



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

---

MARIA DE FÁTIMA MARQUES

**Indisciplina ou violência?** As marcas nas escolas de Arapongas e Apucarana-Pr.

Maringá  
2014

MARIA DE FÁTIMA MARQUES

**Indisciplina ou violência?** As marcas nas escolas de Araçongas e Apucarana-Pr.

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

Área de concentração: Elaboração de Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Mororó Silva

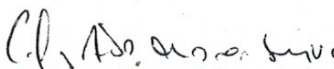
Maringá  
2014

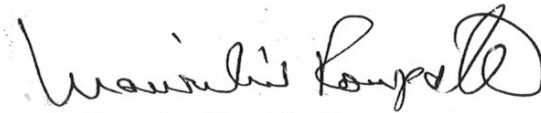
MARIA DE FÁTIMA MARQUES

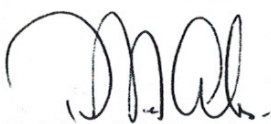
**Indisciplina ou violência? As marcas nas escolas de Arapongas e Apucarana-PR**

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

COMISSÃO JULGADORA

  
Prof. Dr. Carlos Alberto Mororó da Silva  
Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

  
Prof. Dr. Maurilio Rompato  
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

  
Profª. Drª. Rozilda das Neves Alves  
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Aprovada em: 17 de setembro de 2014

Local de defesa: Bloco H-35, sala 007, *campus* da Universidade Estadual de Maringá

## Dedicatória

A Deus, aos meus filhos e ao meu netinho, simplesmente, por existirem em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

À Escola de Governo que possibilita aos funcionários públicos o desenvolvimento e aperfeiçoamento de seus conhecimentos, ampliando sua visão de mundo e capacitando-os a melhor desenvolver suas funções.

À Chefe de Ensino de Apucarana, Professora Maria Onide Ballan Sardinha, por autorizar a pesquisa nas escolas de Apucarana e Arapongas pertencentes ao Núcleo Regional Estadual sob sua jurisdição.

À Direção das Escolas da Rede Pública Estadual pesquisadas, dando condições para a realização deste trabalho e, principalmente, ao Colégio no qual trabalho, que foi a fonte inspiradora, trazendo subsídios para que pudesse elaborar e concluir esta pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Dr. Carlos Alberto Mororó Silva, pela disponibilidade e competência em me orientar para que este trabalho se concretizasse.

À professora Dra. Rozilda das Neves Alves, pela relevante contribuição por ocasião da qualificação.

À Professora, Coordenadora da Pós-Graduação em Políticas Públicas, Dra. Ana Lucia Rodrigues, que oportunizou, incentivou e colaborou para que a pesquisa se realizasse.

Aos professores, que durante toda a trajetória do curso ministraram suas aulas com valiosos ensinamentos que contribuíram para a conclusão e aprimoramento do presente trabalho.

Aos colegas de Curso, por termos trilhado e vencido uma importantíssima etapa de nossas vidas.

“Para se ficar rico não há necessidade de se comprar boas terras; é nos livros que encontramos os milhares de alqueires de sementes. Para se viver em segurança, não há necessidade alguma de muros altos, pois é nos livros que encontramos os cofres cheios de ouro”.

Ditado chinês

(Extraído do livro: A Vingança do Terceiro Mundo de Jean Claude Chesnais)

MARQUES, Maria de Fátima. **Indisciplina ou violência?** As marcas nas escolas de Arapongas e Apucarana-Pr. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Carlos Alberto Mororó da Silva. UEM. Maringá, 2014.

## RESUMO

A presente pesquisa baseia-se em dados coletados em três Escolas da Rede Estadual de Ensino de Apucarana e três Escolas da Rede Estadual de Ensino de Arapongas e teve como objetivo apresentar a natureza da violência escolar que permeia o cotidiano escolar e verificar se essa violência está correlacionada ao território em que a Escola está localizada. Adotou-se uma concepção restrita de violência, buscando escapar da hiperampliação conceitual. O desejo de limitar a violência escolar aos atos de violência e, principalmente, às categorias bem demarcadas pelo Código Penal não possui o condão de subestimar os demais fatos que se enquadram nas transgressões e incivilidades, mas em caracterizar os atos e fatos dentro da categoria que possam, segundo a essência, estabelecer uma representação do que realmente acontece nas Escolas e que se denomina violência escolar. Observa-se aqui a oportunidade de superar jargões como “a Escola é violenta”, já que há certo relativismo nesse ponto de vista. Busca-se, através da coleta de dados nos registros escolares, a natureza dos atos sociais registrados pela instituição de ensino como ocorrências que interferem como fator negativo na rotina escolar. A pesquisa está abalizada numa abordagem qualitativa mas, mesmo assim, não dispensou a coleta de dados quantitativos nas Escolas, nos registros de ocorrências, que servem de referência para a análise qualitativa. O delineamento temporal para a coleta de dados nos registros de ocorrências das escolas estaduais é de cinco anos, de 2008 a 2012. Nos dados coletados nos registros de ocorrências das escolas, observa-se indisciplina generalizada. As condutas prevalentes são as transgressões e as incivilidades. Esses comportamentos, repetidos cotidianamente e aliados a um número inferior de condutas delituosas compõe um cenário de violência.

**Palavras-Chave:** Escola. Violência. Violência escolar. Indisciplina.

MARQUES, Maria de Fátima. **Indiscipline or violence?** The marks on the schools of Araongas and Apucarana-Pr. (Marter's Dissertation) – State University of Maringá. Supervisor: Prof. Dr. Carlos Alberto da Silva Mororó. UEM. Maringá, 2014

### ***ABSTRACT***

This research is based on data collected in three Schools State Schools of Apucarana an three Schools State Schools Araongas and aimed to present the natures of school violence that permeates everyday school life and to check whether that violence is correlated to the territory in which the school is located. We adopted a restricted conception of violence, seeking to escape the hyper conceptual expansion. The desire to limit school violence to acts of violence and especially the categories well marked by the Criminal Code does not have the power to underestimate the other facts that fall within the offenses and incivilities, but to characterize the acts and facts within the category may, in essence, establish a representation of what actually happens in schools and what is called school violence. We can see here the opportunity to overcome jargon as “the School is violent” since there is a certain relativism that point of view. One aim, by collecting data in school records, the nature of social acts registered by the school as occurrences that affect a negative factor in school routine. The research is a qualitative approach authoritative but even so it didn't exempt the quantitative data collection in schools, in the records of occurrences, which serve as reference for qualitative analysis. The temporal design to collect data in the records of occurrences of state schools is five years, from 2008 to 2012. In the data collected in the records occurrences of schools, there is widespread indiscipline. The pipelines prevalent are transgressions and incivilities. These behaviors repeated daily and combined with a lower number of criminal conducts composes a scene of violence.

**Keywords:** School. Violence. School violence. Indiscipline.



## LISTA DE GÁFICOS

Gráfico 1 - Indicador de indisciplina e violência de 2008 a 2012 no Colégio 1 de Arapongas.....	72
Gráfico 2- Indicador de indisciplina e violência de 2008 a 2012 no Colégio 2 de Arapongas.....	74
Gráfico 3 - Indicador de indisciplina e violência de 2009 a 2012 no Colégio 3 de Arapongas.....	77
Gráfico 4 - Indicador de indisciplina e violência de 2012 no Colégio 1 de Apucarana.....	79
Gráfico 5 - Indicador de indisciplina e violência de 2010 a 2012 no Colégio 2 de Apucarana.....	80
Gráfico 6 - Indicador de indisciplina e violência de 2010 a 2012 no Colégio 3 de Apucarana.....	82
Gráfico 7 - Indicador do número de ações preventivas e reativas da PEC no ano de 2012 em Arapongas-Pr.....	92
Gráfico 8 - Indicador do número de ações preventivas e reativas da PEC no ano de 2012 em Apucarana-Pr.....	93
Gráfico 9 – Indicador da porcentagem de ações preventivas e reativas da PEC no ano de 2012 em Arapongas e Apucarana-Pr.....	94

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de ocorrências registradas de 2008 a 2012 no Colégio 1 de Arapongas...	72
Tabela 2 - Número de ocorrências registradas de 2008 a 2012 no Colégio 2 de Arapongas...	73
Tabela 3 - Número de ocorrências registradas de 2009 a 2012 no Colégio 3 de Arapongas...	76
Tabela 4 - Número de ocorrências registradas de 2008 a 2012 no Colégio 1 de Apucarana...	78
Tabela 5 - Número de ocorrências registradas de 2010 a 2012 no Colégio 2 de Arapongas...	80
Tabela 6 - Número de ocorrências registradas de 2010 a 2012 no Colégio 2 de Arapongas...	82
Tabela 7 - Dados da Patrulha Escolar – ano 2012.....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BPEC	Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
ECA	Estatuto da criança e do Adolescente
FECCEA	Faculdade de Ciências Econômicas de Apucarana
ILANUD	Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NRE	Núcleo Regional Estadual
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Patrulha Escolar Comunitária
PIB	Produto Interno Bruto
PMPR	Polícia Militar do Paraná
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SENASP	Secretaria Nacional de Segurança Pública
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UPE	União Paranaense de Estudantes

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>I CAPÍTULO: VIOLÊNCIA ESCOLAR: QUE FENÔMENO É ESSE?</b> .....	18
1.1 DETERMINANTES INTERNOS E EXTERNOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR.....	38
1.2 OS TIPOS DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS.....	44
<b>II CAPÍTULO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CARACTERIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO URBANO-REGIONAL DE ARAPONGAS</b> .....	51
2.1 UM BREVE HISTÓRICO DO COLÉGIO 1 DE ARAPONGAS.....	52
2.2 UM BREVE HISTÓRICO DO COLÉGIO 2 DE ARAPONGAS.....	53
2.3 UM BREVE HISTÓRICO DO COLÉGIO 3 DE ARAPONGAS.....	56
<b>III CAPÍTULO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CARACTERIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO URBANO-REGIONAL DE APUCARANA</b> .....	58
3.1 UM BREVE HISTÓRICO DO COLÉGIO 1 DE APUCARANA.....	59
3.2 UM BREVE HISTÓRICO DO COLÉGIO 2 DE APUCARANA.....	60
3.3 UM BREVE HISTÓRICO DO COLÉGIO 3 DE APUCARANA.....	61
<b>IV CAPÍTULO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS</b> .....	62
4.1 DADOS DO COLÉGIO 1 DE ARAPONGAS.....	70
4.2 DADOS DO COLÉGIO 2 DE ARAPONGAS.....	73
4.3 DADOS DO COLÉGIO 3 DE ARAPONGAS.....	76
4.4 DADOS DO COLÉGIO 1 DE APUCARANA.....	78
4.5 DADOS DO COLÉGIO 2 DE APUCARANA.....	80
4.6 DADOS DO COLÉGIO 3 DE APUCARANA.....	81
<b>V CAPÍTULO: PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA</b> .....	85
5.1 DADOS DA PATRULHA ESCOLAR 2012.....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	95
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	101
<b>APÊNDICES</b> .....	105
APÊNDICE A - OCORRÊNCIAS DO COLÉGIO 1 DE ARAPONGAS.....	106
APÊNDICE B - OCORRÊNCIAS DO COLÉGIO 2 DE ARAPONGAS.....	107
APÊNDICE C - OCORRÊNCIAS DO COLÉGIO 3 DE ARAPONGAS.....	108
APÊNDICE D - OCORRÊNCIAS DO COLÉGIO 1 DE APUCARANA.....	109
APÊNDICE E - OCORRÊNCIAS DO COLÉGIO 2 DE APUCARANA.....	110
APÊNDICE F - OCORRÊNCIAS DO COLÉGIO 3 DE APUCARANA.....	111

## INTRODUÇÃO

Pode-se apontar o século XX como o século dos direitos humanos. O direito à Educação é um dos que se pode destacar enquanto prioritário na sociedade moderna. Porém, não é possível colocar o ideal educativo apenas no que se refere à necessidade da instrução para a inserção social e o exercício do trabalho e da cidadania, posto que o indivíduo, independentemente da idade, de sua condição social e do poder econômico, tem direito ao conhecimento, à formação de uma visão de mundo progressivamente mais ampla, à organização de um quadro de valores sociais que lhe possibilite um olhar consolidado e abrangente da vida em sociedade.

É importante lembrar que, em virtude da escolarização obrigatória, a Escola passou a representar o segundo espaço de socialização no processo de desenvolvimento humano, depois da família. Por isso a necessidade de um olhar sobre as dificuldades que se apresentam e interferem no processo de ensino-aprendizagem. Se antes uma Instituição de Ensino seguia sua rotina com relativa facilidade para impor suas regras, hoje é assolada por fatores internos e externos que dificultam o papel da Escola.

Dessa forma, a Educação contribui no que se refere ao desenvolvimento pessoal, na vivência dos valores sociais, culturais e morais, no mesmo nível que proporciona o desenvolvimento das ciências, da técnica, no progresso material dos indivíduos e de um país. Ou seja, não há modo mais eficaz de proporcionar o desenvolvimento econômico e social de uma sociedade do que fazer com que todas as pessoas dele participem, através da Educação.

Se é essa visão que temos da Escola, que se descortina aos olhos dos atores escolares que nela buscam o processo da aprendizagem ou exercem suas atividades laborais, já não corresponde às expectativas de acesso ao trabalho e mobilidade social, dado a adventos exógenos a sua magnitude e anseios educativos, e este centra-se na violência crescente que vem atingindo a sociedade contemporânea. Trata-se de fenômeno complexo de que os discursos prontos e arraigados não dão conta e impulsionam a uma reflexão elaborada, pautada em dados que possam sintetizar, ainda que parcialmente, comportamentos e ocorrências que interferem no processo escolar.

A opção de pesquisar a violência escolar como tema central, com foco nos registros de ocorrências das Escolas, e a correlação com o território em que a Escola está localizada, tem o objetivo geral de buscar subsídios para a formulação ou implementação

de políticas de prevenção e enfrentamento do fenômeno violência escolar. Busca-se, através da coleta de dados nos registros escolares, a natureza dos atos sociais registrados pela Instituição de Ensino como ocorrências que interferem como fator negativo no cotidiano escolar.

A pesquisa é qualitativa mas, mesmo assim, não dispensou a coleta de dados quantitativos nas Escolas que servem de referência para a análise qualitativa.

Entendemos que a Escola tem como papel a promoção da educação plena, conforme preconiza a Constituição Federal do Brasil de 1988, no art. 205, que inclui a formação intelectual, moral, espiritual, social e ambiental. Nesse sentido é fundamental identificar os tipos de violência e indisciplina, no contexto escolar, e distingui-los por categorias.

A hipótese é que há diversas expressões de violência nas Escolas, atreladas ao território em que as Unidades Escolares estão localizadas. Para entender a natureza dessas expressões de violência conta-se com o levantamento de dados primários coletados nos registros de ocorrências nas três Instituições de Ensino de Arapongas e nas três de Apucarana.

Os objetivos delineados na pesquisa dizem respeito à compreensão do fenômeno e à identificação, nos livros de ocorrências, dos episódios de violência vividos pela Escola, à verificação de que se a precariedade do território onde a Escola está localizada guarda alguma relação com índices de maior ou menor envolvimento dos alunos em processos de violência na Escola.

Cumprir destacar com (DEBARBIEUX, 2002, p. 65) que “não pode haver um conhecimento total acerca da violência nas Escolas, porque ela só pode ser representada de formas parciais, e devemos ou aceitá-las como tal ou nos permitir cair na fantasia da onisciência, que é tudo menos ciência”.

Entendemos que a Educação é uma das principais vertentes que conduz o ser humano a patamares superiores de existência, pois é através da aprendizagem que os indivíduos encontram sentido para a vida, ao invés de sentirem-se meros objetos atirados ao vazio, ao nada.

A Educação é um dos fatores primordiais para a humanização das pessoas e, através do processo educacional, os seres humanos passam a compreender e a apreender, além do sentido para a vida, as transformações que assolam a vida das pessoas e que repercutem na existência dos seres que habitam o planeta. Para Delors (2001), trata-se de

uma via capaz de conduzir a um desenvolvimento humano mais harmonioso, a combater formas de pobreza, exclusão social, intolerâncias e opressões. O Relatório Delors apresenta quatro pilares básicos em que o processo de escolarização se condensa em: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver em conjunto” e “aprender a ser”.

Em nossa experiência ao longo dos anos de trabalho observamos que a indisciplina instaurada nas Escolas é um fenômeno que adquire proporções agravantes e caminha ao desenlace da violência. Nesse contexto, opta por investigar o fenômeno da violência escolar no Município de Apucarana e Araçongas, em Escolas Públicas Estaduais.

Neste trabalho busca-se compreender o efeito do território onde está localizada a Escola sobre a violência escolar. O universo de estudo está constituído apenas por Escolas Públicas Estaduais e com características de ambiência diferenciadas. Seis Escolas foram escolhidas como unidades de pesquisa: três Escolas de Apucarana e três Escolas de Araçongas, sendo uma Escola central, uma Escola de bairro da periferia que atenda, além de sua própria comunidade, a outros bairros e uma Escola periférica que atenda basicamente a própria comunidade.

As Escolas selecionadas pertencem à jurisdição do Núcleo Regional Estadual (NRE) de Apucarana, onde a mestrandia presta serviços como funcionária efetiva há vinte e oito anos. A presente pesquisa é uma contribuição à Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná, esclarecendo a situação real dos acontecimentos de indisciplina e violência no cenário educacional no interior do Estado.

Justifica-se a pesquisa pelo fato de que, no atual cenário da sociedade, a violência e criminalidade perseguem o Estado como um de seus mais graves problemas. Dessa forma, a proposta de pesquisa apresentada contribui para a consolidação de um conjunto de atividades que estão sendo realizadas pelo núcleo local do Observatório das Metrôpoles da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e atende a demandas do Núcleo Regional de Educação de Maringá, de Apucarana e da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED), contribuindo com subsídios para a prevenção e o enfrentamento do processo de violência das escolas.

Para a efetiva implementação de políticas são primordiais informações e dados que permitam um amplo panorama do cenário da violência escolar, buscando o conhecimento necessário para gerar sistemas de avaliação de efetivo alcance dessas medidas para o enfrentamento do complexo fenômeno que é a violência escolar.

O delineamento temporal para a coleta de dados nos registros de ocorrências das Escolas é de cinco anos, de 2008 a 2012.

Violência nas Escolas é tema que admite variados enfoques e modelos de pesquisa, mas o tracejado para o presente trabalho é buscar em Escolas Públicas Estaduais dos Municípios de Apucarana e Araçongas os registros das ocorrências de condutas praticadas pelos alunos que contrariem as normas e, portanto, sejam atos considerados indisciplina ou violência escolar. É conveniente também observar se as condutas praticadas na ambiência escolar são meros atos disciplinares ou condutas delituosas, com tipificação legal no Código Penal brasileiro. Cabe aqui a fala de Morin (2011, p. 89): “A tolerância vale, com certeza, para as ideias, não para os insultos, as agressões e os atos homicidas”. É importante que esse pensamento oriente o dia a dia escolar.

Além da coleta dos dados dos livros de ocorrências disciplinares nas Escolas, procedeu-se ao levantamento dos dados do Registro de Ocorrências da Patrulha Escolar no ano de 2012

O primeiro capítulo excursiona pelo fenômeno da violência, buscando as ideias de autores que possam respaldar a investigação. Nesse momento busca-se o conceito de violência e os tipos de violência, bem como os determinantes internos e externos da violência escolar.

O segundo capítulo redireciona-se para os aspectos físicos e econômicos do município de Araçongas onde estão localizadas as três Escolas pesquisadas, sendo uma localizada em território privilegiado, na parte central da cidade, uma localizada na periferia, com alunos oriundos não só do próprio bairro mas também de outros e uma Escola localizada na periferia, que, prioritariamente, atenda a alunos do próprio bairro.

No terceiro capítulo faz-se uma abordagem dos aspectos históricos e regionais do Município de Apucarana, onde se localizam as três escolas pesquisadas, as quais apresentam as mesmas características das Escolas do Município de Araçongas.

O quarto capítulo retrata o resultado da pesquisa realizada nas referidas Escolas, esclarecendo quais os tipos e categorias de violência, tecendo-se as correlações com o território onde estão localizadas.

No quinto capítulo, expõe-se como é o trabalho da Patrulha Escolar Comunitária como Programa de Políticas Públicas de enfrentamento à violência escolar.

Por último, nas considerações finais, buscam-se algumas conclusões a respeito da pesquisa realizada nas Escolas, bem como se acenam para alguns percursos, no sentido de



ancorar e contribuir para a formulação e implementação de Políticas Públicas que venham resgatar a Escola Pública de qualidade, que atenda ao preceito constitucional de desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária. A formação plena do indivíduo só é possível com medidas eficazes pautadas em políticas públicas preventivas à indisciplina e violência nas Escolas, a fim de que não ocorra a desestabilização da Instituição de Ensino como espaço resguardado à aprendizagem, para a formação do indivíduo consciente dos seus direitos e deveres e, portanto, avesso a resquícios de violência.

## I VIOLÊNCIA ESCOLAR: QUE FENÔMENO É ESSE?

A violência urbana tem-se constituído a partir da década de 1980, em um problema social de grande preocupação. Atualmente a violência atinge não somente os grandes centros, mas também as cidades de médio e pequeno porte e a zona rural. Não se trata, como preleciona Adorno (2002), de um fenômeno natural, e sim social, de múltiplas causas.

Decorrente de vários fatores, a violência constitui-se em fenômeno complexo e obstáculo na produção de conhecimento na escola. Passou a mobilizar a atenção dos cientistas sociais, filósofos, psicólogos, pedagogos, juristas e de todos os segmentos sociais que se preocupam com o bem-estar da humanidade.

Os professores e a opinião pública pensam a violência como um fenômeno novo que teria surgido nos anos 80 e se teria desenvolvido nos anos 90. No entanto, historicamente, a questão da violência não é tão nova, pois no século XIX ocorreram em escolas algumas situações violentas que foram sancionadas com prisão. As relações entre alunos eram bastante grosseiras e, mesmo não sendo um fenômeno radicalmente novo, o que ocorreu foram outras formas de violência (CHARLOT, 2002). Tanto os pesquisadores nacionais como os internacionais demonstram preocupação em estabelecer um conceito de violência compatível com a realidade. No entanto, dada a subjetividade aliada a aspectos históricos, culturais e sociais, há dificuldade na exatidão de tal conceito.

Para Charlot (op.cit.), surgiram formas de violência muito mais graves como homicídios, estupros e agressões com armas e, mesmo sendo fatos que continuam raros, dão a sensação de que não há mais limite algum e de que tudo pode acontecer na Escola. Essa situação produz uma angústia social, pois o limite parece ter sido transposto, já que a representação da infância como inocência é atingida e a Escola como protegida apresenta-se ameaçada, face à violência escolar. O que ocorrem são atos repetidos, mínimos, que não são violências em si mesmos, mas cuja acumulação produz um estado de sobressalto e ameaça permanentes. Assim, mesmo quando a Escola parece relativamente tranquila, os sujeitos inseridos na Comunidade Escolar experimentam a impressão de que essa calma pode ser quebrada a qualquer momento.

Embora tenha despertado o interesse científico pelos problemas relacionados ao crescimento dos crimes, não há, ainda, no Brasil, uma tradição de estudos nessa área da vida social, como nos Estados Unidos, Canadá e Europa Ocidental. Dessa forma, as

políticas públicas são orientadas pelo conhecimento acumulado através de culturas organizacionais que agenciam interesses corporativos dos mais diversos que, por vezes, impedem que problemas reais possam ser efetivamente atacados a curto, médio e longo prazo. Um dos maiores desafios à construção de modelos de justiça é fazer com que Políticas Públicas sejam orientadas por dados estatísticos e informações qualitativas extraídas de pesquisas sociais (ADORNO, 2002).

As causas apontadas são diversas. Vão desde as sociais, como a vigência de Políticas Públicas de exclusão social, que não oportunizam acesso a uma Educação de qualidade e trabalho digno, até causas psicológicas, como a baixa autoestima, que produz comportamentos antissociais e, conseqüentemente, gera condutas desprovidas de ética, moral e disciplina. Para Debarbieux (2002), para lidar com a violência é preciso, antes de mais nada, lidar com a exclusão, pois considera a exclusão social como uma das grandes causas da violência nas Escolas e para a definição de violência deve-se ouvir a voz das vítimas, já que só elas podem relatar os incidentes múltiplos e causadores de estresse que por vezes escapam à punição por determinadas condutas não disporem de previsão legal para punição. Sobre a definição do termo violência o autor sublinha que:

É um erro fundamental, idealista e histórico crer que definir a violência, ou qualquer outro termo, por sinal, seja uma questão de se aproximar o máximo possível de um conceito absoluto de violência, de uma “idéia” de violência que faz com que a palavra e a coisa estejam para sempre adequadas. Não se trata sequer de dizer que as palavras evoluem juntamente com um “contexto” externo, que faria com que uma definição original evoluísse – que apenas a ilusão de uma permanência etimológica pode ser encontrada. O “contexto” não é exterior ao texto, como demonstrou a psicologia histórica, o contexto é “homólogo ao próprio texto a que ele se refere”, é um universo mental no qual as palavras são uma ferramenta verbal, uma categoria de pensamento, um sistema de representação, uma forma de sensibilidade: as palavras criam o contexto tanto quanto são criadas por ele (DEBARBIEUX, 2002, p. 64).

O quadro de violência no Brasil agravou-se no período de consolidação da democracia, desde 1980, conforme preconiza Peralva (1997 apud MARRA, 2007), que registrou um aumento, com a disseminação de várias formas de delinquência, criminalidade e práticas de justiça fora da lei, principalmente nos centros urbanos. Os reflexos se fizeram sentir também na Escola e os prejuízos incomensuráveis denotam a crise geral e o medo que assolam a população. Com Marra (2007, p. 25), afere-se que “...Nesse quadro cresce a descrença nas providências políticas para coibir a violência”.

Apesar das constantes discussões sociais e políticas e da presença do fenômeno, que incide na sociedade de forma direta e indireta, os autores Charlot (1997), Abramovay (2002) e Marra (2007) ressaltam a dificuldade na conceituação de violência, pois a definição vai desde uma concepção restrita ligada a delitos prescritos no Código Penal, como o homicídio e a agressão física, até um conceito mais amplo, que inclui a violência simbólica, capaz de aniquilar e matar não apenas o físico, mas também o psicológico e o emocional, com danos nefastos que repercutem na sadia qualidade de vida do próprio indivíduo autor da delinquência, da vítima ou de terceiros.

Assim, é conveniente uma digressão para adequada inteligência do complexo fenômeno que é a violência, e mister delinear alguns conceitos, sem os quais a apreensão das ideias que os sustentam permaneceriam lacunosas, o que resultaria na ausência de rigor e nitidez na proposição de Políticas Públicas.

Há dificuldade em definir a violência, principalmente no seu sentido amplo, uma vez que não há consenso entre estudiosos em torno do conceito, além de que possui sentidos diferentes à luz do julgamento de valores da vítima ou daquele que praticou a conduta hostil. Para Zaluvar (1999, p. 8), não é possível definir substantivamente a violência como positiva e boa ou como destrutiva e má, já que a questão é saber se existiriam valores não contextualizados, direitos fundamentais e valores universais, o que obrigaria a pensar a violência pelo lado dos limites que tais valores e direitos imporiam à liberdade individual ou coletiva.

