar do conhecimento sobre a importância das parcerias com a comunidade, mais da metade dos professores não conhecem ações efetivas realizadas pela escola, no sentido de reduzir a insegurança no ambiente escolar.

Torna-se, portanto, essencial investir na orientação e apoio aos professores, por meio de estratégias de aperfeiçoamento da prática pedagógica e da relação professor-aluno, em parceria com as famílias, buscando prevenir conflitos e problemas.

Para o entendimento do quadro de violência vivenciado pela comunidade escolar, dentro e fora da sala de aula, far-se-á a apresentação dos dados quantitativos acerca da percepção dos alunos sobre os atos violentos.

5.3 Questionário: Alunos

Quando indagados a respeito dos principais problemas que afetam o ambiente escolar, 72,9% dos alunos responderam serem as pichações, 59,3% o desrespeito ao professor, 56,8% briga entre alunos, 33,1% desrespeito aos alunos e 30,5% desrespeito aos funcionários. Vale ressaltar que, para responder a esta pergunta, os alunos poderiam marcar mais de um item.

Gráfico 3 - Problemas mais frequentes observados pelos alunos na escola.

FONTE: Dados extraídos da pesquisa de campo

Sobre a participação na gestão escolar, foi elevada a falta de atuação: 64,4% compartilham pouco nas decisões. Esse dado contradiz os estudos iniciados a partir da década de 1980: enfoque determinado pelas múltiplas competências dos gestores, objetivando a identidade de uma educação de qualidade baseada na transparência e envolvimento dos alunos e comunidade (BRASIL, 1996; DOURADO, 1998; PARO, 2004; SAVIANI, 2008).

A LDB 9394/96, por sua vez, contempla as unidades escolares públicas de educação básica e assegura a elas ideias progressistas com graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas nas normas do Direito Financeiro Público. Segundo Dourado (1998), a gestão democrática constitui um processo de aprendizado e luta que vislumbra nas especificidades da prática social e em sua relativa autonomia, desenvolvendo a possibilidade da criação de meios para a efetiva participação de toda a comunidade escolar na gestão.

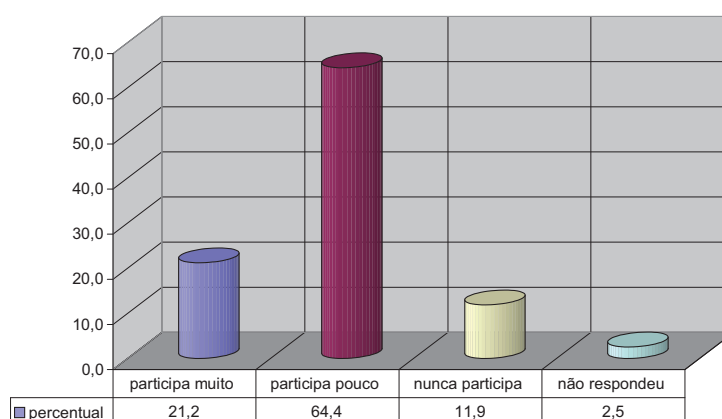
Sugere-se, portanto, uma reflexão quanto às características peculiares, funções e formas de atuação dos gestores, implicando uma nova dimensão e reestruturação do sistema educacional, sobretudo, naqueles em que o processo ocorre através de um pleito eletivo envolvendo a comunidade escolar.

No entanto, Paro (2004) esclarece que o diretor, como responsável pela escola, deve prestar contas de todos os seus atos, perante o Estado. Na verdade,

teme que a situação fuja do seu controle e venha responder por medidas ou atitudes tomadas por outros.

Antes da nova LDB 9394/96, os Diretores Escolares eram reputados como administradores: centralizavam todas as informações e decisões. A essência da missão e o perfil dos gestores escolares deveriam caracterizar-se pela criação, valorização e edificação de um cenário de encorajamento, de modo que todos os envolvidos no processo educativo atuem com liberdade, prazer e desejo de protagonizar uma escola de qualidade.

Gráfico 4 - Participação dos alunos na gestão escolar.



FONTE: Dados extraídos da pesquisa de campo

A respeito da violência na escola, 77,1% dos alunos afirmaram sua ocorrência na instituição, reforçando os estudos de Abramovay e Rua (2004); Adorno (2006); Araújo (2000); Aquino (1996); Candau (1999); Córdia (1997); Costa (1993); Corti (2002); Gomes (2006); Guimarães (1996); Koehler (2003); Laterman (1999, 2000); Marra (2004); Nascimento (1999); Oliveira (1995); Osório (1999, 2000); Paim (1997); Peralva (1997); Ristum e Bastos (2003); Sposito (1998, 2000, 2001); Trindade (2000); UNESCO (2003); Velho (2000); Tavares Dos Santos (2002); Veiga (1999); Wierviorka (1997); Whitaker (1994); Zaluar (1994, 1992, 2001).

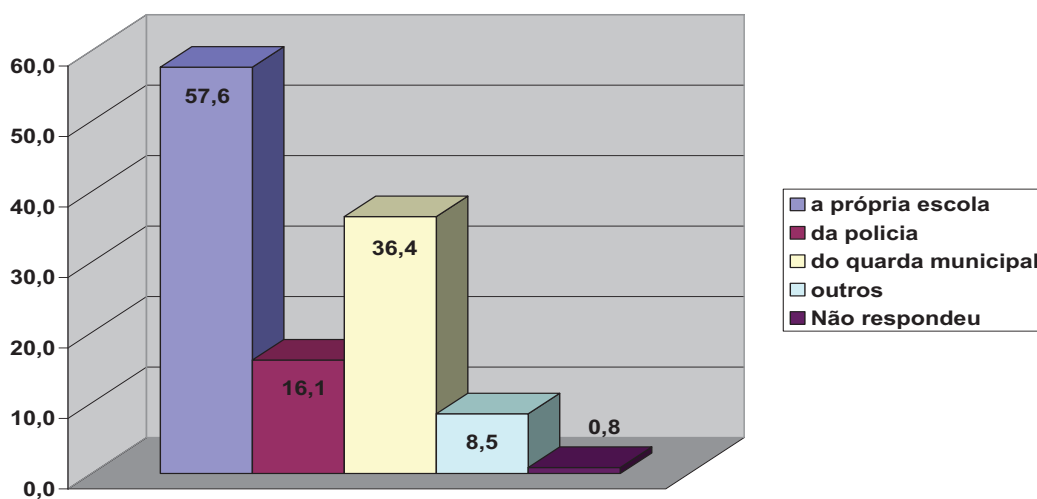
Tabela 3 - Percentual de violência dentro da escola

Violência	Frequência	Percentual
Sim	91	77,1
Não	25	21,2
Não respondeu	2	1,7
Total	118	100

FONTE: Dados extraídos da pesquisa de campo

Agravantes de tal ordem contribuem para enfatizar a necessidade de estratégias que possibilitem a redução das incidências de atos de indisciplina e violência, discutidos, mas não solucionados a contento na instituição escolar.

A escola, apesar da alta incidência de violência⁴¹, ainda é considerada pelos alunos como responsável pela manutenção da sua segurança: 57,6% dos alunos apontam condições básicas de resguardá-los, enquanto 52,5% atribuem responsabilidade à polícia e guarda municipal.

Gráfico 5 - Responsabilidade da segurança na escola

FONTE: Dados extraídos da pesquisa de campo

As ações violentas agravam as relações entre os sujeitos da escola, gerando crescente fragilização, quer na categoria dos docentes e funcionários - ameaçados

⁴¹ Nesta pergunta os alunos poderiam marcar mais de um item.

por situações de violência e desrespeito à sua autoridade -, quer entre os discentes, responsabilizados por todos os atos de agressões físicas e verbais.

5.3.1 Análise de conteúdo: Alunos

A respeito dos fatores que geram violência na escola, a maior parte dos alunos considerou que a falta de respeito aos professores e colegas – rejeição, depreciação, discriminação e indiferença - originam os casos de violência física. Esses dados se assemelham à pesquisa realizada por Nascimento e Candau (1999).

Quanto às definições de violência na escola, 88 alunos a definiram como agressões físicas, fato também constatado nas pesquisas de Abromovay (2003, 2001, 2003), Batista e El-Moor (1999), Camacho (2000), Fukui (1991), Levisky (1998).

Sposito (1998) e Outeiral (1997) destacam que a violência expressa pelos alunos nas escolas ocorre, em geral, quando se encontram ociosos ou na ausência do professor. Vale considerar que os fatores geradores de violência não são isolados, sendo, do mesmo modo, influenciados pelo contexto social e familiar.

Na instituição escolar, outro problema relacionado com a violência, na opinião de 68 discentes, refere-se à insegurança, decorrente dos níveis de violência presentes dentro e fora da escola. Muros, grades, vigias ou guardas parecem não deter a incivilidade externa.

Indagados sobre como os alunos poderiam ajudar na prevenção da hostilidade na escola, 78 alunos afirmaram a importância de respeitar professores e colegas. Outras repostas: não pichar a escola (20), não usar drogas (12), não mentir (10), não levar armas para a escola (2).

No que se refere à indagação de que os alunos mais gostam na escola, 87 destacaram a figura do professor. Essa resposta contraria as pesquisas de

Abramovay e Rua (2004), Ferrari e Araújo (2005) ao relatarem que os alunos são os principais causadores da insatisfação docente.

Com relação ao que menos apreciam da escola, os alunos destacaram: (97) alunos mal educados, (18) merenda escolar, (13) falta de segurança, (10) falta de consideração dos professores grevistas, (6) desrespeito, (3) traficantes e (2) pichações.

No que concerne às ações para redução de atos violentos na instituição, 101 alunos afirmaram desconhecer sua prática. Observou-se que tais problemas não são vistos como questão pedagógica. Desse modo, medidas de cunho educativo ficam minimizadas, reiterando-se, assim, certas concepções enraizadas na sociedade brasileira, nas quais as questões da violentação e indisciplina devem ser de responsabilidade das famílias.

Tentando abordar o tema, tendo em vista sua superação, deve-se buscar introduzir uma nova orientação denominada “cultura pela paz”, em que os temas da cidadania, participação e gestão democrática são eixos determinantes que devem alicerçar a ação das unidades escolares, empenhadas em construir seus próprios projetos.

5.4 Entrevista: Pais

A entrevista foi realizada com cinco pais/responsáveis dos alunos que, de início, aceitaram o convite da pesquisadora. Para tanto, utilizou-se uma entrevista semiestruturada com a qual se buscou investigar as seguintes matrizes do tema “violência na escola”: 1) ocorrência de fatos ligados à violência na escola; 2) preocupações diante de sua ocorrência; 3) concepções (significados); 4) os fatores geradores no ambiente escolar; e 5) como a família pode auxiliar no seu enfrentamento. Ressalte-se, contudo, que só foram utilizadas as entrevistas devidamente autorizadas.

Vale destacar que a entrevista, como também toda a investigação, adotou os rigores das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa em Seres Humanos, Resolução CNS196/96 (ANEXO 1).

Os pais/responsáveis foram entrevistados, individualmente, na escola, em local adequado - sem interferências externas ou ruídos. As entrevistas prosseguiram por cerca de 40 minutos cada uma, sendo gravadas e transcritas. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 1995), e as categorias agrupadas segundo cada matriz investigada (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Na análise dos resultados qualitativos, visando à melhor organização e exploração dos resultados obtidos através das entrevistas, optou-se por seguir as seguintes etapas:

Pré-análise: sistematização das ideias iniciais ou a elaboração de um plano de análise, que se inicia com a organização das entrevistas. A trajetória consistiu, inicialmente, na transcrição das fitas. Realizou-se, em seguida, a leitura exaustiva, objetivando abordar todos os aspectos contidos nas falas. Dessa forma, permitiram-se o conhecimento e a análise dos discursos obtidos nas entrevistas;

Exploração do material: transformação dos dados em conteúdos temáticos, codificando as entrevistas e, assim, determinando as temáticas discutidas na pesquisa, embasadas em conhecimentos adquiridos, observações realizadas, e na fundamentação teórica proposta;

Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: utilizando-se dos resultados das fases anteriores, passou-se para a inferência e interpretação – fundamentação teórica e pressupostos norteadores da investigação.

Assim sendo, fragmentos de discursos, imagens, trechos de entrevistas, expressões recorrentes e significativas, registros de práticas e de indicadores de sistemas classificatórios compõem os elementos constituintes das hipóteses e reflexões. Para a geração de cada categoria foram agrupadas falas que expressavam ideias ou conteúdos similares. Como todos os entrevistados mencionaram mais de uma categoria dentro da mesma matriz e/ou diversas ideias/conteúdos, contabilizou-se como frequência o número de vezes que cada ideia/conteúdo foi relatado e não o número de pais/responsáveis entrevistados.

No que se refere à ocorrência de fatos ligados à violência na escola, os pais citaram como categoria mais frequente as “brigas nos corredores”. Seguiram-se, ainda: o “uso de drogas fora da escola”, “agressões físicas” (tapas, chutes), “assaltos nos arredores da escola”, “brigas no recreio”, “fofocas”, “banheiros riscados” e a “intolerância dos alunos”.

Seguem-se algumas falas relevantes:

Um dia eu vim aqui para a reunião do Conselho Escolar e vi uns meninos brigando no corredor. Corri para separar. Mas, pense nuns meninos mal educado. Um deles eu até conheço o pai usa muita droga, acho que por isso ele é assim, todo valentão (Mãe 1).

O pior que eu acho é essas brincadeiras desses meninos, só pensam em brincar de luta. Só querem bater, chutar. No recreio é horrível (Mãe 5).

Eu acho que os pais podiam ajudar, sabe como? Se o menino brigar, fazer fofocas, bota de castigo. Eu acho é bom, pelo menos os meninos se comportam (Mãe 2).

Se um xingar a mãe do outro, já viu. Ainda bem que parece que a mãe ainda é sagrada (Mãe 4).

Os pais/responsáveis citaram como preocupações diante da ocorrência de violência na escola a “impotência” sentida por eles em lidar, por um lado, com a violência externa à escola – criminalidade no bairro – e, por outro, com o fato do despreparo da escola em impor limites.

No aprendizado da criança, a imitação é um comportamento constante por ampliar seu conhecimento de mundo. Os pais/responsáveis destacam a reprodução da violência familiar no ambiente da escola, reconhecendo-o como um complicador para o trabalho dos educadores. Nesse sentido, retorna-se à preocupação para com a fragilidade da estrutura familiar: fortalecimento da articulação entre a instituição e a família. Reprodução desse comportamento:

[...] mas ouvem, sentem cheiro, é droga, polícia, tiro. As crianças brincam de matar um ao outro, qualquer pauzinho é revólver (Mãe 2).

Os casos que eu conheço, é mãe que não tem marido fixo, gostam de vexame na rua, então a criança vai vendo tudo aquilo e vai absorvendo e acha normal e vai fazendo. É uma explicação até horrível (Mãe 3).

De acordo com Candau, Lucinda e Nascimento (2001, p. 35):

[...] a violência familiar, sofrida pela criança e o adolescente, tem sido motivo de grande preocupação dos educadores. Apesar de estar localizada, quase sempre, fora dos muros escolares, tal forma de violência interfere significativamente no cotidiano escolar.

Além de ensinar, os pais esperam que a escola eduque, desenvolva valores, limites e disciplina. Esperam, ainda, que proporcione uma educação de qualidade além de acompanhar a vida emocional de seus filhos.

Meu filho reclama que os alunos roubam suas coisas, lápis e outros e os professores não tomam providências (Mãe, 1).

Menino que faz confusão precisa a escola cuidar. Tem mãe que já não pode com seu filho. Às vezes ele não obedece. Quando o professor fala é melhor (Mãe 3).

Eu sei que os meninos brigam, mas na escola tem umas pessoas que trabalham que são muito ignorantes. [...] sim tem alguns professores que não tão nem aí (Mãe 4).

A escola precisa é para dar limite (Mãe 2).

Falta de educação, quando os filhos são pequenos os pais fazem tudo o que eles querem, depois vem a adolescência e os pais perdem o controle dos filhos (Mãe 5).

Para alguns pais ou responsáveis, a educação dos filhos constitui um trabalho difícil. Freire (2000) analisa o problema da liberdade, confundida por muitos pais com licenciosidade: não estabelecem nenhum limite aos seus filhos. Esclarece que não há como aprender democracia na licenciosidade ou no autoritarismo: nenhuma educação pode realizar-se ausente da relação entre autoridade e liberdade, tendo em vista que uma não é, necessariamente, antagônica à outra e ambas se comprometem na prática educativa.

É comum, nas famílias atuais, o pai e a mãe trabalharem fora para garantir o sustento do lar. Essas ausências são apontadas como irradiadoras de comportamentos permissivos.

A família não tem mais tempo para os filhos. Acho que eles só pensam em trabalhar e ganhar dinheiro... ai chega à noite e a mãe quer fazer a janta, ver televisão, assistir novela e a criança vem conversar e ela diz: 'agora eu não tenho tempo...' Acho que nem jantar mais junto eles jantam. Cada um pega o seu prato, e um come agora, o outro come depois... (Mãe 1).

Dentre as alterações decorrentes, no âmbito das relações familiares, há exigências, ou seja, muitas famílias têm de trabalhar o dia todo⁴², não dispendo de tempo para os filhos/crianças sob sua responsabilidade ou para uma interação entre seus membros. Para Prado (1982, p. 26),

[...] hoje, os laços entre os membros da família nuclear se enfraquecem, porque a responsabilidade coletiva da família enquanto núcleo através do qual se realizam projetos em comum diminui cada vez mais.

Como concepções (significados) de violência na escola, os pais/responsáveis se referiram à ocorrência de agressão física nesse ambiente. Foram ainda citados: a ocorrência de ofensas morais e a utilização de armas. Verificou-se, pelas conceituações abaixo, que alguns pais/responsáveis reconhecem na violência o seu caráter desumano e cruel:

É um ato desumano (mãe 3).

É uma coisa ruim destruidora... (mãe 4).

É um ato criminoso e diabólico. Falta de respeito com o seu semelhante (mãe 5).

A violência física ocorre por meio do uso da força, da agressão com ou sem o uso de objetos, podendo ou não deixar lesões no corpo. Já a agressão verbal, que ocorre com bastante frequência, não fere o corpo, mas poderá causar mágoas/desgostos profundos.

Segundo Velho (2000, p. 18),

[...] À medida que o individualismo foi assumindo formas mais agonísticas e a impessoalidade foi, gradativamente, ocupando espaços antes caracterizados por contatos *face-to-face*, a violência física foi se rotinizando, deixando de ser excepcional para tornar-se uma marca do cotidiano.

⁴² De acordo com BAIBICH e FARIA (CADERNO DO 5.º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004), “a concentração de renda apresenta dados incontestáveis acerca da pobreza no Brasil (...): Os ricos recebem 14 vezes mais do que a média da população e 80 vezes mais do que os que se encontram abaixo da linha de pobreza. Ao mesmo tempo a renda da classe média caiu 17% entre 1999 e 2001, enquanto o número de pobres cresceu em 18 % no mesmo período (...)”.

Desse modo, a ausência do diálogo na resolução dos conflitos tem culminado, muitas vezes, em agressões físicas entre as pessoas que compõem a comunidade escolar, em especial, os alunos.

Tais práticas agressivas – *bullying*, por exemplo – têm sido objeto de estudo em diferentes países por inúmeros pesquisadores (BEAUDOIN; TAYLOR, 2006; DEBARBIEUX; BLAYA; 2002; LOPES NETO, 2005; MARQUES, 1997; OLIVEIRA, 1995; PAIM, 1997; PEREIRA, 2002; PINO, 2007; SCHILLING, 2004). O *bullying* na escola adquire diversas formas, e os estudos sobre a agressividade têm visado ao mau trato pessoal, à intimidação psicológica e ao isolamento social entre pares.

Nesse sentido, Pereira (2002, p. 15) ressalta:

[...] tratam-se de situações em que um ou vários alunos decidem agredir injustamente outro colega e o submetem, por períodos prolongados, a uma ou várias formas de agressão: a agressão corporal, o extorquir dinheiro ou a ameaça. É praticado sobre crianças ou jovens mais inseguros, mais fáceis de amedrontar e/ou que têm dificuldades em se defenderem ou pedir ajuda.

Ademais, os fatores geradores de violência em ambiente escolar, percorrem as questões vinculadas à família do aluno, drogas e aspectos sociais e econômicos.

Dessa forma, Muñoz Quezada, Saavedra e Villalta (2007) citam que 60% das crianças, com idade entre sete e treze anos, apresentam condutas agressivas na escola quando sofrem maus tratos da família. Portanto, a condição sofrida e imposta em casa pode gerar revolta ou banalização no comportamento violento dos filhos. Logo, a violência sofrida em seus domicílios torna-se parte comum de suas vidas e valores retratados nas escolas.

As famílias constituem um forte referencial no comportamento agressivo apresentado pelos sujeitos - nos limites do espaço interpessoal - indo contra os princípios éticos, seja moral, verbal ou físico. Tal fato foi descrito por um dos participantes da pesquisa, ao asseverar que os filhos, muitas vezes, refletem a realidade vivenciada nos lares ao transportarem para a escola as agressões recebidas:

Às vezes ele em casa, o pai e a mãe brigam, aí eles ficam revoltados e começam a descontar a raiva deles na escola e na rua. [...] Muitas pessoas trazem os problemas de casa para a escola. Se apanham lá, fazem o mesmo aqui (Mãe 4).

Tem pais que não sei porque tiveram filhos... [...] tem menino aqui que ver cada coisa em casa, meu Deus! Tem mulher que é espancada na frente dos meninos. Os filhos só ver briga em casa. Assistem filme de luta só gosta disso. Eles adoram brincadeira de briga (Mãe 1).

Os meninos só inventam esse jogo de luta. As famílias não dizem nada, acha é bonito (Mãe 2).

Cabe ressaltar que a comunidade escolar imputa parte dos problemas de violências nas escolas aos usuários de droga. Pesquisas têm revelado que o jovem brasileiro está experimentando drogas cada vez mais cedo. De acordo com MINAYO (1999, p. 75),

[...] a questão do uso das drogas entre adolescentes e jovens brasileiros, assim como no mundo inteiro, vem envolta em muita mitificação, fascínio, medo e exagero. A história social mostra que não existe comunidade humana que não registre experiências de consumo de substâncias que provoquem alterações significativas dos estados da consciência e da personalidade. (...) No entanto, os vários interesses em jogo e o alto teor emocional que cercam a discussão do tema bloqueiam uma discussão mais balizada cientificamente, capaz de diferenciar os diversos contextos de uso e o real prejuízo que cada uma possa produzir no organismo, no psiquismo e na vida social.

Conforme o relato das mães,

A droga hoje tem prejudicado muitas famílias. Hoje é muito fácil comprar drogas. Nos becos tem muita gente vendendo. E o que tem de menino pequeno sendo 'avião'. Eu mesmo conheço muitos meninos daqui que trabalham assim. Os pais e a escola precisam ver isso. Tá muito complicado (mãe 1).

As brigas quando tem droga no meio é muito difícil. Tem morte. Ninguém pode falar (mãe 3).

A propósito, a educação preventiva configura uma das formas eficazes de contraposição às drogas. Trabalhos na área esclarecem o quanto é pertinente informar os alunos sobre cada aspecto do problema. Castro e Abramovay (2002, p. 342) salientam:

[...] há uma multiplicidade de formas de apresentação das drogas aos jovens, [...] o que requer não somente da escola, mas da família e da sociedade em geral, um maior esforço no desenvolvimento de ações voltadas para minimizar a influência que a droga pode exercer sobre os jovens.

Indagados sobre a colaboração das famílias no combate à violência em ambiente escolar, mencionaram: promoção de debates sobre a temática da violência em sala de aula; instrumentalização dos pais para a educação dos filhos; envolvimento das famílias e utilização de advertências aos alunos. Isso fica comprovado na fala das mães:

[...] a escola precisa ajudar os pais e as mães com aquelas palestras que fala de violência. Eu já assisti lá CSU. É muito bom. Tem pai que não sabe (Mãe 1).

Tem mãe que nem aparece na escola. Se os pais não ajudar, eu não sei não, a violência está muito grande. Eu venho buscar meu filho todo dia. Sempre procuro saber o comportamento dele. Tem mãe que não quer nem saber (Mãe 5).

Uma vez eu fui chamada aqui. Minha filha brigou com uma menina lá do Beco do Melão. Ela só podia entrar se eu viesse aqui. Então, se a diretora não mandasse o bilhete, eu nunca tinha sabido da briga dela (Mãe 4).

Se as famílias não ajudam não dar para a escola trabalhar. As mães têm chegar junto (Mãe 3).

Com efeito, o comportamento agressivo de muitos alunos pode estar relacionado à convivência com seus familiares, porquanto muitos são vitimados nos lares. Na verdade, os padrões violentos são incorporados por esses adolescentes, ocasionando formas de vingança, repassando os maus tratos recebidos a outros colegas da escola. Essas informações são ratificadas por Gómez (2007), quando comenta que a violência advinda das famílias pode tornar-se algo “contagioso”: reprodução dos reflexos desses comportamentos.

Impõem-se, portanto, alguns desafios aos profissionais e pesquisadores do ensino, por exigir, quer a importância das peculiaridades dos acontecimentos, quer o entendimento de processos mais intensos que geram a violência como um componente da vida em sociedade e das instituições, com maior relevância, da escola na hodiernidade.

De acordo com Guimarães (1996, p. 81),

[...] é preciso construir práticas organizacionais e pedagógicas que levem em conta as características das crianças e jovens que hoje freqüentam as escolas. A organização do ano escolar, dos programas das aulas, a arquitetura dos prédios e sua conservação não podem estar distantes do gosto e das necessidades dos alunos, pois, quando a escola não tem eles, a mesma energia que leva ao

envolvimento, ao interesse, pode transformar-se em apatia ou explodir em indisciplina e violência.

Faz-se necessário, de fato, estabelecer interação entre pais/responsáveis, escola e comunidade. À medida que o ser humano é formado num sistema incapaz de lhe fornecer os instrumentos básicos para que possa constituir-se sujeito coletivo, a sua capacidade crítica estará sendo inibida, cerceada - comprometendo a formação para o exercício político da cidadania e o aprendizado da democracia (COUTINHO, 1994).

Conforme Paro (2001, p. 52):

[...] o local em que se realiza a educação sistematizada precisa ser o ambiente mais propício possível à prática da democracia. Por isso, na realização da educação escolar, a coerência entre meios e fins exige que tanto a estrutura didática quanto à organização do trabalho no interior da escola estejam dispostas de modo a favorecer relações democráticas. Esses são requisitos importantes para que uma gestão escolar pautada em princípios de cooperação humana e solidariedade possa concorrer tanto para a ética quanto para a liberdade, componentes imprescindíveis de uma educação de qualidade.

A escola constituída na gestão democrática deve viabilizar a participação de pais, professores, funcionários e especialistas na gestão, promovendo uma maior integração com a comunidade, favorecendo a implantação da autonomia pedagógica e administrativa. Daí imperativa a necessidade de oportunizar mecanismos que permitam uma efetiva participação entre os membros da comunidade escolar, objetivando discutir, na coletividade, os distintos problemas da instituição.

6 SALA DE MEDIAÇÃO ESCOLAR: O OUTRO LADO DOS CONFLITOS

Constata-se uma insuficiente produção de pesquisas relacionadas à mediação escolar no Brasil (CHRISPINO, 2001). Destarte, o fenômeno da violência nas escolas, apesar de antigo, vem assumindo, nos últimos tempos, um grande destaque, de modo mais incisivo, nos meios de comunicação social (ABRAMOVAY; RUA, 2002; BLAYA, 2002; CANDAU, 2006; FERRI, 1999; LUCINDA; NASCIMENTO, 1999; CHARLOT, 2002; MORAIS, 1995; WAISELFISZ, 1998).

Os atos de agressividade e violência estão intimamente associados às relações interpessoais, em que as emoções, sentimentos e aspectos cognitivos encontram-se presentes e se configuram como parte do âmbito educativo. O problema recrudescer quando a única forma de abordagem do conflito ocorre através do exercício da autoridade e/ou castigo, provocando um clima de tensão.

Alguns dos papéis outrora desempenhados pela família são, nos dias atuais, debitados à instituição escolar: problemas afetivos, emocionais e éticos, sobrecarregando a responsabilidade docente.

O conflito tem origem na diversidade dos seres humanos, oportunizando o desenvolvimento e a mudança pessoal e social: representa um processo complexo que se dá na interação entre indivíduos e grupos. Embora seja construtivo em todas as suas dimensões, continua apresentando conotação negativa em nossa sociedade: visto como um desvio do estado normal das atitudes e comportamentos e associado à angústia e à dor.

A educação sobre o conflito retrata uma necessidade basilar para a cultura de paz, possibilitando uma escolarização agradável e eficaz ao desenvolvimento de relações interpessoais e comunitárias harmoniosas, baseadas na tolerância e no compromisso com a justiça social.

Muitos alunos demonstram desagrado na hora de lidar com a adversidade, visto que a maioria das soluções enquadra-se no paradigma ganha-perde, incidindo, pois, desinteresse na utilização do recurso da mediação. Logo, torna-se necessário lidar com o conflito mediante soluções criativas e cooperativas, substituindo o

paradigma ganha-perde pelo paradigma ganha-ganha, visto proporcionar satisfação mútua às partes discordantes.

Esta pesquisa pretendeu implementar um modelo de mediação interpares, cujos destinatários finais foram os alunos. Para sua viabilização, na entidade educativa, foi necessário que os atores conhecessem os princípios que sustentam a resolução de problemas, no caso, a mediação.

Nesse sentido, organizou-se um Curso de Extensão de 40h/a em convênio com a UFC e parceria com o Ministério Público do Estado do Ceará, no período de novembro e dezembro de 2007, em sábados alternados. Participaram 50 pessoas: 19 alunos, 15 professores, 1 diretor, 6 pais/responsáveis, 8 mediadores comunitários ligados à 13ª Promotoria de Justiça e 1 Promotora de Justiça. Ressalte-se que a participação dos alunos, dos professores e pais/responsáveis foi de livre escolha, e as vagas ociosas repassadas ao Ministério Público.

A participação e o entrosamento dos participantes foram fundamentais para a proposta da pesquisa. A cada sábado, uma possibilidade de troca de experiências, diante da heterogeneidade do grupo.

Os trabalhos foram divididos em três unidades: 1) **Cultura de Paz** - com o objetivo de propiciar ao aluno um espaço de reflexão em torno dos aspectos sociais da educação na sociedade contemporânea, com ênfase na escola como grupo social; examinar aspectos sociológicos das práticas escolares, privilegiando as relações de poder, conflito e os conteúdos culturais do processo de ensino e aprendizagem. 2) **Escola e violência** – com o intuito de analisar as interações entre a educação escolar e outras formas educativas presentes na sociedade contemporânea, como modalidades de educação não formal ou sistemática; traçar um panorama da educação escolar brasileira nas últimas décadas, examinando as consequências dos processos de expansão das oportunidades escolares, no âmbito do sistema público de ensino. 3) **Mediação de conflitos** – conhecer os princípios da Mediação, as atitudes do mediador, sua aplicabilidade e a mediação escolar.

Destaque-se o apoio logístico da Secretaria Municipal de Educação (SME): reprodução de textos, almoços, lanches, papel ofício e madeira, pastas e canetas. O Ministério Público, representado pela 13ª Promotoria de Justiça Civil e Criminal, que

nos concedeu livros sobre Mediação e apoio por ocasião da inauguração da sala de mediação escolar - camisetas para os participantes e pintura da sala.

O objetivo do curso consistiu, primordialmente, na instrumentalização da comunidade escolar, em especial, os alunos, no sentido de proporcionar-lhes meios que os levem a gerenciar os inúmeros conflitos no contexto escolar. A cada conteúdo discutido, vislumbravam a possibilidade de sua aplicação na escola.

Para a ministração do curso, foi de suma importância a parceria da Psicóloga do Ministério Público, auxiliando nos conteúdos que tratavam do conhecimento dos métodos extrajudiciais de resolução de conflitos. No encerramento, a Promotora da Infância e Adolescência do Ministério Público do Estado do Ceará (MPCe) proferiu palestra sobre a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

No último encontro, organizou-se, também, um momento de descontração: troca de experiências, quando cada participante relatava as suas impressões do curso, das quais se destacaram: “valioso para o bom funcionamento da escola”; “nunca tinha ouvido falar de mediação”; “técnica importante para todo mundo”; “oportunidade de ouvir o outro”; “meta da escola deve ser a cultura de paz e estender a discussão para todas as escolas”.

6.1 A sala de mediação escolar

A 14 de maio de 2008, foi inaugurada a 1ª Sala de Mediação Escolar do Estado do Ceará (FOTOS 1-9). Na ocasião, estiveram presentes a chefe do Distrito de Educação da Secretaria Executiva Regional I (SER I), Promotores de Justiça (13ª e 14ª Promotorias), comunidade local e imprensa (Fotos 10-12). Na ocasião, foram entregues os certificados dos participantes do curso.

O Ministério Público, representado pela Promotora Antonia Lima Sousa, comprometeu-se em apoiar os casos mais complexos - fora da competência da escola.

O local selecionado e equipado para mediação escolar localiza-se num ambiente tranquilo, sem ruídos ou interrupções frequentes, para facilitação do diálogo entre as partes. A escola disponibilizou, na sala, vários equipamentos: mesa redonda, quatro cadeiras, computador, impressora, livro de ocorrências e armário.

A respeito do local para a intervenção, Ortega (2002, p. 151) recomenda:

A atividade de mediação, além de algumas seqüências temporais adequadas, exige um espaço igualmente idôneo. Um espaço que preserve a intimidade, cujas condições não provoquem incômodo e onde os protagonistas possam ser escutados entre si, e o mobiliário facilite o contato visual direto.

Antes do início dos trabalhos efetivos, na sala de mediação escolar, organizamos uma escala⁴³ com oito mediadores-alunos⁴⁴. A sala deveria estar sempre com três mediadores de plantão: um no recreio observando os alunos e os possíveis conflitos e dois organizando as mediações. Vale dizer que os professores também ficavam disponibilizados para o apoio, caso necessário.