No seu sentido amplo, é possível trazer à baila um conceito de Velho (1996 apud MARRA, 2007, p. 35) que: “entende-se em geral como violência tudo aquilo que não é desejado por outrem, e que se lhe impõe pela força simbólica ou concreta, e que, portanto, se coloca na contramão do desejo respaldado pela diferença”. Dessa forma, a violência, no seu sentido amplo, tem uma representação particular no imaginário das pessoas e possui sentidos diferentes, de acordo com o ponto de vista da vítima ou do agressor.

O tema é instigante e muitos estudiosos têm procurado explicá-lo.

Segundo Zaluvar (2002, p.75), do ponto de vista institucional, a violência tem sido definida como a afirmação de força física, por imposição legal de armas, ou jurídica, por imposição da norma que não é discutida nem modificada aberta e democraticamente, o que lhe confere um caráter de normatização, uma expressão excessiva ou autoritária de poder que impede o reconhecimento do outro. Na normatividade, ao contrário, as regras dentro de qualquer instituição, sobretudo na escola deveriam ser discutidas com o corpo discente.

Zaluar (op. cit) adverte ainda que não há que se olvidar a fronteira entre a violência física, que oprime pelo excesso da força corporal ou armada, e a violência simbólica, que exclui e domina por meio da linguagem.

A violência perpetrada na Escola possui dupla dimensão, a física e a simbólica, que se mantém pelo jogo de palavras que negam e oprimem o outro, psicologicamente.

Nesse sentido, Bourdieu, (2012, p. 9) alude que: “O Poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosealógica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social)...” Assim é possível fazer menção aos efeitos do discurso sobre a realidade que vai implicar a resposta dos agentes sociais.

Nesse contexto, Abramovay e Rua (2002) adicionam a dificuldade que há em delimitar-lhe as fronteiras, que aumentam devido ao fato de que o significado de violência não é consensual, pois o que é caracterizado como violência varia em função do Estabelecimento Escolar, do status de quem fala ou participa, como professores, diretores ou alunos, e também da idade e, provavelmente, do sexo.

Debarbieux (2002) aceita como definição de violência escolar aquela que, segundo ele mesmo, é também aceita pela maior parte dos autores que investigam o problema. Trata-se de uma definição ampla que inclui atos de delinquência não necessariamente passíveis de punição, ou que, de qualquer forma, passam despercebidos pelo sistema jurídico. Trata-se de conceito que, pela amplitude, denota que qualquer ato de transgressão ou incivilidade pode ser caracterizado como violência.

Para Lopes e Gasparin (2003), a violência pode ser caracterizada como todo ato que impede, em sentido amplo, o pleno desenvolvimento dos atores sociais presentes. Lopes e Gasparin (op. cit) argumentam que se trata da negação de direitos básicos, um ataque à cidadania, pois há violência em toda ação consciente ou voluntária de um indivíduo, grupo ou classe, com o propósito de impedir a outro indivíduo, grupo ou classe o pleno exercício de um direito. Tal ação pode ser direta ou indireta, velada ou explícita, e comporta sempre a negação do outro.

Em termos institucionais, a ação escolar seria marcada por uma espécie de “reprodução” difusa de efeitos oriundos de outros contextos institucionais (a política, a economia, a família, a mídia, etc.), que se fariam refletir no interior das relações escolares. Para Bourdieu (2012, p. 41), “cada família transmite, de fato, a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores

implícitos e interiorizados, que contribui para definir, dentre diversos fatores, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”.

Nesse contexto, é possível inferir que a criança vai para Escola levando consigo não só os hábitos físicos mas, principalmente, os hábitos mentais familiares. A educação escolar vai reafirmar um *ethos* constituído no núcleo familiar que, se positivo, é ratificado mas, se negativo, não encontra na instituição escolar os meios necessários e a instrução capaz de libertar o indivíduo das amarras da ignorância a respeito de seus próprios direitos, valores e dignidade, bem como dos direitos, valores e dignidade do outro.

A Escola e seus atores constitutivos parecem tornar-se reféns de determinações que em muito os ultrapassam, restando-lhes apenas um misto de resignação, desconforto e, inevitavelmente, desincumbência perante os efeitos de violência no cotidiano prático, posto que a gênese do fenômeno e, por extensão, seu manejo teórico-metodológico, residiriam fora, ou para além dos muros escolares (AQUINO, 1998).

Cumprido, então, salientar o importante aspecto de se procurar apreender o fenômeno dentro do seu contexto, não se atendo somente à forma como se apresenta, mas buscando a real interpretação do que é considerado ou não como um ato de violência para os atores sociais que o vivenciam.

Para Sposito (1998) há um nexo entre a violência e a quebra do diálogo, da dificuldade de negociação que, de alguma forma, é matéria-prima do conhecimento/educação. Destarte, “violência é todo ato que implica a ruptura de um nexo social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito”. Neste sentido a violência pode ser entendida como agressão ou indisciplina, bem como se manifesta de diversas ordens, seja verbal, física, psicológica ou simbólica.

Há muito que considerar na definição de violência, mormente no ambiente da Escola.

Para Chesnais (1981 apud ABRAMOVAY e RUA 2002), é preciso considerar as diversas concepções de violência, as quais devem ser hierarquizadas segundo o seu custo social. Para Chesnais (op. cit.), a primeira concepção é a violência física, inclusive a violência sexual, que pode acarretar danos nefastos à vida dos indivíduos, prejudicando a autonomia física e, conseqüentemente, exige a intervenção do Estado, já que tais condutas estão tipificadas no Direito Penal e a sociedade clama pela resposta estatal.

A segunda concepção é a violência econômica, em que o cidadão sofre prejuízos econômicos, que se referem aos prejuízos causados ao patrimônio, à propriedade. Para o autor, essa concepção foge ao sentido estrito de violência, pois não há violação à integridade física da pessoa.

Uma terceira concepção trata da violência moral ou simbólica, que é aquela que tem a ideia de poder de autoridade, com forte conteúdo subjetivo. Esclarece o autor que falar de violência, nesse sentido, é um mau uso da linguagem por parte de determinadas pessoas que vivem em situação privilegiada, que desconhecem o mundo da pobreza e do crime e que, para o termo violência, é preciso ater-se ao círculo interno da violência, isto é, ao núcleo bruto.

Além de não admitir que a violência econômica ou moral apresente-se nas estatísticas que alarmam e criam comportamentos fóbicos na população, Chesnais (apud MIYAHARA, 2002) afirma ainda que a violência dos alunos, da forma como veiculada na mídia, contém sérios resquícios de exacerbação.

Chesnais (op. cit.) reconhece a variabilidade do conceito de violência, mas não aceita como tal qualquer ato que não atinja fisicamente o indivíduo, privando-o de saúde ou liberdade. Esclarece que apenas a primeira concepção, que é a violência física, significando efetivamente a agressão contra as pessoas, atingindo o que elas têm de mais sagrado, que é a vida, a saúde e a liberdade, pode ser chamada realmente de violência. No entanto, seja ela violência física, econômica ou simbólica, fere a dignidade da pessoa humana, como erigido a princípio constitucional esculpido no art. 1, inc. III<sup>1</sup> da Constituição Federal de 1988 e deve nortear as condutas dos indivíduos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>2</sup> apontam que a Educação deve formar indivíduos que tenham suas condutas guiadas por valores alicerçados na dignidade do ser humano. Para que isso ocorra, a formação deve ser plena, o que implica o desenvolvimento de valores morais, como a justiça, o respeito mútuo, a solidariedade e o diálogo, pois os fenômenos da indisciplina e violência nas Escolas estão atrelados à injustiça, à falta de respeito mútuo e à ausência de diálogo.

---

1 A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I

II

III – a dignidade da pessoa humana.

2 São orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) a respeito dos conteúdos a serem ministrados nas diversas séries do Ensino Fundamental a facilitar o trabalho do professor na organização de suas disciplinas.

Já Bernard Charlot enfatiza a dificuldade em definir violência escolar, não apenas porque esta remete aos fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar, mas também desestrutura as representações sociais que têm valor fundador, como a fase da infância, que é da inocência, o tempo da escola, o refúgio da paz e o da própria sociedade pacificada no regime democrático (CHARLOT, 1997 apud ABRAMOVAY e RUA, 2002 p. 69).

Charlot amplia o conceito de violência escolar, classificando-a em três níveis: o da violência propriamente dita, em que se incluem os atos de violência facilmente identificados pelo senso comum, como os roubos, ferimentos, golpes, crimes, violência sexual, etc; o das incivildades, quando ocorrem as humilhações, as palavras grosseiras e a falta de respeito; a violência simbólica ou institucional, que são práticas nem sempre avaliadas pelos atores como manifestações de violência, porque estão arraigadas no cotidiano das Instituições de Ensino. Por exemplo, a violência que se estabelece nas relações de poder em sala de aula ou a minimização da importância do aluno ou do professor, o ensino como um desprazer que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos indiferentes a sua realidade e a obrigação dos professores de tolerar o desinteresse e indiferença dos alunos pela aprendizagem. Essas arbitrariedades pedagógicas constituem a violência simbólica a que se refere Bourdieu (2012), que se apresentam camufladas e até mesmo ignoradas. Dessa forma, convive-se com essa forma de violência, diuturnamente, e os atores receptivos a seus efeitos revidam ou convertem-nos em baixa autoestima, com respostas antissociais.

Os reflexos são sentidos na Escola, gerando indisciplina, com várias formas de resposta à rejeição ao sistema com códigos, regras e valores de cultura e conduta que não condizem com a realidade e geram pouca ou nenhuma eficácia.

Charlot acrescenta que, embora a agressão física ou a pressão psicológica desponham mais ostensivamente, são as incivildades que representam a principal ameaça para o sistema escolar. Já para Debarbieux (2002), um estudo sobre a violência escolar deve considerar: os crimes e delitos como os furtos, roubos, tráfico e consumo de drogas, etc., conforme qualificados pelo código penal; as incivildades, que representam quebras do pacto social de relações humanas e de regras de boa convivência, conforme definidas pelos atores sociais, tais como o desrespeito, palavras grosseiras, humilhações, etc.; o sentimento de insegurança, sensação de violência que resulta dos crimes e das



incivildades e origina-se também de um sentimento mais geral nos diversos meios sociais de referência.

Marra (2007, p. 33) alerta para a polissemia do conceito de violência, visto que essa depende das condições históricas e culturais que a determinam e também da subjetividade de cada pessoa que a conceitua. A carga valorativa fica concentrada em critérios subjetivos, determinando uma concepção mais ampla ou restrita que irá impregnar o conceito de violência escolar.

Para Debarbieux (2002), as incivildades são as violências antissociais e antiescolares que, por vezes, adquirem a forma de violência simbólica que, nas palavras de Bourdieu (2012), não se nomeia, não se deixa assumir como conivente e autoritário. Já Chesnais (1981 apud DEBARBIEUX, 2002) advoga que se deve ater ao núcleo brutal da violência em que ocorrem os eventos gravosos, pois falar de violência moral ou simbólica é um mau uso da linguagem de intelectuais ocidentais em situação privilegiada, que desconhecem as mazelas sociais do mundo, como pobreza e crime.

Nos Estados Unidos, os estudiosos da violência escolar referem-se a ela usando o termo delinquência juvenil, que corresponde a atos que vão contra a lei ou potencialmente sujeitos a uma medida penal (ABRAMOVAY e RUA, 2002).

Fukui (1992) opta pela conceituação de violência explicitada por Jurandir Freire (1984), que se trata do emprego desejado de agressividade com fins destrutivos. Assim, agressões físicas, brigas, conflitos podem ser expressões da agressividade humana, mas não necessariamente manifestações de violência. Na violência, a ação é interpretada como violenta por todos os atores envolvidos, bem como pelos observadores. Nesse entendimento, não é todo conflito social ou escolar que seria denominado de violência, pois esta ocorre quando há intenção ou desejo de destruição.

Reconhecer a conflitualidade e a agressividade como elementos dinâmicos do espaço escolar significa propor intervenções sobre os atos de violência que podem ocorrer através da satisfação das necessidades das crianças, adolescentes e jovens, promovendo um ambiente cooperativo e humanista, instigando relacionamentos positivos e duradouros (Tavares dos Santos, 2001).

A escolarização formal do indivíduo, desde os mais tenros anos, passando pela infância, adolescência e adentrando a juventude e idade adulta, há que conviver não só com as inquietudes que assolam o gradual processo da aprendizagem, que per si já contém as agruras inerentes ao processo, mas também com o fenômeno da violência escolar. Dessa

forma, a caminhada tecida para a aquisição do conhecimento, que deveria ser tranquila e harmoniosa, ainda que com os percalços inerentes a cada fase, vive e convive com um fenômeno, que, nem tão novo mas também não tão velho, merece a atenção das instituições públicas, privadas, dos educadores, das famílias e de todo cidadão que se preocupa com as mazelas sociais: a violência.

Hodiernamente, é um fenômeno que tem apresentado significativo aumento e com isso torna-se cada vez mais objeto de preocupação de pesquisadores e da sociedade. O comportamento contrário às regras estabelecidas pela Instituição de Ensino, a afronta aos valores morais e à ética conduz ao que se denomina de indisciplina e, dentre as formas de indisciplina, a mais aflitiva é a violência escolar. Tal face da violência fica evidente nas palavras de Marra (2007, p.39):

Quando reconhecemos que a escola é também um espaço de violência, contribuimos para romper com a ideia desta instituição como um espaço resguardado, destinado somente à aprendizagem de conhecimentos e à formação da pessoa, ao exercício da ética e do diálogo e à formação da cidadania, antítese, portanto da violência.

Almeja-se uma Escola capaz de formar crianças, adolescentes e jovens críticos, além de transmitir os conteúdos pedagógicos de cada disciplina. No entanto, o espaço educacional, que deveria promover o progresso do saber numa dimensão crítica e criativa dos indivíduos, converte-se em um local de indisciplina, violência e exclusão.

O desencadeamento de tais fenômenos, conduzidos por inúmeros fatores e assumindo uma ou outra razão como a única, ou a mais importante, é adotar um posicionamento estreito, limitado e parcial, que em nada ajuda no entendimento do problema.

Silva N.(2004, p. 26-30) tece razões que considera como mais amplas de contribuição do aumento da indisciplina e da violência escolar. Primeiramente, o autor coloca a morte ou a relativização dos valores morais como uma das razões para o aumento da indisciplina e da violência escolar. Essa relativização de valores apresenta diversos enfoques, sendo um deles originado no movimento de contracultura norte-americana, em que se propunha a substituição de todos os valores morais ligados à tradição, ou que pudessem significar algum tipo de repressão, por apenas dois: paz e amor. Tal movimento foi mal interpretado e pensou-se na negação ou simples apagamento de todos os valores

morais, quando, na verdade, o intuito era a substituição de valores morais por outros que tivessem como eixos centrais a paz e o amor.

Dessa forma, a falta de limites imperava no cerne das famílias, que se ancoravam na ideia de que era proibido proibir. Presos a um equívoco, os pais educam ou deseducam seus filhos desprovidos da construção de valores.

Entre as camadas populares, uma realidade, caracterizada pela relativização dos valores morais, ocorreu devido à migração de grandes contingentes populacionais do campo para as cidades. Enquanto essa população vivia no campo, reproduzia como forma de educar seus filhos o que as gerações anteriores lhes haviam passado. Não se questionavam se correto ou não, apenas seguiam o modelo tradicional transmitido geração após geração. Esse modelo seguido na família não era diferente na Escola, pois os professores tinham autonomia para aplicar o castigo que julgassem convenientes, conforme a indisciplina que os alunos houvessem cometido, o que poderia variar de castigos corporais até à exclusão momentânea ou definitiva da Escola.

Diante desse quadro, a construção de regras e valores estava comprometida, visto que pais e educadores acabaram não agindo, tanto em relação aos filhos e alunos quanto a si próprios. E a consequência de tamanha indecisão é a formação de indivíduos indisciplinados.

Outra razão para o aumento da indisciplina e violência delineadas pelo autor é a divulgação distorcida do saber psicológico. Isso tem a ver com uma Educação extremamente repressiva e violenta. A alusão a esse fator é que a sociedade, com suas regras morais, é produtora de sofrimento psíquico. Assim, dever-se-ia combater a moral, pois ela impede a concretização da vida.

Outro equívoco do saber psicológico aconteceu em relação aos castigos físicos como forma de educar. Quando o saber psicológico demonstrou a ineficácia de castigos corporais, por tratar-se de procedimento antipedagógico, não estava defendendo a tese de banir da educação das crianças a noção de limite, pois isso significaria o desaparecimento da Educação. Tal discurso científico deixava evidente que os castigos físicos na infância formavam sujeitos violentos ou incapazes de lutar por seus direitos, o que vai contra ao estabelecido nos PCNs (MEC, BRASIL, 1997) e fere o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana. Esse entendimento, amparado em ideias reichianas ou nas do “primeiro Freud”, acabou sendo interpretada como fundamento ou mesmo como apologia da representação de que os limites são nocivos (SILVA N., 2004). Pais e professores foram

deixando de exercer o papel de educadores de seus filhos e alunos. E, numa sequência de equívocos, o entendimento errôneo do construtivismo piagetiano entendeu que essa corrente psicológica tratava-se do puro deixar fazer (SILVA, 2004, p. 38-39).

Outra situação tecida por Silva N. (op. cit.) é a passagem de um modelo de sociedade adultocêntrico para um modelo centrado nas demandas das crianças e dos adolescentes. Ocorreu uma mudança brusca na sociedade, quando o modelo adultocêntrico foi substituído pelo puericêntrico, em que os pais tornam-se subservientes às crianças. Assim, há uma inversão, pois num modelo em que o adulto era o centro das atenções, principalmente o do sexo masculino heterossexual, que era considerado o centro do universo, enquanto à criança e ao adolescente, que eram vistos como adultos em miniaturas, mais às mulheres, cabia satisfazer todos os desejos e vontades daqueles que eram os sujeitos de direito no sistema patriarcal: os homens. Cabia a todos os indivíduos da família, com exceção do homem, apenas cumprir deveres. Com isso, garantia-se a transmissão da tradição que era um conjunto de regras e valores transmitido aos filhos, a quem cabia apenas obedecer e, conseqüentemente, manter o modelo de sociedade tal como sempre existira.

Com a mudança de valores, a criança e o adolescente não são mais vistos como adultos em miniatura. Essa concepção passou a sofrer críticas, principalmente com a luta dos direitos humanos e com inúmeras pesquisas psicológicas, em especial as desenvolvidas por Piaget, que confirmaram: “a criança é um ser qualitativamente diferente do indivíduo adulto”. (SILVA N., 2004, p. 48). Com essa nova teoria, houve um olhar diferente e uma maneira de lidar diferenciada com a criança. Depois de gerações de opressão, crianças e adolescentes, agora adultos, tornam-se pais que desejam para seus filhos tudo o que eles não tiveram. Então propiciam aos filhos a realização de todos os desejos infantis e juvenis. Dessa forma, sai do centro do universo o adulto e as “ex miniaturas” ocupam esse lugar, na condição de guia de nossa e de suas próprias vidas.

Observa-se que o resultado de tal engendramento não surtiu efeitos satisfatórios. Pelo contrário, resultou em indivíduos impossibilitados da construção de respeito a regras e limites. O termo aqui usado por Silva, N. (2004), “verdadeiros selvagens” contém resquícios de exagero embora observe-se, diuturnamente, o que resultou esse desvirtuamento de valores em que se migra de um modelo autoritário para o “sem limites”. Já Debarbieux (2002) tomando como base informações de estatísticas oficiais, ainda que de seu país, preleciona que é difícil falar de um barbarismo infantil generalizado ou de “crianças

selvagens” ameaçando as Escolas e que não se pode deixar de pensar que as representações atuais, que mostram a Escola como um forte sitiado, estão longe de ser verdade. Para Debarbieux (op. cit.) essa abordagem não possui como intuito menosprezar a gravidade do problema, mas recusar-se a cair num tipo de fascinação negativa pelos crimes sangrentos e violência que mascaram uma violência rotineira, que é a violência repetida, às vezes tênue e dificilmente perceptível, mas que, acumulada pode gerar danos e traumas na vítima e sentimento de impunidade no perpetrador.

Assim, o mundo que girava em torno dos adultos passa a girar em torno da criança. É o excesso de limites substituído por uma forma de vida sem limites. Essa ausência de limites atinge a Escola, inexoravelmente. Nas palavras de Silva, N., (2004, p. 52), é possível vislumbrar a fragilidade da instituição outrora considerada o templo do saber: “A Escola passa a ser o templo da juventude, não mais o templo do saber”.

A Escola não seria mais representada como um local seguro, de integração social, de socialização, não se trata mais de um espaço resguardado que, além de enfrentar problemas internos de gestão e precariedade de variadas maneiras que afetam o fazer pedagógico, passa por um período no qual a ideologia que a sustentou durante muitos anos é contestada. Os fortes discursos sobre princípios e o valor da Educação já não encontram ressonância na sociedade. A Escola é questionada por não preparar para o mercado de trabalho, por perda de qualidade e centralidade enquanto fonte de conhecimento sobre humanidades e por não corresponder à expectativa de abrir possibilidades para um futuro seguro para os jovens (ABRAMOVAY e RUA, 2002).

Outro aspecto, declara Silva N. (op.cit.), que contribuiu para o aumento da indisciplina nas Escolas é a situação política e econômica vivida no país, nas últimas décadas. O país, que vivia sob o regime ditatorial, em que as pessoas eram impedidas de reivindicar seus direitos, sendo-lhes permitido apenas cumprir os deveres, acorda sob a égide do regime democrático. Passado o momento da euforia, é preciso tomar ciência dos fatores determinantes de tal mudança. E como nem tudo são flores, é necessário recompor-se e enfrentar a árdua tarefa de entender o complexo processo que desencadeara o novo regime. Assim, veio o desencanto com a redemocratização do país já que, com o prazer indescritível, vem também o desprazer inevitável. Caminha-se com as próprias pernas, mas tropeça-se com os mesmos pés que as amparam. E “a aparente liberdade acaba se transformando em libertinagem” (SILVA N., 2004, p. 57). Os professores decepcionam-se ao tentar desempenhar uma postura democrática em sala de aula, já que o equívoco ocorre

por falta de hábito dos alunos, e do próprio professor, do que seja assumir uma postura democrática no processo pedagógico. Então constatam que o estabelecimento de relações democráticas com os alunos é uma espécie de quimera. O comportamento dos alunos foi tomado por indisciplina pois, livres, não sabiam lidar com a liberdade. Diante dessa situação crítica, os pais são tomados por crise de saudosismo do seu tempo de estudantes do saber formal, quando os limites eram impostos de forma radical.

Nesta linha de pensamento:

As democracias são frágeis, vivem conflitos, e estes podem fazê-la submergir. A democracia ainda não está generalizada em todo o planeta, que tanto comporta ditaduras e resíduos de totalitarismo do século XX, quanto germes de novos totalitarismos. Continuará ameaçada no século XXI. Além disso, as democracias existentes não estão concluídas, mas são incompletas ou inacabadas (MORIN, 2011, p. 96).

Silva N.(op. cit.) ainda assinala, como consequência da crise econômica, a perda do poder aquisitivo, o desemprego e a falta de perspectivas que contribuem de forma significativa para os índices de indisciplina e de violência nas Escolas. A falta de perspectiva faz com que alunos não valorizem o saber formal, o que se reflete na conduta à tendência a se rebelarem, pois a Escola perde o sentido para eles, já que, nessa nova ordem estabelecida, o que desejam ter é beleza, força física, status financeiro e social, e isso não é oferecido por essa instituição (SILVA, 2004, p. 61-67).

A expectativa de que a Escola possa proporcionar às crianças, adolescentes e jovens uma vida melhor, a inserção no mercado de trabalho e um emprego que garanta status social, através da transmissão dos saberes construídos formalmente, que seja útil para o desempenho de uma profissão, já não condizem com a atualidade. Escolaridade não é mais garantia de bom emprego, de status social, de tranquilidade financeira. A realidade destrói essa esperança, uma vez que a Escola não é mais um local de re-criação da cultura e do saber, da sociabilidade positiva, de aprendizagem dos valores éticos e a formação do espírito crítico e muito menos um local de reconhecimento da diversidade (ABRAMOVAY e RUA, 2002).

Outro fator que Silva N. (op. cit.) ressalta como motivação para o aumento da indisciplina e violência escolar é a influência dos meios de comunicação de massa, principalmente a televisão, como agência socializadora. A Educação das crianças e adolescentes, que era responsabilidade exclusiva dos pais, passa a ter a contribuição do

veículo poderoso que é a televisão. Destarte, a veiculação dos conteúdos e valores a serem priorizados são transmitidos desprovidos da moral e ética, já que as ferramentas promotoras da comunicação de massa na formação da personalidade, principalmente a moral, chegam até os indivíduos através do rádio, televisão, DVD, computador/internet e disputam espaço com a família, com a Escola e outras agências socializadoras e, inclusive, mostram-se mais eficientes na transmissão de valores e Educação de crianças e adolescentes.

É importante observar que tais instrumentos são de entretenimento e educativos e que as crianças não receberão passivamente todo o conteúdo veiculado por esses meios de informação. A forma como as crianças e adolescentes construíram filtros tem correlação com as figuras parentais. Os valores construídos pelos sujeitos, dignos de importância para si e para humanidade, são capazes de impedir a passagem, de selecionar e interpretar os conteúdos expostos por esses meios (SILVA, 2004, p. 71).

Nesse contexto, é possível observar que esses filtros, se atuarem de maneira a mostrar que é dócil a violência, o educando os absorverá do ponto de vista de que os conflitos serão resolvidos a partir da violência, principalmente a física, pois as mensagens absorvidas são aquelas que forem ao encontro desse tipo de subjetividade que, no caso, são as violentas. No entanto, se os filtros forem repelidores ou pouco acessíveis à violência, nos quais o indivíduo tem seus valores pautados na generosidade, justiça e exercício da doçura, os programas não terão significado e servirão apenas como divertimento ou para canalizar a agressividade. O problema é que os meios sociais, que são os pais e educadores, não estão oferecendo situações potencialmente eficazes a que as crianças construam tais filtros ou, quando os constroem, eles são incompatíveis com o mundo civilizado.

Silva N.(op. cit.) salienta ainda o fato de que, por intermédio desses meios de comunicação, as crianças e adolescentes têm suas cabeças formatadas para agirem guiados por determinadas culturas, dentre elas a da imagem, a da mentalidade e irracionalidade a que o autor denomina de “zap”, que designa o comportamento de fazer uso constante do controle remoto para mudar de canal. Esse vocábulo é empregado para designar a conduta de crianças e jovens que estão ligados a vários meios de comunicação ao mesmo tempo, como o computador, o aparelho de som, o televisor, o telefone, etc.

A cultura do “zap” é perigosa, pois trata-se de um artifício usado pelos jovens para não pensarem. Além do mais, é utilizada na sala de aula em que eles zapeiam o professor

e, em consequência, mudam para o mundo da lua ou mundo do colega. Isso ocorre como se o professor e os demais colegas houvessem sido realmente zapeados, pelo fato de terem sido considerados desinteressantes ou porque há algo considerado mais interessante em outro canal.

Essa tendência à alienação das crianças, adolescentes e jovens provém de mecanismos que, politicamente, possam interessar ao poder instituído para que, desprovidos de discernimento diante do caos político instaurado, não venham a constituir uma massa pensante e crítica e tornem-se protagonistas em mobilização coletiva frente à deficiência do Estado em frear a corrupção política e neutralizar a desigualdade social. Esse artifício, aliado ao poder da mídia em inculcar valores aliados ao consumismo exacerbado e que o adolescente ou jovem percebe como atributos àqueles ligados à sensação de beleza, força e status social como mecanismos de poder e conquista, forma a “geração zap”. Assim o indivíduo é mantido alienado diante da realidade de desigualdades sociais e experimenta a sensação, ainda que ilusória, de inclusão social.