No dia 15 de maio de 2008, a sala de mediação iniciou seu funcionamento. A pesquisadora permaneceu na escola durante sete meses apoiando todas as iniciativas, oportunizando aos alunos segurança quanto à análise dos conflitos.

Todos os casos foram anotados no livro de ocorrência e foi solicitado aos alunos envolvidos que assinassem o relato, para que tomassem conhecimento do compromisso firmado na mediação.

O mediador deve ser imparcial e favorecer a comunicação entre os protagonistas no momento da desavença. Cabe a ele, apenas, facilitar e organizar o processo de tomada de decisões.

O primeiro caso mediado ocorreu com um aluno do 4º ano, que trouxera para a escola uma arma de brinquedo, amedrontando alguns colegas. Na abordagem, o aluno-mediador apresentou-se ao aluno e explicou sua função.

O discente, na oportunidade, mostra-se surpreso com a abordagem realizada. Relatou que, em períodos anteriores, a situação seria resolvida pela diretora, que,

⁴³ A escala facilitou a participação de todos os alunos, inclusive quando fosse necessário vir no contra turno.

⁴⁴ Alunos que fizeram o curso e se disponibilizaram a trabalhar como mediadores: escolha foi do aluno.

no caso, talvez o mandasse para casa. Ao contrário, nessa situação, fica à vontade para esclarecer e reconhecer os prejuízos de sua atitude. O mediador-aluno ressalta a importância da mediação no contexto escolar e solicita ao mediado contribuição para que o ambiente torne-se harmonioso, apesar das diferenças e dificuldades existentes.

A participação da pesquisadora, na primeira mediação como observadora, não trouxe prejuízo ao desenvolvimento dos trabalhos. O mediado chegou a relatar: “Essa sala é legal, eu pensei que aqui era igual à sala da diretora. Lá a gente só leva coração e manda chamar o pai e a mãe”.

Destaque-se, nesse contexto, a importância disponibilizada aos alunos: falar com eles, entender a situação e proporcionar-lhes ajuda. No final da mediação, o relato foi transcrito no livro de ocorrências para posterior análise e providências.

O aluno responsável pelo recreio bate na porta da sala e solicita ajuda para separar dois alunos que brigavam. Chegando ao local, encontramos um dos professores sugerindo o comparecimento dos alunos à sala de mediação.

Para a solução desse conflito, solicitou-se, de início, que um dos envolvidos relatasse o motivo do desentendimento. Por ter sido interrompido, várias vezes, pelo outro colega, a mediação foi suspensa pelo mediador, que lhes explicou que todos teriam o tempo necessário para expor sua versão a respeito do acontecimento, uma vez que um dos princípios da mediação é a escuta do outro.

Os alunos iniciaram a briga porque um deles xingou o colega de “baleia assassina”. Tais agressões verbais podem acarretar situações mais intensas, podendo chegar à violência física. Teoricamente considerada como práticas de incivildades - insultos, grosserias, humilhações e ameaças –, as agressões verbais significam falta de civilidade provocada por uma crise de convivência. Por essa razão, os xingamentos devem ser evitados no trato diário (DEBARBIEUX, 2001; SPOSITO, 2001).

Para que o processo de mediação transcorra sem problemas, algumas normas foram estabelecidas no curso de mediação ministrado na escola: confidencialidade, intimidade, liberdade de expressão, imparcialidade e

compromisso com o diálogo. Em relação a essas normas, Ortega (2002, p.151-152) destaca:

- Confidencialidade: o (a) mediador (a) se compromete, diante das pessoas às quais presta ajuda, a guardar sigilo sobre o conteúdo das conversações;
- Intimidade: os protagonistas do conflito não serão forçados a falar mais do que considerem parte de sua intimidade;
- Liberdade de expressão: os protagonistas se comprometem a expressar-se com liberdade, mas assumindo que, nos diálogos, estão proibidos os insultos e ataques verbais, físicos ou psicológicos;
- Imparcialidade: o mediador se compromete a não tomar partido em nenhuma das partes em conflito... deve ter a liberdade de levar ao conhecimento dos responsáveis pelo programa a natureza do suposto conflito e, caso necessário, mudar ou abandonar a mediação e propor outra estratégia de intervenção ou outro (a) mediador (a);
- Compromisso de diálogo: os protagonistas se comprometem a falar de suas dificuldades e conflitos nas sessões de trabalho.

Ao término das sessões de mediação, almeja-se que os envolvidos encontrem alternativas viáveis para solucionar o conflito, ensejando assim um pacto de convivência. Portanto, o objetivo da mediação não é construir amizades, mas contribuir para facilitar as relações interpessoais, melhorando a convivência no ambiente escolar.

Pode-se inferir que a prática da mediação envolve mudanças na conjuntura escolar. Essas transformações podem ser inovadoras, a partir do momento em que se buscam modificar as estruturas de resolução de conflitos. Por conseguinte, espera-se que a mediação escolar, ao invés de eliminar a autoridade dos métodos empregados pela escola na resolução de conflitos, possa contribuir para a reflexão de como esses métodos são utilizados para acrescentar instrumentos que tornem democrática a tomada de decisões.

Ao final de uma das mediações, a professora-mediadora do dia nos solicita uma conversa sem a presença dos mediadores-adolescentes. Esse caso chamou-nos a atenção – uma aluna havia sido “espancada” pela mãe e, ainda chorosa, mostra-nos as marcas roxas que lhe ficaram nas costas e pernas.

Indagada sobre o ocorrido, relata que saiu para brincar na casa de uma colega e retornou apenas às 23h30min. A mãe muito preocupada descontrola-se e lhe bate com cinturão, sem aceitar suas explicações.

Resolve-se solicitar a presença da mãe na escola, por ser um caso extremo de violência. A responsável, de pronto, atendeu ao convite e, por conhecer o trabalho da mediação⁴⁵, inicia a conversa perguntando se a filha havia conversado conosco.

Muito nervosa, a mãe ressalta que perdeu a cabeça. A filha de apenas nove anos saíra de casa por volta das 14h e só retornara quase 24h. A preocupação era grande, tendo em vista o perigo no bairro. Em seu desabafo, relata: “[...] eu soube que ela estava lá na Praça da Sé. Fazendo o quê? Só Deus sabe. E o pior é que ela estava com a filha da Lúcia⁴⁶. Meu Deus, a filha dela de 10 anos também já está fazendo programa... e aí o que eu poderia pensar? Passo o dia todo trabalhando, fazendo faxina e quem cuida dela é minha mãe que já tem 72 anos. [...] nem marido eu tenho e fora ela ainda tenho duas crianças de sete e cinco anos”.

Confidenciou-nos que aquela não era a melhor forma de resolver o problema. Como integrantes da mediação da escola, colocamo-nos à disposição para conversar com a aluna e que ela deveria fazer o mesmo - procurar estabelecer o diálogo com a filha.

A partir de algumas observações, inclusive com a participação da professora da sala de aula, descobrimos que a aluna realmente estivera na Praça da Sé, dizendo apenas acompanhar a colega que fora encontrar um “paquera”. “[...] Tia, eu fui apenas acompanhar ela, eu juro que não fiz nada. [...] Pegamos o grande circular, ela tinha R\$ 10,00 e pagou a minha passagem. A mãe dela também estava trabalhando, aí fomos. Só que a avó dela pede esmola perto da igreja, ela foi também... ela é cega e não vê nada”.

A partir desse evento, resolveu-se marcar uma palestra para os pais sobre violência doméstica e abuso sexual. Para tanto, convidamos a Promotora de Justiça do bairro para pronunciar-se sobre as discussões.

⁴⁵ Participamos de três reuniões de pais para esclarecermos a importância da Mediação Escolar;

⁴⁶ Nome fictício.

Fez-se uma boa divulgação na escola e em seus arredores. A frequência foi razoável, tendo em vista a polêmica do tema. A palestra trouxe para a comunidade muitos esclarecimentos, inclusive apoio psicológico às famílias do Pirambu, através da Federação dos Moradores do Bairro do Pirambu (FEMOCOP), em parceria com o Ministério Público.

Nas mediações mais complexas, solicitava-se que fossem realizadas pelos professores e a representante do segmento de pais do Conselho Escolar. Vale enfatizar que a representante dos pais mantém-se presente, todas as tardes na escola, desde que o projeto foi idealizado.

Nas várias mediações, destacaram-se com mais frequência: os insultos entre alunos; roubo de material; brincadeira de luta para descobrir o mais “forte”; discussões e desrespeito aos professores, além de quatro casos de alunos com suspeita de abuso sexual, que foram encaminhados para o Conselho Tutelar para as devidas providências.

Em todas as mediações, possibilitou-se a escuta do outro como uma importante estratégia para solução dos conflitos.

No final de cada mês, organizavam-se reuniões com os alunos-mediadores para discussão dos pontos fracos e fortes da mediação, assim como para ratificar a importância do sigilo de tudo que era conversado.

Em outro momento, a reunião processava-se com os professores e mãe-mediadora, que sempre louvavam a discricção dos adolescentes em tudo que era tratado na mediação.

Assim, espera-se que, para a consolidação da cultura da paz e construção de hábitos de diálogo e de respeito, todos os envolvidos no processo educacional somem forças para que seja possível conviver em um ambiente escolar harmonioso e seguro. E o mais importante: essa prática foi incorporada na Proposta Pedagógica da Escola, tornando-se parte do cotidiano.

6.2 O cotidiano escolar e a violência – o que mudou?

Transcorridos seis meses da implantação da sala de mediação escolar, foi realizada uma entrevista semiestruturada com 3 alunos, 3 professores e 2 pais/responsáveis que não fizeram o curso de mediação.

A entrevista foi pautada nos questionamentos: como você observa a atuação dos alunos, professores e pais/responsáveis a partir da implantação da Mediação Escolar? Quais as suas principais contribuições? Que sugestões você daria para a melhoria e aprimoramento do projeto?

Os alunos relataram que a escola mudou, significativamente, com a mediação:

[...] antes não podíamos nem reclamar, mandava logo a gente para a direção. Agora temos uns colegas que falam por nós. A gente não tem medo de reclamar. É muito importante ver os alunos participando do recreio e se preocupando com a violência (A 1).

[...] tinha professor que não dava aula direito, só ficava fumando na porta e mandando a gente copiar do livro e fazer questionário. Eles fizeram o curso de mediação que falava de paz. Eles quase não gritam mais! Qualquer aluno que faz bagunça ou briga eles mandam conversar na sala de mediação na hora do recreio (A 3).

[...] eu acho tem professor que ainda precisa mudar. Tem uns que ainda continuam se achando. Só querem que a gente fique quieta e copiando as coisas da lousa (A 2).

Essa revolta foi percebida, muitas vezes, em conversa com os alunos e, também, durante a reunião de pais na escola. O desagrado de mães durante as duas reuniões de pais, comunicando que os professores não ensinavam adequadamente, só sabiam cobrar. Muitos alunos, em conversas informais, criticaram, com insistência, as aulas, cujo procedimento dominante se limitava a pedir que o aluno respondesse a questionários constantes dos livros e à indisposição demonstrada pelos professores em responder às suas perguntas.

Infelizmente, alguns professores ministravam aulas, sentados em suas cadeiras ou nas mesas; utilizavam a prática de realizar exercícios fotocopiados ou dos roteiros dos livros, embora se devam lembrar as limitações de toda ordem que os professores enfrentam para cumprir suas tarefas. Mesmo assim, os mais simples

rudimentos de Didática apontam-nos as inadequações de se ministrarem aulas em que não estejam em pé, principalmente para alunos mais jovens, uma vez que essa postura do professor representa um estímulo desencadeador do interesse e atenção do aluno pelo conteúdo de sua matéria. Fica difícil manter a disciplina e o empenho quando o professor, sentado em sua cadeira, não consegue apreender o que se passa na sala toda, tampouco se colocar com disponibilidade visível para auxiliar o aluno.

Em outra oportunidade, a pesquisadora foi solicitada a colaborar na sala de aula: substituir a professora enquanto atendia uma mãe de aluno. O clima na sala era de total desorganização e, apenas, uma minoria mantinha o livro aberto, tentando responder a um questionário. Aproximando-se de um deles, que dizia não entender o que a questão do livro pedia, comprovou-se que o aluno de 6º ano não dominava a habilidade da leitura. Nesse sentido, a indisciplina e a desatenção podem ser uma consequência do desconhecimento do aluno.

Sobre as contribuições para a melhoria do projeto, os alunos relataram:

[...] é muito importante continuar com esses cursos que discute a violência. Aqui no Pirambu está muito perigoso e nós aqui da escola sabendo conversar, ouvir podemos ajudar muitos adolescente que só pensam em brigar (A 1).

[...] eu acho que a mediação não pode parar. Ajudou muito. Na hora do recreio é difícil até ver confusão. Os professores estão até legais. Sempre dizem que antes de brigar precisamos primeiro escutar (A 2).

[...] eu cheguei até a usar a mediação na minha família. Meu padastro começou a brigar com meu irmão porque ele chegou bêbado em casa. Falei que não era assim que ele iria parar. Ele vai ficar mais revoltado quando leva umas lapada. Eu falei: você não bebe? Então você precisa dar exemplo (A 3).

A concepção dos alunos, no que concerne à mediação, configura-se de suma importância, não devendo, por conseguinte, ficar limitada aos muros da escola. Logo, o segredo é extrapolar os limites da instituição.

Com referência ao relato dos professores, foi unânime a compreensão de que a estratégia da mediação representa uma importante ferramenta para o trabalho sobre as questões de violência. No início, pensavam ser mais uma pesquisa que “usaria” o espaço escolar sem, contudo, contribuir para sua organização.

A disponibilidade da pesquisadora em tirar dúvidas, ministrar palestras, participar de reunião de pais e de conselho escolar foi de valor fundamental para a credibilidade da proposta da mediação. “[...] é preciso caminhar junto com o grupo. Não é só aplicar questionário, fazer entrevista, observar a sala de aula, é fundamental a participação do grupo no desenvolvimento dos trabalhos. Tenho certeza que o grupo aprendeu muito” (P1).

Como sugestão para o aprimoramento do trabalho da mediação escolar, elegeu-se a necessidade de participação das famílias na escola, do comprometimento dos pais para impor limites aos filhos, da diminuição do número de alunos por sala e de capacitações sobre o tema violência na escola.

Observou-se que a formação repassada ao professor, dentro da Academia, é insuficiente sob inúmeros aspectos e torna-se mais evidente quanto às relações no espaço escolar. Cabe ao professor, como mediador do conhecimento, utilizar o ambiente privilegiado da escola para a construção da cidadania, baseada em princípios de igualdade, tolerância e convivência.

Torna-se necessário, desse modo, que sejam repensados quer o sistema educacional a que os educandos estão sujeitos, quer a formação que os professores têm recebido. A disciplina não ocorre, exclusivamente, mediante normas particulares, mas, sobretudo, mediante o cumprimento de normas e preceitos capazes de orientar as relações, possibilitar o diálogo, a colaboração e a troca entre membros desse grupo social.

Urge ressaltar, no momento, que a escola necessita também de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da boa convivência entre os diversos atores que nela atuam.

Os pais/responsáveis relataram que o ambiente escolar, agora, parece outro:

[...] O recreio, Ave Maria, tá uma tranquilidade (R1).

[...] o grupo da mediação organizou o recreio dirigido. Os meninos agora tem cuidado com os jogos da escola. A gente quase nem escuta os gritos da Professora X⁴⁷. O pessoal daqui, até a diretora nos escuta melhor... O recreio está uma bênção (R 3).

⁴⁷ Por questões éticas não foi divulgado o nome da professora.

[...] eu sou uma mãe que participa de tudo da escola. Minha filha já estuda aqui faz oito anos. Eu mesmo nunca participei de uma pesquisa onde os pais fossem contribuir para o desenvolvimento do filho. Acho lindo quando os meninos estão fazendo mediação. Eu só via era menino aqui indo embora porque fez isso fez aquilo. Nada de mandar menino para casa. O que resolve? Ora, eles acham é bom. Os meninos tem que ficar e aprender é aqui. A rua não tem nada pra ensinar, e aqui no Pirambu, meu Deus, nós precisamos é de paz [...] (R 2).

A partir dos relatos, observa-se a necessidade que têm as famílias de participar/ajudar nas atividades da escola. A ideia de que os pais só devem ser chamados quando o aluno dá problema parece estar ultrapassada.

Conclui-se, portanto, que a mediação escolar trouxe uma nova possibilidade de trabalhar a violência, a indisciplina, no contexto educacional, através da escuta do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência nas escolas, embora não seja um tema novo – em razão da sua intensidade – caracteriza-se como alvo da preocupação de todos os que se encontram envolvidos ou atingidos pelo problema, sobretudo nas escolas públicas. Configura-se como um problema que não pode ser analisado de maneira deslocada da sociedade, em que está inserida a escola, mas deve ser visto como um caso específico, tendo em vista suas particularidades.

Nossa proposta inicial de discorrer acerca da violência escolar sob o enfoque de diferentes olhares – alunos, professores e pais/responsáveis - carecem de melhor investigação e análise. O quadro atual, entretanto, leva a crer que há de se pensar na elaboração de políticas públicas coerentes com o que a realidade tem mostrado.

A percepção positiva do conflito, como oportunidade de aprendizagem e crescimento, característica comum a todos os modelos de resolução de conflitos, prevê uma gestão democrática, aberta a discussões e questionamentos. Para viabilizar a implantação e a execução desses programas, torna-se necessário estabelecer congruência com a filosofia que norteia o funcionamento da escola.

Dentre os principais problemas verificados na escola pesquisada, destacaram-se: violência simbólica (*bullying*), violência física (briga entre alunos), indisciplina e o uso de drogas. Vários incidentes violentos ou que são considerados capazes de ferir a ordem escolar continuam a acontecer: pichação e depredação do prédio escolar, uso de drogas, agressões e desrespeitos.

Antes do curso de mediação de conflitos escolares, observou-se que o modelo de gestão de conflitos utilizados centrava-se no modelo: “o diretor resolve tudo” e “o professor sabe tudo”. Por isso, as decisões sobre questões administrativas, de relacionamentos e disciplinares eram inquestionáveis, e muitos dos conflitos ficavam, na realidade, sem solução. A dependência da decisão do diretor possibilitava um quadro de tensão ainda maior, pois, na maioria das vezes, não proporcionava aos envolvidos uma tomada de consciência e responsabilidade sobre os problemas.

A mediação escolar, nessa perspectiva, tem de estar sempre focada na possibilidade de diálogo como caminho de educação da cidadania; para tanto, os sujeitos em conflito devem ser motivados a encontrar uma resposta adequada ao caso controvertido, através do diálogo, com o objetivo de alcançar uma solução consensual.

A mediação, mais do que um método de resolução de conflitos, é uma prática social capaz de refazer laços afetivos, familiares e sociais. Assim posta, promove o “empoderamento” dos sujeitos envolvidos em situações conflituosas, bem como o reconhecimento mútuo e a conscientização ampliada do conflito.

Em vários países, a mediação escolar tem-se mostrado uma prática bastante positiva ao promover formas pacíficas e autônomas de lidar com os conflitos e melhorar a convivência no ambiente escolar. Com a ampliação da violência na escola, os métodos tradicionais de regulação social já não dão conta da complexidade das relações humanas na contemporaneidade.

No Brasil, é preciso impulsionar a criação de espaços de mediação, cujas práticas dialógicas possam beneficiar os alunos, professores e pais/responsáveis. Somente com a participação desses diversos atores, a mediação escolar poderá realizar todo o seu potencial de transformação da sociedade para uma cultura de paz.

Nessa busca de caminhos possíveis, o adolescente precisa ser reconhecido como um dos protagonistas. Enquanto ele for enxergado apenas como um problema ou o problema, será excluído da possibilidade de canalizar, construtivamente, suas energias como agente de transformação social.

A mediação tem por base a convicção de que todos somos capazes de adquirir competências e desenvolver capacidades para a resolução de problemas, de uma forma positiva e criativa, através do diálogo. Ao trabalhar com valores como o reconhecimento e a responsabilidade, ao permitir a legitimação e a resolução de problemas com base na cooperação, diminuindo os níveis de tensão produzidos com o conflito, a autoridade não é ameaçada, mas, antes, legitimada e reconhecida.

Partiu-se do princípio de que desenvolver uma cultura de mediação na escola implica a formação para a democracia, a educação para a paz e os direitos

humanos, a prevenção da violência e a criação de um clima pacífico e saudável que favoreça uma boa convivência escolar.

Os jovens estudantes são dotados de ferramentas que permitem a resolução pacífica e cooperativa dos conflitos, tendo em vista a introdução da mediação no contexto escolar. O processo de transformação e resolução de litígios proporciona aos alunos um conjunto de aptidões para que possam enfrentar de forma positiva e eficaz, no futuro, as situações e desafios da vida cotidiana.

A escola como instituição social está inserida em um contexto histórico, sujeita às transformações e, também, está vulnerável a todos os tipos de violência presentes na sociedade. Entretanto, como espaço contraditório por meio dos seus rituais, ela também pratica violências, ao não assegurar que o aluno aprenda, ao impor um determinado tipo de conduta e cultura reproduzindo relações sociais, o que, entretanto, não a impossibilita de ser um espaço de luta e contestação.

Nesse sentido, a escola ainda é a instituição que detém maior credibilidade na comunidade e na sociedade; é certo que não será só por meio dela que se transformará a realidade, mas constitui-se como peça fundamental nesse processo. Faz a diferença, e acredita-se que é possível reverter esse quadro, não só com a garantia de políticas públicas, mas também resgatando em cada profissional da educação o que ele tem de mais humano, fazendo-o parar e levá-lo a refletir sobre seu potencial de transformação.

Para tanto, o trabalho pedagógico precisa estar pautado num requisito básico para quem trabalha com formação humana, ciente do seu valor e do trabalho a ser desenvolvido com os alunos, a partir da construção de um projeto educativo, visando à efetivação da democracia na escola e na sociedade.

A experiência proposta não foi uma tarefa fácil e, em certa medida, confirmou a ideia de que os grandes avanços tecnológicos são, rapidamente, assimilados e incorporados pelas organizações e pelas pessoas. No entanto, as ciências sociais e humanas enfrentam grandes dificuldades no que concerne a que suas propostas resultem em repercussões imediatas no comportamento das pessoas. Mudanças de cultura exigem mudanças nos valores e de visão de mundo, o que não é simples nem rápido.

A proposta de mediação escolar, até então pioneira no Estado do Ceará, caracteriza-se por aprender a gerenciar e resolver conflitos, assim como pela capacidade de tomar decisões, comunicar-se de forma positiva e eficaz, gerar empatia, estabelecer e manter relações interpessoais, utilizar as emoções de forma adequada, utilizar o pensamento crítico e criativo na resolução de problemas.

Sugere-se, desse modo, a continuidade do projeto, conduzindo a experiência a outras escolas; propondo a necessidade de ampliar o número de horas e de vivências com professores; e, ainda, a inclusão de aulas de resolução de conflitos na Proposta Pedagógica da Escola, para estender a cultura de resolução construtiva de conflitos aos alunos e, conseqüentemente, à família e à comunidade em geral.

Observa-se, destarte, que a família é um modelo de sociedade cooperativa por excelência, mas está perdendo suas referências e se tornando uma instituição de satisfação de desejos e lutas individuais. Pai e mãe estão no mercado de trabalho, competindo por funções, carreira, privilégios, com reflexos na educação dos filhos que, também, são obrigados a disputar recursos escassos: a atenção dos pais.

Respeito é um valor muito falado, mas pouco praticado e de várias conotações. Quando um pai fala de respeito, normalmente é um conceito associado à não-discussão de regras impostas pela hierarquia patriarcal, ou seja, é de medo que ele está falando. Quando um jovem fala que não é respeitado, está querendo dizer que ele não é escutado. Entretanto, o respeito pelas opiniões, percepções e sentimentos dos outros, de aceitação das diferenças e não de concordância com elas.

Ao adotarem um modelo de gestão de conflitos baseado nos princípios da mediação, as escolas poderão constituir-se como referências de influências positivas na comunidade. A mediação pode ajudar os educadores a levar o educando a se sensibilizar diante da vida e do próximo, a descobrir seus próprios valores e agir em benefício de todos.

Reconhecidamente, a mediação é um bom instrumento para organizar a comunidade escolar em torno de interesses comuns, na busca de melhor

convivência, criando vínculos e estruturas mais sólidas e eficientes de interrelação, evitando a escalada da violência que já bate à nossa porta.

A mediação, com sua capacidade de promover o crescimento moral através da revalorização de si mesmo e do reconhecimento do outro, representa uma oportunidade de transformar as relações competitivas em cooperativas. Como é um procedimento estruturado e comprovado pela prática e pelos resultados na área jurídica, a mediação também poderia ser o veículo de mudança dos velhos padrões de interação nos ambientes de trabalho, social e familiar.

À medida que muitos concordem com a importância da autonomia, da cooperação, da responsabilidade e da harmonia nos diversos ambientes como condições que garantam melhor aprendizagem, convivência equilibrada e um futuro da sociedade menos perverso e violento, sem dúvida, a mediação poderá ser vista como uma excelente alternativa para os conflitos e se constituirá uma boa forma de aproximar as pessoas.

O treinamento em mediação ofereceu aos participantes a vivência de certos conceitos e visão de mundo que, de certo modo, produziu, por menor que fosse, uma sensibilização para o crescimento pessoal. Pode ser que o modo antigo de agir ainda persista um pouco, mas a consciência sobre o caminho mais construtivo da solução deve permanecer em algum lugar do ser.

A partir dos resultados encontrados e da repercussão desta pesquisa na mídia, a pesquisadora foi convidada a implantar mais uma Sala de Mediação em Croatá⁴⁸. Para tanto, em setembro de 2008, foi iniciado um curso de extensão de 40h/a, também em convênio com a UFC. A parceria ocorreu com a Promotoria de Justiça de São Gonçalo do Amarante, sede do município, e com a Prefeitura local. O curso contou com a participação de 50 pessoas – alunos, professores, pais/responsáveis, representantes da guarda municipal, Conselho Tutelar e técnicos da Secretaria Municipal de Educação. Em fevereiro de 2009, foi inaugurada a segunda Sala de Mediação Escolar no Estado do Ceará.

⁴⁸ Cidade da região Noroeste Cearense. Tem autonomia política desde 1989, está a 520m de altitude e distante de Fortaleza 352 km e, em 2007, o IBGE estima a sua população em 17.317 habitantes. Fonte: www.wikimapia.org.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. **Adolescência**. Tradução Ruth Cabral. Artes Médicas. Porto Alegre: RS, 1983.
- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- ABRAMO, H. **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez; Ação educativa, 2000.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**: versão resumida. Brasília: UNESCO Brasil; Rede Pitágoras; Instituto Ayrton Senna; Unaid; Banco Mundial; Usaid; Fundação Ford; Consed; Undime, 2004.
- ABRAMOVAY, M. Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. In: **Violência na escola**: América Latina e Caribe. Brasília: UNESCO, 2003. p. 84-96.
- _____. **Violência nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002
- _____. (Org). **Escolas de paz**. Brasília: UNESCO e Governo do Estado do Rio de Janeiro; Secretaria de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.
- _____. (Org). **Guangues, galeras, cegados e rappers**: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- ADORNO, S; BARDINI, E; LIMA, R. O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. **Perspectiva**, São Paulo, n. 4, v. 13, p. 85-98, 1999. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 1 jun. 2007.
- ADORNO, S. A violência na sociedade brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada. In: **Sociedade e Estado**, Brasília: UnB, v. X (2), p. 299-342, 2003. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 8 Mar. 2007.
- _____. Violência: um retrato em branco e preto. **Revista Idéias**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 20-28 1994. Disponível em: <www.multirio.rj.gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; BOCK A. M. B.; OZELLA S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O (Orgs.) **Psicologia Sócio- histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p. 128-142
- ALENCAR, M. L.; NEVES, S. M.; FONSECA, A. S. A. da. O papel da transversalidade na prevenção da violência na escola In: **VIII CONGRESSO GALAICO PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA**, 2005, Braga. VIII CONGRESSO GALAICO PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. Braga: UNIMINHO, v. 1. p. 3497-3504, 2004.

ALMEIDA, T. **Mediação na virada do milênio**. Instituto Mediare, Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <www.mediare.com.br>. Acesso em: 20 out. 2006.

_____. GAZETA MERCANTIL. 31 de Maio de 1999. Coluna: Opinião — página 02.

ALMEIDA, T. BRAGA NETO, A. **Uma lei de mediação para o Brasil**, 2002. Disponível: www.mediare.com.br/index/htm. Acessado em 08 de agosto, 2006.

ALMEIDA, L. S.; FREIRE, T. **Metodologia da investigação em Psicologia e Educação**. Braga: Psiquilíbrios, 2000.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Advocate: the child, youth, and family services. **Bulletin of the Division**, Washington (DC), n. 37. p. 27-38. 2003. Disponível em: < www.apa.org>. Acesso em: 15 fev. de 2009.

ANDRADE, F. C. B. **Entre o espinho e o frio: o discurso do educador do Ensino Fundamental acerca da violência na escola**. 1998. 278fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 1998.

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

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e estratégias de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003

ARAÚJO, M. C. de A. **Vivências escolares de jovens de um bairro da periferia de Belo Horizonte: um estudo exploratório das marcas da violência na constituição de suas identidades**. 2000. 168 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000. Disponível em: <www.fe.ufmg.br> Acesso em: 26 jul. 2006.

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

ARAUJO, M. G. de; ARAUJO, P. G. G. de. A função da narrativa na elaboração dos conflitos infantis: estudo comparativo de dois grupos de diferentes condições sócio-econômicas. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, 38 (2), p. 140-157. Disponível em: <www.bases.bireme.br>. Acesso em: 28 dez. 2008.

ARENDT, Hannah. **Da violência**. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ASSIS, S. G. **Quando crescer é um desafio social**: um estudo sócio-epidemiológico sobre violência em escolares em Duque de Caxias, Rio de Janeiro. 1991. 198fl. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 1991.

ASSOCIATION FOR CONFLICT RESOLUTION. **School-based conflict resolution education program standards**. Washington, D.C.: Association for Conflict Resolution, 2002.

BACCARO, A. **Vecendo o estresse**. Petrópoles, Vozes: 1990.

BALLONE, G. J. **Biologia da agressão**. Artigos Psiquweb, 2005. Disponível em: <www.psiqweb.med.br>. Acesso em: 19 nov. 2006.

BANDURA, A. **Modificação do comportamento**. Rio de Janeiro: Interamericana Editora, 1979.

BANDURA, A.; ROSS, D.; ROSS, A. S. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. **Abnormal and Social Psychology**, New York, p. 575-582, 1961. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 28 de nov. 2008

BARBOSA, A. Composição da historiografia da mediação: instrumento para o moderno Direito de Família. **Revista do Curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia**, Minas Gerais, v. 33, p. 155-170. 2005.

BARBOSA, A. N. **Uma experiência de organização social de comunidade na Paróquia Nossa Senhora das Graças**. Fortaleza: Escola de Serviço Social; Universidade do Ceará, 1959.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARRETO, V. **Educação e violência**: reflexões preliminares, violência e educação. São Paulo: Cortez, 1992.

BATISTA, A.; EL-MOOR, P. Violência e agressão. In: CODO, W. (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 139-160.

BATTAGLIA, M. C. L. **Mediação escolar**: uma metodologia do aprendizado em administração de conflitos. Artigo do Grupo Mediare, Rio de Janeiro, 2004. Disponível na internet: <www.rogeriana.com/battaglia>. Acesso em: 08 de maio de 2008

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2003.

BLAYA, C. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p.87-102.

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. **Bulling e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BELSKY, J. Etiology of child maltreatment: a developmental-ecological analyses. **Psychology Bulletin**, 114 (3), p. 413-434, 1993. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 23 nov. 2007.

BENEDITA, E. D. F. **A mediação em ação na Escola Básica Frei Antônio Brandão**, 2004. Disponível em: <www.campus-oie.org/revista>. Acesso em: 28 ago. 2008.

BENEVIDES, M. V. Educação em direitos humanos: de que se trata? In: BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992. Disponível em: <www.dhnet.org.br/sos/textos/historia.htm>. Acesso em: 27 ago. 2008.

BRAHMA KUMARIS. **Vivendo valores na escola: manual do orientador.** São Paulo: Brahma Kumaris, 2002.

BOCK, A. M. B. **Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia.** São Paulo: EDUC; Ed. Cortez, 2001.

_____. **Adolescência: uma concepção crítica - Discutindo a concepção de adolescência**, Maio, 1999. Disponível: <www.pepsic.bvs-psi.org.br>. Acessado em 06 de maio de 2008.

_____. Discutindo a Concepção de Adolescência. **Recriação - Revista do Creia**, Corumbá - MS, v. 3, n. 1, p. 57-60, 1998.

BOCK, A. M. B.; LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: OZELLA, S. (Org.) **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 46-58.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte (10), p. 3-15, dez. 1989.

BOSSI, A. **Educar para os direitos humanos.** São Paulo: Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, 1988. Disponível em: <www.dhnet.org.br>. Acesso em: 12 ago. 2005.

BOULDING, E. Peace culture and war culture: changing the balance. In: **Abolishing war: cultures and institutions**. CASEY, H. M.; MORGANTE, A. (Org.). Cambridge: Boston Research Center for the 21st Century, 1998. p. 87-1006.

BOWLBY, J. **Trilogia apego e perda**. Volumes I e II. São Paulo: Martins Fontes, 1990

BYINGTON, C. A. B. **Pedagogia simbólica: a construção amorosa do conhecimento do ser**. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos; Record, 1996.

BUSH, R.; FOLGER, J. **The promise of mediation: responding to conflict through empowerment and recognition**. San Francisco: Jossey Bass, 1994.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. DATASUS. Informações de Saúde, 2006. Disponível: <www.datasus.gov.br>. Acessado: 01 de maio de 2006

_____. Diário oficial da União (17/09/2003). **Novo projeto sobre mediação de conflitos é apresentado a juristas e advogados**, 2003.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. Brasília, MEC/SEEF, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 10.486. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

_____. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRANCALHONE, P. G.; FOGO, J. C.; WILLIAMS, L. C. A. Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 2, pp. 113-117, Mai/Ago 2004. Disponível em: <www.scielo.com>. Acesso em: 28 ago. 2008.