Outro fator que tem contribuído para a indisciplina e violência na Escola é o aumento exorbitante da violência real e da virtual, relacionadas com a impunidade, e com a maneira como esses fatos são apresentados pelos meios de comunicação de massa. A impunidade é um dos fatores responsáveis pelo aumento da violência e dos seus reflexos no território escolar, ainda que essa assertiva demande por estudos mais elaborados e pesquisas capazes de firmar tal proposição.

Além da impunidade, existem outros fatores que contribuem para o aumento da criminalidade, como o próprio aparato repressor, forjado na pedagogia da violência; a morosidade do sistema judiciário; a ineficácia das instituições criadas para recuperação dos sujeitos violentos; a falta de escolaridade; a situação econômica e seus correlatos, como o desemprego, a falta de perspectiva, a estagnação social, o uso de drogas lícitas e ilícitas, etc. O autor tece como fato para a promoção da violência a forma como é veiculada pelos meios de comunicação, em que a real é transmitida em forma de espetáculo que não sensibiliza ninguém e a virtual, com um grau de realismo que faz com que não se consiga distinguir uma da outra. Dessa forma, os meios de comunicação têm contribuído para a banalização desse fenômeno, que passa a ser visto como um fenômeno normal ou natural (SILVA N., 2004, p. 80-82).

Além das causas já citadas como responsáveis pelo aumento da indisciplina e violência na Escola, Silva N.(op. cit.) chega à causa social mais ampla, concernente à crise



de valores, sobretudo os morais e éticos. Tal crise, combinada com o aumento da violência, leva a consequências como a banalização da vida. A vida que importa é só a própria e a das pessoas mais próximas. Conduz também ao aumento de respostas violentas frente a situações de humilhação vividas no cotidiano. Agrega-se também à crise de valores o desconhecimento ou a desvalorização dos valores éticos públicos, como justiça, honestidade, humildade e generosidade, que são substituídos por valores privados como fidelidade e coragem, e pelos que implicam a forma de glória, como beleza, força física, status financeiro e social.

Diante das causas apresentadas para o aumento da indisciplina e violência escolar, observa-se que elas são construídas por fatores sociais mais amplos e que a superação de tais fenômenos estão atrelados à resolução dos referidos problemas. Os problemas familiares constituem apenas uma das variáveis possíveis. Embora a Escola não possa permanecer alheia à resolução desses problemas, ela, per si, não conseguirá resolvê-los. A Escola pode contribuir de forma significativa, já que tais fenômenos, dentro de sua complexidade, estão imbricados a causas ligadas à Política Educacional. Silva N.(op. cit.) ressalta quatro razões que estão ligadas à política educacional que contribuiram para a elevação dos índices de indisciplina e violência escolar.

A primeira prende-se ao aumento quantitativo de vagas no Ensino Público, com o consequente ingresso de crianças das camadas populares. O processo de expansão industrial fez com que grandes contingentes populacionais migrassem do campo para os grandes centros urbanos. Essa população via na Educação a única forma de realizar seus projetos de ascensão. Por sua vez, os professores se depararam com diferentes modos de pensar, de ver e se relacionar dos seus novos alunos, mas os docentes não estavam preparados para lidar com esse novo alunado e muito menos para estabelecer de forma exitosa o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido (MARRA, 2007. p. 58) dispõe que:

O aluno mudou de perfil como mudou seu contexto sociocultural. No entanto, a escola parece ter mudado menos, ou mais lentamente que a premência das necessidades da população, sobretudo a mais carente de oportunidades. Sua organização ainda é autoritária, e teima em conceber a imagem do aluno submisso, carregando consciente ou inconscientemente as mazelas da segregação social; se não lhe acha correspondência, teima em se deixar fechada à participação dos interessados.

As drásticas consequências foram principalmente a evasão e a repetência escolar de grande contingente de estudantes das camadas populares, pois o sistema educacional não criou mecanismos para que todos os alunos se interessassem pelo espaço escolar e pelo processo de aprendizagem. Esse fenômeno foi interpretado, e ainda o é, por expressiva porcentagem do corpo docente e da população, como decorrência da falta de Educação e da limitação intelectual dos alunos. Assim, a Escola e a Política Educacional orientadora foram inocentadas da acusação de determinantes do fracasso escolar. Hodiernamente, é do conhecimento de todos que os determinantes do fracasso escolar não devem ser buscados somente em fatores psiconeurológicos ou na própria Escola e que os problemas de aprendizagem e de comportamento são decorrentes da configuração do sistema social, político e econômico que conduz a um ensino efetivado sob condições desfavoráveis que, já no ponto de partida, antes mesmo do ingresso da criança na Escola, leva-a ao fracasso (SILVA N., 2004, p. 87-90). Com a massificação do acesso à Educação que, de forma equivocada, é denominada de democratização, significa que a maior parte das crianças entra para Escola. No entanto há igualdade de acesso e uma desigualdade de desempenhos, já que a Escola integra mais, mas também exclui, pois muitos a deixam antes de terminar o Ensino Fundamental, muitos a abandonam e outros nunca aparecem nesse espaço escolar. A massificação da Escola não significa que houve um crescimento na sua qualidade. Pelo contrário, despreparada para o recebimento de novos sujeitos que frequentam o espaço escolar, ela acolhe e reforça as desigualdades entre as classes sociais e torna mais visível o bloqueio do sistema às crianças e jovens de classes populares. Nesse diapasão “a Escola é também *locus* de produção e reprodução de violências nas suas mais variadas formas, na medida em que sua estrutura, seu modo de organização, acaba impossibilitando que ela cumpra o seu papel, que é o de formar, de maneira positiva, crianças e jovens” (ABRAMOVAY e RUA, 2002).

A segunda causa ligada à Política Educacional que contribuiu para o aumento da indisciplina e da violência nas Escolas é a falência das formas tradicionais de se impor disciplina. As formas empregadas como advertir verbalmente, ameaça de delação aos pais, encaminhamento à direção para advertência, suspensão e até expulsão, diminuir nota obtida na prova, colocar de castigo, impedir a recreação ou outras atividades desejadas pelos alunos não mais funcionam, pois os alunos não lhes dão mais importância, já que elas não mais se revestem de valor para eles (SILVA N., 2004, p. 93-98). Além dessas formas ineficazes para se impor limites, outras foram proibidas, como os castigos físicos,

pela constatação de seus efeitos nulos, perniciosos, pois o emprego desse meio humilha e gera efeitos contrários aos esperados. Ademais, toda e qualquer forma de tratamento que fira a dignidade da pessoa humana contraria as normas legais e é passível de punição.

A terceira razão ligada à Política Educacional que contribuiu para o aumento dos índices de indisciplina e de violência nas Escolas é a crise em relação aos objetivos da Educação formal. Relaciona-se a esse aspecto o fato de a maioria dos educadores se encontrarem desorientados quanto aos objetivos da Educação formal, já que não sabem mais quais atividades devem desempenhar na Instituição Escolar. Até a década de 1970, o professor sabia do seu papel, que era transmitir as informações contidas nos livros didáticos a respeito dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade. Mas, diante do número de crianças que passaram a fracassar no aprendizado escolar, caracterizando tal processo como fenômeno de massa, iniciou-se um processo de construção de respostas à problemática do fracasso escolar que não se encerrasse em argumentos simplistas e reducionistas, como os ligados a fatores orgânicos ou relacionados à carência cultural. Nas palavras do autor “o problema está no desenvolvimento moral... eles apresentam total desinteresse pelas regras que possibilitam o convívio, sem ter consciência desta condição de desinteresse” (SILVA N., 2004, p. 99-101).

A quarta razão, não menos relevante que as acima citadas, é a formação profissional e as condições materiais e psíquicas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pois as condições de trabalho dos docentes ainda continuam aquém do desejável. Nas palavras do educador e escritor Darcy Ribeiro (1922-1997 apud SILVA N., 2004, p. 108) “o professor faz de conta que se capacita e o Estado, por meio da produção de novas leis, faz de conta que o está capacitando ou o levando a isto”.

A desmotivação dos professores é tamanha que chega às raias da perversão. Ao ministrar oficina numa instituição particular para alunos do curso de Pedagogia, quase todos já docentes do Ensino Fundamental, Silva N. (op.cit.) observou que, embora houvessem pagado a quantia equivalente de 25% do salário mínimo para participarem da oficina, que tratava da indisciplina escolar, de um total de 39 (trinta e nove) inscritos, a presença era apenas de uma única aluna inicialmente e, depois de transcorridos 30 minutos, de mais três inscritas, sendo que duas delas foram embora depois de transcorrido as duas horas e trinta minutos do início da oficina. Ele foi informado de que se tratava de comportamento corriqueiro dos referidos alunos docentes, já que o objetivo era somente de obter o certificado que seria emitido pela instituição, independente de estarem presentes,

em vista de que o que importava era o pagamento. Com tal documento comprobatório da participação eles poderiam obter pontos que os ajudariam no momento da escolha da Escola e da série para dar aula e os livrariam de ministrar aulas em escolas distantes de suas residências. Além do mais, seriam preservados de serem educadores em instituições localizadas na periferia, frequentadas por alunos das camadas populares (SILVA N., 2004, p. 109). Observa-se, além do descomprometimento com a própria formação, que tais mestres não se sentem motivados em laborar no processo educativo em locais periféricos, o que denuncia, além das condições materiais e humanas nefastas, a segregação sócioespacial dos educandos que residem em locais menos privilegiados.

Os professores, em sua maioria, não estão preparados para lidar com as crianças e adolescentes, por inúmeros fatores que não compete nesse momento listar, já que complexos, pois perpassam desde a concepção da criança e o seu desenvolvimento até o próprio desinteresse com a profissão e o descompromisso com a formação. Os mestres não estão preparados, nas palavras de Morin (2011), para a Educação do futuro, que demanda ensinamentos amplos, contextualizados e globalizados, que privilegiem a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo indivíduo, sociedade e natureza. O que se assiste diuturnamente é à transmissão de conhecimentos compartimentados, descontextualizados e fragmentados através de disciplinas isoladas, que não instigam o aluno ao saber. Passivamente, os discentes agem como meros expectadores desinteressados, alienados à propagação de um conhecimento desconexo, desinteressante, que não induz o aluno à compreensão dos desafios da complexidade e da globalização. A aprendizagem, que se deveria descortinar aos olhos da criança, do adolescente e do jovem como uma aventura que concede paixão e luz ao processo educativo, apresenta-se enfadonha e desmotivadora para lidar com as incertezas de um mundo em constante transformação.

Nesse sentido as palavras de Paiva (1992, p. 86):

Na medida em que a escola ensina e exige a internalização de valores e conteúdos conflitantes com aqueles aprendidos na família e na rua, ela gera nos alunos pobres conflitos internos e/ou desinteresse; a sala de aula se transforma no espaço em que se aprendem coisas “chatas”, sem sentido, sem conexão com a vida lá fora, sem serventia imediata ou utilidade futura perceptível. Além disso, a escola é rejeitada nos seus aspectos visivelmente disciplinadores, como a formação de filas ou o uso do uniforme escolar.

Os conteúdos são ministrados desconexos com a realidade, e o aluno não compreende as razões pelas quais deve aprender o que lhe é apresentado. Dessa forma, gera um estado de alienação ao que se passa na sala de aula e, sem perceber chances concretas de obterem êxitos concretos, ele não entende muito bem para que servem os conhecimentos escolares.

Destarte, eleva-se a importância em conceder especial atenção à questão da relação com o saber, quando se trabalha como professor, sobre a violência na Escola. É certo que essa é uma questão atrelada ao estado da sociedade, às formas de dominação, à desigualdade, problema que também está vinculado às práticas da Instituição, como a organização do Estabelecimento de Ensino, as regras de vida coletiva, as relações interpessoais, etc. Mas é também uma questão que está ligada às práticas de ensino cotidianas pois é bem raro encontrar alunos violentos entre os que acham sentido e prazer na Escola (CHARLOT, 2002).

O espaço escolar, salvo exceções, da maneira como se encontra estabelecido, concorre para que ocorra tudo menos a construção de conhecimento e, em decorrência, o desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais, como querem os PCNs e como está contido na Declaração Universal dos Direitos do Homem (SILVA N., 2004, p. 116).

Além das condições humanas, as condições materiais em que os docentes trabalham são ineficientes e é hialino que se refletem no processo do ensino-aprendizagem. As palavras abaixo expressam com clareza os danos nefastos que ocasiona a precariedade física das instituições de ensino e que, conseqüentemente, gera a indisciplina e a violência escolar:

Quanto às condições materiais, nota-se que a maioria das escolas é completamente inadequada. Por exemplo, a existência de salas pequenas, mal ventiladas e superlotadas. Estudos mostram que a probabilidade de ocorrência de atos violentos aumenta com a superpopulação e com o desconforto. Vejam-se, por exemplo, os índices de violência nos grandes centros urbanos ou até mesmo nas grandes escolas. Além disso, a falta de climatização adequada tem precipitado a ocorrência de verdadeiras epidemias de gripe, ataque de insetos ápteros (como o piolho), além de levar a quadros de tonturas e de desmaios em dias de excessivo calor e hipotermia nos de frio (SILVA N., 2004, p. 110).

Quando se trata de violência escolar, é importante atinar com os fatores internos do Estabelecimento de Ensino, como também com as variáveis externas do entorno da Escola, visto que as desigualdades sociais são de toda ordem.

### 1.1 DETERMINANTES INTERNOS E EXTERNOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

O fenômeno da violência é complexo. Desde os tempos mais remotos da humanidade, os conflitos são latentes na existência de todos os povos. Não há sequer um povo ou nação que possa ser denominado pacífico ou não conflituoso. Para regular a vida das pessoas em sociedade, as normas, leis e princípios foram criados para que, através dessa normatização de condutas, os indivíduos pudessem viver e conviver sem maiores intempéries.

À luz do Direito têm-se os Códigos que regulam a vida das pessoas em sociedade, o que não foi suficiente para deter as condutas delituosas que lastreiam a sociedade e a família e adentram o espaço escolar. Esse espaço, que nos dizeres de Charlot (2002) como “refúgio da paz” já não encontra eco nos dias atuais, em vista de que a violência escolar dissemina-se cada vez mais nas instituições de Ensino. Daí a necessidade de breve digressão para delinear os determinantes internos e externos do tema “violência escolar”. É imperioso destacar que tal violência atinge as Instituições de Ensino e vai redesenhar uma nova Escola, incapaz de cumprir o seu papel, que é oferecer uma formação plena às crianças, adolescentes e jovens, conforme estabelecido no artigo 205<sup>3</sup> da Constituição Federal de 1988. Nesse lastro andou bem o Legislador Constitucional de 1988, pois a Educação plena que o Estado tem a obrigação de oferecer implica a formação intelectual, moral, emocional e social do ser humano.

É fundamental ressaltar que, conforme o preceituado no art. 208 § 2º<sup>4</sup> da Constituição Federal de 1988, a não inclusão de Educação, ou sua oferta irregular, acarreta na responsabilização da autoridade pública competente. Observa-se que para uma Educação integral que atenda os preceitos legais, o Poder Público tem a obrigação de apresentar mecanismos eficazes de prevenção a fatores que possam interferir no processo de formação dos educandos.

---

3 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

4 O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Além da previsão constitucional, Chesnais (1989) adiciona que a instrução tornou-se imperativo universal ao qual nenhum país pode fugir sem manchar sua imagem internacional. A coletividade não deve tolerar que o ensino obrigatório ofertado pelo Estado apresente-se desprovido de condições hábeis para a formação das crianças, adolescentes e jovens que detêm o direito de receber Educação formal que propicie a formação, conforme o previsto na Carta Magna de 1988. Conforme dispõe Abramovay e Rua (2002), a Educação deve atender a todas as crianças e jovens e ser de boa qualidade. No entanto, o que se encontra é uma Escola que exclui os seus alunos, não respeita as diferenças e é elitista, baseada em um modelo de Escola que durante muitos anos atendeu à elite brasileira. Além de ser excludente, muitas vezes não respeita a criança e o jovem, expulsando-os direta ou indiretamente do seu espaço.

A escola é flagelada por fatores de “fora” e de “dentro” de si mesma, as variáveis exógenas e endógenas ao Sistema Escolar. Entre as variáveis exógenas, ou externas, observam-se as questões atinentes à família, à influência da mídia e às características do ambiente em que se situa a Escola, como o bairro e a sociedade. Entre essas determinantes externas, é comum a referência à pobreza e à violência nas comunidades pobres (ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 77).

É de grande relevância diferenciar a violência exógena, que é a que vem de fora, relacionada ao bairro, ao sistema econômico, a problemas familiares e às Políticas Públicas da violência endógena, que nasce no interior da instituição de ensino, já que as Escolas produzem sua própria violência e sua própria indisciplina, associadas à organização ou desorganização local, nos quais os atores não são apenas agentes impotentes, manipulados por forças políticas externas (DEBARBIEUX, 2002, p. 74). A Instituição de Ensino é produtora de violência ao não aceitar os valores e as normas de conduta da cultura proveniente da realidade do aluno e que diferem do perfil de aluno almejado pela escola. A expectativa dos atores da Escola é que o aluno, ao se inserir no ambiente escolar, adapte-se às normas nela vigentes, o que caracteriza violência simbólica. Assim, muitos alunos se autoexcluem da Escola por não conseguirem adequar-se às regras impostas na escolaridade formal, o que configuraria a legitimação da cultura escolar.

Apesar dos fatores internos, a maior tendência é acentuarem-se os fatores externos à Escola, o que eximiria da responsabilidade do Sistema Escolar, tanto diante do próprio fenômeno quanto do seu enfrentamento e combate (ABRAMOVAY e RUA, 2002).

Sposito (1998) adiciona que vários autores insistem no papel das desigualdades sociais como potencializadoras de violências e que, além disso, é importante salientar a preocupação com a banalização da violência e também o fato de os atores escolares, em alguns casos, não considerarem como violências atos que o seriam por outros parâmetros. Dessa forma, são frequentes os atos de indisciplina e violência no cotidiano escolar que acabam sendo banalizados ou tidos como manifestações normais da idade ou da condição sociocultural dos indivíduos. A cada dia crescem as manifestações de uma sociabilidade violenta, principalmente entre os jovens. Nessa linha de pensamento, Silva L. (2004, p. 56) argumenta que considera incipiente a noção de “sociabilidade violenta” e é necessário captar a natureza e o sentido do que parece ser uma radical transformação de qualidade das relações sociais a partir das práticas de criminosos comuns, mudança que a crescente produção sociológica, demasiadamente absorvida pelo debate sobre políticas de segurança e administração da justiça, tem tido enorme dificuldade de apreender. Para Silva L. (op. cit), que desenvolve a noção de “sociabilidade violenta”, conhecemos muito, e cada vez mais, sobre as práticas dessa sociabilidade, mas isso não nos tem levado a uma avaliação do seu significado histórico e cultural. As manifestações de uma sociabilidade violenta crescem, especialmente entre os jovens, e os atos violentos, de tão frequentes no cotidiano escolar, acabam sendo banalizados ou encarados como manifestações normais da idade ou da condição sociocultural do jovem (ABRAMOVAY e RUA, 2002). Atualmente, constata-se uma forma de sociabilidade violenta na qual ocorre a afirmação de poderes legitimados pela norma social que lhe confere a forma de controle social e, amalgamado a esse controle, a violência configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo. Faz-se presente nas relações de poder, tanto a nível macro de Estado, como no nível micro, entre os grupos sociais, a violência social. A violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro, seja pessoa, classe, gênero ou raça, mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea (TAVARES DOS SANTOS, 2001). Essa violência insere-se no espaço escolar e o seu reconhecimento como um fenômeno social e complexo requer o fortalecimento das instituições escolares e a afirmação do espaço social multicultural, privilegiando como estratégia de resolução de conflitos a linguagem, dentro de um ambiente cooperativo e humanista, instigando relacionamentos positivos e duradouros. A Escola brasileira estaria passando por uma crise de socialização, responsável pela ocorrência de comportamentos violentos, o que



implicaria a revisão dos valores e conceitos formadores da Educação, especialmente os concernentes à disciplina. As ações estão mais centralizadas no processo pedagógico do que na proposta educativa, quando o foco deveria ser igualitário no processo pedagógico e nas relações estabelecidas entre os atores da comunidade escolar (CAMACHO, 2001 apud ABRAMOVAY e RUA, 2002).

Ainda com fulcro em Abramovay e Rua (2002), a exteriorização das causas da violência nas Escolas é muito conveniente do ponto de vista político e institucional, já que possibilita excluir a responsabilidade do Sistema ou camuflar sua função na produção da violência. É relevante observar dois fenômenos, que engrossam as causas internas da violência, que estão em crescimento contínuo e desempenham um papel fundamental: a segregação escolar nos Estabelecimentos de Ensino e a distância social e cultural entre os professores e os alunos de meios populares.

Nesse contexto, Debarbieux (2002) preconiza que, ao considerar a Escola somente como vítima de situações exógenas a ela, incorre-se no perigo de atribuir toda a responsabilidade da violência ao meio circundante, isentando o Sistema de Ensino e mesmo o Poder Público de responsabilidade, enfraquecendo o vínculo de participação obrigatória desses organismos no destino da Escola.

Outros determinantes internos afetam a Escola, corroborando para que a violência escolar afete o ambiente escolar e os atores escolares que nela atuam. Dentre esses, que são as variáveis endógenas, destacam-se a idade e a série ou nível de escolaridade dos estudantes, as regras e a disciplina dos Projetos Pedagógicos das Escolas e os próprios professores que, por banalizarem a violência e não dar atenção principalmente às incivildades e discriminações, contribuem para a cultura da violência (ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 77).

Debarbieux (1998, apud ABRAMOVAY e RUA, 2002) acrescenta, ainda, a vulnerabilidade da Escola pelo crescente aumento de condutas delinquentes e incivildades, do desemprego e da precariedade da vida das famílias nos bairros pobres, bem como do impacto da massificação escolar, quando a Escola recebe jovens negativamente afetados por experiências de exclusão, o que acarreta consequências para pais, alunos e professores.

Para identificar variáveis ou fatores entrelaçados à violência na Escola, a tendência é não isolar apenas um único fator como causa ou antecedente. Identificam-se conjuntos ou ambientes pró-violência, tanto na análise empírica como nas reflexões teóricas. Funk (2001 apud ABRAMOVAY e RUA, 2002, p. 79) elenca uma série de fatores associados à

violência nas Escolas como, entre os alunos, a baixa autoestima, falta de perspectivas, percepção da importância da escolaridade na vida profissional, traços de personalidade, contexto familiar desprovido de diálogo, violência doméstica, falta de interesse dos pais no desenvolvimento dos jovens; na Escola, a ambiência de trabalho escolar ou má qualidade de ensino, problemas nas relações entre alunos e professores e falta de motivação na Educação ministrada e resultados escolares insuficientes; na mídia, os programas com exaltação da violência e, na comunidade, a vizinhança e o grau de violência vivenciado.

Nesse contexto, Abramovay e Rua, (2002) trazem a teoria *Broken Windows*, dos autores James Wilson e George Kelling (1982) que: “Uma janela quebrada é um sinal de que ninguém se importa. (...) E assim, quebrar mais janelas não significa nada”. A ideia é que as vizinhanças que apresentam sinais de abandono ou decadência são mais propícias ao surgimento de crimes mais graves. Nesse sentido, a teoria do *Broken Windows* tem como base que desordens na vizinhança, tanto em aspectos físicos como humanos, dão a entender aos marginais que ninguém está observando. Dessa forma Skykes, (1995 apud ABRAMOVAY e RUA, 2002) aduz que a referida teoria é aplicável às Escolas, de forma que se identifiquem os problemas da comunidade e fazem analogia com as janelas quebradas da teoria original: quando as populações vivem em condições precárias, a tendência é expressar sua insatisfação e revolta mediante atos de violência. Para Tavares do Santos (2001), o descuido com os prédios escolares sugere uma terra de ninguém, uma terra sem dono que pode ser ocupada por aquele que tem força e coragem para fazê-lo.

Quando as crianças adentram a Escola, não encontram ambiente propício à aprendizagem pois, com a democratização das oportunidades educacionais, surgiu uma nova geração de alunos que demanda sua efetiva participação nas decisões da Escola e nas situações internas que lhes dizem respeito. Esse alunado mudou de perfil, como também mudou seu contexto sociocultural. No entanto, a Escola não alcança a premência das necessidades da população, principalmente a mais carente de oportunidades. A organização da Escola ainda é autoritária e insiste em uma imagem de aluno submisso, estigmatizado pelas mazelas da segregação social. Ela é idealizada para um tipo de aluno e absorve outro. Para poder educar, as Escolas esperam crianças já educadas. Se a família envia à Escola crianças e adolescentes com características positivas, acessíveis à aprendizagem, então a elas é garantida uma educação de qualidade (LÓPES, 2008). Nessa nova ordem social, a Escola entra em conflito com o tipo de aluno que a procura, pois há uma lacuna entre o aluno ideal e o real. A Escola é ausente e excludente para os alunos que a buscam.

Ausente porque não constitui espaço efetivo de realizações individuais pois, na maioria das vezes, representa para o indivíduo a continuidade da violência familiar. Excludente porque usa mecanismos sutis de expulsão desses alunos. É comum o abismo que há entre o rendimento de alguns alunos em relação a outros mais bem preparados, o que resulta em abandono ou desistência da Escola. (MARRA, 2007, p. 58-59). Além disso, o aluno possui necessidades imediatas e a escola não dispõe ou não oferece o que eles necessitam. Torna-se então um local não prazeroso para permanecer durante tanto tempo e, além do mais, não é esperança de dias mais promissores. Para Marra (op. cit.), nessa sociedade há um sistema de cumplicidade em que os mecanismos dispostos asseguram de forma discreta os direitos da burguesia, o que não poderia mais ser feito de forma explícita. Destarte, a Escola consegue dissimular o privilégio que dá às classes dominantes e convencer os desprestigiados de que seu fracasso escolar ocorre tão somente pela falta de condições próprias inerentes aos seus dons e méritos, portanto independente das condições propiciadas pela própria instituição de Ensino. Esse mau êxito escolar não motiva os alunos a integrarem-se a essa Escola e a suas normas, gerando desinteresse e falta de perspectiva de futuro.

A Escola apresenta-se como ponto de explosão da crise econômica, social, política e cultural e como lugar de expressão de ressentimento social. Entretanto, a violência é um discurso da recusa, ela nasce da palavra e dos gestos emparedados, razão pela qual é necessário tentar entender as mensagens camufladas nos comportamentos indisciplinados e nos atos de violência das Escolas (TAVARES DO SANTOS, 2001). Na Escola, o processo do diálogo através da linguagem é insatisfatório, pois os discentes não conhecem e não discutem os principais problemas que ocorrem no cotidiano. Isso demonstra a “violência simbólica” da Instituição de Ensino que, através do exercício de seu poder não democrático, provoca anomalia no reconhecimento de identidades sociais dos que dela participam, já que os jovens não se sentem sujeitos do que sucede na Escola, ainda que os assuntos tenham relação diretamente com eles.

A cultura na Escola, também disciplinadora, legitimadora e transmissora da linguagem, dos códigos e dos valores da cultura dominante, atualmente alcança estágios de violência explícita em seu interior. A essa realidade se associam os fatos violentos de seu entorno, alimentados também pelo tráfico de drogas (MARRA, p. 25-26).

Os atores escolares encontram grande dificuldade para participar da Escola e cumprir seu papel, pois os gestores escolares, os professores, os alunos e também a

comunidade sentem-se inseguros e açoitados pelo agravamento dos conflitos internos e externos que assolam as Instituições de Ensino.

Na concepção de Debarbieux e Blaya, apud Marra (2007), as causas de violência escolar mais assinaladas pelos estudos europeus são: a desestruturação familiar, a violência doméstica, a baixa autoestima, a pouca perspectiva de desenvolvimento futuro, principalmente pela exclusão social, as variáveis da Escola, o fracasso escolar, as características de personalidade, a organização social da comunidade, a influência dos grupos de pares e as condições sociodemográficas da população escolar. Dentre os fenômenos de violência escolar, os mais citados nesses estudos são: as agressões verbais, as agressões físicas entre alunos, as brigas, os roubos, os xingamentos, os gestos agressivos, as extorsões, o assédio psicológico, a exclusão dos alunos de seu grupo, os insultos racistas a alunos pertencentes às minorias étnicas, os boatos, as mentiras, as intimidações ou ameaças, as depredações e vandalismos. As agressões com armas são pouco mencionadas.

## 1.2 OS TIPOS DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Quando se fala em violência na Escola, primeiramente é importante fazer distinções conceituais como: indisciplina e violência. É importante bem demarcar as fronteiras para não cingir toda conduta na mesma categoria em vista de discursos midiáticos alarmantes de que “a Escola é violenta”. “Violência escolar e indisciplina não são sinônimos, apesar de serem processos que em determinados momentos e contextos escolares pode estar articulados e inter relacionados” (ALMEIDA, 2008, p. 61). Assim, é imperioso considerar uma definição de indisciplina de (Silva N., 2004, p. 21) em que o termo é empregado para designar comportamentos contrários às regras, às normas e às leis estabelecidas por uma organização. Destarte, se numa Instituição Escolar, quando os alunos desrespeitarem alguma norma, serão vistos como indisciplinados, sejam essas normas impostas de forma arbitrária pela Instituição de Ensino ou elaboradas democraticamente.

Os temas indisciplina e violência na Escola são conhecidos quer pela vivência que deles têm muitos alunos, professores, gestores escolares, etc, como também pelo destaque que dos referidos problemas vêm fazendo os meios de comunicação social. Para Amado (2004, p. 217), o problema nos encaminha para valorizar as condições para a

formação das novas gerações, no sentido da autonomia, da capacidade crítica, do reconhecimento de direitos e de deveres, da responsabilidade, da solidariedade e da esperança. Para o autor, a indisciplina escolar aponta para comportamentos que põem em causa o prosseguimento das tarefas e atividades de ensino-aprendizagem. Nesse fenômeno, os comportamentos, na sua essência, não passam de infrações a uma ordem normativa instituída, de natureza escolar, como as normas regulamentares, contratos explícitos ou implícitos, e a uma ordem ético-social comum não escrita, consuetudinária, fluida, baseada em valores que supostamente presidem ao convívio entre pessoas em sociedade; ordens normativa e ética destinadas, portanto, a assegurar as condições de aprendizagem, a garantir a socialização dos alunos e a enquadrar as relações entre todos os atores no interior da instituição educativa (AMADO, 2004).

Qualquer reflexão que separe as noções de indisciplina e violência também perpassa por questões como a violência na Escola, a violência à Escola e a violência da Escola.

A violência na Escola trata daquela que é produzida no cerne do ambiente escolar, sem estar ligada à Instituição e que poderia ter ocorrido em qualquer outro lugar como, por exemplo: elementos adentram a Escola para acertar contas das disputas que são do bairro. A Escola é o lugar de uma violência que poderia ter ocorrido em qualquer outro local, portanto, uma violência que não está atrelada à natureza e às atividades daquela Instituição de Ensino (CHARLOT, 2002).

Já a violência à Escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar. Isso ocorre quando os alunos provocam incêndios, danificam a Escola rabiscando as paredes do prédio escolar, desrespeitam e insultam professores. Trata-se de violência direcionada à Instituição Escolar e àqueles que a representam. Na concepção de Charlot (op. cit.), essa violência contra a Escola deve ser analisada junto com a violência da Escola, que é uma violência institucional simbólica, já que os alunos a toleram através da forma como a instituição e seus agentes os tratam. Essa maneira de violência ocorre nos modos de composição impostas de classes, de atribuição de notas, de orientação, de palavras depreciativas daqueles que fazem parte do corpo laboral do Colégio, enfim todo tipo de atos ou palavras considerados pelos alunos como injustos ou preconceituosos.

Sobre o assunto, não se pode deixar de destacar com Charlot (op. cit.) a distinção que os franceses fazem entre a violência, a agressão e a agressividade. A agressividade é disposição biopsíquica reacional, como, por exemplo, a frustração, que é

inevitável, pois não se pode viver constantemente sob a égide do prazer. O indivíduo fica frustrado, o que o conduz à angústia, levando-o à agressividade. Já a agressão é um ato que acarreta uma brutalidade física ou verbal. A violência remete a uma característica desse ato, com o uso da força, do poder, da dominação e é um ataque ou ameaça de atacar a Lei. Toda agressão é violência, na medida em que usa a força, mas há a agressão que utiliza a força apenas instrumental, até mesmo que se limita a uma simples ameaça e a agressão violenta, na qual a força é utilizada além do que é exigido pelo resultado, como uma espécie de causar mal, de destruir e de humilhar.

Nesse sentido Fukui (1992) também distingue conceitualmente agressividade e violência. Enquanto a agressividade faz parte da rotina da vida escolar, a violência constitui um problema e, como tal, deve ser objeto de uma ação educativa específica.

Os pesquisadores franceses também desenvolveram uma distinção do ponto de vista teórico e prático entre violência, transgressão e incivilidade. Charlot considera essa distinção frágil e ultrapassada, diante do quadro atual que se configura em alguns Estabelecimentos Escolares em que violências, transgressões e incivildades encontram-se entrelaçadas nos comportamentos rotineiros e, praticados repetidamente, geram um clima no qual professores e alunos sentem-se de tal forma atingidos em sua dignidade que se dá o nome de violência. Para os franceses, o termo violência deve ser reservado ao que ataca a Lei com uso da força ou ameaça usá-la como as lesões, o tráfico de drogas na Escola, os insultos graves, etc. Nesse diapasão, se a violência é o que ataca a Lei, conseqüentemente diz respeito àqueles atos sociais que transgridem normas para os quais há previsão de uma sanção legal. E, se há uma tipificação penal, é crime que se trata de “conduta humana que lesa ou expõe a perigo um bem jurídico protegido pela lei penal” (MIRABETE e FABRINI, 2007, p. 82). E se a conduta delituosa é praticada por criança ou adolescente, trata-se de ato infracional<sup>5</sup>, conforme previsão no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No entanto não se pode olvidar que “nem todo ato indisciplinar corresponde a um ato infracional. A conduta do aluno pode caracterizar uma indisciplina que não corresponda a uma infração prevista na legislação” (FERREIRA, 2001 p.7). Quando descumprem tais normas, podem cometer um ato infracional ou um ato indisciplinar. O ato infracional, em cumprimento ao princípio da legalidade<sup>6</sup>, ocorre quando a conduta do infrator se enquadra em algum crime ou contravenção previsto na legislação em vigor.

---

5 Art. 103 do ECA - Considera-se ato infracional a conduta, descrita como crime ou contravenção penal.

6 Art. 5º, XXXIX da Constituição Federal do Brasil de 1988: Não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal.

Quanto à indisciplina, ela ocorre quando uma norma regimental é descumprida. Também é possível verificar uma conduta indisciplinar mesmo não descumprindo uma norma regimental, mas com atitudes grosseiras, desrespeitosas, que ofendem as regras da boa educação. Para Ferreira (2001), a indisciplina mostra-se perniciososa, já que sem disciplina há poucas chances de se levar a bom termo o processo de aprendizagem. Dessa forma, crianças e adolescentes devem ser encarados como sujeitos de direitos e também de deveres, obrigações e proibições contidos no ordenamento jurídico, e Regimentos Escolares. Quando descumprem as normas contidas no ordenamento jurídico podem cometer um ato infracional. Já se o descumprimento diz respeito ao Regimento Escolar, trata-se de um ato indisciplinar.

A transgressão é o comportamento contrário ao Regulamento Interno do Estabelecimento, mas não é ilegal do ponto de vista da Lei, ou seja, uma conduta atípica. É possível exemplificar a transgressão com as condutas como: não realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc.

Por fim, a incivilidade, que não é contrária nem à Lei, nem ao Regulamento Interno da Instituição de Ensino, mas ofende as regras da boa convivência, ofende a dignidade de cada um, o direito de ser respeitado como, por exemplo, as desordens, os empurrões, grosserias, palavras ofensivas, etc. Como assinala Castro (2010, p.106), “as incivildades não parecem receber a devida atenção do Poder Público, como se permanecessem associadas à indisciplina, representando uma forma menos nociva de violência”.

Tal distinção entre violência, transgressão e incivilidade é relevante para não mesclar tudo numa única categoria, além de designar diferentes lugares e formas de tratamento dos fenômenos, pois cada ato ou fato social desses demanda um tratamento diferenciado. Uma violência não depende de um tratamento disciplinar escolar, mas sim da polícia e da justiça. Uma transgressão deve ser tratada pelo Estabelecimento de Ensino e não se justifica acionar a polícia. A incivilidade depende, essencialmente, de um tratamento educativo (CHARLOT, 2002). Parece haver uma crise de referência em que:

Chama-se pela polícia, pela mediação da autoridade do Ministério Público, do Judiciário. Parece que os conflitos não podem mais ser tratados. Criminalizam-se condutas que antes eram indiferentes à grande Lei e tratadas pedagogicamente, com a mediação da autoridade escolar. O conceito de autoridade escolar parece estar em xeque. Vive-se a problemática derivada da falência de alguns modelos antigos sem que consigamos colocar outro tipo de contrato no lugar, de acordo, de um

pacto que necessariamente envolva a paixão por um projeto que elimine a exclusão, promova o acesso irrestrito aos bens culturais que são de todos. Como construir um lugar de autoridade de forma a mediar os conflitos? (SCHILLING, 2010, p.16)

Com fulcro nos estudos franceses que recorreram à noção de incivilidade, (Laterman, 2000, p. 151) investigou duas Escolas em Florianópolis, marcadas por clima tenso nas relações diárias das interações e verificou que: “não é possível afirmar que as incivildades se somem ou se transformem, ao longo do tempo, em crimes, como se fossem uma gênese daqueles acontecimentos mais graves” No entanto, a pesquisadora esclarece que, sendo os limites da conduta antissocial ultrapassados, facilitam o indesejável avanço de tais condutas, bem como sinalizam para ausência de poder, seja da sociedade em geral, dos educadores, dos pais, dos valores que a isso se oponha.

Maffesoli (1987, p.10) considera a violência como uma “centralidade subterrânea”, que é sempre aquilo que se coloca na gênese da existência. Encontram-se regularmente o mal, o assassinato, o sangue na fundação de todas as estruturas sociais.

Maffesoli (op. cit.) destaca três diferentes modalidades de violência e suas variadas formas de expressão. A primeira é a totalitária. Trata-se da “violência dos poderes instituídos”, que é a dos órgãos burocráticos do Estado e do serviço público, que obedece à lógica do “dever ser”. Ela decorre do monopólio de uma estrutura dominante, institucionalizada, quer seja o Estado, organizações ou partidos, que impõe uma massificação dos desejos e um controle monopolizado das ações, na tentativa de atomizar o social, o que induz ao desinteresse, à monotonia e ao tédio.

A segunda modalidade é a “violência anômica”, cuja função básica é construtiva, porque é um “não” ao conformismo, uma reação à sujeição e à dominação. Ela é antecipatória e, nas palavras de Maffesoli (1987, p. 26), “seu prazer de destruir é sempre garantia de um desejo de construção” de uma nova ordem. É a violência social que existe em todas as formas de revolta.

A terceira é a “violência banal”, ativa na resistência da massa, tal como uma máscara que evita o confronto direto. Usa a ritualização da violência, o riso e a zombaria como formas de reação à dominação, sendo, portanto, prospectiva. É a que a coletividade usa na contradominação. É a contestação silenciosa, o distanciamento dos valores estabelecidos, sem contudo travar uma luta explícita. Nesse tipo de resistência tem lugar a ironia, a comicidade, o silêncio, a tagarelice, os grafites e as pichações. É uma “resistência



da massa”, expressa por submissões aparentes, que não exprime uma luta contra os valores estabelecidos mas se distancia deles, formando uma dissidência interior, expressa por meio de uma arte aparente, da ironia ou do cômico.

Nessas três modalidades de violência é possível encontrar-se um duplo movimento entre destruição e reconstrução, e um relacionamento entre eles.

Segundo Maffesoli (1987), por ser a realidade social uma agregação de diferenças, a sociedade pode gerar violência mas, de certa forma, essa violência também tira a sociedade da pacificidade paralisante, que embarga a criatividade e estagna a mesma sociedade. Considerada por esse ângulo, a violência aparece como estruturante do social e tem também sua função de renovação. Assim, o fenômeno da violência é relativizado a partir da cultura da qual emerge e da sociedade em que se insere. Portanto, não pode ser analisado somente pela ótica de um único discurso. Maffesoli (op. cit.) propõe considerar como violência as maneiras cômodas de se reunir tudo o que se refere à luta, ao conflito, ao combate, ou seja, o lado não iluminado, escuro, do corpo individual ou social. O controle dessa luta social, considerada como a parte maldita da estrutura e da dinâmica da sociedade, sempre foi preocupação de todos os que detêm o poder nessa sociedade. Seus mecanismos são mascarados por uns, enquanto utilizados abertamente por outros. A tentativa de negar essa violência conduz ao tédio social, ao desinteresse, até o limite do suportável.

Em que pese todo o arcabouço teórico colacionado à luz de autores nacionais e internacionais, a opção é de adotar nessa investigação a definição de Chesnais (1981), ainda com base na conceituação de Fukui (1992) e pesquisas de Laterman (2000). Com fundamento nas distinções dos estudos franceses, a autora deste trabalho, com o escopo de não cingir toda e qualquer conduta ao rótulo de violência, apropria-se então dos termos transgressão, incivilidade e violência, mas contemplando suas diferenciações, na tentativa de não incorrer numa predominância absoluta de que todo comportamento ou episódio ocorrido na Instituição de Ensino possa ser taxado de “violência escolar”. Evita-se assim o estigma das representações sociais que, através das denominações, rotula comportamentos que se tornam legítimos, meramente pela escolha das palavras.

Dessa forma, a partir de então, toda e qualquer referência à indisciplina engloba condutas atinentes a transgressão e incivilidade, enquanto o termo violência será considerado para atos e comportamentos que possuam tipificação penal e, portanto, passíveis de serem enquadrados no Código Penal.

Essa categorização não tem o intuito de subestimar a gravidade dos comportamentos negativos de somenos importância, a que Debarbieux (2002) denomina de microviolência e que, dado a sua repetitividade e acúmulo, gera a sensação de insegurança por seu efeito desestabilizador. É no sentido de atribuir a esses atos sociais as características necessárias para conhecê-los, já que a violência repetida, sutil, às vezes quase imperceptível, mas acumulada, conduz a graves danos nas vítimas. Dessa forma, um trabalho de prevenção à violência escolar há de considerá-los como fator que conduz ao estresse e ao desgaste psicológico e emocional e, conseqüentemente, facilitam o avanço de tais condutas.

## II ASPECTOS HISTÓRICOS E CARACTERIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO URBANO-REGIONAL DE ARAPONGAS

O povoamento de Arapongas teve início em 1935. Hoje, é o maior Polo Moveleiro do Sul do País. A denominação “Arapongas”, dada à cidade pelos seus fundadores ingleses, representa uma homenagem a um pássaro brasileiro chamado “Araponga”, que existia em abundância na região (ANSELMO, 2001).

O idealizador e fundador da cidade foi William da Fonseca Brabason Davids que, na época exercia o cargo de Prefeito Municipal de Londrina. Em 1938, quando a cidade já contava com 100 casas e 500 habitantes, foi construída a primeira igreja. Também em 1938, numa reunião de líderes para tomada de decisões sobre o futuro da cidade, decidiu-se pela construção da primeira Casa Escolar, hoje “Colégio Estadual Marquês de Caravelas”.

Arapongas fez parte do território do Município de Londrina até o ano de 1943, quando passou a pertencer ao município de Rolândia. Em 10 de outubro de 1947, pela Lei nº 2, foi criado o Município de Arapongas, desmembrado de Rolândia.

Arapongas localiza-se no 3º Planalto Paranaense. Sua altitude é 816 m. Está geograficamente privilegiada numa região economicamente desenvolvida do norte do Paraná.

A partir de 1959, a cidade sofreu grande impulso e progrediu, sendo colocada entre os maiores e mais importantes centros urbanos do Norte do Paraná (SOUZA, 2000, p. 13-19).

De acordo com dados do IBGE, a população de Arapongas em 2010 era 104.150<sup>7</sup> habitantes. Atualmente, o número de alunos matriculados na rede estadual de ensino é de 11.529, distribuídos pelas 14 (quatorze) Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio.

É importante esclarecer que as Escolas situadas no centro da cidade atendem também a alunos advindos dos bairros periféricos. As Escolas situadas nos bairros atendem aos alunos do bairro e, ainda, aos alunos oriundos dos bairros circunvizinhos que não possuam o respectivo ensino.

Os alunos usufruem do transporte público municipal para deslocarem-se dos bairros de origem para estudar em Colégios centrais ou em outros bairros mais distantes. Os

---

<sup>7</sup> Cidade de porte médio que possui entre 100 mil e 500 mil habitantes (Amorim Filho; Serra, 2001 apud Rodrigues, 2010).

ônibus são conduzidos por motorista e não contam com elementos para acompanhar os alunos em seu percurso para Escola e no retorno para sua residência. Tal fato evidencia a precariedade do transporte, pois é notório que crianças, adolescentes e jovens, sendo conduzidos sem um profissional especializado para atendimento adequado, geram problemas de ordem social, moral, psicológico e material que irão repercutir na aprendizagem e na indisciplina e violência escolar.

Embora haja uma política pública do Governo Estadual para que o aluno seja atendido na Escola mais próxima de sua residência, muitas vezes essa não tem condições de atender à demanda. Isso reflete a ausência de infraestrutura dos bairros periféricos, que não dispõem dos serviços públicos adequados à aprendizagem e a uma sã qualidade de vida para as crianças e jovens. Tal situação demonstra a violência estrutural a que os alunos são expostos, a situação de vulnerabilidade social pela ausência de vagas em Escolas no bairro de moradia pela insuficiência de Unidades de Ensino frente à demanda social. Essa situação é típica de naturalização da violência pelo Poder Público, visto que, para estudar, impõe o deslocamento do educando a outro bairro e, no percurso para a Escola, submete-o a riscos, pois além de não ofertar o ensino no bairro, oferece transporte precário, desprovido dos recursos necessários à higiene salutar dos discentes.

É hialino que os discentes, desprovidos das condições e recursos necessários ofertados pelo Poder Público, sentem-se desagregados, por uma fragmentação do tecido urbano. Isso gera distúrbios sociais e morais que repercutem na indisciplina e violência em sala de aula e, conseqüentemente, no próprio bairro em que residem.

O território pode apresentar questões estruturais negativas, que se refletem na disciplina e aprendizagem na Escola. O aluno, oriundo de entorno não propício às demandas que atendam a suas aspirações de forma exitosa, apresenta transtornos na disciplina e, conseqüentemente, transtornos na aprendizagem.

## 2.1 UM BREVE HISTÓRICO DO COLÉGIO 1 DE ARAPONGAS

Segundo o disposto nos documentos da escola, a criação deu-se no ano de 1949 e até o ano de 1965 funcionou em área diferente do bairro, até se instalar definitivamente no atual endereço, em prédio próprio. O terreno foi doado pelo proprietário do imóvel ao Governo do Estado do Paraná.

O Colégio está localizado em área central, privilegiada, da cidade. Trata-se de Escola localizada em amplo terreno e o prédio tem fachadas frontais belíssimas, com plantas e arborização bem cuidadas. Realmente não há quem passe por esse bairro e não aprecie a arquitetura do Colégio. Sempre muito bem apresentado e com aspecto agradável, possui no imaginário social a fama de ótima Escola.

Observa-se, em uma caminhada pelo bairro, que a Escola está localizada em território privilegiado, circundado por dois Colégios Estaduais, por uma Escola particular, por uma igreja católica, por uma biblioteca pública, um anfiteatro e residências. As ruas são asfaltadas e arborizadas.

As informações expressas em documentos da Escola são escassas, limitando-se a contar a história de vida do homem que lhe deu nome, que foi jornalista e poeta parnasiano e jamais morou no município de Arapongas, onde o Colégio está situado.

A documentação do Colégio informa os decretos e resoluções de criação e dos cursos que foram sendo acrescentados ou extintos. Possui também belas fotos do Colégio e o plano de ação da atual direção.

O Colégio encontra-se em funcionamento nos três períodos com Ensino Fundamental e Médio. É possível comprovar, em observações e dados disponíveis do Colégio, que a maioria dos alunos reside próximo à Escola. O Colégio também recebe alunos de outros bairros, que se locomovem através do transporte municipal. Quanto à qualidade do transporte, o que resulta de mera observação e não de dados informativos do Colégio, é precária. Os alunos viajam em ônibus lotados, na companhia apenas do motorista e com muita balbúrdia. O Colégio conta com 1585 alunos, sendo que 332 são oriundos de diversos bairros distantes do Colégio e usam o transporte urbano municipal e 18, o transporte rural.

O Colégio possui no portão de acesso um sistema de identificação dos alunos através de cartão magnético. Cada aluno dispõe do seu cartão de identificação para adentrar o Colégio. Das Escolas pesquisadas essa é a única que dispõe desse sistema de identificação no acesso dos alunos.

## 2.2 UM BREVE HISTÓRICO DO COLÉGIO 2 DE ARAPONGAS

Conforme consta da documentação da Escola, ela foi criada no ano de 1957, como Grupo Escolar. Funcionou nos primeiros anos em prédio de madeira, até ser mudado para o

atual prédio, situado em um quarteirão de um bairro periférico. As ruas são asfaltadas e arborizadas

No ano de 1976, a escola teve a nomenclatura mudada para Grupo Escolar – Ensino de 1º grau. Em 1997 foi autorizado o funcionamento do 2º grau regular e a escola passa a denominar-se Colégio Estadual de Ensino de 1º e 2º graus. No ano de 1998 passa a denominar-se Colégio Estadual – Ensino Fundamental e Médio. Localiza-se em bairro periférico, a uma distância de um mil e quinhentos metros do centro da cidade.

Segundo depoimento de moradores antigos do bairro, durante as primeiras décadas o Colégio era considerado como inserido em bairro perigoso, onde residiam marginais, traficantes e uma população carente, desprovida de cultura e dos bens públicos necessários à qualidade de vida dos indivíduos. Embora o bairro, atualmente, já apresente um visual de progresso, a Escola historicamente foi construída dentro de um processo territorial marcado por gangues e tráfico de drogas. É visível que o bairro progrediu, as ruas foram asfaltadas e arborizadas, o comércio intensificou-se e o bairro adquiriu ares de região central. O fato de ser um bairro situado próximo ao centro da cidade foi fundamental para esse vertiginoso avanço. Apesar desse progresso do bairro, a Escola ainda possui, no imaginário social, a fama de “Escola precária”. O visual não é atraente e a arborização interna, que atribuía ao Colégio um aspecto agradável, foi cortada há uma década, para ser substituída por um jardim planejado, o que jamais aconteceu.

A construção do espaço escolar esteve de acordo com as necessidades de algumas décadas atrás. Atualmente, precisa de ampliação, pois a demanda aumentou e a Escola não consegue atender a toda a comunidade. O terreno é grande e há espaço para tal ampliação. O fator positivo no edifício escolar é a distribuição das salas de aula com amplo espaço de abrangência para os alunos. Já o fator negativo se dá pelo fato de que a localização do Colégio é em uma via que se tornou muito movimentada e acaba dificultando o acesso dos alunos.

Com a expansão demográfica, vários conjuntos habitacionais foram surgindo nos arredores da cidade e a população que não possuía habitação própria adquire sua residência através de programas como Casa Popular, Minha Casa Minha Vida, etc.

A classe média descobre o bairro como uma possibilidade próxima ao centro para aquisição de habitação e a população mais carente vai sendo empurrada para uma região mais periférica, enquanto no bairro permanecem as pessoas que possuem residência própria e os comerciantes. Nessa situação, é possível observar, como Rodrigues (2010)

assinalou, ser comum encontrar uma ocupação, nas cidades médias, caracterizadas pelo modelo núcleo-periferia. Em Arapongas, assim como em Maringá e em tantas outras cidades médias, o espaço intraurbano é majoritariamente polarizado, prevalecendo no centro as elites e camadas médias altas da população e, na periferia, a ocupação ocorre pelas médias baixas e baixas camadas.

Embora grande parte populacional do bairro passe a residir em outros bairros mais distanciados, os alunos, em seus respectivos territórios, não dispõem do ensino necessário para a formação educacional. Dessa forma, continuam deslocando-se, através de transporte municipal, para ter acesso à Educação, a partir do 6º ano, para Escolas do bairro onde residiam anteriormente, ou para Escolas de outros bairros ou ainda para Escolas centrais.

Atualmente o Colégio conta com 928 alunos, sendo 302 oriundos de outros bairros e 28, da zona rural. Caminhando pelo bairro, constata-se haver, na circunvizinhança, uma Escola municipal, residências, um condomínio de padrão médio, uma igreja católica, igrejas evangélicas e comércio em geral. As ruas são asfaltadas e arborizadas.

É notório que nos arredores do Colégio apresentam-se dois pontos fixos de tráfico de drogas há muitos anos, funcionando sob o disfarce de casas residenciais. Uma dessas casas que funciona como ponto de drogas situa-se em frente ao portão lateral da Escola. O outro ponto localiza-se a mais ou menos 500 metros de distância do portão central.

Existem, no bairro, outros pontos, além desses. O caso é que esses são os que ficam mais próximos do Colégio, e são mais notáveis. Recentemente, no ponto situado em frente ao portão lateral do Colégio, uma traficante foi presa quando uma equipe de policiais militares, da qual fazia parte um ex-aluno da Escola durante a infância e adolescência, fazia a ronda no local e avistou alguns elementos que, assustados com a presença da polícia, tentaram pular o muro e adentrar o pátio do Colégio. Feita a abordagem, os elementos apresentaram quantidade de substâncias entorpecentes adquiridas na referida residência e a polícia logrou êxito na prisão da traficante que, apesar do flagrante, permaneceu presa por poucos dias e, como teve o direito de responder ao processo em liberdade, retomou suas atividades no tráfico de substâncias entorpecentes no mesmo local. Convém ressaltar que esse ponto de venda de drogas funciona nesse local há muitos anos, diante do portão lateral do Colégio.

O ponto de drogas que funciona a 500 m do Colégio também teve a traficante presa, recentemente, por tráfico de drogas e armas. Essa traficante é ex-aluna do Colégio e permanece presa.

Esse Colégio possui uma característica física que o diferencia do Colégio 1 que é o estado precário de suas instalações. Todas apresentam necessidade urgente de reparos em banheiros, pinturas, forros, portas, janelas, muros, etc.

Outra característica visível que o diferencia, além do aspecto de mal cuidado, do Colégio 1, é que não possui qualquer sistema de identificação dos alunos no portão de entrada.