BRANDONI, F. **Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias**. Editorial Paidós: Buenos Aires, 1999.

BRAZELTON, T. **O desenvolvimento do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BURRELL, N. A., ZIRBEL, C. S.; ALLEN, M. Evaluating per mediation outcomes in educational settings: a meta-analytic review. **Conflict Resolution Quarterly**, New York, 21, p. 7-26, 2003.

BUSSAB, V. S. R. Fatores hereditários e ambientais no desenvolvimento: a adoção de uma perspectiva interacionista. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Natal, 13 (2), p. 233-243, 2000. Disponível em: <www.lineu.cb.ufrn.br>. Acesso: 23 nov. 2007.

BUSSAB, V. S. R.; OTTA, E. **Desenvolvimento humano**: a perspectiva da etologia. Conselho Regional de Psicologia da 8ª Região – CRP-08, 2(3), 1992.

CACHAPUZ, R. da R. **Mediação nos conflitos e Direito de Família**. Curitiba: Juruá, 2005.

CACHAPUZ, R.; GOMES, T. M. C. Mediação nos conflitos & direito de família. **Revista Scientia Luris**, Londrina, v. 10, p. 271-286, 2006.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CAMACHO, T. (Org.). **Ensaio sobre violência**. Vitória: EDUFES, 2003.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001.

CAMACHO, L. I. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**. 2000. 265fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <www.usp.br>. Acesso em: 13 maio 2006.

CAMPOS, P. H. F.; TORRES, A. R. R.; GUIMARÃES, S. P. Sistemas de representação e mediação simbólica da violência na escola. **Educação e Cultura Contemporânea**, Porto Alegre, 1(2), p. 109-132, 2004.

CAMPOS, P. H. F.; GUIMARÃES, S. P. Representações de violência na escola: elementos de gestão simbólica da violência contra adolescentes. In: JORNADA INTERNACIONAL E CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, III e I, 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Editora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2003. p. 2492-2509.

CAMPOS, L. F. de L.; YUKUMITSU, M. T. C.; FONTEALBA, L. H.; BOMTEMPO, E. (1994). Videogame: um estudo sobre as preferências de um grupo de crianças e adolescentes. **Estudos de Psicologia**, 11(3):65-72.

CANAU, V. M. F. Direitos Humanos, Violência e Cotidiano Escolar. In: Candau, V. M. F. (Org.). **Reinventar a Escola**. 2ª ed. Petrópolis, 2001, p. 137-166.

_____. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CANAU, V. M.; LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CANNON, L. R. C. **Saúde e desenvolvimento da juventude brasileira**: construindo uma agenda nacional. Brasília: Ministério da Saúde/Secretaria de Políticas de Saúde, 1999.

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

CARDIA, N. Direitos Humanos e Cidadania. In: **Os Direitos Humanos no Brasil**. Universidade de São Paulo, São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 1995.

_____. **A Violência Urbana e a Escola**. Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro, II (2), 26-69, 1997.

CARLSON, U.; VON FELITZEN, C. (Orgs.). **A criança e a violência na mídia**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1999.

CARVALHO, J. M. **Cidadania**: tipos e percursos. Estudos Históricos, n. 18, p. 337-359, 1995.

CARVALHO, A. de S. **Metodologia da entrevista**: uma abordagem fenomenológica. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

CASTRO, M. G. O que dizem as pesquisas da Unesco sobre juventudes no Brasil: leituras singulares. In: **Juventude, cultura e cidadania**. Novaes, R. R.; Porto, M. H. (org). **Juventude, Cultura e Cidadania**. Comunicações do ISER, ano 21, edição especial, 2002, p 63-90

CAVALCANTE, L. E. **Os herdeiros da memória**: o “lar de todos” e a história social da educação cristã no Pirambu–Ceará (1950 e 1960). 2003. 275fl. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2003.

_____. **Para onde sopram os ventos**: Pirambu, memória e identidade social. 2000. 207 fl. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

CEPEDA-CUERVO, E.; MONCADA-SANCHEZ, E.; ALVAREZ, V. P. Intra-family violence affecting students attending basic and middle-schools in Bogotá. **Rev. salud pública**, Bogotá, v. 9, n. 4, p.34-48, 2007. Disponível em: <www.scielosp.org>. Acesso em: 25 jul. 2008.

CHAUÍ, M. Ética, Política e Violência. In: Camacho, T. (Org.). **Ensaio sobre Violência**. Vitória: EDUFES, 2003. p.56-68.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Violência na escola: como sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-442, jul/dez 2002.

CHESNAIS, J. C. A violência no Brasil: causas e recomendações políticas para a sua prevenção. In: **Ciência e Saúde Coletiva**, Local de publicação, v. 4, n. 1, p. 53-69, 1999.

CHESS, S.; HASSIBI, M. Distúrbios de conduta. In: **Princípios e Práticas de Psiquiatria Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1982. p.120-128.

COELHO JÚNIOR, L. L. **Uso potencial de drogas em estudantes do ensino: suas correlações com as prioridades axiológicas.** 2001. 230fl. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2001.

COHEN, R. **Students resolving conflict: per mediation in schools.** Tucson, Arizona: Goodyear Books, 1995.

COLARES, E. F. Mediação de conflitos: um mecanismo de acesso à justiça. In: SALES, Lilia Maia de Moraes (Org.). **Estudos sobre a efetivação do Direito na atualidade: a cidadania em debate.** Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2005, p. 100-101.

COLAÇO, V. de F. R. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 333-340, 2004.

COLE, M.; COLE, S. **O desenvolvimento da criança e do adolescente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLL SALVADOR, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COMPARATO, F. K. A nova cidadania. In: **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 28/29, p. 85-86, 1993.

CONIMA (Conselho Nacional de Mediação e Arbitragem): Código de Ética de Mediadores, 2002.

CORRÊA, R. L. **Trajetórias geográficas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CORRÊA, R. A. **Educar em e para o conflito.** Projeto Paz nas Escolas. GDF – SESUBEP, 2001.

CORTI, A. **Mediação escolar: algo más que una tecnica de resolución de conflictos,** 2004, p.20-28. Disponível:< www.mediacioneducativa.com>. Acessado: 8 se set . 2008.

CORTI, A. P. de O. **Violência e indisciplina no cotidiano da escola pública: jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões.** 2002. 230fl. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 26 jul. 2006.

COSTA, M. G. da.; MONTEIRO, A. F. M. **Historiando o Pirambu.** Fortaleza: Seriartes, 1995.

COSTA, E. H. de C. **A trama da violência na escola.** 1993. 123fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 22 ago. 2006.

COSTA, Pere-Oriol (Org). **Tribus urbanas – el ansia de la identidad juvenil**: entre el culto a la imagen y la autoafirmación através de la violencia. Barcelona: Paidós, 1997.

COUTINHO, C. N. Cidadania Democracia e Educação. In: **Revista Idéias**, São Paulo, n. 24, p.28-34, 1994. Disponível em: <www.cmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2007.

CHRISPINO, A. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2002.

CRESPO, M. J. P. **La mediación escolar, proceso de suma de modelos de intervención mediadora en la escuela**: los programas de mediación escolar y la mediación intercultural a su paso por instituciones educativas, 2005. p.58-64. Disponível: <www.cesdonbosco.com/revista>. Acessado: 23/02/2008.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R. A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. **Ciência e Saúde Coletiva**, ABRASCO, 4 (1), p. 33-52, 1999.

CURTO, P. M. **A escola e a indisciplina**. Porto: Porto Editora, 1998.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DAMASCENO, M. N. Trajetórias da Juventude: caminhos, encruzilhadas, sonhos e expectativas. In: DAMASCENO, M. N.; MATOS, K. S. L. de; VASCONCELOS, J. G. (Orgs). **Trajetórias da juventude**. Fortaleza: LCR, 2001. p.9-24.

DAMIANI, M. F. “Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!”: estudo de caso de uma escola colaborativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, 2004. **Anais...** Caxambu, 2004. p. 1-15. CD-ROM.

D'ANTOLA, A. (Org.). **Disciplina na escola**: autoridade *versus* autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

DAVIDSON, R.; PUTMAN, K. L; LARSON, C. L. Dysfunction in the neural circuit of emotion regulation: A possible prelude to violence. **Science**, v. 289, n. 5479, p.13-21, 2000. Disponível em: <www.science-mag.org>. Acesso em: 20 maio 2007.

DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 24, p.40-52, set/out/nov/dez, 2003.

_____. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

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

DEBARBIEUX, E. **La violence en milieu scolaire**: l'état des lieux. Paris: ESF Éditeur, 1996. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 8 ago. 2006.

_____. **Violência nas escolas:** dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. **Cidadania menor:** algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política. Petrópolis: Vozes, 1992.

DEMO, P. **Cidadania tutelada e cidadania assistida.** Campinas: Autores Associados, 1995.

DESGAGNÉ, S. La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. **Revue de l'Association pour la recherche qualitative**, Trois-Rivières, v.18, p. 12-16 mai, 1997.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel.** São Paulo: Ática, 1995.

SÃO PAULO. **Direitos Humanos:** educando para a democracia. Programa Estadual de Direitos Humanos. Governo do estado de São Paulo, 1998.

DOURADO, Luiz Fernando. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998. p.45-56.

DUPÂQUIER, J. **La violence en milieu scolaire.** Paris: Presses Universitaires de France, 1999

DURKHEIM, E. **Divisão do trabalho social.** Lisboa: Martins Fontes, 1997.

_____. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1966.

_____. **Éducation et sociologie.** Paris: Alcan, 1922

_____. **L'éducation morale.** Paris: Alcan, 1902

_____. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EIBL-EIBSFELDT, I. **Amor e ódio.** Portugal: Cidade Teorema, 1970. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 22 ago. 2006.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula.** Porto: Porto Editora, 2002.

FAGAN, J.; WEXLER, S. Crime at home and the streets: the relationships between family and strange violence. **Violence and Victims**, 2, p. 5-23, 1987. Disponível em: <www.bases.bireme.br>. Acesso em: 28 ago. 2008.

FERRARI, I. F.; ARAÚJO, R. S. O mal-estar do professor frente à violência do aluno. **Revista mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. V, n. 2, p. 261–280, set. 2005

FERREIRA, V. E; MACHADO, P. **O Programa Informático NUD-IST** — análise qualitativa de informação escrita. Grupo de Ecologia Social do LNEC, Portugal, 2007. Disponível: <www.ism.dei.uc.pt> Acessado: 28 mar 2006.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, A. L.; SCHRAMM, F. R. Implicações éticas da violência doméstica contra a criança para profissionais da saúde. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 34, n. 6, p. 659-665, 2000.

FERREIRA, N.S.C. Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores. In: PORTO, T.E. **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara/SP: JM, 2003, p. 48-54.

FERRI, E. **Princípios de direito criminal**. 2. ed. Campinas: Bookseller, 1999.

FIERRO, A. Desenvolvimento da personalidade na adolescência. In: COLL, C., PALLACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.288-298.

FLANNERY, D. J. **School violence: risk, preventive intervention, and policy**. New York, NY: ERIC Clearinghouse on Urban Education, 1997. Disponível em: <www.ericcolumbia.edu/monographs/uds>. Acesso em: Mar. 2003.

FEIXA, C. **De jóvenes, bandas e tribus**. Barcelona: Ariel, 1998.

FLORES, R. Z.; LORETO, E. L. S. Uma contribuição da biologia para um modelo social. *Ciência e Ambiente*, Rio Grande do Sul, 1(12), p. 63-76, 1996. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 23 set. 2006.

FOLBERG, J.; TAYLOR, A. **Mediación: resolución de conflictos sin litigio**. México: Limusa, 1996.

FORCHAND, R. The role of the family stressors and parent relationships on adolescent functioning. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, New York, p. 300-316, 1991. Disponível em: <www.bases.bireme.br>. Acesso em: 28 ago. 2008.

FORMAN, E.; McPHAIL, J. Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving activities. In: FORMAN, E.; MINICK, N.; ADDISON-STONE, C. (Ed.). **Contexts for Learning: sociocultural dynamics in children's development**. New York: Oxford University Press, 1993.

FORMIGA, N. S. Comprovando a hipótese do compromisso convencional: Influência dos pares sócio-normativos sobre as condutas desviantes em jovens. **Revista psicologia ciência e profissão**, v. 25, n. 4, p. 602-613. 2005.

FORTALEZA, **PREFEITURA DA CIDADE DE FORTALEZA**. Fortaleza: Informações da SME, 2006. Disponível em: <www.fortaleza.ce.gov.br> Acesso em: 24 out. 2008.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRAU-MEIGS, D. Media regulation, self-regulation and education: debunking some myths and retooling some working paradigms. In: VON FEILITZEN, C.; CARLSSON, U. (Eds.). **Promote or protect: yearbook 2003 from the Unesco International Clearinghouse on children and violence on the screen**. Göteborg: Nordicom; Göteborg University, 2004.

FREITAS, A. S. Estudo Psico-Social – Possibilidades da prática profissional do Assistente Social junto aos adolescentes em conflito com a lei. In: **Revista do Ministério Público**, Brasília, Ano II, n. 7, p. 28-29, 1999.

FREIRE COSTA, J. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal Ltda., 1986

FREIRE, P. **Conscientização - teoria e prática da libertação: introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREUD, A. **O ego e os mecanismos de defesa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

FROMM, E. **Anatomia da destrutividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar editora, 1973.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, Ano 7, n. 1, p.144-157, 2007. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 9 ago. 2008.

FUKUI, L. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 79, p. 154-168, 1991.

FUNARI, P. P. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs). **História da Cidadania**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 128-139.

GALLO, A. E.; WILLIAMS, L. C. A. Adolescentes autores de ato infracional: Perfil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 41-59, jan./abr. 2008.

GALLO, A. E. Estudos da violência e suas intervenções. In: **Anais da VI Semana de Psicologia da UEM**. Maringá, 2004. Disponível:< www.scielo.com>. Acessado 21/03/2007.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. (Orgs.) **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 127-142.

GALTUNG, J. **Peace by peaceful means**. London, Sage, 1995.

GAMA, C.; BENETTI, S. P. da C.; VITOLO, M.; SILVA, M. B.; D'AVILA, A.; ZAVASCHI, M. L. Violência comunitária, exposição às drogas ilícitas e envolvimento com a lei na adolescência. **Psico**, Rio Grande do Sul, v. 37, n. 3, p.154-168, 2006. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 28 ago. 2007.

GASPARIN, J. L.; LOPES, C S. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v. 25, n. 2, p. 295-304, 2003.

GATTI, B. **Formação de Professores: problema e movimentos de renovação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

GEQUELIM, J.; CARVALHO, M. C. N. de. Escola e comportamento anti-social. **Ciência & Cognição**, Paraná, v. 11, p. 132-142, 2007. Disponível em: <www.cienciaecognicao.org>. Acesso: 05 set. 2008.

GIANNETTI, E. **A família como instituição econômica**. Folha de São Paulo, São Paulo, 23 de outubro de 2005. Caderno Cidades, p. 12-14.

GIL, E. **Treatment of adults survivors of childhood abuse**. California: Sage Publications, 1990.

GOLDENBERG, S. Editoração de revistas científicas: análise das instruções aos autores de 19 revistas brasileiras. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, vol.45, n.4, p. 28-29, 1999

GOMES, C. B. Família e violência. In: MACEDO, R. S. **Educação, tradição e contemporaneidade: tessituras pertinentes num contexto de pesquisa educacional**. Salvador: Edufba, 2006, p.87-98.

GOMES, P. G; COGO, D. M. **O adolescente e a televisão**. São Leopoldo, Unisinos, 1998.

GOMEZ, A.; GALA, F. J.; LUPIANI, M.; BERNALTE, A.; MIRET, M. T.; LUPIANI, S. El *bullying* y otras formas de violencia adolescente. **Cuadernos de Medicina Forense**, Sevilla, n. 48/49, p.165-177, 2007. Disponível em: <www.scielo.isciii.es/scielo>. Acesso em: 25 jul. 2008.

GOMIDE, P. I. **Pais, presentes, pais ausentes: regras e limites**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

_____. A influência de filmes violentos em comportamento agressivo de crianças e adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p.127-141, 2000. Disponível em: <www.scielo.org>. Acesso em: 13 mar 2006.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar No Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 101-138, 2002.

GUEDES, M. G. de S. **Violência, escola e diálogo**. 1999. 237fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

GUIMARÃES, A. M. **A depredação escolar e a dinâmica da violência**. 1990. 320fl. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas 1990. Disponível em: <www.unicamp.br>. Acesso em: 10 ago. 2006.

_____. Indisciplina e violência: ambigüidade dos conflitos na escola. In: Aquino, J. G. (Org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo. SUMMUS, 1996a, p.73-82.

_____. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade**. Campinas: Autores Associados, 1996b.

_____. **Escola e violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar**. 1984. 237 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUCCAMP, Campinas, 1984. Disponível em: <www.puccamp.br>. Acesso em: 08 jul. 2008.