### 2.3 UM BREVE HISTÓRICO DO COLÉGIO 3 DE ARAPONGAS

Segundo informações anotadas em documento da Escola, ela foi fundada como Escola Estadual, no ano de 1982, localizada na periferia da cidade, com o objetivo de atender inicialmente à comunidade local num total aproximado de 400 residências do Conjunto Habitacional. Distante aproximadamente cinco mil metros da zona urbana central, funciona em prédio próprio, construído pela Fundepar, numa área de 3.600m<sup>2</sup>.

O nome que o Colégio recebeu foi em homenagem a uma professora pioneira no ensino primário, cuja grande parte da vida foi dedicada a ensinar crianças no início de suas vidas escolares, contribuindo significativamente em benefício e em prol da educação. É importante que a Instituição de Ensino homenageou uma pessoa da comunidade que prestou relevante serviço educacional à comunidade.

O bairro onde a escola está inserida, desde sua fundação, apresentou expansão demográfica repentina com o crescimento dos núcleos habitacionais que a cercam.

Oferece atualmente Cursos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, funcionando nos períodos matutino, vespertino e noturno.

A comunidade escolar é constituída por famílias, cada uma de 02 a 04 filhos em média. O nível socioeconômico de 03 a 06 salários é a fonte de renda proveniente do trabalho assalariado nas indústrias com as profissões de operário, motorista, marceneiro, vendedor, operador de máquinas, mecânico, costureira industrial, domésticas, pequenos comerciantes e outros.

A escola está situada em território distante do centro da cidade e apresenta na circunvizinhança igreja católica e evangélica, escola municipal, posto de saúde, creche, lanchonete, lan house, mercado e residências. As ruas são asfaltadas e arborizadas o que foi constatado por uma caminhada no entorno da escola.



Os alunos são oriundos, prioritariamente, do próprio bairro e dos conjuntos habitacionais circunvizinhos. Dos 784 alunos, apenas 21 utilizam o transporte municipal, sendo 20 urbano e 01 rural.

### **III ASPECTOS HISTÓRICOS E CARACTERIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO URBANO-REGIONAL DE APUCARANA**

Apucarana é conhecida como “Cidade Alta”, pelos seus 983 metros de altitude. Possui uma área territorial de 555.395 km<sup>2</sup>. Projetada em 1934, somente em 1944 deu-se a instalação do Município (APUCARANA EM DADOS, 1994).

A Companhia de Terras Norte do Paraná colonizou a região, mas as obras feitas nos primórdios do patrimônio, visando incrementar o seu desenvolvimento, devem-se principalmente à iniciativa particular. A política da Companhia de Terras, de divisão da área colonizada em pequenas propriedades, oferecia à maioria das famílias a possibilidade de possuir, pela primeira vez, terra para plantar.

As principais culturas agrícolas são o milho, a soja o café e o trigo. Têm produção significativa as lavouras de arroz, feijão e o algodão. São também fortemente desenvolvidas em Apucarana a fruticultura e a horticultura. O rebanho bovino fortalece a Sociedade Rural de Apucarana. A avicultura e a suinocultura também destacam-se no município.

A cidade de Apucarana evoluiu extraordinariamente. No entanto, esse crescimento, em virtude de falhas administrativas, manifestou-se de uma forma desordenada, prejudicando o desenvolvimento da cidade. Com levantamento de dados envolvendo os principais setores urbanos, os demonstrativos estatísticos demonstravam que a expansão demográfica e populacional demandava nova projeção urbana. Tais demonstrativos possibilitaram a projeção de uma nova situação urbana que atendesse não somente às necessidades momentâneas como, aplicada dentro de um critério racional político-econômico, também às necessidades futuras.

Apucarana destaca-se nacionalmente nos setores têxtil, de couro e de bonés e recebe o título de capital do boné, pois o município responde por 80% da produção de todo o país. A cidade é polo do Vale do Ivaí, região que compreende 28 municípios (APUCARANA: UMA CIDADE SEXAGENÁRIA, 1999, p. 15-20).

O intenso comércio, a grande produção agrícola e o acentuado desenvolvimento industrial são fatores que garantem a Apucarana um considerável crescimento econômico-financeiro. É um Município promissor que mantém um grande ritmo de exportações, principalmente na área de agroindústria e de couros. O desempenho da balança comercial

do Município, essencialmente o volume de exportações, tem uma importância muito grande na formação do Produto Interno Bruto (PIB) local (COSTA, 2014).

De acordo com dados do IBGE, a população de Apucarana em 2010 era 120.919<sup>8</sup> habitantes. Atualmente, o número de alunos matriculados na Rede Estadual de Ensino é de 15.676, distribuídos pelas 18 (dezoito) Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio.

### 3.1 UM BREVE HISTÓRICO DO COLÉGIO 1 DE APUCARANA

O Colégio está situado em área central e privilegiada da cidade e funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno. Conta com 1800 alunos, sendo que 530 são oriundos de diversos bairros distantes do Colégio e usam o transporte urbano municipal e 55, o transporte rural.

Conforme consta da documentação da Escola, ela foi fundada em 1949 e funcionava como Grupo Municipal. Recebeu o atual nome no ano de 1956, em homenagem ao cidadão escolhido como patrono do Estabelecimento de Ensino devido a sua grande atuação no Estado do Paraná. Jamais morou ou teve qualquer atuação profissional ou em prol dos cidadãos apucaraneses.

Formou-se em medicina no Rio de Janeiro e, fixando residência em Curitiba, teve participação fundamental na fundação da Universidade de Curitiba, na qual lecionou. Graças a sua grande influência iniciou-se o curso de medicina nessa Universidade, em 1914. Desenvolveu excepcional trabalho na universidade como professor e, posteriormente, na direção.

O Colégio é considerado de grande porte do Núcleo Regional Estadual de Apucarana, com o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais Fundamental Nível Técnico – Modalidade Normal – Integrado e APR – Aproveitamento de Estudos. No ano de 2006, incorporou o Curso Técnico de Formação para Funcionários da Educação – Profucionário e no ano de 2009 implantou o CELEM – Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas com turmas de Espanhol e Francês.

Trata-se de uma Instituição de Ensino que goza de grande credibilidade no Município de Apucarana, o que pode ser comprovado através do expressivo número de

---

<sup>8</sup> Cidade de porte médio que possui entre 100 mil e 500 mil habitantes (Amorim Filho; Serra, 2001 apud Rodrigues, 2010).

alunos aprovados em vestibulares, concursos públicos e nos diversos campos de atividades profissionais.

A atual direção do Colégio é atuante, dinâmica, o que garante a enorme projeção da Escola no cenário de Apucarana como Instituição de Ensino Estadual de qualidade, centrada em valores capazes de propiciar aos adolescentes e jovens efetiva formação intelectual, moral e profissional.

Próximo ao Colégio há um Cemitério com uma pracinha ao lado. Essa pracinha apresenta-se como fator negativo para o Colégio visto que nela há presença constante de elementos ingerindo bebida alcoólica e usando drogas. Há registros nos livros de ocorrências de alunos que, antes da entrada e na saída das aulas, e mesmo no decorrer do horário de aulas, permanecem no referido local na companhia de estranhos.

### 3.2 UM BREVE HISTÓRICO DO COLÉGIO 2 DE APUCARANA

Segundo o disposto nos documentos da Escola, a fundação deu-se no ano de 1991. Funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno e no período intermediário com o CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras modernas, com o curso de espanhol no período intermediário da tarde.

O nome da Escola é em homenagem ao seu Patrono, o Padre da Congregação dos Oblatos de São José que dedicou grande parte de sua vida religiosa à educação dos jovens, como fundador e professor do Colégio São José.

O Colégio está situado em um bairro da periferia, a uma distância de dois mil e quinhentos metros da região central e possui as ruas asfaltadas e arborizadas. O bairro possui Escola municipal, creche, posto de saúde, igreja católica e igrejas evangélicas.

O Colégio conta com 630 alunos, sendo que 64 alunos são oriundos de bairros distantes e utilizam o transporte público municipal.

O colégio possui importantes Projetos Educacionais e Pedagógicos como: Projeto Consciência Negra-Cultura Afro-Brasileira, Projeto de Musicalização (Fanfarra), Projeto de Natação, Projeto Bombeiro Mirim, Projeto de Sexualidade e Drogas Lícitas e Ilícitas – Prevenção e Informação e Projeto de Orientação Profissional.

### 3.3 UM BREVE HISTÓRICO DO COLÉGIO 3 DE APUCARANA

Segundo informações anotadas em documento da Escola, a criação deste Estabelecimento de Ensino surgiu da parceria do Governo do Estado do Paraná com a Prefeitura Municipal. O Colégio foi inaugurado no dia 28 de janeiro de 2010, data comemorativa dos 67 anos de Apucarana, e iniciou suas atividades no dia 08 de fevereiro de 2010. É considerada uma das maiores e mais moderna das escolas do Paraná.

O Colégio está localizado na zona norte da cidade, na periferia, a uma distância de oito mil metros da área central da cidade, e foi criado para atender a uma região que abrange sete conjuntos habitacionais com grande densidade populacional, bem próximos entre si, destinados a famílias de baixa renda. Havia carência de uma escola, pois os alunos eram transportados diariamente para a região central, o que, além do dispêndio financeiro com transporte escolar, provocava uma superlotação nas Escolas estaduais e graves transtornos de ordem disciplinar.

O nome da Escola foi uma homenagem póstuma a um jovem morador do Município de Apucarana que morreu em luta pelos ideais de democracia em nosso país, na época da ditadura militar. Ele escrevia crônicas, estudava Ciências Econômicas na Faculdade de Ciências Econômicas de Apucarana (FECEA) e era membro da União Paranaense de Estudantes (UPE).

A Escola oferta do 6º ao 9º ano em Tempo Integral e o Ensino Médio no período noturno. Conta com 403 alunos, sendo que apenas 02 alunos utilizam transporte urbano e 01, rural.

O Colégio possui uma construção moderna, aconchegante e belíssima, com instalações adequadas para o bom funcionamento em tempo integral. Trata-se de uma escola jovem, muito bem equipada que, se comparada às outras escolas, pode ser denominada “Escola de primeiro mundo”.

A Escola é circundada por conjuntos habitacionais de baixo nível socioeconômico. O bairro possui ainda uma Escola municipal, uma creche, um posto de saúde, uma igreja católica e duas igrejas evangélicas. Próximo à Escola é possível observar a existência de uma mercearia tipo bar e mercadinho. As ruas são asfaltadas, com pouca arborização.

#### IV APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Nesse capítulo procede-se à descrição da pesquisa, procurando fazer a conexão entre os dados coletados e o quadro teórico apresentado. Não se pretende esgotar o assunto, mas trazer à baila pontos relevantes sobre a violência na Escola. Por exigência do recorte estabelecido para definir o objeto de estudo, privilegia-se nesta pesquisa verificar se a natureza das ocorrências registradas nas escolas e o maior ou menor número de indisciplina e violência escolar estão correlacionados ao território onde a Escola está localizada.

Na tentativa de esclarecer a correlação entre a violência na Escola e o território onde a Escola está localizada, utilizam-se os dados de uma pesquisa qualitativa e quantitativa realizada em três Colégios Estaduais de Apucarana e três Colégios de Arapongas, nos últimos cinco anos, sendo 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012, selecionados especificamente com essa finalidade. Cada um desses Colégios de Apucarana e Arapongas foram selecionados com composições diferentes, sendo o Colégio 1 localizado em área central, atendendo a alunos na maioria do próprio bairro e os demais oriundos de outros bairros; o Colégio 2, situado em bairro periférico, atendendo a alunos oriundos não só da própria comunidade como também de outros bairros e o Colégio 3, localizado em região periférica, atendendo prioritariamente a alunos da própria comunidade.

É interessante observar que, após solicitar autorização ao Núcleo Regional de Educação de Apucarana, dirigi-me à primeira Escola, que recebe a denominação de Colégio 1, de onde daria início à coleta de dados e, após ser atendida pelo vice-diretor, este encaminhou-me para a diretora que, após as minhas devidas explicações sobre o trabalho que seria feito, disse “Você precisa me convencer e, principalmente, me encantar, com a importância dessa pesquisa”. “É como os meus professores, eles precisam me encantar com a aula deles”. Conversei com a diretora sobre as linhas gerais da pesquisa. Percebi que ela estava titubeante e demonstrava pouca aceitação à pesquisa proposta. Ela segurou a autorização do Núcleo para a pesquisa e em seguida soltou-a com uma certa relutância e exclamou... “Porque isso aqui...” e não complementou. Afinal, disse-me que submeteria meu projeto à apreciação de sua equipe pedagógica e que me ligaria para comunicar o resultado.

Pareceu-me um “não” velado. No entanto, seis dias depois a Diretora ligou-me e disse que poderia dar início à pesquisa na Escola. Desde o primeiro contato com essa Escola senti-me desconfortável, pois era óbvio que a presença de alguém coletando dados nos livros de ocorrências incomodava. Não entendi o porquê, já que essa Instituição de Ensino possui no imaginário social a fama de “Escola de Elite”, embora seja uma Escola pública. Provavelmente isso ocorra devido à localização da Escola em território privilegiado.

Durante os dias que passei nesse Colégio, coletando os dados das ocorrências registradas, senti-me uma “estranha em território alheio”. Talvez o fato de eu trabalhar em uma Escola periférica e que, no imaginário social, não possuísse os atributos daquela central, evitou que eu tivesse uma acolhida mais afável. A Escola é bonita, bem cuidada, o ambiente é limpo e arejada. A diretora é dinâmica, professores, pedagogas e funcionários pareceram-me compenetrados demais. Pareciam atores representando o tempo inteiro, mas desprovidos de alegria naquele espaço escolar. Da mesma forma que eu não me sentia confortável, embora já trabalhasse em uma Instituição de Ensino Pública há vinte e sete anos, os sujeitos escolares dessa Instituição não me viram como um de seu pares. Seria segregação sócio espacial?

Na sequência procedi à pesquisa em mais dois Colégios de Arapongas, e transcorreu de forma muito distinta do Colégio anterior, assim como em dois Colégios de Apucarana. Todos mostravam-se solícitos, animados e abertos a tudo o que pudesse contribuir para ajudar a Escola e a minha pesquisa.

Em seguida, no último Colégio de Apucarana a ser pesquisado, recebi um “não” explícito e com poucas explicações. “Os registros de ocorrências são privativos do Colégio e dos alunos e responsáveis envolvidos nessas situações”.

Fui em busca de outro Colégio, no qual a Direção da Escola foi bem receptiva em abrir as portas para a pesquisa.

Para manter o anonimato, denominei as escolas pesquisadas de: Colégio 1, Colégio 2, Colégio 3 de Arapongas e Colégio 1, Colégio 2, Colégio 3 de Apucarana. Não menciono o bairro de localização dos Colégios, assim como também preservo a identificação dos sujeitos escolares. Trata-se de uma limitação para garantir o sigilo e a integridade das pessoas, como também para cumprir os requisitos éticos a que os pesquisadores estão submetidos.

A coleta dos dados desses registros de ocorrências escolares foi uma tarefa árdua, realizada buscando levantar os fatos que ocorrem no cotidiano dessas Instituições de Ensino, se tais ocorrências podem ser taxadas como violência e se há correlação com o território no qual a escola está localizada.

Parte-se do pressuposto de que as Instituições de Ensino registrem as ocorrências de atos praticados pelos alunos que contrariem as normas regimentais do Colégio ou, nos casos mais gravosos, com tipificação penal. Buscam-se esses registros no sentido de entender quais são as ocorrências que permeiam o dia a dia das Instituições de Ensino pesquisadas e se o elemento espacial teria influência na natureza e no maior ou menor número de ocorrências de indisciplina e violência escolar. A pesquisa buscou enfocar o problema, avaliando se a posição geográfica da Instituição de Ensino tem impactos diferenciados sobre a violência na Escola.

As Escolas pesquisadas não possuem uma forma unificada de registros de ocorrências, sendo que até num mesmo Colégio observam-se diferenciações de um período para o outro, quando não é a mesma pedagoga que responde pelos períodos. Tais arquivos não obedecem a critérios objetivos delineados dentro de uma tipologia do que se trata de indisciplina e violência.

As formas mais encontradas de registros de ocorrências nos Colégios são: livros ata, livros de registros de ocorrências, fichas de ocorrências, fichas de fatos ocorridos e fichas de acompanhamento do aluno. Segundo Moro (2002 apud FONSECA et al 2012), esses “Livros de Ocorrências” ou “Livro Preto” já receberam outras denominações como: Livros de Penalidades de Alunos, Termo de Censura, Livro de Sanções, mas sempre com o mesmo objetivo, que é o cumprimento das normas das Escolas pelos alunos, professores e funcionários. O antecedente mais remoto desse tipo de registro encontrado é o “Código de Ensino do Estado do Paraná”, criado em 1917. Esse documento estabelecia os deveres dos alunos e prescrevia as respectivas sanções em caso de descumprimento; aconselhava que o professor deveria explicar aos alunos a respeito dos seus deveres e que a disciplina escolar deveria ser preventiva e pautar-se no bom exemplo. Outro aspecto interessante desse Código é que os pais deveriam ter conhecimento de todas as faltas cometidas por seus filhos na Escola, sendo também responsabilizados pelos descumprimentos das normas. Essa prática de Livros de Ocorrências ainda hoje é utilizada nas Escolas Públicas, embora sua utilização pareça ter sofrido mudanças quanto aos objetivos dos registros.



Observa-se que há certa dificuldade no acesso a esses registros, já que não constituem um arquivo de fácil manuseio. A pedagoga de um período demonstra uma certa dificuldade em acessar registros de outro período e de outra pedagoga, pois não é prático um arquivo estabelecido de forma acessível à Direção, pedagogas e funcionários. Esse acesso apresenta-se quase inacessível aos registros de anos anteriores, quando a pedagoga atual não trabalhava na Escola. A procura por esses registros acabava, por vezes, sem êxito na sua localização.

Um dado relevante a ser destacado é o de que todas as Escolas pesquisadas apresentam comportamento qualificado como indisciplinados com números escancaradamente mais significativos que os comportamentos violentos, conforme observa-se nos gráficos 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Isso mostra a generalidade do problema, já que as ocorrências nas Escolas apresentam características similares.

É importante sublinhar que, por uma questão pedagógica e metodológica, os atos e comportamentos dos alunos foram divididos em indisciplina e violência escolar. Segundo Debarbieux (2002, p. 65):

Em termos metodológicos, não deveríamos estar pesquisando a violência como um todo indivisível; deveríamos, pelo contrário, estarmos multiplicando os pontos de vista (os indicadores, o que nos traz de volta a um conceito que é inoperante devido a sua generalidade – e nós admitimos que a definição ampla gere esse problema). Os pesquisadores deveriam, simplesmente, explicar seus pontos de vista e suas escolhas, e demonstrar como seus resultados tornam mais legível essa realidade. Essa é a vantagem de acumular pontos de vista fragmentados, que giram em torno do assunto, construindo um conhecimento que é sempre temporário e que será substituído assim que surgirem novos indicadores e novas operações de pesquisa.

Destarte, uma categorização em que os atos e comportamentos registrados nas Escolas não fossem todos generalizados como violência, foi estabelecida, na busca de representações que possam demonstrar o que realmente se interpõe na Instituição de Ensino.

Foram reunidas como indisciplina as transgressões e as incivildades, e as condutas mais gravosas foram classificadas como violência. Convém lembrar, com Fukui (1992), que na violência a ação é entendida como violenta pela vítima, pelo agente ou pelo observador.

Dessa forma, tomando-se por fundamento a teoria embasada em Debarbieux (2002), devem-se englobar as condutas de incivildades às consideradas violentas e, então, verifica-se alto índice de violência escolar nas Escolas pesquisadas.

Já se a opção for entender, segundo a teoria de Chesnais (1981), que se deve ater ao “núcleo bruto”, que denomina violência escolar as práticas respaldadas no Código Penal, as demais condutas antissociais são incivildades e transgressões, não se enquadram em violência, por não encontrarem respaldo no Código Penal, o que se apresenta nas Escolas caracteriza-se como indisciplina.

Para Abramovay e Rua (2002, p.92), embora não seja na Escola que ocorram os fatos mais graves, a Escola passa por mudanças e ficam óbvios os desvios sobre o lugar da Escola nas representações sociais:

Mesmo que a violência nas escolas não se expresse em grandes números e apesar de não ser no ambiente escolar que acontecem os eventos mais violentos da sociedade, ainda assim, este é um fenômeno preocupante tanto pelas seqüelas que diretamente inflige aos atores partícipes e testemunhas como pelo que contribui para rupturas com a idéia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser e da educação, como veículo por excelência do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência.

Quanto ao comportamento e aos atos praticados pelos alunos no espaço escolar, é comum, nas seis Unidades Escolares pesquisadas, tanto em espaços abertos quanto em situações de classe, que grande parte dessas condutas constituem as incivildades que, para Viscardi (1999), tratam-se de “uma crise de convivência, uma dificuldade para socializar os jovens no marco dos valores que a Escola tem por objetivo inculcar”.

É possível observar um dado comum a todas. É alto o índice de registros de ocorrências por desrespeito a colegas e professores, desinteresse pelas aulas, tumultos e não realização das atividades propostas na aula. É imperioso observar o delineamento de Morin (2009) em relação ao desinteresse dos alunos na necessidade de promover novas práticas pedagógicas para uma Educação transformadora, que esteja centrada na diversidade cultural, na pluralidade dos indivíduos e que privilegie a construção de um conhecimento que lhes possibilite enfrentar as múltiplas crises sociais, econômicas, políticas e ambientais que colocam em risco a preservação da vida no planeta.

Observando por este ponto de vista, o ensino como se apresenta, com uma estrutura formadora de sujeitos específicos, portanto podador, também é uma forma de violência. A

Escola valoriza determinados saberes em detrimento de outros, definindo uma cultura oficial e desconsiderando outras culturas, o que seve como justificativa para as desigualdades sociais. Quando o aluno precisa deixar de lado seu modo de ser, a sua cultura, os conhecimentos prévios de seus antepassados, ele sofre violência simbólica, já que não se encaixa no modelo que a Escola define como ideal.

O alto índice de desinteresse dos alunos em relação às aulas, de forma generalizada nos Colégios pesquisados, escancara uma arena em que os atores escolares que nela atuam como docentes precisam rever suas práticas pedagógicas e atuar com dinâmicas condizentes com novos tempos em que, como Morin (2009) assinala, a incompreensão permanece geral. Assim, é premente a missão da Educação em promover a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Segundo Abramovay e Rua (2002), muitos alunos entrevistados em suas pesquisas afirmam que o que determina um bom relacionamento com o professor é o tratamento que esse dispensa à sala, desde o primeiro dia de aula. Em vários discursos apresentados na publicação da pesquisa, percebe-se que a relação professor-aluno está vinculada à disponibilidade de diálogo. A falta de comunicação dos alunos com os professores ou com os demais membros do corpo técnico-pedagógico da escola os desestimula e distancia dos propósitos educativos, afetando sua autoestima.

Nas seis Escolas pesquisadas aparecem, nos registros escolares, de forma repetitiva, ocorrências como desinteresse, costume de tumultuar a aula com conversas durante as explicações, não realizar as tarefas escolares e desrespeito a professores e colegas. Outra ocorrência comum nos Estabelecimentos de ensino é gazar aula. Observa-se que tais ocorrências, presentes diuturnamente nas referidas Escolas, são as incivildades que se repetem e que (Debarbieux, 2002; Charlot, 2002) consideram como núcleo da violência que assola as Escolas, gerando um clima de insegurança na ambiência escolar. Essas microviolências cotidianas prejudicam a aprendizagem e vulnerabilizam a confiança e a esperança de quem trabalha com a educação.

Tais situações de incivildades revelam a sua naturalização, por parte dos alunos, no contexto escolar, materializando-se na recusa às atividades, algazarra, tumulto, piadas de mau gosto e indiferença à aprendizagem, afetando indiscutivelmente as relações no ambiente escolar. As incivildades tendem, ainda, a representar um mecanismo de

insatisfação, uma atitude antissocial que demanda ações repressivas e, principalmente, preventivas.

Embora a violência na Escola não seja um fenômeno tão novo, o que ocorreu foram novas formas assumidas. A violência em *stricto sensu*, como homicídios, estupros e agressões com armas são casos raros, veiculados na mídia, que provocam a sensação de que não há limite e que tudo pode acontecer na Escola a qualquer momento, diante dos episódios noticiados ocorridos tanto no Brasil como no exterior. Esse tipo de ocorrência não apresenta registros nas Escolas pesquisadas. Já os ataques, desrespeitos e insultos a professores não são raros, mostrando que o limite parece ter sido transposto, o que faz crescer a angústia social (CHARLOT 2002). De fato, o que ocorre nas escolas pesquisadas é o delineado por Charlot (op. cit.) que, embora os fatos tipificados como graves sejam raros e o que ocorre no cotidiano das Escolas repetitivamente, como as transgressões e incivildades, que não são violência em si mesmos, mas cuja acumulação produz sensação de falta de controle e instabilidade social:

Por exemplo, o conjunto de condutas indisciplinadas que sempre aconteceram nas escolas passou a ser interpretado e classificado como violências, elevando diversidade de condutas desviantes a essa condição e segregando os alunos antes tidos como indisciplinados na categoria mais temida, segregadora e estigmatizante de violentos. (ARROYO. 207, p.789).

E essa situação de angústia social leva a discursos tendenciosos a amalgamar fenômenos de natureza muito diferente. Por isso a importância das distinções conceituais que permitam introduzir certa ordem na categorização dos fenômenos considerados como violência na escola.

Os atos de transgressões às normas que, aparentemente, caracterizam-se como ínfimos mas, dadas as condições em que ocorrem, acrescidos das incivildades, provocam uma desestabilização geral no ambiente escolar que deságua no imenso oceano da violência. O agir indisciplinado dos alunos, envolvendo situações que demonstram o quão desinteressados permanecem durante o período de aulas, reforça o que Morin (2011) assinala: que os saberes demandam uma nova ordem na qual os conteúdos devam ser ministrados de forma a construir um conjunto interligado que faça sentido com o que ocorre dentro de um contexto global.

Considerando as três modalidades de violência tracejadas por Maffesoli, observa-se que a violência perpetrada nas Escolas pesquisadas vai desde a totalitária ou institucional, em que a Instituição de Ensino possui as normas e regras que devem ser seguidas, que é o “dever ser” imposto pela Escola a educandos e educadores. A inadequação dos alunos às regras é escancarada pela repetição contínua de atos transgressores às normas regimentais, como chegar atrasado, matar aula, não usar uniforme, sair da sala de aula sem permissão, usar telefone celular e insistência ao uso do boné. Para Zanon (2010, p. 63), com base em pesquisas em Escolas Públicas de Curitiba, as justificativas para a proibição do boné têm pouca relação com o processo de ensino e aprendizagem:

Para ensinar e aprender, o uso ou não do boné não faz diferença. Então, por que prevalece escrita a proibição na maioria dos regimentos e termos de compromisso? Ao que parece porque a escola dá demasiada atenção “ao de menos” e pouca ao que é realmente importante. Repete com muita facilidade modelos de ontem. As justificativas estão mais ligadas a um tipo de comportamento rigidamente estabelecido como ideal e normal, ou seja, a um tipo de aluno que desejamos produzir: “igual” (uniforme), controlável, dócil, útil, previsível, vigiável. O boné, de algum modo, acaba perturbando esses objetivos; torna-se símbolo de tudo aquilo que deve ser combatido. Ao proibir o uso do boné, sem uma reflexão mais apurada, talvez se queira que ainda impere “sigilosamente” em nossa prática o ideário educativo do aluno o mais “dócil e útil”

Para Zanon (op. cit.), o importante seria o diálogo mais produtivo com as novas gerações, ouvindo-as e estabelecendo vínculos de confiança com foco na aprendizagem efetiva e significativa. Um discurso mais consoante com as ações de educação na Escola, já que discursos inflexíveis não favorecem a construção das normas necessárias ao funcionamento escolar dentro de parâmetros democráticos de gestão.