GUIMARÃES, M. E. **Escola, galeras e narcotráfico**. 1995. 283fl. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995. Disponível em: <www.puc.br>. Acesso em: 10 ago. 2006.

GUILLOTTE, A. **Violencia y educación. Incidentes, incivildades y autoridad enen el contexto escolar**. Buenos Aires. Edit: Amorrortu editores S. A, 2003.

GRISSE, T. An interdisciplinary approach to understanding aggressive behavior in children. In: C. F. FERRIS; T. GRISSE. (Orgs). **Understanding aggressive behavior in children**. Nova York: The New York Academy of Science, 1996, p.67-78.

GRUNWALD, A. B. A mediação como forma efetiva de pacificação social no Estado Democrático de Direito. **Jus Navegandi**, Teresina, n. 289, p.64-78, 2004. Disponível em: <www.jus.com.br>. Acesso em 28 out. 2008.

HAGEDORN, J. M. As American as apple pie: patterns in american gang violence. In: WATTS, M. W. **Cross-cultural perspectives on youth and violence**. Londres: Jai Press, Stamford, 1997, p.122-138.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALL, S. **Adolescence**. New York: Appleton, 1925.

HAYDEN, C.; BLAYA, C. **Violence et comportements agressifs dans les écoles anglaises**. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. La violence en milieu scolaire-3- dix approches en Europe. Paris: ESF, 2001, p. 43-70.

HEREDIA, R. A. S. Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. In: BRANDONI, F. (Org.) **Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias**. Buenos Aires: Paidós, 1999. p. 31-55. Disponível em: <mediacionescolar.blogia.com>. Acesso em: 12 ago. 2008.

_____. Resolución de conflictos en la escuela. **Ensayos y Experiencias**, Buenos Aires, ano 4, n. 24, p.44-65, jul/ago 1998. Disponível em: <mediacionescolar.blogia.com>. Acesso em: 12 out. 2006.

HOWELL, D. C. **The dictionaries of social psychology**. Boston: Duxbury, 1997.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. (Orgs.). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBIAPIANA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

ITANI, A. A violência no imaginário dos agentes educativos. **Caderno Cedes**, São Paulo, v. 47, n.19, p. 36-50, 1996.

JARES, X. R. **Educar para a verdade e para a esperança: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismo**. Porto Alegre: Artmed, 2005

_____. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Educação e conflito: guia de educação para a convivência**. Porto: Asa, 2002.

JONES, T. S. Conflict resolution education: the field, the findings, and the future. **Conflict Resolution Quarterly**, Fall-Winter, 22 (1-2), p. 233-267, 2004.

JUNQUEIRA, M. R.; JACOB, M. O olhar dos adolescentes em conflito com a lei sobre o contexto social. **Revista Virtual Textos & Contextos**, n. 6, p. 38-51, 2006.

KASHANI, J. H.; ALLAN, W. D. The impact of family violence on children and adolescents. IN: KAZDIN, A.; KASHANI, J. **Developmental clinical psychology and psychiatry**. Thousand Oaks: Sage, 1998, p.78-96.

KEMPE, R.; KEMPE, H., 1983. **Child Abuse**. Suffolk: Fontana Paperbooks.

KLAUS, M.; KENNEL, J. **Pais/Bebê: a formação do apego**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981. p. 24-59.

KOEHLER, S. M. F. **Violência psicológica**: um fenômeno na relação professor-aluno. 2003. 225fl. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1991.

LATERMAN, I. **Violência e incivilidade na escola**: nem vítimas, nem culpados. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

_____. **Violências, incivildades e indisciplinas no meio escolar**: um estudo de duas escolas da rede pública. 1999. 245fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 7 ago. 2006.

LEHMKUHL, M. Z. A. A nova ciência: mediação. **Jus Navigandi**, Teresina, n. 51, p32-54, out. 2001. Disponível em: <www.jus.com.br>. Acesso em: 28 nov. 2008.

LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, 17(3), p. 367-380, 2004.

LEMOS, C. O. de. Reduzir a idade penal é a solução? **UnB Revista**, Brasília, v II, n. 14, p. 9-18. Dez. 2003/ Mar. 2004.

LEVANDOWSKI, D. C.; DE ANTONI, C.; KOLLER, S. H.; PICCININI, C. A. Paternidade na adolescência e os fatores de risco e proteção para a violência na interação pai-criança. **Interações**, São Paulo, v. VII, n. 13, p. 77-100, Jan./Jun. 2002. Disponível em: <www.pepsic.bvs-psi.org.br>. Acesso em: 24 ago. 2008.

LEVINSKY, D. **Adolescência pelos caminhos da violência**: a psicanálise na prática social. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **Adolescência e violência**: aspectos do processo de identificação do adolescente na sociedade contemporânea e suas relações com a violência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Adolescência**: reflexões psicanalíticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LIMA, C. S. ; PINTO., E. C. . Juventudes, Mídia e Violências. In: **III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas**, 2008, Curitiba-PR. III Congresso Ibero mericano sobre Violências nas Escolas. Curitiba-PR : PUCPR, 2008.

LINN, S. **Crianças do consumo**: a infância roubada. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LOIOLA, L. J. S. L. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu, 2005. **Anais...** Caxambu, 2005. p. 1-16. CD-ROM.

LOPES, C. S.; GASPARIN, J. L. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v. 25, n. 2. p. 295-304, 2003.

LOPES NETO, A. A. *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Vol. 81, Nº5 (Supl). Porto Alegre, 25 de agosto de 2005, p. 164-172. Disponível: <www.scielo.br>. Acessado: 23 jun 2006.

LORENZ, K. **Os fundamentos da etologia**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

_____. **Agressão**. Portugal: Martins Fontes, 1973.

LOUREIRO, A. C. A. M.; QUEIROZ, S. S. de. **A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular**: uma análise psicológica. **Psicol. cienc. prof. [online]**, v. 25, n. 4, p.546-557, Dez. 2005. Disponível em: <www.pepsic.bvs-psi.org.br/scielo>. Acesso em: 07 mar 2007.

LUHMANN, Niklas. **Die realität der massenmedien**. Opladen: Westdt. Verlag, 1995.

LUZ, M. **Relações entre adolescentes e a sociedade**: Instituição, Violência e Disciplina. Rio de Janeiro: IMS;UERJ, 1993.

MAGAGANIN, A. T.; ALMEIDA, A. M. O. Violência contra a infância e a adolescência. In: A. M. O. Almeida; L. H. C. Z. Pulino (Eds.). **Fórum de combate à violência**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2000. p. 19-30.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2004.

MANDARINO, C. M. **Regularidade e agressividade**: categorias de análise no recreio de um aluno com deficiência mental. Porto Alegre: UFRGS. 2000.

MATOS, K. S. L. de; NASCIMENTO, V. S. do. Construindo uma cultura de paz: o projeto paz na escola de Fortaleza. In: MATOS, K. S. L. de. (Org.). **Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais**: ações com sensibilidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006. p. 26-35.

MATOS, K. S. L. de; NASCIMENTO, V. S.; JÚNIOR, R. N. (Orgs). **Cultura de paz**: do conhecimento à sabedoria. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

MATTOSO, G. **Calvário dos carecas**: história do trote estudantil. São Paulo: EMW, 1985.

MARQUES, M. A. B. **Violência física e psicológica contra crianças na idade escolar**: relatório de pesquisa. Bragança Paulista, São Paulo; Universidade São Francisco, 1997. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 08 junh 2008.

MARRA, C. A. dos S. **Violência escolar**: um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola. 2004. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <www.ich.pucminas.br/pged>. Acesso em: 12 jan. 2008

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTUCCELLI, D. Reflexões sobre a violência na condição moderna. In: **Revista Tempo Social**, n.11 v.1, São Paulo, p. 157-175, 1999. Disponível em: <www.fflch.usp.br>. Acesso em: 7 ago. 2006.

MELLO, S. L. Estatuto da criança e do adolescente: é possível torná-lo uma realidade psicológica? **Psicologia**, São Paulo, v.10, n. 2, p.139-151, 1999.

MELLO, S.L. A Violência Urbana e a Exclusão dos Jovens. In: SAWAIA, B. (Org.) **As Artimanhas da Exclusão – Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 24-37.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.3, n. 5, 1997.

MENEGHEL, S. N.; GIUGLIANI, E. J.; FALCETO, O. Relações entre violência doméstica e agressividade na violência. **Cadernos de Saúde Pública**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 327-335, 1998. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 28 ago. 2008.

MENDES, F. D. C. **Afiliação e hierarquia no Muriqui**: o grupo Matão de Caratinga. 1990. 193fl. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990. Disponível em: <www.bases.bireme.br>. Acesso em: 26 jul. 2008.

MERTON, R. K. **Social theory and social structure**. Glencoe, IL: Free Press, 1968.

MEYROWITZ, Joshua. **No sense of place**. New York: Oxford University Press, 1985.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 2001.

MILANI, F. M. (Org.). **Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

MINAYO, M. C. S. & SOUZA, E. R. **Violence for All**. Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (1): p. 65-78, jan/mar, 1993. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 28 ago. 2008.

MINAYO M .C; ASSIS S. Violência e saúde na infância e adolescência: uma agenda de investigação estratégica. **Saúde em Debate**, 39 (jun.), p.58-63, 1994.

MINAYO, M. C. S. **Fala Galera: juventude, violência e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. In: Cadernos de **Saúde Pública**. Rio de Janeiro, n. 10, p. 07-18, 1994. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 13 ago. 2007.

_____. A violência na adolescência: um problema de saúde pública. Cadernos de **Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol.6, n.3, p. 278-292, 1990.

MISSE, M. A Violência como sujeito Difuso. In: FEGHALI, J.; MENDES, C.; LEMGRUBER, J. (Orgs.). **Reflexões sobre a violência urbana: (in)segurança e (des)esperanças**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006. p.19-33.

MOOG, V. **Bandeirantes e Pioneiros: paralelo entre duas culturas**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

MOORE, C. **O processo de mediação: estratégias práticas para resolução de conflitos**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

MORAIS, R. **Violência e educação**. Campinas: Papirus, 1995.

MOSER, G. **A agressão**. São Paulo: Ática, 1991.

MUÑOZ QUEZADA, M. T.; SAAVEDRA, E. G.; VILLALTA, M. P. Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. **Revista de Pedagogia** [online], v. 28, n. 82, p. 197-224, 2007. Disponível em: <www.scielo.org.ve>. Acesso em: 25 jul. 2008.

MUSZKAT, E. M. (org). **Mediação de Conflitos, pacificando e prevenindo a violência**. São Paulo, SP, Summus, 2003.

NASCIMENTO, M. G. Meninos e meninas de rua: pelo direito de serem cidadãos. **Revista CEAP**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 35-6, 1993.

NAZARETH, E. R.; SANTOS, L. J. dos. A importância da Co-mediação nas questões que chegam ao Direito de Família. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA, IV, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Del Rey, p.127- 139.

NEUENFELD, D. J. Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? **Revista de Educação Física**, Maringá, v.14, p. 37-45, 2003.

NIEHOFF, D. **The biology of violence**. Nova York: Free Press, 1999.

NJAINE, K.; MINAYO, M. C. S. Violence in schools: identifying clues for prevention. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.7, n.13, p.119-34, 2003.

NUNES, R. Folha de São Paulo. São Paulo: 3º Caderno, ano 83, n. 27043 25 abr. 1999. Disponível em: <www.folha.com.br>. Acesso em: 18 abr. 2007.

OLIVEIRA, C. R de. **O fenômeno da violência em escolas**: estudo de caso. 1995. 212fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995. Disponível em: <www.ufrs.br/teses>. Acesso em 20 set. 2008.

ONGARO, S. Trote: instrumento de integração ou fenômeno psicopatológico? **Tempo Médico**, Botucatu, , n. 4, 12-18, Maio/Jun. 1991.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO;UCB, 2002.

ORTEGA, R. Pr. Projet Sevilla contre la violence scolaire: un modèle d'intervention éducative à caractère écologique. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Dir.). **La violence en milieu scolaire-3-dix approches en Europe**. Paris: Ed. ESP, 2001. p.34-42.

OSÓRIO, L. C. Agressividade e violência: o normal e o patológico. In: SANTOS, J. V. (Org.). **Violência em tempo de globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 56-67.

_____. Síndrome delinqüencial: um estudo sobre a psicopatologia do adolescente. In: Outeiral, J. **Infância e Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982. p. 23-34.

_____. **A família hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OUTEIRAL, J. O. **Adolescer**: estudos sobre adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIM, I. M. **As representações e a prática da violência no espaço escolar**. 1997. 158fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 2 out. 2006.

PAPALIA, D. E. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PAIVA, V. **Educação Formal Como Direito Humano: Contradições e Dilemas da Revolução Educacional da Segunda Metade do Século XX**, 1997. Disponível www.dhnet.org.br. Acesso em 12 de agosto de 2005.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, p. 7-25, 1997.

PERRY, B. D. Incubated in terror: neurodevelopmental factors in the 'cycle of violence'. In: OSOFSKY J. (Org.). **Children in a violent society**. Nova York: Guilford, 1997. p. 124-149. Disponível em: <www.pepsic.bvs-ogr.br>. Acesso em: 12 dez. 2008.

PERALVA, A. L'incivilité, la revolte et le crime. Violences juvéniles dans la société de risque, Vol. I. **Dossiê apresentado para obtenção de habilitação para dirigir os trabalhos de pesquisa em sociologia**. Centre d'Analyse et Intervention Sociologiques, 1997. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 2 out. 2006.

PEREGRINO, M. **Juventude e suas representações na mídia**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <www.multirio.rj.gov.br/sec21.com.br>. Acesso em: 10 dez 2007.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças**. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia; Imprensa Portuguesa, 2002.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada: reflexões alternativas**. Campinas: Papyrus, 2000, p.54-68.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educ. Soc. [online]**, v. 28, n. 100, p.28-39, 2007. Disponível em: <endereço eletrônico>. Acesso em: data de acesso.

PINHEIRO, A. **A criança e o adolescente no cenário da redemocratização: representações sociais em disputa**. 2001. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

PINHEIRO, P. S. As relações criminosas. Folha de S. Paulo, Caderno Mais, ano 76, n. 18842, 28 ago.1996. Disponível em: <www.folha.com.br>. Acesso em: 12 mar. 2008.

PINHEIRO, P. S.; Adorno, S. Violência contra crianças e adolescentes, violência social e estado de direito. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 7, p. 106-117, 1993.

PITOMBEIRA, D. **Adolescentes em processo de exclusão social: uma reflexão sobre a construção de seus projetos de vida.** 2005. 285 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Org.). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003.

PLACCO, V. M. N. S.; TAVARES de LIMA, F. F.; VIOTTO FILHO, I. A.; RODRIGUES, L. A.; ORSOLON, L. A. M.; SODELLI, M.; BENACHIO, M.N. Representações Sociais de jovens sobre violência e a urgência na formação de professores. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC/SP**, São Paulo, n. 14/15, p. 347- 367, 2002.

POPE, C.; MAYS, N. Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health service research. **British Medical Journal**, New York, n. 311, p.45-62,1995.

POSTMAN, Neil. **Disappearance of childhood.** New York: Delacorte Press, 1982.

PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

RIBEIRO, R. **Educação e paz: construindo cidadania.** In: MATOS, K. S. L.; BOMFIM, M. C. A (Orgs.). **Juventudes, cultura de paz e violência na escola.** Fortaleza: Editora UFC, 2006.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** São Paulo: Autores Associados, 1993.

RICHARD, T.; RICHARD, L. Using computers in qualitative research. In: DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds). **Collecting and interpreting qualitative materials.** Thousand Oaks, CA: Sage, 1998. p. 211-245.

RISTUM, M.; BASTOS, A. C. S. A violência urbana e o papel da mídia na concepção de professoras do ensino fundamental. **Paidéia – Cad. de Psicologia e Educação**, FFCLRP USP, São Paulo, V. 13, n. 26, p. 181-189, 2003.

RODRIGUES, A. S. **Aqui não há violência: A escola silenciada (Um estudo etnográfico).** Rio de Janeiro; 1994. 91fl. Dissertação (Mestrado e Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ROMANELLI, G. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre a prática de pesquisa.** Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

RONDELLI, E. Imagens da Violência – Práticas Discursivas. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, 10(2), 1998. p. 145-157.

ROSSETTI, C. B.; KUSTER, P. S.; SOUZA, M. T. C. C. de; LEME, M. I. da S.; Jogos eletrônicos violentos e estratégia de resolução de conflitos de jovens da cidade de Vitória. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del Rei, V. 2, n. 1, Mar./Ago. 2007.

ROYER, E. Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores. In: UNESCO. **Desafios e alternativas: violência nas escolas**. Brasília: UNESCO; UNDP, 2003. p. 57-78.

SALEM, T. **Entrevistando famílias: notas sobre o trabalho de campo**. In: E. NUNES. *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p.48-54.

SALES, L. M. M (Org.). **A cidadania em debate: a mediação de conflitos**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2005.