Os educadores promovem a violência institucional quando ministram aulas desinteressantes e alheias à realidade dos alunos, quando não programam novas práticas pedagógicas condizentes com essa realidade, que primem pelas dimensões histórica, ecológica, econômica, religiosa, cultural, psicológica, etc.

Pode ser afirmado então, com Morin (2011, p. 35), que “a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas”. Nesse diapasão, não se pode olvidar que é premente a implementação de ensinamentos escolares que privilegiem o campo do conhecimento humano, que se preocupem com a totalidade da vida e das relações necessárias para que esta se desenvolva dentro dos limites morais e éticos, alicerçados pelas ideias, saberes e cultura. Morin tem

toda razão, até porque, para que se alcance uma mudança de postura da coletividade em nível global, para que atinja patamares elevados da consciência social, essenciais à formação da sociedade, como prevenção a comportamentos transgressores e delituosos, é preciso investir no processo de educação das crianças, adolescentes e jovens e na ressocialização dos que apresentam conduta inadequada.

A violência perpetrada na Escola perpassa pela banal, que é a mais persistente, com grande número de ocorrências como tumultuar as aulas, desrespeito, ironia, tagarelice e pichações, evoluindo para a anômica, em que os educandos não se submetem à dominação, e partem para os atos mais graves, como a violência física.

Enfim, ainda sobre características gerais observadas nas ocorrências das Escolas pesquisadas o “tumultuar as aulas”, entendendo aqui a popular “bagunça” dos alunos, é interessante trazer à baila o trabalho de Gonzalo Saraví a respeito da segregação urbana, sociabilidade e Escola na Cidade do México, em que o autor concentra a análise nas experiências e sentidos associados à escola:

O tédio aparece sempre no relato dos jovens associado à “bagunça”. Porém, a bagunça não é só divertimento. A “bagunça” pode ser às vezes divertida, mas na verdade, a essência da bagunça reflete abertamente a ausência de sentido da escola. Ou seja, em vez de serem opostos, o tédio e a bagunça são duas formas de expressar um mesmo estado de espírito; enquanto o tédio expressa a ausência de sentido partindo da passividade, a bagunça é sua expressão através da ação, do fazer. A bagunça é contestar e tirar a autoridade dos professores, é se ausentar das aulas, não entregar os deveres, divertir-se com os amigos durante o horário das aulas etc (SARAVÍ, 2008, p. 208).

#### 4.1 DADOS DO COLÉGIO 1 DE ARAPONGAS

Conforme já descrito anteriormente, o Colégio 1 está localizado em região central da cidade. Dos 1585 alunos, 22% vêm de bairros da região periférica com o transporte público municipal. É importante esclarecer que o Colégio dispõe dos livros de registros dos cinco anos pesquisados.

Conforme tabela 1 e gráfico 1, observa-se que nos anos de 2010 e 2011 houve um declínio das ocorrências tanto de indisciplina quanto de violência, enquanto no ano de 2012, uma ascensão acentuada de indisciplina e também a cive de violência.

Na categoria indisciplina foram agrupados os fenômenos de violência implícita, o que Bourdieu (2012) denomina de “violência simbólica”, o que Maffesol (1987) caracteriza como “violência institucional” e “violência banal”, o que Chesnais (1981) classifica como “incivilidade” e “transgressão” e o que Debarbieux considera como “microviolência”.

Nessa categoria, os registros de ocorrências escolares apresentam no ápice, o desinteresse, como o não realizar as atividades propostas, o tumultuar as aulas, o desrespeito e o matar aula. Quanto ao desinteresse, é conveniente lembrar Morin (2011), que propõe a promoção de novas práticas pedagógicas em que se privilegie a construção de ensinamentos contextualizados e globalizados que façam conexão com a realidade do aluno, pois a Escola precisa fazer sentido para o aluno.

Quanto ao desrespeito ao outro, segundo Marra (2007) é um fato histórico, arraigado na sociedade nos processos de dominação, desde os tempos da colonização, através do domínio de uns sobre os outros, mas não mais grave que os processos de dominação implícita em formas aparentemente inofensivas de agir.

Na categoria violência, que são os fenômenos explicitados de forma mais lesiva, passíveis de serem penalizados por lei, os registros de ocorrências são: as agressões físicas, as ameaças, dano ao patrimônio público, tráfico, uso de drogas, porte de arma, apologia às drogas, discriminação racial, bullying e furto (apêndice A). É importante ressaltar que, dentre essas ocorrências mais gravosas, o maior número é de agressão física e de ameaça. Esses fenômenos são considerados por Maffesoli (1987) como “violência anômica”, uma forma explosiva de manifestação contestatória de um estado de coisas insuportável diante da luta do querer viver e o que Chesnais (1981) considera ações passíveis de medidas corretivas e punitivas do Código Penal.

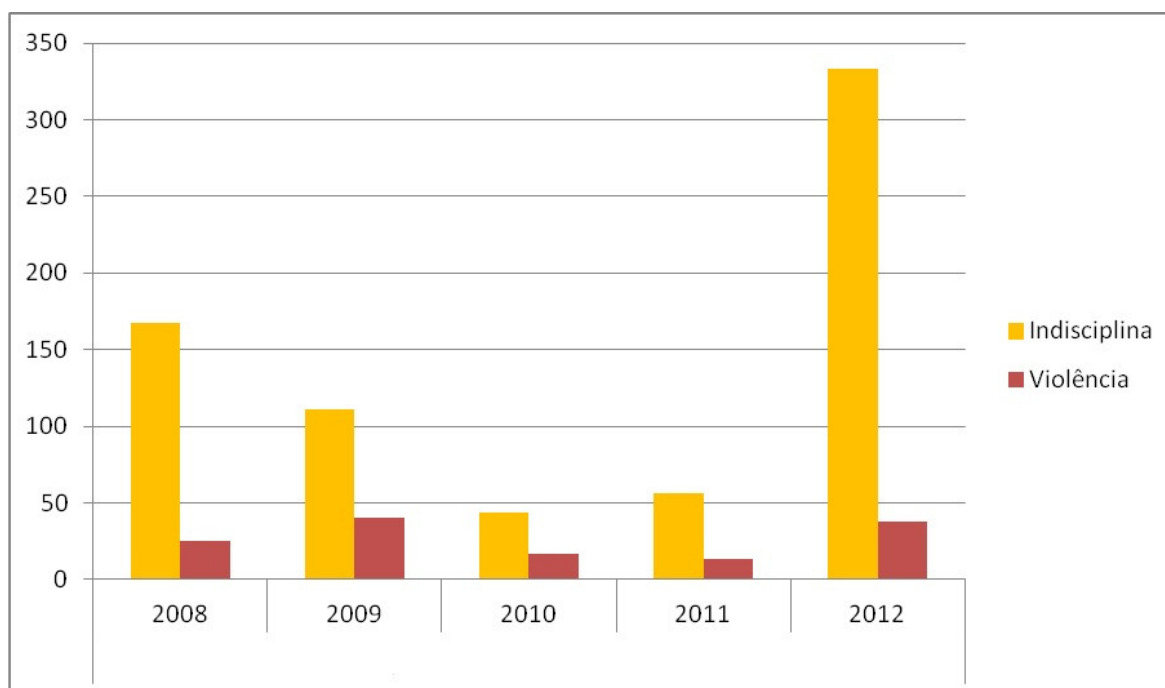
Convém sublinhar que essas agressões, segundo os registros de ocorrência, acontecem no pátio, na entrada, na saída da aula e em número bem inferior em sala de aula, e ocorrem geralmente através de tapas, socos e chutes e os motivos são banais como fofocas, namoros, brincadeiras agressivas e fatos ocorridos fora da escola e não há registros de agressões que culminassem em lesões mais graves. Os alunos vivem um clima de indisciplina na sala de aula e encontram no recreio, na entrada e saída das aulas e nas demais horas ociosas, os momentos de expressão não só verbal como física contra seus pares (Sposito, 2001).

É possível observar que quando se compara o número de registros de ocorrências de situações mais gravosas como ameaça, agressão física, furto e dano ao patrimônio público ocorridas ao longo dos cinco anos (tabela 1 e apêndice A) é bem inferior ao número de ameaça, agressões físicas e dano ao patrimônio público que ocorreram durante o mesmo espaço de tempo no Colégio 2 (apêndice B). Não há que se olvidar que, enquanto o Colégio 1, situado na região central, no ano de 2012, contava com 1585 alunos, enquanto o Colégio 2, situado na região periférica, no mesmo ano apresentava 928 alunos.

Tabela 1 – número de ocorrências registradas de 2008 a 2012

	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
<b>INDISCIPLINA</b>	167	111	44	56	333	711
<b>VIOLÊNCIA</b>	25	40	17	13	38	133
<b>TOTAL</b>	192	151	61	69	371	844

Gráfico 1 – Indicador de indisciplina e violência do Colégio 1 de Arapongas



Fonte: Pesquisa de Campo, 2013, realizada pela autora

É de grande relevância destacar, conforme se observa no gráfico 1, que no ano de 2012 a indisciplina sofreu elevado acréscimo. A violência também apresentou um acríve, mas não nas mesmas proporções que a indisciplina.



#### 4.2 DADOS DO COLÉGIO 2 DE ARAPONGAS

O Colégio 2 está localizado na periferia e, ao contrário do Colégio 1, de região central, após apresentar uma substancial elevação de indisciplina e violência nos anos de 2009 e 2010 (tabela e gráfico 1), sofre um acentuado declínio no ano de 2012. Dos 928 alunos, 35% vêm de outros bairros, utilizando o transporte público municipal.

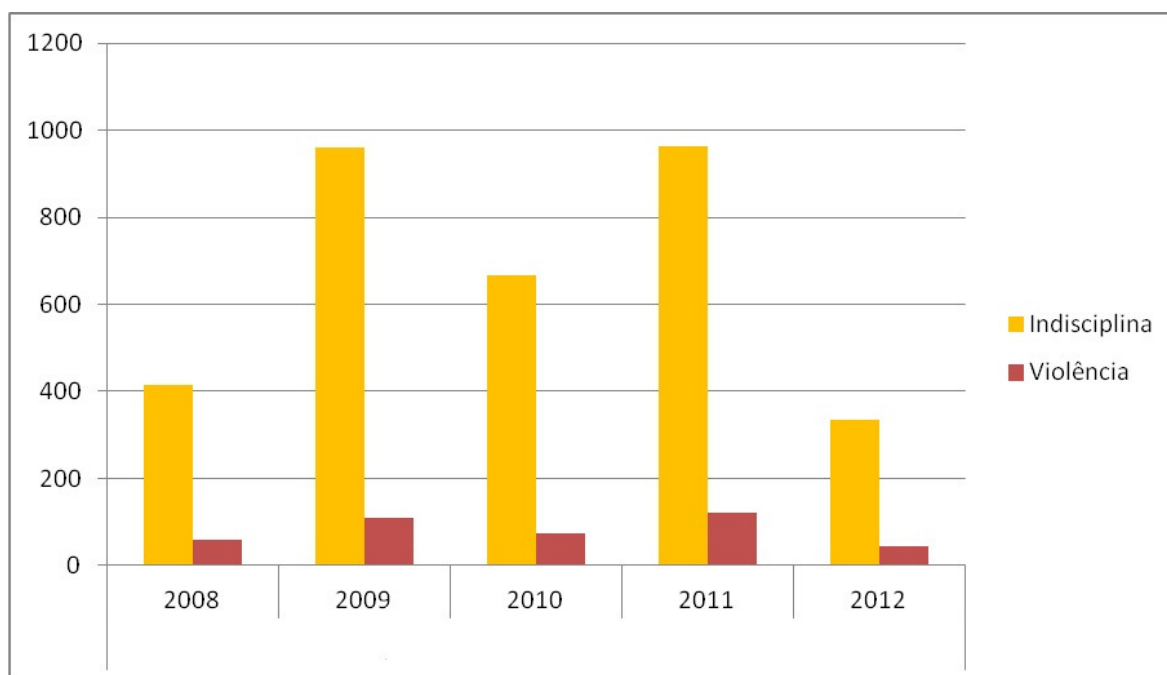
Debarbieux (2002, p.78), ao referir-se à pesquisas internacionais realizadas na Inglaterra e na França, revela que “as representações atuais, que mostram a escola como um forte sitiado, estão longe de ser verdade”. Também pesquisa nacional coaduna-se com tal interpretação, quando realizada em 2000 pelo Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente (ILANUD) concluiu que as unidades de ensino não vivem um quadro de violência generalizada e que comportamentos como ir à escola portando arma de fogo são bastante raros entre os estudantes paulistas (Sposito, 2001). No Colégio 2, ao longo dos 5 (cinco) anos pesquisados, foram registradas 4 (quatro) portes de arma branca e (01) uma denúncia anônima de porte de arma de fogo a que, não obstante tenha decorrido mais de uma década da realização das pesquisas do ILANUD e as pesquisas internacionais a que se refere Debarbieux, o quadro atual apresenta certa analogia.

É possível observar nessa pesquisa que, embora as Escolas apresentem elevado índice de ocorrências de indisciplina, o número de ocorrência de violência apresenta-se bem menor. E na Escola 2, conforme explícita o gráfico 2, tanto a indisciplina como a violência apresentam acentuado decréscimo no ano de 2012.

Tabela 2 – número de ocorrências registradas de 2008 a 2012

	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>TOTAL</b>
<b>INDISCIPLINA</b>	414	959	667	964	336	3340
<b>VIOLÊNCIA</b>	59	108	73	120	45	405
<b>TOTAL</b>	473	1067	740	1084	381	3745

Gráfico 2 – Indicador de indisciplina e violência do Colégio 2 de Arapongas



Fonte: Pesquisa de Campo, 2013, realizada pela autora

Numa análise comparativa, quando se toma por base o registro global de 2008 a 2012, o Colégio 2 apresenta o total de registros de indisciplina e violência (tabela 2) declaradamente mais elevada do que o Colégio 1 (tabela 1). Já se a observação for feita, individualmente, ano a ano, enquanto o Colégio 1 (gráfico 1) sofre acréscimo no ano de 2012 em relação aos anos anteriores, o Colégio 2 (gráfico 2) sofre declínio no número de ocorrências de 2012. Embora haja esse decréscimo no ano de 2012, o Colégio 2 (gráfico 2), ainda assim, em termos de quantidade, é maior (tabela 2) em relação ao Colégio 1 (tabela 1) quando se toma por base os 5 anos, de 2008 a 2012.

O fenômeno que ocorre no Colégio 1 (central) e no Colégio 2 (periférico), é possível explicar-se pela heterogeneidade a que os alunos estão expostos no Colégio 1. Esse atende a alunos do seu bairro, portanto já expostos a situação privilegiada em face do território de localização privilegiada da Escola e de suas residências. Os 22% advindos de bairros distantes, através do transporte municipal, encontram no território central a composição social da Escola, um perfil do grupo de pares com o qual o aluno terá contato no dia-a-dia. Em estudos sobre desempenho no aprendizado, Kaztman e Retamoso (2008) mostram evidências sobre a influência do grupo de pares em aspectos fundamentais: primeiramente, os companheiros de Escola que norteiam as expectativas de conquista educacional;

segundo, quanto mais heterogêneo for o grupo de colegas, mais ampla será a exposição a aspectos de experiências e práticas de solução de problemas à qual a criança ou adolescente ficam expostos, as oportunidades de desenvolvimento cognitivo e destrezas sociais para o desempenho na escola e para vida laboral no futuro; terceiro, consequência positiva sobre o desempenho acadêmico e de trabalho das crianças pobres estão vinculadas ao capital social que se pode adquirir em redes socialmente heterogêneas. E, por último, o contato diário regulamentado por padrões normativos comuns que se produz na Escola, pode constituir-se na única experiência vital que oferece a oportunidade de compartilhar problemas e a esperança de compartilhar destinos, com membros de outros estratos socioeconômicos, pois essas experiências são relevantes na formação de sentimentos gerais de pertencimento a uma mesma sociedade, além das dessemelhanças presentes nas condições materiais de vida de suas famílias.

Nesse diapasão, é possível inferir que se os alunos que estudam no Colégio 1 estão expostos a um conjunto de fatores propícios à aprendizagem, também, de forma mais exitosa, assimilam condições positivas em relação às condutas contrárias ao regulamento interno da escola, em relação às regras da boa convivência e à condutas delituosas que atacam a Lei .

É possível observar na tabela 1 que o número de ocorrências de indisciplina como também de violência no Colégio 1 (central) apresenta número inferior ao Colégio 2 (periférico) ao longo dos 5 anos pesquisados (tabela 2).

Para Ribeiro e Koslinski (2010), os alunos que frequentam escolas localizadas em entorno menos privilegiado, que concentram domicílios de menor clima educativo, tendem a apresentar, em média, pior desempenho. Dessa forma, considerando que tal fator vai influenciar a aprendizagem e, conseqüentemente o desempenho escolar, então é possível inferir que esse entorno precário vai influenciar de forma desditosa os atos comportamentais dos educandos. Para os autores, além do efeito da origem socioeconômica da família e da Escola, a vizinhança ou o bairro também são instâncias capazes de gerar desigualdades educacionais.

#### 4.3 DADOS DO COLÉGIO 3 DE ARAPONGAS

O referido Colégio não dispõe dos registros de ocorrências referente ao ano de 2008. Segundo a Pedagoga e Direção do Colégio, após pedirem um tempo para procurá-los, não foram localizados, não sabendo informar se já foram descartados ou se estariam em algum local inacessível.

Uma das limitações nessa pesquisa é justamente o fato de as Escolas não possuírem um arquivo acessível dos registros de ocorrências dos alunos. Não há uma organização sistematizada, encontrando-se de forma dispersa, cada ano ou cada parte em um determinado armário do Colégio. Esse Colégio mostrou-se bastante acessível à pesquisa e procurou disponibilizar todos os registros mas, infelizmente, a Pedagoga e Direção não obtiveram êxito na localização dos registros referentes ao ano de 2008.

No ano de 2009, o Colégio apresenta um baixo número de indisciplina e ainda menor de violência. Já no ano de 2010 sofre pequena ascensão de indisciplina e um sensível aumento dos acontecimentos relacionados à violência, mantendo-se estável no ano de 2011. Sofre um vertiginoso acréscimo na indisciplina no ano de 2012 e ligeiro acríve nos registros de violência (gráfico 3).

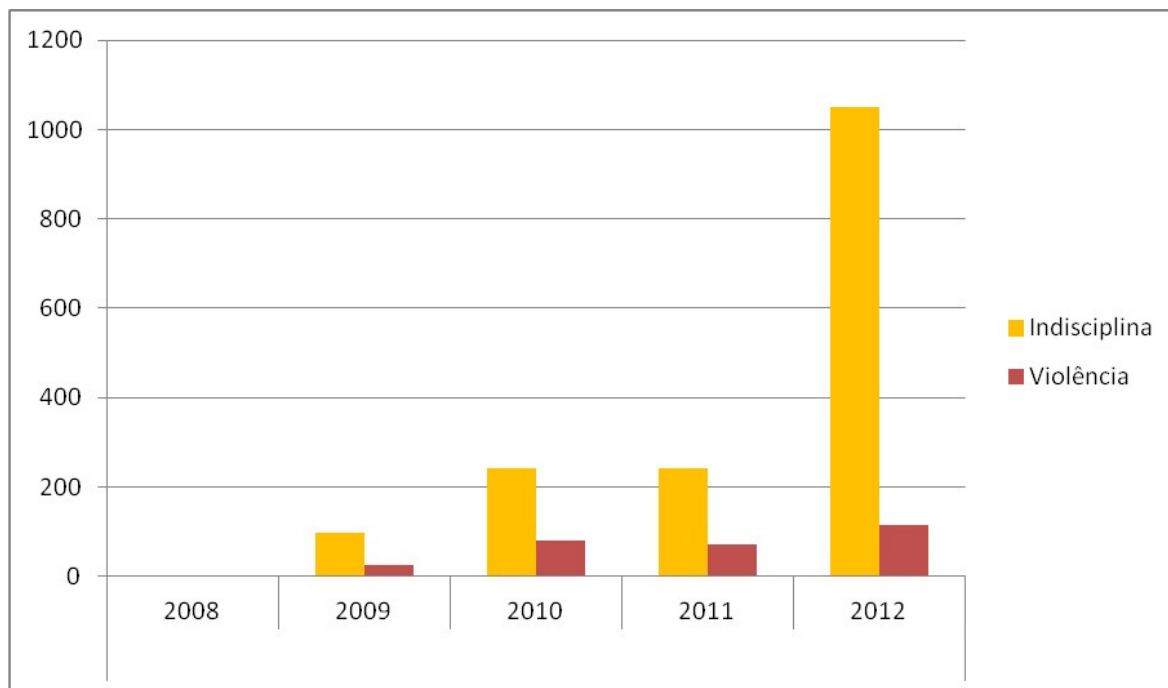
No Colégio 3, situado em região periférica, 84% são alunos oriundos do próprio bairro e bairros adjacentes, enquanto 16% usam transporte escolar advindos de bairros mais distantes.

Tabela 3 – número de ocorrências registradas de 2009 a 2012

	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>TOTAL</b>
<b>INDISCIPLINA</b>		98	241	242	1049	1630
<b>VIOLÊNCIA</b>		26	80	73	116	295
<b>TOTAL</b>		124	321	315	1165	1925

OBS.: O Colégio não dispõe dos registros de ocorrências referente ao ano de 2008

Gráfico 3 – Indicador de indisciplina e violência do Colégio 3 de Arapongas



Fonte: Pesquisa de Campo, 2013, realizada pela autora

Esse Colégio, como os demais, apresenta alto índice de condutas indisciplinares como desrespeito, tumultuar as aulas, matar aulas, retirar-se da sala sem autorização dos professores ou chegar atrasado, usar celular na sala ou pátio, não usar uniforme, e atitudes inadequadas (apêndice C).

Quanto às condutas delituosas, como também nos outros Colégios, a agressão física também é a que apresenta maior número de ocorrências. Essas agressões ocorrem através de brigas com tapas, socos, empurrões e pontapés. As brigas representam uma das modalidades de violência mais frequentes nas Escolas. Esse tipo de agressão manifesta-se inicialmente por ataques verbais proferidos pelos alunos. Abramovay e Rua (2002) aduzem que essas ocorrências menos severas, como xingamentos, desaforos ou agressões verbais em geral, são pensadas mais como precursores de ocorrências graves do que como práticas violentas em si. Quando se limitam ao enfrentamento verbal, podem resolver-se pelo diálogo e negociação. Em outros casos, mesmo começando com trocas de ameaças, desaforos, ofensas ou provocações, agravam-se até chegar às agressões físicas, que demandam o envolvimento policial.

Comparando o Colégio 2 e o Colégio 3, ambos situados em periferia, é relevante observar que ocorre o fenômeno de indisciplina e violência de forma inversa. Enquanto o Colégio 2 (gráfico 2) sofre acentuado decréscimo de indisciplina e violência no ano de

2012 o Colégio 3 (gráfico 3) apresenta substancial aumento de indisciplina e um sensível aumento de violência no ano de 2012. É importante destacar que o Colégio 2 está localizado numa região periférica bem mais próxima ao centro do que o Colégio 3.

#### 4.4 DADOS DO COLÉGIO 1 DE APUCARANA

O Colégio 1 está localizado em região central de Apucarana. Dos 1800 alunos, 32% são oriundos de bairros da região periférica, locomovendo-se através do transporte escolar municipal.

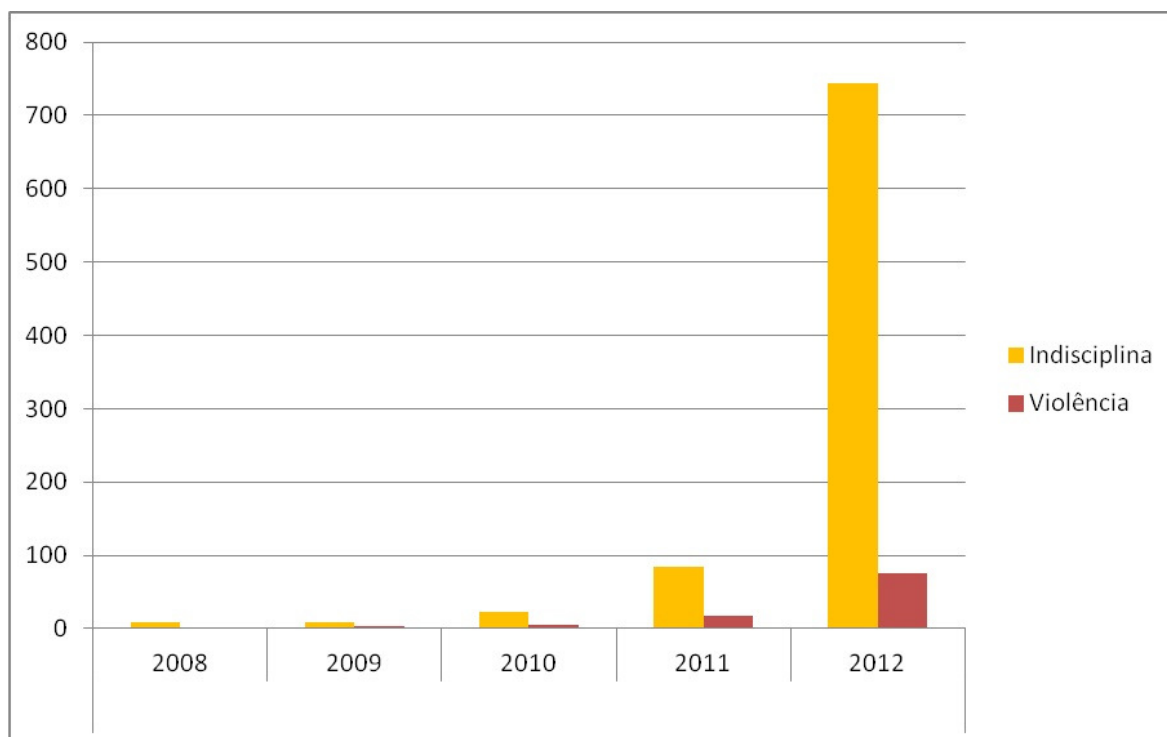
Nesse Colégio, conforme informação da Pedagoga, ela só poderia garantir a totalidade dos registros de ocorrências referentes ao ano de 2012. Os poucos registros dispersos encontrados dos anos anteriores não representavam a totalidade das ocorrências e ela não sabia informar o destino dos mesmos, se foram guardados por outras Pedagogas em local onde não foram encontrados ou se foram descartados.

Tabela 4 – número de ocorrências registradas de 2008 a 2012

	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>TOTAL</b>
<b>INDISCIPLINA</b>	9	9	23	85	744	870
<b>VIOLÊNCIA</b>	2	3	5	18	75	103
<b>TOTAL</b>	11	12	28	103	819	973

O Colégio não possui os registros de ocorrências de 2008 a 2011 na sua totalidade.

Gráfico 4 – Indicador de indisciplina e violência do Colégio 1 de Apucarana



Fonte: Pesquisa de Campo, 2013, realizada pela autora

Diante da dificuldade de acesso às ocorrências referentes a anos anteriores, a comparação só é possível tomando por base de comparação o ano de 2012 e, conseqüentemente, apenas em relação ao ano de 2012 das outras escolas.

A escola apresenta significativo número de ocorrências de indisciplina, enquanto o número de violência representa apenas 10%. Considerando esse índice de condutas mais gravosas, portanto passíveis de serem denominadas de violentas, essas são constituídas de pequenos delitos (apêndice D) que o Colégio apresenta, como os outros assolados por transgressões e incivilidades, o que provoca a sensação de insegurança. No entanto cabe aqui observar que são as condutas essencialmente delituosas (Chesnais, 1981) que atingem a vida, a saúde e a liberdade que podem realmente ser chamada de violência. Assim sendo, a característica marcante da Escola é a indisciplina, já que o índice de violência é baixo e constituído de pequenos delitos.

Uma característica negativa que possui o território onde esse Colégio está localizado é possuir uma pracinha bem próxima, conhecida como local onde elementos se encontram, para ingestão de bebida alcoólica e uso de drogas. É possível observar (apêndice D) que, em decorrência da presença de tal local, alguns alunos insistem em

frequentá-lo e há registros de ocorrências em relação a episódios com alunos na companhia de estranhos na referida pracinha.

#### 4.5 DADOS DO COLÉGIO 2 DE APUCARANA

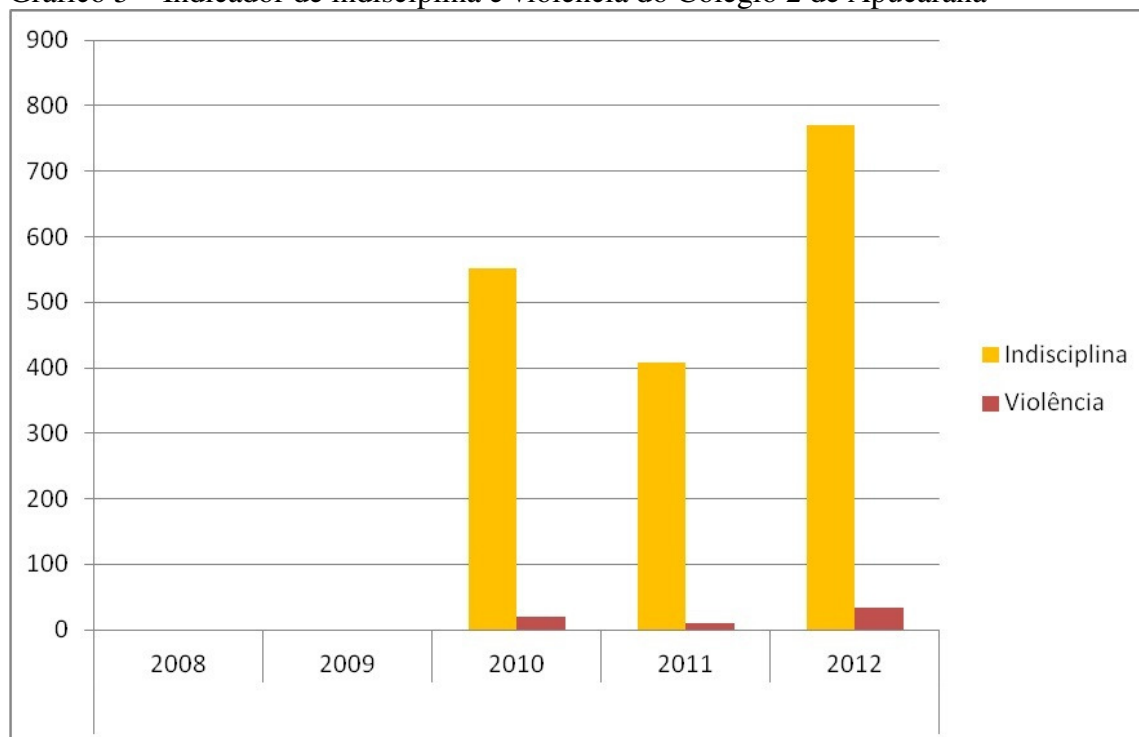
O Colégio 2 está localizado na periferia e de um total de 630 alunos, 10% advêm de outros bairros mais distantes, utilizando o transporte público municipal. Essa escola disponibilizou seus arquivos de registros de ocorrências e, como a Pedagoga não dispunha dos registros de 2008 e 2009, disponibilizou uma funcionária para que, juntamente com a pesquisadora, empreendesse uma procura em uma sala repleta de caixas e pacotes, uma espécie de transição de arquivo para futuro descarte. A busca minuciosa foi em vão, já que tais registros não foram localizados.

Tabela 5 – número de ocorrências registradas de 2010 a 2012

	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
<b>INDISCIPLINA</b>			551	408	771	1730
<b>VIOLÊNCIA</b>			20	10	33	63
<b>TOTAL</b>			571	418	804	1793

OBS.: O Colégio não dispõe dos registros de ocorrências dos anos de 2008 e 2009.

Gráfico 5 – Indicador de indisciplina e violência do Colégio 2 de Apucarana



Fonte: Pesquisa de Campo, 2013 realizada pela autora



A série temporal, (gráfico 5), expressa as dificuldades em se obterem informações sobre os registros de ocorrências dos atos e comportamentos do corpo discente, pois tal coleta de dados mostrou-se exitosa apenas no período entre 2010 e 2012. Isso demonstra a incapacidade de um sistema de informações sobre os fenômenos indisciplina e violência escolar.

Essa Escola apresenta um número de violência de 2010 a 2012 que representa apenas 4% dos registros de ocorrências (tabela 5). Conforme mostra o (apêndice E), essas condutas são: agressão física, ameaça, dano ao patrimônio público, bullying, uso de drogas, discriminação racial e furto.

A característica marcante do Colégio é a indisciplina, que representa 96% das ocorrências. Para Marra (2007), é possível a existência, na dinâmica interna da Escola, de espaços esvaziados de interesse para alunos, professores, gestores, pessoal técnico, pedagógico e de apoio que nela atuam, o que pode fomentar o crescimento da indisciplina. É preciso questionar se a Escola é parte do aluno ou se ele se situa fora dela e se as regras e normas são pautadas no respeito mútuo e na corresponsabilidade.

Em comparação ao Colégio 1, que está localizado no centro e possui 1800 alunos, o Colégio 2, com apenas 630 alunos, apresenta índice maior de indisciplina e violência, considerando apenas o ano de 2012, em vista do prejuízo, pela ausência de dados, no Colégio 1, em relação aos anos anteriores a 2012.

#### 4.6 DADOS DO COLÉGIO 3 DE APUCARANA

O Colégio 3 funciona em tempo integral e atende prioritariamente a alunos do próprio bairro e adjacências, pois apenas 0,7% utilizam transporte escolar municipal.

A Escola teve início em 2010, funcionando apenas com duas turmas de Ensino médio e, no ano de 2011, com quatro turmas de Ensino Médio, o que justifica a quase ausência de ocorrências nesse período. No ano de 2012, além do Ensino Médio, normalmente teve início o Ensino Fundamental, funcionando em tempo integral.

Nos anos de 2010 e 2011, funcionando com pouquíssimas turmas, observa-se que o número de ocorrências registradas são ínfimas, sendo que 25% delas são consideradas violência e 75% são comportamentos transgressores e incivildades (tabela 6).

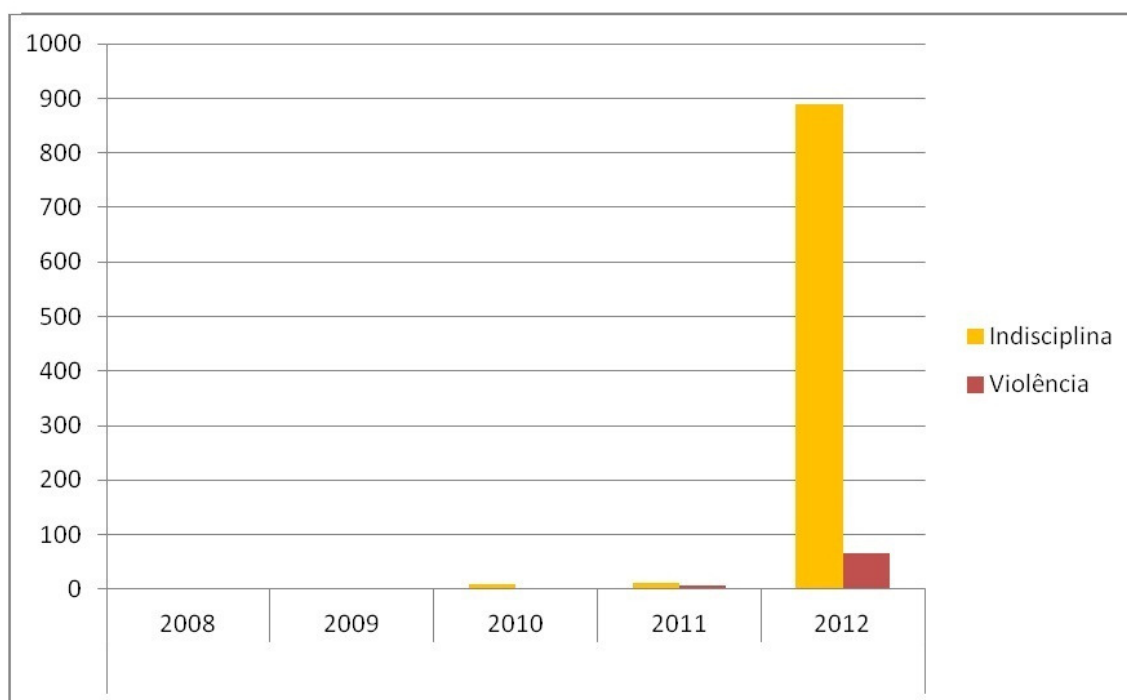
Tomando por base o ano de 2012 do Colégio 3, em comparação com o ano de 2012 do Colégio 1 (central) é possível concluir que aquele apresenta um maior número de condutas transgressoras, incivilizadas e delituosas, principalmente levando-se em conta que o número de alunos do Colégio é de 403, portanto bem inferior aos 1800 do Colégio 1.

Tabela 6 – número de ocorrências registradas de 2010 a 2012

	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
<b>INDISCIPLINA</b>			8	12	889	909
<b>VIOLÊNCIA</b>			1	7	66	74
<b>TOTAL</b>			9	19	955	983

OBS.: O Colégio teve início no ano de 2010, portanto, não há registros de ocorrências referentes ao ano de 2008 e 2009.

Gráfico 6 – Indicador de indisciplina e violência do Colégio 3 de Apucarana



Fonte: Pesquisa de Campo, 2013, realizada pela autora

Como ilustra a tabela 6 e gráfico 6, no ano de 2012, 74% dos registros de ocorrências são de comportamentos indisciplinados e 24% de condutas violentas. Nos comportamentos indisciplinados prevalece o desinteresse, o tumulto e o desrespeito. Abramovay e Rua (2002), em pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), apresentam como resultado majoritário, nas

capitais Recife, Florianópolis, Porto Alegre, Belém e Goiânia, o desinteresse e a indisciplina dos alunos. As autoras chamam a atenção para a magnitude dos percentuais que atingem essas capitais, que se aproximam da unanimidade, já que oscilam entre 87% e 92%. Uma possível explicação para tal desinteresse dos alunos transparece quando debatem o conteúdo programático das aulas, alvo de críticas, em que algumas matérias ou temas são considerados desnecessários. Na referida pesquisa os alunos demonstraram seu desconhecimento sobre a utilidade de diversas partes do conteúdo programático e as avaliam conforme sua expectativa de funcionalidade no futuro.

Observa-se que condutas como o desinteresse, o tumulto e o desrespeito permeiam o cotidiano das Escolas de diferentes capitais brasileiras, em níveis elevados, conforme denota a pesquisa de Abramovay e Rua (2002), como nas Escolas pesquisadas do interior do Paraná como Apucarana e Araçongas. A grande indisciplina que permeia o dia a dia escolar sendo parte do processo interno, deve ser tratada a partir da própria organização escolar. A diferença entre violência e a indisciplina, segundo Gasparin e Lopes, (2003) está, principalmente, na natureza e no desdobramento dessas questões, cuja diferenciação cabe à conduta de ambas. Estabelece-se ainda a discussão que se refere à relação entre a violência e a indisciplina escolar, no que tange a natureza da autoridade para o desenvolvimento de uma prática pedagógica na Escola, pois a autoridade da escola e do seu representante, o professor, não dá conta de tais fenômenos e de restaurar a ordem necessária ao desenvolvimento pedagógico. E a questão é: Mas, “que ordem”, modelo ou ética seriam necessários hoje?”(GASPARIN, LOPES, 2003, p. 298).

Em relação aos encaminhamentos dados pelas Escolas pesquisadas quando do registro de tais ocorrências, há uma certa similaridade nas providências tomadas que são: advertência verbal e/ou escrita, suspensão, convocação dos pais ou responsáveis, reuniões com alunos, pais e professores, encaminhamento ao Conselho Tutelar e chamar a Patrulha Escolar Comunitária (PEC).

Nas manchetes dos meios de comunicação, quase que diariamente, assistem-se a noticiários de tráfico de drogas, agressões a professores e alunos, roubos e assassinatos. Segundo Miyahara (2002), essas histórias denotam que jamais a Escola foi alvo e *locus* de tanta violência como nos últimos anos. O crescimento do fenômeno no sentido literal ou a sensação de insegurança provocou a réplica: “a polícia entrou nas escolas e estas se armam contra a violência – experiências de vitimização se vinculam ao fantasma da insegurança.

Criam-se com este sentimento novas e brutais “desorganizações”, como forma de enfrentamento do problema” (MIYAHARA, 2002, p. 107).

A população clama por ações repressivas diante da forma sensacionalista com que a mídia divulga os acontecimentos, criando a sensação de que a violência urbana adentrou a Escola de forma inexorável. Para Jean Claude Chesnais, a violência dos alunos, da maneira como é veiculada pela mídia, pode ser entendida como rumor excessivo e existência de certa manipulação de dados pela imprensa pública que acabam transformando a “insegurança fantasmática em fobia social”. Essa violência desperta preocupação e apresenta contornos e modos específicos de manifestação no âmbito escolar. A presente pesquisa é somente um fragmento entre outros que buscam compreender que intercorrências são essas que proliferam na ambiência escolar, que clamam por políticas públicas eficazes de prevenção e enfrentamento do problema.

Dessa forma, o tema vem sendo objeto de políticas públicas que buscam apresentar alternativas estratégicas para a solução do problema. A Patrulha Escolar Comunitária apresenta-se como programa de governo do Estado como processo de policiamento que trabalha em parceria preventiva com a comunidade escolar, para identificar, priorizar e resolver os conflitos existentes. Nesse sentido a Polícia Comunitária é fundamental para a comunidade:

O policial é uma referência muito cedo internalizada entre os componentes da comunidade. A noção de medo da polícia, erroneamente transmitida na educação e às vezes na mídia, será revertida desde que, o policial se faça perceber por sua ação protetora e amiga (PRONASCI, 2008, p.37).

## V PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA

Em 2003, a assessora jurídica do Núcleo Regional de Ensino (NRE) da área norte da Região Metropolitana de Curitiba, Dr<sup>a</sup> Margarete Maria Lemes, em conjunto com o 2º Tenente QOPM Wagner de Araujo, sob a orientação do então Major QOPM Anselmo José de Oliveira, apresentaram ao Comando Geral da Polícia militar do Paraná (PMPR) o programa “Por uma Escola mais Segura” a ser implementado nos municípios da Região Metropolitana de Curitiba e também na própria capital, que visava ao estabelecimento de uma parceria entre a Polícia Militar (PM) e a Secretaria de Estado da Educação (SEED), por intermédio do Núcleo Regional de Ensino correspondente à comunidade escolar, além da participação de instituições e autoridades locais dos poderes executivo, legislativo e judiciário.

O programa foi recepcionado pela corporação, que editou a Diretriz N° 004/2003 – PM/3 – Patrulha Escolar. Esse programa passou a ser muito mais que um projeto institucional, pois também foi melhor estruturado para estar realmente dentro da filosofia e das estratégias do policiamento comunitário, tanto que ganhou o status e estrutura de Programa de Governo do Estado e se iniciou, em 2003, com a capacitação dos primeiros 65 (sessenta e cinco) policiais militares que atuariam em Curitiba e região metropolitana e de outros 80 (oitenta) para Londrina. Foi lançado oficialmente em Fevereiro de 2004, com a denominação “Patrulha Escolar Comunitária” (PEC).

O Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária (BPEC) foi criado no Paraná para atender às comunidades escolares com os Programas Patrulha Escolar Comunitária (PEC) e Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) e tem por finalidade o desenvolvimento da ampla rede de proteção à criança e ao adolescente por meio da educação preventiva sobre drogas e violência e pela realização da atividade especializada de policiamento que prevê a antecipação aos atos delituosos com a finalidade de transformar o ambiente escolar pela mudança de comportamentos e atitudes (DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2014).

A Patrulha Escolar Comunitária (PEC) tem como fundamento principal a prevenção de ilícitos penais, a parceria com a comunidade escolar e o assessoramento à Direção das Escolas quanto às questões de segurança, envolvendo os Estabelecimentos de

Ensino e a comunidade escolar, com a filosofia de polícia comunitária e que tem por objetivos específicos:

- Fazer do ambiente escolar um local seguro e tranquilo para alunos e professores e de despreocupação para pais e familiares;
- Dar especial atenção (coibir e reprimir) ao uso e tráfico de drogas na escola e em suas proximidades;
- Ampliar e consolidar a permanência do policial militar junto à comunidade, para torná-lo conhecido e participante nas soluções dos problemas de segurança;
- Incentivar o relacionamento entre educadores, alunos e policiais militares para o fornecimento de informações que possibilitem a detecção e extinção dos fatores que causam risco à segurança do corpo docente e discente;
- Incentivar e apoiar atividades culturais, desportivas e de lazer, programas comunitários de amparo e proteção à criança e ao adolescente, campanhas educativas antidrogas, de segurança no trânsito, de proteção ao meio ambiente, de retorno às aulas, de férias em paz, entre outras (PEC, 2012).

As atividades do BPEC consistem no desenvolvimento de cinco etapas com a inclusão de algumas atividades complementares. As etapas consistem em:

I Etapa: Avaliação das instalações físicas quanto à funcionalidade e segurança. Os policiais militares visitam a Escola e, atendendo a critérios previamente definidos, avaliam as instalações físicas, orientando a direção quanto aos procedimentos que possam tornar o local mais seguro e funcional.

II Etapa: Diagnóstico escolar. É feita uma avaliação escolar, para que a realidade local seja diagnosticada. Essa avaliação é feita juntamente com pais, professores, alunos e funcionários através de atividades dinâmicas, reflexão e discussão.

III Etapa: Execução pela administração e comunidade escolar. Nessa fase a comunidade escolar será a responsável pela realização das providências e mudanças de procedimentos, com o apoio das equipes da Patrulha Escolar.

IV Etapa: Palestras. As palestras são ministradas com os temas que resultaram das dinâmicas, na etapa II, ministradas pelos policiais militares da Patrulha Escolar a cada segmento da Comunidade Escolar. Existem necessidades comuns a todas as Escolas, detectadas nas dinâmicas escolares que são priorizadas logo no início dos trabalhos da PEC, como são orientações sobre segurança, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e prevenção ao uso de drogas.

V Etapa: Plano de segurança. Todas as atividades desenvolvidas pela PEC e descritas nas etapas anteriores são registradas no plano de segurança do Estabelecimento de Ensino, de forma a deixar claras todas as atividades desenvolvidas pela Comunidade Escolar e Administração da Escola em prol da segurança da população (DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2014).

Esse trabalho da PEC em etapas e em atividades complementares possui dois objetivos principais. O primeiro é a prevenção, com ações proativas, às ilicitudes penais que possam ser cometidas por estudantes dentro ou fora do ambiente escolar. O segundo é a transformação da realidade de violência e criminalidade. Assim, tem como objetivo secundário a atuação nas medidas reativas, ou seja, repressão a crimes, contravenções e atos infracionais.

Dessa forma, o trabalho da PEC não é meramente repressivo, já que os policiais realizam visitas, orientações e palestras nas Escolas com relação ao trânsito e seus cuidados, drogas lícitas e ilícitas, violência e outras. Nesse sentido, a PEC do Estado do Paraná tem como atribuição lidar com a mediação dos conflitos interpessoais e intergrupais para assessorar Comunidades Escolares na segurança dos alunos, professores e funcionários e na preservação das instalações dos Estabelecimentos de Ensino.

Segundo informações contidas no Dia a Dia Educação do Portal Educacional do Estado do Paraná (2014), aproximadamente 97% das atividades desenvolvidas no Programa Patrulha Escolar Comunitária são de cunho preventivo e apenas 3% são de origem repressiva. E quando ocorre a atuação repressiva o BPEC realiza o encaminhamento de cada caso, de forma que envolva a Escola e a família no processo de resolução do problema, seja delito ou resolução de conflitos, por meio da preparação diferenciada dos policiais militares. Ainda, conforme informações do Portal Educacional do Paraná, o que motivou a implantação da PEC, no Estado do Paraná, foi a necessidade que a Secretaria de Educação e a Polícia Militar sentiram em dar resposta à crescente violência na Escola e no seu entorno.

O objetivo do policiamento comunitário escolar é prevenir a violência e a prática do ato infracional que possa ser cometido por ou contra crianças e/ou adolescentes. A Comunidade Escolar deve ser estimulada a colaborar com o policial militar e, em contrapartida, esse tem que dar crédito às informações recebidas.

Para Charlot (2002), existem ações que transcendem à responsabilidade da Escola e exigem a responsabilidade da polícia:

Tal distinção é particularmente útil, não só porque permite não misturar tudo em uma única categoria, mas também porque designa diferentemente lugares e formas de tratamento dos fenômenos. Assim um tráfico de drogas não depende de um conselho de disciplina do estabelecimento, mas da polícia e da justiça; inversamente, um insulto deve ser tratado pelas instâncias do estabelecimento e não justifica que se chame a polícia. Quanto a incivilidade ela depende fundamentalmente de um tratamento educativo (CHARLOT, 2002, 437).

Dessa forma, cabe ao policial da PEC analisar com competência e bom senso se o caso é crime ou ato infracional. Caso não se insira no âmbito de sua competência, o caso concreto deverá ser resolvido administrativamente pela Direção da Escola, de acordo com o Regimento Escolar (Policiamento Comunitário Escolar, 2014). É de primordial importância o bom relacionamento profissional e eficiente entre os policiais, a direção, os professores, os funcionários, os educandos e a Comunidade Escolar, a fim de montar uma rede de relacionamento que possa ser útil na prevenção e enfrentamento da violência na Escola.

A Polícia Militar do Paraná (PMPR) é uma instituição estadual especializada nas questões de segurança. Desses conhecimentos nasceu a Patrulha Escolar Comunitária, que visa a assessorar os Estabelecimentos de Ensino para restabelecer e manter a ordem e a segurança.

Em Dezembro de 2007 foi criado o Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária (BPEC), com sede na Capital do Estado. Em Londrina, a Patrulha Escolar era uma Companhia que funcionava dentro da sede do 5º Batalhão, porém em 15 de maio de 2008 passou a funcionar em local próprio e ficou intitulada como 4ª Companhia de Patrulha Escolar Comunitária.

A 4ª Companhia de Patrulha Escolar Comunitária atua em 103 municípios do norte e nordeste do Paraná, com policiais militares para atendimento exclusivo de Patrulha Escolar, possui 25 instrutores do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), atende a 8 (oito) Núcleos Regionais de Ensino, num total 467 Colégios Estaduais, 260 mil alunos, sendo o maior desses Núcleos o de Londrina. Arapongas e Apucarana são municípios que fazem parte da 4ª Companhia de Patrulha Escolar comunitária.

O PROERD, como atividade educativa de prevenção primária, surgiu no Estado do Paraná no ano de 2000, como iniciativa da Polícia Militar do Paraná (PMPR) na



prevenção às drogas e ações que gerem violência. É ministrado a alunos que cursam as quartas e sextas séries do ensino fundamental e a previsão de Educadores Sociais para formarem pais e professores, na construção de conhecimentos para a intervenção nas Escolas, famílias e na comunidade. O foco principal é a abordagem de temas sobre a valorização à vida e a tomada de decisões contra o uso de drogas e de ações geradoras de violência.

No mês de julho de 2008 o PROERD foi incorporado ao BPEC. O PROERD consiste em uma das ações que compõem as políticas públicas estaduais sobre drogas e violência no Estado do Paraná e tem como objetivo a prevenção primária em segurança no espaço das Escolas. O referido programa antecipa-se à ação dos traficantes e da violência na Escola, família e entorno social, com o trabalho realizado pelos Policiais Militares que desenvolvem sua atividade na condição de Educador Social do Programa. O trabalho desenvolve-se com estabelecimento de convênios entre a Secretaria de Estado de Segurança Pública, PMPR, com as Secretárias de educação dos Municípios e das Escolas Particulares e com outros órgãos que participam no processo de formação na condição de apoiadores (DIA A DIA DA EDUCAÇÃO, 2014).

## 5.1 DADOS DA PATRULHA ESCOLAR COMUNITÁRIA - ANO 2012

Cumprir inicialmente justificar a ausência de dados dos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011 da Patrulha Escolar. Por ocasião do primeiro contato, através de telefone, com a 4ª Companhia da Patrulha Escolar Comunitária de Londrina a que Arapongas e Apucarana estão subordinadas, a orientação foi de que tal solicitação ocorresse através de ofício e enviado por e-mail à Companhia de Londrina.

A solicitação era dos dados de atendimento nos 5 (cinco) anos, sendo de 2008 a 2012 do número de atendimentos feitos, do número de boletins de ocorrência gerados e a natureza da infração que gerou o boletim de ocorrência nas três escolas de Arapongas e nas três de Apucarana.

Após tempo razoável, telefonemas e trocas de e-mail, a informação foi de que tal solicitação fosse feita à Companhia em Curitiba. Dessa forma, o ofício foi enviado, como também declaração da UEM justificando a necessidade de tais dados para subsidiar importante pesquisa de programa de mestrado.

Decorrido algum tempo, telefonemas, e-mails e bastante insistência, a resposta foi de que era inviável o fornecimento de tais dados referentes aos anos de 2008 a 2011, já que esses haviam se perdido no computador num processo de mudança de sistema. A possibilidade era de fornecimento somente de dados, referentes ao ano de 2012, já que possuíam apenas números e não a natureza da infração cometida nos casos que geraram o boletim de ocorrência. Quanto à natureza da infração, poderia ser solicitada ao tenente de Arapongas que era responsável pela digitação de tais dados e que poderia ainda possuir os arquivos físicos. Infelizmente a informação foi de que tais documentos, após sua digitalização, não mais possuíam função para um possível manuseio. Na sequência, mais uma tentativa junto a PM de Arapongas em obter tais dados, no qual o agente receptor mostrou-se solícito em checar as possíveis possibilidades, mas em vão, não houve retorno. Mesmo numa pesquisa em que o maior número de dados sejam importantes para acrescentar e abalizar dados informativos e interpretativos, recuar é preciso, pois a insistência pode tornar-se inconveniente.

Na tabela 7 apresentam-se os dados fornecidos pela Patrulha Escolar referentes ao ano de 2012. A tabela retrata os números de ações preventivas e reativas da PEC nas três escolas do Município de Arapongas e nas três escolas do Município de Apucarana.