_____. **Estudos sobre mediação e arbitragem**. Fortaleza: ABC, 2003.

_____. SALES, L. M. M. **Mediare: um guia prático para mediadores**. Fortaleza: Gráfica UNIFOR, 2004a.

_____. **Mediação de conflitos escolares: uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas**. *Pensar*, Fortaleza, v. 9, n. 9, p. 89-96, fev. 2004b.

SAMPAIO, I. Modos de ver a violência na mídia entre adolescentes cearenses. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. E-Compós**, Brasília, v 11, n. 3, set/dez 2008.

SANTOS, M. F. P. dos. **Para onde sopram os ventos: políticas públicas de turismo do grande Pirambu**, Fortaleza-Ce. 2006. 169fl. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SANTOS, J. V. (Org.). **Violência em tempo de globalização**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SARAIVA, J. B. C. **Adolescente e ato infracional**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 1999.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SEGALIN, A.; TRZCINSKI, C. Ato infracional na adolescência: problematização do acesso ao sistema de justiça. **Revista Virtual Textos & Contextos**, Porto Alegre, ano V, n. 6, dez. 2006. Disponível em: <www.pucrs.br/textos>. Acesso em: 20 maio 2007.

SEIGO, J. C. T. **Mediação de conflitos em instituições educativas**. Ed. ASA, 2003.

SERPA, M. N. **Teoria e prática da mediação de conflitos**. Rio de Janeiro: Lúmen Iuris, 1999.

SCHABBEL, C. **Mediação escolar de pares: semeando a paz entre os jovens**. São Paulo: Willis Harman House, 2002.

SCHILLING, F. **A Sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SCHMIDT, S. J. **Kognitive autonomie und sozial orientierung**: konstruktivistische bemerkungen zum zusammenhang von kognition, kommunikation, medien und kultur. 2. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp, 1996.

SCHNITMAN, D. F.; LITTLEJOHN S. (Orgs.). **Novos paradigmas da mediação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHVARSTEIN, L. La mediación escolar en contexto. In: BRANDONI, F. (Ed.). **Propuestas, reflexiones y experiencias**. Buenos Aires: Paidós, 1999, p. 56-73.

SILVA, H. O. da; SILVA, J. de S. **Análise da violência contra a criança e o adolescente o ciclo de vida no Brasil**. São Paulo: Global; Brasília: Unicef, 2005.

SILVA, H. **Educação em Direitos Humanos: conceitos, valores e hábitos**. 1995. 138fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995

SILVA, S. C. da; CASTELO BRANCO, L. de B. **Sociedade civil e a criminalização do adolescente: violência, pobreza e consumismo capitalista no universo da delinquência juvenil**. Disponível em: <www.unieuro.br/download_2005>. Acesso em: 28 ago. 2008

SINGER, H. Quando o "diálogo" é a violência. **Educ. Soc. [online]**, v. 22, n. 77, p.18-25, 2001.

SIX, Jean-François. **Dinâmica da Mediação**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

SKRZPCZAK, J. **O inato e o adquirido: desigualdades naturais e desigualdades sociais**. Lisboa: Instituto Piaget; Divisão Editorial, 1996.

SOARES, P. A criança e a apropriação das mensagens de violência nos desenhos animados. In: SAMPAIO, I.V. S.; CAVALCANTE, A.P. P.; ALCANTARA, A. A. (orgs.). **Mídia de chocolate: estudos sobre a relação infância, adolescência e comunicação**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006, p.23-39.

SODRÉ, M. Violência, Mídia e Política. In: FEGHALI, J.; MENDES, C.; LEMGRUBER, J. (Orgs.). **Reflexões sobre a violência urbana: (in)segurança e (des)esperanças**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006. p. 33-43.

SOUZA, M. A. de. Intervenção psicoterapêutica em meninos agressivos escolares como prevenção de comportamento transgressor futuro. **Psicologia: Teoria e Prática**, 3 (2), p. 21-34, 2001. Disponível em: <www.tede.biblioteca.ucg.br>. Acesso: 19 dez. 2007.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação da USP – Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, Jan/Jul. 2001. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 7 ago. 2006.

_____. Estudos sobre a juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, V. 2, n. 5, p.56-64, 1997.

_____. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa, Cad. de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, n. 1, jul 1998.

STRASBURGER, V. C. **Os adolescentes e a mídia: impacto psicológico**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TALAMONTI, L. **Fisiognomonia: Guia do Caráter**. Ed. Hemus, Curitiba, 2002.

TAVARES dos SANTOS, J. V. Violências e dilemas do controle social nas sociedades da "modernidade tardia". **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, 18 (1), p. 3-12, 2004.

_____. Violências, América Latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 24-32, Jul./Dez., 2002.

_____. Violências, América Latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, PPG — Sociologia do IFCH — UFRGS, n.8, p.16-32, nov. 2002. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 12 ago. 2006.

_____. **Novos processos sociais globais e violência**. São Paulo em Perspectiva, 13(3), 3-17, 1999.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

TIBA, I. **Puberdade e Adolescência: desenvolvimento biopsicossocial**. São Paulo: Ágora, 1985.

TITO, R. **Criança e paz**. Brasília: [s.n.], 1990.

TINZMAN, M. B., JONES, B.F., FENNIMORE, T. F., BAKER, J., FINE, C., PIERCE, J. What is the collaborative classroom? Disponível em <http://www.NCREL> (acesso em 2001).

TONI, M. P; SALVO, C. G; MARINS, M. C; WEBER, L. N. D. Etologia humana: o exemplo do apego. **Psico-USF**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 99-104, Jan./Jun. 2004

TOURAINÉ, A. **O que é democracia?** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

TORREGO, J.C. **Mediación de conflictos en instituciones educativas**: manual para la formación de mediadores. Madrid: Editora Narcea, 2000.

TRINDADE J. **Delinqüência juvenil**: uma abordagem transcisciplinar. São Paulo: Cortez, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TULLOCH, M. I. Evaluating aggression: school students' responses to television portrayals of institutionalized violence. **Journal of Youth and Adolescent**, New York v. 24, p. 95-115, 1995. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 23 set 2008.

TUVILLA RAYO, J. **Educação em Direitos Humanos**: rumo a uma perspectiva global. São Paulo: Artmed, 1998.

VARELLA, D. **Raízes orgânicas e sociais da violência urbana**. Disponível: <www.draziovarella.ig.com.br>, 2002. Acessado: 25 de junho de 2008.

VEIGA, F. H. **Indisciplina e violência na escola**: práticas comunicativas para professores e pais. Porto: Porto Editora, 1999.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Eds.). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro, RJ: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000. p.45-56.

VEZZULA, J. C. **Mediação, teoria e prática**: guia para utilizadores e profissionais. Porto: Ministério da Justiça de Portugal, 2005.

_____. **Teoria e prática da mediação**. Curitiba: Instituto de Mediação e Arbitragem, 1998. Disponível em: <www.mediare.com.br>. Acesso em: 20 out. de 2006.

VIANA, N. Violência, Conflito e Controle. In: OLIVEIRA, D. D.; LIMA, R. B.; SANTOS, S. A.; TOSTA, T. L. D. (Orgs.). **50 anos depois**: relações raciais e grupos socialmente segregados. Brasília: MNDH, 1999, p48-62.

VIANNA, M. N. **Garantindo a proteção da criança e do adolescente dentro da escola**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Ensino do Interior, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VON FEILITZEN, C.; CARLSSON, U. (Eds.). **Promote or protect**: yearbook 2003 from the Unesco International Clearinghouse on children and violence on the screen. Göteborg: Nordicom; Göteborg University, 2004.

WAGNER, A.; FERREIRA, V. S.; RODRIGUES, M. I. M. Estratégias educativas: uma perspectiva entre pais e filhos. **Revista Psicologia Argumento**, São Paulo, v. 16, n. 23, p. 37-46, 1998.

WASELFISZ, J. J. **Fala galera - juventude, violência e cidadania**: os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez, 1998

WAAL, F. B. M. Primates: a natural heritage of conflict resolution. **Science**, Eds. Univ. of California Press, v. 289, n. 5479, p. 586-590, 2000. Disponível em: <www.ip.usp.br>. Acesso em: 23 nov. 2007.

WARAT, L. A. **O ofício do mediador**. Florianópolis: Habitus, 2001

WARTH, M. P. T. N.; LISBOA, L. F. Tradição, trote e violência. **Revista Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, n. 5, p.111-120, 1999. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 24 ago. 2007.

WEITZMAN, E. A. Software and qualitative research. In: DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000, p.45-57.

WELLS, G. **Indagación dialógica**: hacia una teoria y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós, 2001.

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

WIDOM, C. S. Does violence beget violence? A critical examination of literature. **Psychol Bull**, New York, n. 106 (1), p. 3-28, 1989. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 08 set 2008.

WIEVIORKA, M. O novo Paradigma da Violência. **Revista Tempo Social**, São Paulo, 9 (1), p. 5-41, maio de 1997.

WILLIAMS, L. C. A. **Efeito da denúncia da mulher na violência física do parceiro**: o que faz o homem parar de agredir a mulher? Projeto de pesquisa encaminhado ao Programa de Iniciação Científica. CNPq/UFSCar, 2002. 23fl. Disponível em: <www.ip.usp.br>. Acesso em: 28 jan. 2008.

WOLFF, S. Non-delinquent disturbances of conduct. In: RUTTER M.; HESSOR L (Eds.). **Child and Adolescent Psychiatry**. Boston: Blackwell Scientific Publications, 1985. p. 400-423. Disponível em: <www.bases.bireme.br>. Acesso em: 28 ago. 2008.

WORCHEL, S., HARDY, T. W.; HURLEY, R. The effects of commercial interruption of violent and nonviolent films on viewers' subsequent aggression. **Journal of Experimental Social Psychology**, New York, n. 12, p. 220-232, 1976. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 22 nov. 2008.

WHITAKER, D. Violência na Escola. In: **Revista Idéias**, São Paulo, n. 21, p. 253-267, 1994. Disponível em: <www.multirio.rj.gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2006.

WIERVORKA, M. O novo paradigma da violência. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, 9(1), p. 5-41, 1997.

ZALUAR, A. (Org.). A globalização do crime e os limites da explicação local. In: SOUZA, L.; TRINDADE, Z. A. (Eds.). **Violência e exclusão: convivendo com paradoxos**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2000. p. 49-69.

_____. **Drogas e cidadania: repressão ou redução de riscos**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: CARDOSO, R. (ORG). A aventura antropológica. **Teoria e Pesquisa**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 107-126.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.16, n. 45, p. 145-164, 2001.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Sinara Mota Neves de Almeida, aluna do Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, estou realizando um estudo, que tem como objetivo investigar as percepções de alunos, professores, pais/responsáveis, sobre a violência, numa escola pública do Município de Fortaleza, para subsidiar o desenvolvimento de ações mediadoras do conflito. Portanto, solicito aos responsáveis de _____, autorização para que participe da pesquisa, sem gastos para seus familiares nem prejuízos ao seu aprendizado. Pelo contrário, este trabalho espera contribuir para o desenvolvimento da cultura de paz na escola.

Você tem o direito de não participar e também de se retirar da pesquisa, a qualquer momento, mesmo depois da aceitação. Seu nome será mantido em sigilo, evitando-se qualquer tipo de constrangimento. Maiores informações para esclarecer dúvidas em relação à sua participação na pesquisa, contatar o Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará: 3366 8338.

Participante da Pesquisa

Responsável legal pelo aluno (a)

Testemunha: Diretora da Escola

Tânia Regina Barros

Sinara Mota Neves de Almeida (Pesquisadora)

3281.4046/ 9924.8550

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSORES

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

- O presente questionário faz parte da pesquisa sobre “Violências nas Escolas”, realizada pela professora Sinara Mota Neves, que está cursando Doutorado em Educação, no Setor de Avaliação Educacional da Universidade Federal do Ceará.
- Você não precisa se identificar. As respostas são anônimas e as informações serão utilizadas somente para fins de pesquisa.
- É muito importante que você seja sincero e só responda depois de ler com bastante atenção as perguntas e alternativas dadas.
- Procure fornecer as informações solicitadas e indique-as marcando com um “x” ou preenchendo os espaços no questionário.
- Por favor, responda a todas as perguntas; não deixe nenhuma em branco.

Antecipadamente, agradecemos a sua colaboração.

I- IDENTIFICAÇÃO

Idade: _____ Sexo: _____

Na escola em que você trabalha:

Série(s) em que atua: _____ Disciplina(s) que leciona:

Carga Horária Semanal: _____ Carga Horária Mensal: _____

Trabalha em outra escola:

Série (s) em que atua _____ Disciplina(s) que leciona: _____

Carga Horária Semanal: _____ Carga Horária Mensal: _____

II – ESCOLARIDADE

2º Grau

Nome(s) do(s) Curso(s): _____

Instituição: Pública () Privada () Ano(s) de conclusão: _____

3º Grau - Graduação

Nome(s) do(s) curso(s): _____

Instituição: Pública () Privada () Ano(s) de conclusão: _____

Pós Graduação

Especialização:

Nome(s) do(s) curso(s): _____

Nome(s) da(s) instituição(s): _____

Concluído () Ano de conclusão: _____

Em curso ()

Mestrado:

Nome do curso: _____

Concluído () Ano de conclusão: _____

Em curso ()

Doutorado:

Nome do curso: _____

Concluído:() Ano de conclusão: _____

Em curso ()

III - EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Docência em:

Escola de Educação Infantil Sim () Não () ___anos

Escola de 1ª a 5ª série Sim () Não () ___anos

Escola de 6ª a 9ª série Sim () Não () ___anos

Escola de Ensino Médio Sim () Não () ___anos

Ensino Superior Sim () Não () ___anos

Pós-graduação (Especialização) Sim () Não () ___anos

Mestrado - Doutorado Sim () Não () ___anos

Outra(s) experiência(s) importante(s) na área de educação: _____

Total de anos de trabalho na educação _____

Experiência(s) importante(s) em outras áreas: _____

IV- PARTICIPAÇÃO EM ENTIDADES DA SOCIEDADE

Participa de entidade científica? Sim () Não ()

Nome da entidade: _____

Tempo de participação: _____

V - CONEPCÕES SOBRE A VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA NA ESCOLA

1. Para você o que é violência?

R: _____

2. Os programas de televisão, jornais e revistas têm noticiado inúmeras situações envolvendo violências nas escolas. Nas situações de violência indicadas abaixo, *marque o(s) ítem(ns)* que você já presenciou, dos que teve ou não conhecimento e os que envolveram profissionais que trabalham nesta escola: funcionários, professores, orientadores, supervisores, coordenadores, diretores, vice-diretores e zeladores e, também, alunos, pessoas da comunidade, pais ou responsáveis.

2.1 Ameaça a alguém da escola:

- Feita por aluno da escola;
- Feita por profissionais da escola;
- Feita por pais ou responsáveis;
- Feita por outros? _____
- Não tive conhecimento .

2.2 Disparo de arma no interior da escola ou nas proximidades em que ela está localizada:

- Feito por aluno;
- Feito por pai ou responsável da escola;
- Feito por outros? _____
- Não tive conhecimento.

2.3 Bombas, explosivos e objetos semelhantes no interior da escola nas proximidades em que ela está localizada:

- Colocados por aluno;
- Por outros? _____
- Não tive conhecimento.

2.4 Ato obsceno, atentado ao pudor (exposição ou exibição de órgãos sexuais) no interior da escola nas proximidades em que ela está localizada:

- Praticado por alunos da escola;
- Praticado por outros? _____
- Não tive conhecimento.

2.5 Estupro no interior da escola ou nas proximidades em que ela está localizada:

- Envolvendo aluno;
- Envolvendo profissional da escola;
- Envolvendo outras pessoas? _____.
- Não tive conhecimento.

2.6 Embriaguez no interior da escola ou nas proximidades em que ela está localizada:

- De alunos;
- De profissionais da escola;
- De pais ou responsáveis;
- De outros? _____.
- Não tive conhecimento.

2.7 Negligência da escola, falta de atenção no atendimento às situações emergenciais:

- Com os alunos;
- Com os pais ou responsáveis;
- Com os profissionais da escola;
- Com outras pessoas? _____.
- Não tive conhecimento.

2.8 Danos e/ou depredação que tenham ocorrido no prédio escolar, em materiais, móveis ou nos carros de profissionais que trabalham nela:

- Feitos por pais ou responsáveis;
- Feitos por profissionais da escola;
- Feitos por alunos da escola;
- Feitos por outras pessoas? _____.
- Não tive conhecimento.

2.9 Roubo de dinheiro ou objetos de alunos no interior da escola ou nas proximidades em que ela está localizada:

- Feito por alunos da escola;
- Feito por estranhos;
- Feito por profissionais da escola;
- Feito por outras pessoas? _____
- Não tive conhecimento.

2.10 Furto (roubo praticado escondido, sem violência) na escola:

- Feito por alunos da escola;
- Feito por profissionais da escola;
- Feito por outras pessoas? _____
- Não tive conhecimento.

2.11 Roubo com uso de violência na escola:

- Feita por alunos da escola;
- Feita por outros? _____
- Não tive conhecimento.

2.12 Agressão física na escola por meio de brigas:

- Praticada por alunos em seus colegas;
- Praticada por profissionais da escola em alunos;
- Praticada por aluno a profissionais da escola
- Praticada por pais ou responsáveis a alunos
- Praticada por pais ou responsáveis a funcionários da escola;
- Praticada por outra pessoa? _____
- Não tive conhecimento.

2.13 Agressão verbal (xingamentos) na escola:

- Praticada por alunos em seus colegas;
- Praticada por profissionais da escola em alunos;
- Praticada por alunos à profissionais da escola;
- Praticada por pais ou responsáveis a alunos;
- Praticada por pais ou responsáveis a funcionários da escola;
- Praticada por outra pessoa? _____
- Não tive conhecimento.

2.14 Pichação nas paredes ou muro da escola:

- Feita por alunos da escola;
- Feita por outra pessoa? _____
- Não tive conhecimento.

2.15 Assassinato de aluno:

- Feito por outro aluno da escola;
- Feito por profissional da escola;
- Feito por outra pessoa? _____
- Não tive conhecimento.

2.16 Brigas, bagunça, confusão na escola:

- Feita por alunos da escola;
- Feita por profissionais da escola;
- Feita por outras pessoas? _____
- Não tive conhecimento.

2.17 Uso de drogas na escola:

- Feito por alunos da escola;
- Feito por profissionais da escola;
- Feito por outras pessoas? _____
- Não tive conhecimento.

3. Em sua opinião, o que provoca a violência na escola?

R: _____

4. Você acha que os alunos estão seguros na escola? Por quê?

R: _____

5. O que os pais ou responsáveis podem fazer para ajudar a escola na prevenção da violência?

R: _____

6. O que é o Conselho Escolar? Para que serve?

R: _____

7. De que você mais gosta nesta escola? Por quê?

R: _____

8. De que você menos gosta nesta escola? Por quê?

R: _____

9. Você conhece ações ou atividades que a escola desenvolve ou já desenvolveu em prol da comunidade para diminuir a violência? Se sim, cite-os.

R: _____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ALUNOS

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

* O presente questionário faz parte da pesquisa sobre “Violência nas Escolas”, realizada pela professora Sinara Mota Neves, que está cursando Doutorado em Educação, no Setor de Avaliação Educacional da Universidade Federal do Ceará.

* Você não precisa se identificar. As respostas são anônimas e as informações serão utilizadas somente para fins de pesquisa.

* É muito importante que você seja sincero e só responda depois de ler com bastante atenção as perguntas e alternativas dadas.

* Procure fornecer as informações solicitadas e indique-as marcando com X ou preenchendo os espaços no questionário.

*Por favor, responda a todas as perguntas, não deixe nenhuma em branco.

Antecipadamente, agradecemos a sua colaboração.

1. Idade: _____
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. **Série:** _____
4. Turno: manhã () tarde () noite ()
5. Quais destes tipos de problemas são mais comuns na sua escola?
 - a) Desrespeito ao professor ()
 - b) Pixações ()
 - c) Briga entre alunos ()
 - d) Desrespeito aos funcionários ()
 - e) Desrespeito aos alunos ()
 - f) Nenhum
6. Como você percebe a participação dos alunos na gestão escolar?
 - a) Participa muito ()
 - b) Participa pouco ()
 - c) Nunca participa ()
7. Existe violência dentro da sua escola?
 - a) Sim ()
 - b) Não ()
8. De quem você acha que é a obrigação de dar segurança à escola?
 - a) Da própria escola ()
 - b) Da polícia ()
 - c) Da guarda municipal ()
 - d) Outro (s) _____

9. Para você o que é violência?

R: _____

10. Em sua opinião, o que provoca a violência na escola?

11. Você acha que os (as) alunos (as) estão seguros na escola?

12. O que os (as) alunos (as) podem fazer para ajudar a escola na prevenção da violência?

13. O que é o Conselho Escolar? Para que serve?

14. De que você mais gosta nesta escola? Por quê?

15. De que você menos gosta nesta escola? Por quê?

16. Você costuma ajudar a escola? Como?

17. Você conhece ações ou atividades que a escola desenvolve ou já desenvolveu em prol da comunidade para diminuir a violência? Se sim, cite-os?

APÊNDICE D – FORMULÁRIO CURSO DE EXTENSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

CÓDIGO

FORMULÁRIO DE AÇÃO DE EXTENSÃO (APÊNDICE II)

Ação

Programa [] Projeto [] Evento [] Curso [x] Prestação de Serviço [] Produção e Publicação []

Título

A mediação de conflitos como prevenção da violência na escola.

Palavras Chaves (máximo três)

Cultura de paz; adolescente; violência; mediação

Coordenadoria Responsável

- ▶ Ação Social e Comunitária [] ▶ Desenvolvimento Regional []
▶ Integração Universidade-Setor Produtivo [] ▶ Integração Universidade-Movimentos Sociais [x]

Setor de Origem (Origem/Unidade)

Faculdade de Educação/ Departamento de Fundamentos da Educação

Dados do Coordenador

Nome: Maristela Lage Alencar

Endereço: Rua Pereira Valente, 666 – apto. 1100

Bairro: Aldeota

Cidade: Fortaleza

UF:

CEP:

Telefone: 3261.2232

Fax:

E-mail: lagealencar@secrel.com.br

Equipe de trabalho

Membros	Instituição	Horas dedicadas ao projeto	Função/ Atividades	Remunerado pelo projeto?
Maristela Lage Alencar	UFC	12	Coordenador	Não
Sinara Mota Neves de Almeida	PMF	20	Professor	Não
Silvana Costa Castelo Branco	Ministério Público	20	Professor	Não
Antônia Lima Sousa	Ministério Público	12	Assessor	Não

Áreas Temáticas de ações de Extensão (Principal [P] e Secundária [S])

▶ Comunicação []	▶ Cultura []	▶ Direitos Humanos []	▶ Educação [x]
▶ Meio Ambiente []	▶ Saúde []	▶ Tecnologia []	▶ Trabalho []

Período (ações permanentes, data término deve ser o último dia do corrente ano)

Data de Início: 10/11/2007 Data de Término: 15/12/2007

Local de Atuação

Urbano [] Rural [x] Urbano-Rural []

Justificativa

A questão da violência e as violações dos direitos humanos no Brasil, especialmente as que atingem a vida e a integridade física dos indivíduos, têm sido amplamente divulgadas na sociedade em geral, aparecendo com bastante ênfase nos meios de comunicação de massa e, segundo as pesquisas de opinião pública, constituem-se uma das maiores preocupações da população, **mormente** nas grandes cidades.

No caso da escola, é possível que esse tipo de violência se manifeste como uma forma de protesto escolar e, também, como expressão de críticas da população aos serviços prestados, ou até mesmo, como forma de revide em relação às agressões vivenciadas no cotidiano escolar.

Educar, nessa direção, é compreender que direitos humanos e cidadania significam prática de vida em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos: na família, na escola, no trabalho, na comunidade, na igreja. E trabalhar com a formação de hábitos, atitudes e mudanças de mentalidades, calcadas nos valores da solidariedade, da justiça e do respeito ao outro, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Para tanto, devem ser propiciadas atividades voltadas para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno, na busca da superação das dificuldades do processo ensino-aprendizagem, mudanças das relações internas e da estrutura de funcionamento da instituição escolar, valorizando e estimulando em seu interior o desenvolvimento de uma cultura de paz.

Por conseguinte, os educadores e a comunidade escolar necessitam de formação sobre a temática, com saberes básicos sobre as características da violência, assim como as estratégias utilizadas para a resolução de conflitos na escola.

Objetivo Geral

Qualificar docentes, alunos e pais, do ensino público, **para** o desenvolvimento de estratégias e redução da violência no ambiente escolar.

Objetivos Específicos

- 1) Analisar as dificuldades encontradas pela escola no que diz respeito ao trabalho da prevenção da violência e indisciplina;
- 2) Proporcionar fundamentação teórica básica sobre a temática;
- 3) Planejar e implementar estratégias de mediação de conflitos junto à comunidade.

Metodologia

Demonstração didática dialogada;
Recursos audiovisuais;
Oficinas.

Programação

Carga horária: 40 horas-aula

Programação:

UNIDADE I: Cultura de Paz

Propiciar ao aluno um espaço de reflexão em torno dos aspectos sociais da educação na sociedade contemporânea, com ênfase na escola como grupo social; Examinar aspectos sociológicos das práticas escolares privilegiando as relações de poder, conflito e os conteúdos culturais do processo de ensino e aprendizagem.

UNIDADE II: Escola e violência

Analisar as interações entre a educação escolar e as outras formas educativas presentes na sociedade atual como modalidades de educação não formal ou sistemática. Traçar um panorama da educação escolar brasileira nas últimas décadas, examinando as consequências dos processos de expansão das oportunidades escolares no âmbito do sistema público de ensino.

UNIDADE III: Mediação de conflitos.

Conhecer os métodos extrajudiciais de resolução de conflitos. Negociação. Conciliação. Mediação. Arbitragem. Mudança de paradigma. Princípios da Mediação. Atitudes do Mediador. Aplicabilidade da mediação. Habilidades na comunicação. Mediação escolar

Clientela

Nº. de Participantes ou número de pessoas beneficiadas: 50

Clientela: Professores, pais e alunos da Escola de Ensino Fundamental Hilberto Silva – Fortaleza - CE

Caracterização da Ação (só para Cursos)

Periodicidade:

▶ Diário [] Mensal [x] Bimestral [] De acordo com a demanda []

Avaliação:

▶ Frequência [x] Participação [] Questionário de Avaliação []

Testes Subjetivos [] Trabalhos Escritos [] Testes Objetivos []

Ementas:

Violência e cidadania. Cultura de paz. Mediação de conflitos

Resumo da Ação (Contendo os principais objetivos e os resultados alcançados e/ou esperados, em 10 a 15 linhas)

Estabeleceu-se em nossa sociedade, e de maneira especial nas nossas escolas, a convicção de que os estudantes estão cada vez mais indisciplinados e violentos, mostrando comportamentos que interrompem o clima acadêmico da escola, quando protagonizam agressões verbais, físicas, furtos e destruições de mobiliários. Dentre as estratégias para a resolução de tais problemas, destaca-se a pessoa do professor, suas competências e habilidades, visto ser ele, dentro da atividade educativa na escola, o indivíduo mais próximo do aluno. Consideramos que o professor só se preocupará com seus alunos quando tiver consciência ética do papel que exerce como orientador e agente de transformação da prática pedagógica. Não podemos falar de uma ação ética docente se não partirmos destes princípios importantes: compromisso, participação e diálogo entre professor e aluno, assim como pressupostos para sanar conflitos existentes no espaço escolar provocados pela própria

violência. Acreditamos que o trabalho, a partir da mediação de conflitos, já pressupõe uma mudança significativa da orientação da escola, centrando-se mais na “educação” do que na “instrução acadêmica” e interessando-se mais pelo que ocorre fora da escola e que pode estar afetando nossos alunos.

ORÇAMENTO

DESCRIÇÃO DAS DESPESAS	TEMPO/ QUANTIDADE	VALOR UNITÁRIO (Reais)	VALOR TOTAL (Reais)
1. EQUIPE DE TRABALHO (número de horas dedicadas ao projeto)			
Maristela Lage Alencar	12 horas	R\$ 30,00	R\$ 300,00
Sinara Mota Neves de Almeida	20 horas	R\$ 30,00	R\$ 600,00
Silvana Costa Castelo Branco	20 horas	R\$ 30,00	R\$ 600,00
Antonia Lima	12 horas	R\$30,00	R\$ 360,00
2. ESTRUTURA FÍSICA (aluguel/hora) (utilização de laboratórios, salas, ambientes especiais e outros)			
	-	-	-
3. MATERIAL DE CONSUMO (material gráfico, recursos didáticos, material de divulgação e outros)			
Apostila	50	R\$ 10,00	R\$ 500,00
Certificado	50	R\$ 2,00	R\$ 100,00
4. MATERIAL PERMANENTE (máquinas/equipamentos, ferramentas, utensílios e outros)			
Data-show	4 diárias	R\$ 170,00	R\$ 680,00
5. OUTRAS DESPESAS			
	-	-	-
CUSTO TOTAL			R\$ 3.200,00

RECEITAS

ORIGEM DOS RECURSOS	QUANT	VALOR UNITÁRIO (Reais)	VALOR TOTAL (Reais)
1. Taxas	-	-	-
2. Instituições patrocinadoras Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – Ceará			
Salário docente	52 horas/aula	R\$ 30,00	R\$ 1.560,00
Apostila	50 unid.	R\$ 10,00	R\$ 500,00
Certificados	50 unid.	R\$ 2,00	R\$ 100,00
Aluguel Data-show	4 diárias	R\$ 170,00	R\$ 680,00
3. Contrapartida da UFC (Salário docente) Maristela Lage Alencar	12 horas/aula	R\$ 30,00	R\$360,00
			R\$ 3.200,00

TOTAL			
-------	--	--	--

Parecer do Departamento:

<p>Aprovado [] Reprovado []</p> <p>Em reunião do Departamento em:</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">Assinatura do Chefe de Departamento</p>

Parecer do Conselho de Centro/Departamental:

<p>Aprovado [] Reprovado []</p> <p>Em reunião do Conselho em:</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">Assinatura do Chefe do Conselho de Centro/Departamento</p>

Parecer do Coordenadoria Responsável na Pró-Reitoria:

<p>Aprovado [] Reprovado []</p> <p>Data:</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">Assinatura do Coordenador Responsável</p>

Parecer do Pró-Reitor:

<p>Aprovado [] Reprovado []</p> <p>Data:</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">Assinatura do Pró-Reitor de Extensão</p>

Informações:

<p>Pró-Reitoria de Extensão Av. da Universidade, 2932 Fortaleza/CE - 60.020-181 / fone: 3366-7453/7455 – prex@ufc.br</p> <p>Coordenadorias: Ação Social e Comunitária / fone: 3366-7458 – prexac@ufc.br Desenvolvimento Regional / fone: 3366-7461 – prexdr@ufc.br Integração Universidade Movimentos Sociais / fone: 3366-7353 – prexms@ufc.br Integração Universidade Setor Produtivo / fone: 3366-7413 – prexsp@ufc.br</p>



**NÚCLEOS DE
MEDIÇÃO
COMUNITÁRIA**

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ
PROCURADORIA GERAL DE JUSTIÇA
COORDENAÇÃO DOS NÚCLEOS DE MEDIAÇÃO COMUNITÁRIA
Rua Assunção, 1.100 - José Bonifácio - Fortaleza/CE
CEP: 60.050-011 - Fone: (85) 3452.3760



INFORME NMC - XL - 12 a 18 de março, 2010

MEDIAÇÃO ESCOLAR: UMA GRANDE POSSIBILIDADE

Sinara Mota é professora, pesquisadora e supervisora da Rede Municipal de Ensino em Fortaleza - Secretaria Executiva Regional I. Ela conclui, após pesquisa de três anos, entre 2006 e 2009, que a mediação de conflitos no espaço escolar promove a redução da violência entre os alunos.

Na escola, muitas vezes, brincadeiras viram xingamentos, que viram agressões corporais. Apelidos que exploram a aparência física, ou mesmo gracejos quanto a sexualidade, podem gerar situações de enorme desrespeito e violência.

A pesquisa foi feita na Escola Municipal Hilberto Silva, de Educação Infantil e Ensino Fundamental, no Carlito Pamplona, em Fortaleza. A mediação foi sugerida a fim de possibilitar a cultura do diálogo ganha-ganha, sem perdedores. Dessa forma, surgiu no Hilberto Silva a primeira sala de mediação da Rede de Ensino de Fortaleza.

Desde então, segundo a diretoria do colégio, houve uma redução da violência na escola. A mediação é realizada por alunos treinados na própria instituição e vem possibilitando a diminuição das indisciplinas e hostilidades comuns anteriormente: agressões verbais, físicas, furtos e destruição de mobiliário.

De acordo com a vice-diretora do Hilberto Silva, Érica Moreira, quando a mediação escolar foi iniciada, eram cerca de 20 casos mediados por dia no colégio - que conta com quase 1.500 estudantes. Este número vem diminuindo graças a eficácia da iniciativa junto aos alunos. Apenas os casos não resolvidos pela mediação sofrem tratamento punitivo da diretoria da instituição.

Hilberto Silva e NMC Pirambu

A cerca de dois quarteirões da Escola Hilberto Silva está o Núcleo de Mediação Comunitária do Pirambu. Ao NMC já são encaminhados os casos mais difíceis. Sinara conta: "Outro dia teve uma briga entre duas mães. Não dava para os adolescentes mediarem".

Mas a parceria entre o Hilberto Silva e o Núcleo do Pirambu vai aumentar. A partir de maio, durante dois dias pela semana, na hora do recreio - momento em que há mais rugas -, um mediador do NMC Pirambu vai comparecer às sessões de mediação escolar, prestando um suporte ao processo. Este mediador vai observar e, se necessário, auxiliar o aluno-mediador.

A mediação escolar se revelou um grande sucesso na Escola Hilberto Silva. E segundo Sinara Mota, a ideia é expandir a mediação para toda a área da Regional I.

**SEJA UM MEDIADOR
SUA COMUNIDADE AGRADECE**



Secretaria de Reforma do Judiciário Ministério da Justiça



EXPEDIENTE: VINÍCIUS C.S. MOTA