Tabela 7 - Dados da Patrulha Escolar – ano 2012

MUNICÍPIO		ARAPONGAS			
ESCOLA	Nº DE ALUNOS	Alunos	Preventivo	Reativo	
1 – Arapongas		1585	551	18	569
2 – Arapongas		928	316	16	332
3 – Arapongas		784	331	17	348
<b>TOTAL</b>			<b>1198</b>	<b>51</b>	1249
			95,9%	4,1%	

MUNICÍPIO		APUCARANA			
ESCOLA	Nº DE ALUNOS	Alunos	Preventivo	Reativo	
1 – Apucarana		1800	674	18	692
2 – Apucarana		630	325	12	337
3 – Apucarana		403	176	10	186
<b>TOTAL</b>			<b>1175</b>	<b>40</b>	1215
			96,7%	3,3%	
			2373	91	2464
			96,3%	3,7%	

**PREVENTIVO:** VISITAS, PALESTRAS, ORIENTAÇÕES, ETC.

**REATIVO:** ATENDIMENTO DE OCORRÊNCIAS QUE GERARAM BOLETIM DE OCORRÊNCIA

PREVENTIVO	REATIVO:
: 95,9 %	4 %

Fonte: Patrulha Escolar

A representatividade da PEC no espaço escolar é visível pelo número de atendimentos preventivos prestados às Instituições de Ensino através das visitas, palestras, orientações e pela circulação em viaturas no decorrer das aulas, principalmente, na entrada e saída dos alunos das aulas. Além do trabalho preventivo, a PEC atende aos chamados das Escolas para os atendimentos mais gravosos nos quais se faça necessária a sua presença para mediação de conflitos e os devidos encaminhamentos, caso haja ocorrência de ato infracional.

Há uma predominância das ações preventivas, conforme observa-se no gráfico 7 que representa as Escolas do Município de Arapongas. Esse trabalho é maior quanto maior é o número de alunos do Estabelecimento de Ensino.

Conforme os registros de ocorrências da escola 1, os 18 boletins de ocorrência foram gerados em decorrência de agressão física, em sua maioria, e os demais, resultantes de ameaça e dano ao patrimônio público.

Quanto aos boletins de ocorrência decorrentes do atendimento da PEC à Escola 2, resultaram de agressão física, em sua maioria, uso de drogas, apologia às drogas, ameaça, furto e dano ao patrimônio público.

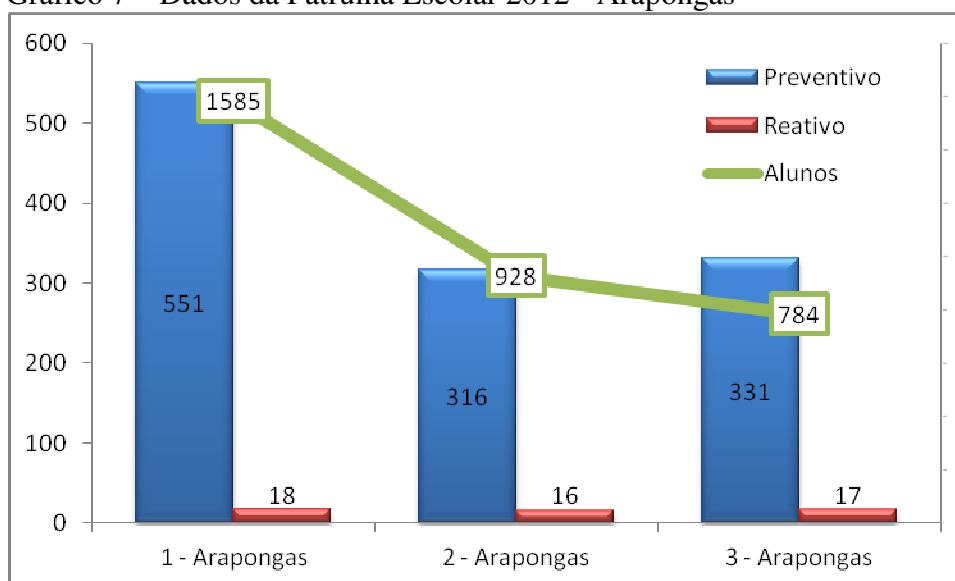
Na Escola 3, os boletins de ocorrência resultaram de agressão física e ameaça, em sua maioria, furto, dano ao patrimônio público e porte de arma branca.

É importante destacar a situação similar entre os três Colégios de agressões físicas e também a similaridade no tipo das agressões, através de socos, tapas, chutes, corpo a corpo, não resultando em consequências físicas mais graves entre os agressores.

Em pesquisa realizada em escolas públicas de Campinas/SP, Guimarães (1984 apud ABRAMOVAY e RUA, 2002) apontou resultados evidenciando que o aumento de policiamento reduziu a depredação nas escolas, porém não conteve o aumento de agressões físicas entre os alunos.

Evidencia-se, nas três escolas pesquisadas de Arapongas que, entre as ocorrências atendidas pela PEC, o maior número é de agressões físicas. O dano ao patrimônio público apresenta-se em número menor.

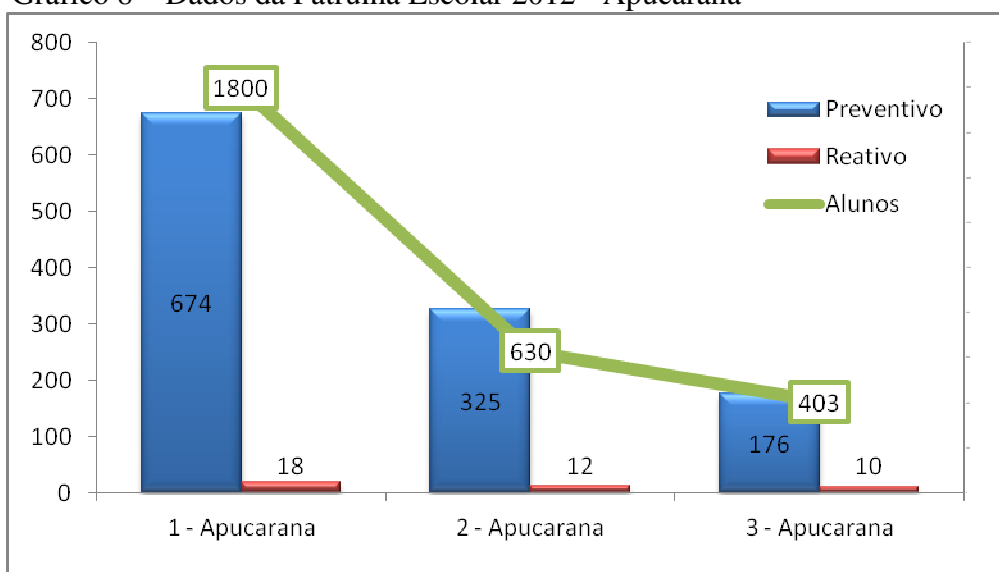
Gráfico 7 – Dados da Patrulha Escolar 2012 - Arapongas



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da PEC – 2012.

Quanto à correlação com o território em que as Escolas estão localizadas no Município de Arapongas, o Colégio 1, localizado em área central, com 18 boletins de ocorrência em um universo de 1585 alunos, é possível concluir que o Colégio 2 e o Colégio 3, situados na periferia, com um número bem inferior de alunos, resultou em números similares de boletins de ocorrência (gráfico 7). Tal situação denota uma situação favorável em termos de condutas dentro dos parâmetros regimentais e legais dos alunos que frequentam a escola central.

Gráfico 8 – Dados da Patrulha Escolar 2012 - Apucarana



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da PEC – 2012.

O Colégio 1 de Apucarana, localizado em região central, no ano de 2012 apresentou, num total de 1800 alunos, 18 boletins de ocorrência. É importante destacar que tais ocorrências foram relativas a agressão física e ameaça, em sua maioria, dano ao patrimônio público, uso de drogas e furto.

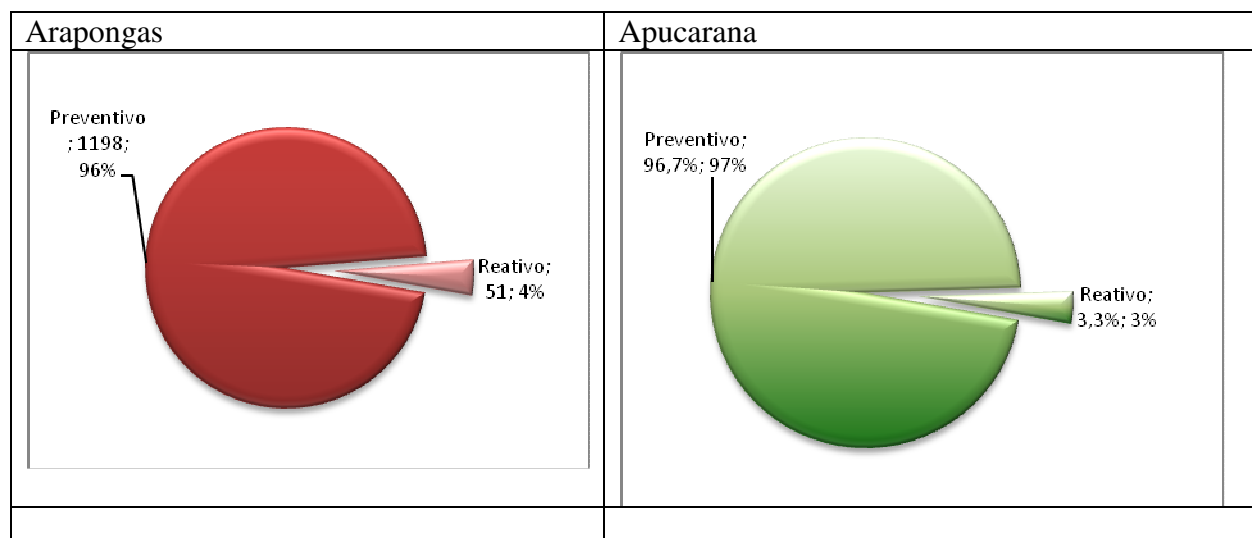
O Colégio 2, em um universo de 630 alunos gerou 12 boletins de ocorrência decorrentes de agressão física e ameaça, em sua maioria, dano ao patrimônio público, furto e uso de drogas.

O Colégio 3, com 403 alunos, apresentou 10 boletins de ocorrência sendo na maioria agressão física e ameaça, dano ao patrimônio público e furto (gráfico 8).

Segundo informações contidas no Dia a Dia Educação do Portal Educacional do Estado do Paraná (2014), aproximadamente 97% das atividades desenvolvidas no Programa Patrulha Escolar Comunitária são de cunho preventivo e apenas 3% são de

origem repressiva. É possível constatar (gráfico 9) que o índice de trabalho preventivo nas Escolas de Araongas e Apucarana pela PEC situam-se dentro do informado em nível de Estado que é de 97% proativo e apenas 3% é reativo.

Gráfico 9 – Ação preventiva e repressiva da PEC



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da PEC - 2012.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é o meio capaz de proporcionar ao ser humano os instrumentos que favorecem o desenvolvimento necessário para reduzir as desigualdades, dignificando o cidadão, aumentando os horizontes e as opções intelectuais e laborais dos indivíduos. Daí a importância de se atinar aos eventos que maculam a Instituição de Ensino. A coleta de dados realizada nos registros de ocorrências nas Instituições de Ensino Estadual possibilitou detectar a dimensão dos atos e comportamentos relacionados à violência ocorridos nos últimos anos. A indisciplina, como o ato infracional transitam nas seis escolas pesquisadas. No entanto é o ato indisciplinar, constituído pelas transgressões e incivildades, que inunda o cotidiano escolar denotando a sensação de falta de limites.

Observa-se que a rotina da Escola é prejudicada pela prática das incivildades que, conforme Sposito (2001) sinalizariam, além da crise da eficácia socializadora da Escola, também um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de sua experiência escolar e as dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática.

A violência escolar não pode ser considerada somente atos agressivos, mas comportamentos que quebram regras de convivência social e promovem insegurança na ambiência escolar. No entanto, amalgamar todo fato ou comportamento numa mesma categoria para atingir níveis alarmantes de violência escolar em nada contribuirá para a prevenção e enfrentamento de tais condutas. São aspectos relevantes para identificar formas por meio das quais o contexto escolar pode apresentar situações que influenciam as relações sociais. Uma concepção genérica do fenômeno pode confundir situações conflituosas que demandam programas e políticas públicas diferenciadas para o enfrentamento do problema.

A pesquisa realizada oferece um quadro que confirma parcialmente a hipótese de que a indisciplina e a violência escolar estão correlacionadas ao território onde a escola está localizada. Os números de condutas registradas como situações que interferem de forma negativa na rotina das escolas localizadas na região central são menores que os das escolas periféricas mesmo sendo o número de alunos daquelas superiores aos dessas. No entanto tal correlação ocorre somente em termos de números de ocorrências, pois quanto à natureza dos atos e comportamentos registrados como condutas transgressoras às normas regimentais, incivildades e, principalmente, as violentas, há similaridade na essência de

tais condutas nas seis Escolas pesquisadas, independente da localização central ou periférica.

À luz dos dados coletados nas escolas nos registros de ocorrências, é possível afirmar que, mesmo com alto número de indisciplina não é possível dizer que essas escolas são violentas, pois das situações de contato com as normas escolares, emergem reações agressivas, atos e comportamentos como expressão da negação a se subordinar às regras institucionais.

É importante salientar que as condutas prevalentes são as transgressões regimentais e as incivildades. Os seis Colégios pesquisados apresentam indisciplina generalizada. Quanto às condutas mais graves, a que se denomina violência, são em números bem inferiores às indisciplinadas, sendo também essa situação semelhante nos referidos Colégios.

Observa-se ainda que mesmo as condutas mais gravosas que encontram tipificação no Código Penal que os Colégios apresentam são, em sua maioria, agressão física e ameaça e não há sequer um registro de que tais agressões tenham ultrapassado tapas, socos e pontapés. Não há aqui o intuito de subestimar tais comportamentos como menos nefastos, pois a junção deles e, principalmente, a repetitividade geram clima de insegurança e prejuízo físico, psicológico, emocional e intelectual aos personagens envolvidos e também aqueles que compartilham da ambiência escolar e dependem da higidez salutar escolar para avanço na aprendizagem.

Observa-se, nas seis Escolas pesquisadas, uma indisciplina generalizada, sendo o desrespeito aos colegas e professores, o tumulto e o desinteresse pelas aulas e o descumprimento das normas regimentais as ocorrências mais comuns, enquanto ocorrências mais graves não são cotidianas, são eventuais. A falta de respeito com o outro demonstra que a noção de direitos e deveres não se coaduna com a rotina escolar e o que deveria ser uma regra disciplinar para que se possam cumprir as atividades diárias, a escola não tem dado conta de estabelecer. E quando a Escola não atinge seu objetivo, que é a formação plena prevista constitucionalmente, o Poder Público pode ser responsabilizado. Então, cabe ao Estado promover mecanismos hábeis para a formação intelectual, moral, cultural e social do indivíduo, pois não basta que o Estado ofereça a Educação formal, deixando a tarefa do desenvolvimento integral da pessoa à família e à sociedade, muitas vezes despreparadas para o encargo. O Estado não pode abster-se de prestações positivas para uma assistência efetiva, de maneira que o indivíduo receba uma formação integral.



O modelo incrementado de programas de Políticas Públicas mostra-se pouco compatível com as necessidades de mudança. Apresenta um viés de tradição pedagógico fortemente arraigado no cotidiano escolar conservador: registros repetitivos de ocorrências de condutas transgressoras e incivilizadas e, diante de conflitos tendenciosos a maior gravidade, a PEC é acionada. Um mesmo aluno chega a possuir dezenas de registros de ocorrências repetidamente como: não fez tarefas, desinteresse pelas aulas, usando celular, etc. Ratificar tais condutas negativas em registros contínuos de ocorrências é acentuar traços de indisciplina que não parecem corrigir os comportamentos. E quando a conduta extrapola um limite que os atores escolares entendem como mais graves acionam, a PEC. Há um pressuposto de culpabilidade diante de tais condutas, bem a contento do direito penal do inimigo, já que a regra deveria ser a presunção de inocência ou quiçá a presunção de que os meios empregados não viabilizam efeitos de poder contínuos e duradouros e não promovem a formação crítica de sujeitos, além de indicarem a urgência de práticas pedagógicas condizentes com a realidade em que a escola tem um papel fundamental na construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

Os cadernos temáticos dos desafios educacionais contemporâneos da SEED vão para as Escolas com artigos recheados de conteúdos de inegável valor e sugestões de leituras e filmes que os professores podem utilizar durante as aulas e, além disso, as escolas dispõem da Patrulha Escolar para auxiliar na prevenção e enfrentamento à violência escolar. Não há intuito em menosprezar tais mecanismos que podem auxiliar no cotidiano escolar, no entanto, em virtude do número de ocorrências de indisciplina registrados nas escolas, é possível inferir que há necessidade de implementar programas que deem conta de um universo maior em que os sujeitos escolares, sejam eles docentes, discentes, funcionários e comunidade compreendam um processo maior de respeito ao outro dentro dos preceitos morais, legais e humanitários. Em qualquer circunstância, quer seja em relação ao ato infracional, como o ato disciplinar, a escola deve ter presente o seu caráter educativo e pedagógico e não apenas autoritário e punitivo. E quando se tratar de ato infracional, urge observar a condição de criança ou adolescente, pois haverá um tratamento diferenciado para cada um deles, embora tenha ocorrido a mesma conduta ilícita, posto que não obstante usufruírem os mesmos direitos fundamentais, recebem medidas diferenciadas, na hipótese de ocorrência de ato infracional. Já se o cometimento for de ato disciplinar, quer pela criança ou adolescente, o tratamento é o mesmo, observando o Regimento Escolar, o princípio da legalidade e, principalmente guardar uma

relação de proporcionalidade com o ato cometido. No entanto, o mais importante não são esses encaminhamentos formais e sim medidas diárias com ética, humanismo e responsabilidade que possibilitem a crianças, adolescentes e jovens encontrarem sentido na Escola.

A dignidade do aluno é vilipendiada quando sua educação é prejudicada pela indisciplina instaurada na sala de aula, prejudicando-o pela ausência de acesso a uma educação adequada ao desenvolvimento integral da personalidade. A indisciplina e violência escolar constituem um desafio para o poder público tratar não só com cerca elétrica, cadeado, grade ou polícia e sim com prioridade à educação, com ações preventivas que privilegiem a interação e o resgate de valores atinentes à igualdade e solidariedade.

O estigma de escola violenta, na maioria das vezes, não passa de representações de palavras semanticamente mal empregadas que produzem uma crise de insegurança. Debarbieux (2002) chama a atenção para a existência de uma fantasia de insegurança, com a intenção conservadora de aumentar a “demanda social por mais repressão e pelo aumento do controle social ilegítimo”. Para Miyahara (2002), com o fantasma da insegurança criam-se novas e brutais “desorganizações”, como forma de enfrentamento do problema.

Não se pretende nesses apontamentos finais subestimar o efeito nefasto da violência escolar, negar os fatos mas, sim, enfatizar a importância de bem demarcar as categorias dos atos e fatos sociais, pois englobá-los todos no mesmo patamar reverte-se em malefício para a própria Escola e o Estado que necessita de parâmetros para possíveis políticas públicas preventivas, em vista de que violência e indisciplina são fenômenos que, embora distingam-se, merecem igualmente a atenção da Escola e do Poder Público, isto porque, embora colocadas em patamares diferenciados, são potencializadoras de prejuízos educacionais. Se a Escola é *locus* de violência, como por vezes aponta a mídia, através de casos eventuais, os dados apontados nessa pesquisa não indicam essa violência *stricto sensu* veiculada e pressuposta pela coletividade mas, sim, a exacerbação de comportamentos indisciplinados constituídos por transgressões às normas estabelecidas pela Escola e as incivildades, pelo desvirtuamento das regras da boa educação e respeito ao próximo. E a repetição cotidiana desses comportamentos, aliada a um número bem inferior de condutas delituosas, denotam um cenário de violência.

É possível entender que esse desvirtuamento de condutas seja consequência de um trabalho educativo e de aulas que não façam parte da realidade dos alunos, cujos

conteúdos, como contempla Morin (2011), são desconexos e fragmentados e não condizem com a realidade do aluno. Ao professor não cabe apenas transmitir conteúdos sistematizados historicamente, mas atuar de forma integral, participando das atividades da Escola.

A proposta deste trabalho não se encerra com essas considerações finais, pois é desta pesquisa que surgem reflexões para projetos futuros que possam alcançar peculiaridades que este não contemplou, como analisar porque acontece a desistência do professor em ensinar e a desistência do jovem em aprender.

#### RECOMENDAÇÕES:

- Que seja construída uma tipologia de condutas indisciplinadas e violentas que sirvam de parâmetro para as Escolas efetuarem os registros de ocorrências. Que haja uniformização de registros de ocorrências. Que as escolas mantenham tais registros organizados e arquivados dentro de normas organizacionais, para que sirvam de futuros subsídios para pesquisa e, conseqüentemente, fonte de embasamento para análise de tais condutas e reverta em condições de acompanhamento e análise da vida escolar dos discentes, não como forma de estigmatizá-los, mas de escora para informações que retratem a realidade na ambiência escolar.
- Que se dê ênfase a programas preventivos de base que façam parte do currículo disciplinar, já que programas pontuais, temporários e fragmentados não dão conta dos conflitos que fazem parte da dinâmica escolar.
- Que sejam contratados os serviços de psicólogo - um para cada período escolar - com formação específica para orientar às crianças, adolescentes e jovens, com trabalho diário e exclusivo em cada escola.
- Que a utilização de um tempo não-escolar privilegie atividades de interação com a comunidade e as práticas de mediação e de negociação de conflitos seja acompanhada por elementos (padres, pastores, psicólogos, médicos, etc) do próprio bairro, de forma permanente e não apenas pontual, para o fortalecimento das relações sociais Escola-Bairro.

- Que haja a inserção de uma disciplina na grade curricular para tratar da formação moral, ética e humanística dos alunos. Uma disciplina autônoma, mas que trabalhe de forma interdisciplinar com as demais disciplinas e com a família dos alunos.

- Que na contratação dos professores, tanto efetivos como temporários, por ocasião da escolha de vagas, sejam priorizados os moradores no bairro em que a escola esteja inserida, tendo como desiderato a criação de vínculos com a Escola que não sejam meramente laborais. É muito comum que gestores escolares e educadores não residam ou nem ao menos convivam ou conheçam a cultura da comunidade onde atuam. Há um desencontro entre a Instituição Escolar e a particularidade dos professores e funcionários quando esses vêm da região central ou de outros bairros marcados por hábitos sociais, por modos de vestir ou pelo uso de bens, mas principalmente marcados no espaço social pelo desinteresse e descompromisso com aquele grupo social.

- Que professores e funcionários mantenham seus filhos nas Escolas em que trabalham, com o objetivo de estabelecer compromissos com a Instituição Escolar que vão além do simples propósito salarial. Há uma ambiguidade nesse processo em que a Escola basta para laborar e ganhar o pão de cada dia, mas não corresponde à expectativa de transmissão de conhecimentos e valores suficientes para a formação de seus filhos. Destarte, há uma mensagem implícita da negação do outro quando oferta um serviço que sequer corresponde àquele que se acredita ser o mais eficaz.

- Que políticos, tanto em nível estadual como municipal mantenham filhos nas escolas estaduais ou municipais, pois o descrédito dos próprios representantes públicos no potencial e na eficácia da Educação Pública é uma das mais graves violências. Trata-se de violência camuflada, que retrata a desigualdade e a injustiça que prolifera nesse contexto seletivo, denominada “violência simbólica”. Dessa forma, retrata o que esses representantes públicos possuem impregnado em seus imaginários: que “a Escola que ofertamos não corresponde às expectativas do que almejamos para os nossos filhos”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. Violências nas escolas: revisitando a literatura. In: Abramovay, Miriam (org.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ADORNO, Sérgio. O monopólio estatal da violência na sociedade brasileira contemporânea. In: **O que ler na ciência social brasileira** (1970-2002), Volume IV, Organizado por Sérgio Miceli, São Paulo: Ed. Sumaré, 2002.

ALMEIDA, José Luciano Ferreira de. Violência escolar e a relação com o conhecimento e a prática docente. In: **Enfrentamento à violência**/Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos – Curitiba: SEED – Pr.,2008.(Cadernos Temáticos dos Desafios Educacionais Contemporâneos).

AMADO, João da Silva. Indisciplina e violência na escola: conceitos, interrogações e respostas. **Revista Teoria e Prática da Educação**/ Departamento de Teoria e Prática da Educação, Universidade Estadual de Maringá: DTP/UEM, v.7, n.2, p.217-225, maio/ago, 2004.

ANSELMO, Irineu. Memórias de Arapongas. Arapongas, [s.n.], 2001.

APUCARANA EM DADOS. Prefeitura do Município de Apucarana, 1994.

APUCARANA: Uma cidade sexagenária. Apucarana, [s.n.], 1999.

AQUINO, Julio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedex**, ano XIX, nº 47, p. 7-19, dezembro/1998.

ARROYO, Miguel Gonzales. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e sociedade**. Campinas, vol.28, n. 100, p.787-807, out.2007. Disponível em: <<http://scielo.br/scielo.php?>

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de Educação**/ Maria Alice Nogueira e Afranio Catani (Orgs.), 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CASTRO, Rebeca de. Incivildades: a violência invisível na escola. **Polêmica**, v.9, n.2, p.105-113, abril/junho 2010. Disponível em: [www.e-publicações.uerj.br/index.php/polemica/article/download/.../1876](http://www.e-publicações.uerj.br/index.php/polemica/article/download/.../1876) Acesso em 08/01/2014.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **“Revista Sociologias”**. Porto Alegre, n.8, ano 4, p.432-443, jul./dez.2002 (Scientific Electronic Library Online): [www.scielo.br](http://www.scielo.br) Acesso em 16 de setembro de 2013.

CHESNAIS, Jean Claude. **A vingança do Terceiro Mundo**. Tradução de A. Bastos. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

COSTA, Edison. **Apucarana tipo exportação**. Tribuna do Norte, 28 de janeiro de 2014.

DEBARBIEUX, Eric. Violência nas escolas: Divergências sobre palavras e um desafio político. In: **Violência nas Escolas e Políticas Públicas**/ Eric Debarbieux e Catherine Blaya (Orgs.), Brasília: Unesco, 2002.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2001.

DIA A DIA EDUCAÇÃO. Portal e Projeto – Patrulha Escolar.  
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=73>  
Acesso em 18/05/14.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A indisciplina escolar e o ato infracional. In **Direito da criança e do adolescente: Direito fundamental à educação**/ Luiz Antonio Miguel Ferreira (org.), Presidente Prudente, 2001. Disponível em <<http://www.pjpp.com.br>>  
Acesso em 01 de junho de 2014.

FONSECA, Débora Cristina; RODRIGUES, Miriam C.B.; ANTONIO, Sérgio Luiz Estima. **Violência e (in)disciplina: os “Livros de Ocorrências” escolar em análise**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas, Anais, Campinas: UNICAMP, 2012.

FUKUI, Lia. Segurança nas escolas. In: **Violência e Educação**/ Alba Zaluar (org.), São Paulo: Cortez, 1992.

KAZTMAN, Ruben; RETAMOSO, Alejandro. Aprendendo juntos. Desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana. In: **A Cidade contra a Escola: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**/ Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro e Ruben Kaztman(Orgs.), tradução de Jacob J. Pierce e João Vicente Ganzarolli de Oliveira – Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008.

LATERMAN, Ilana. **Violência e incivildade na escola**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

LOPES, Claudivan Sanches. **A violência no espaço escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Sociologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1999.

GASPARIN, João Luiz; LOPES, Claudivan Sanches;. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**. v. 25, n.2, Maringá: UEM/PPG, p.295-304, 2003.

IPARDES. [http://www.ipardes.gov.br/perfil\\_municipal](http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal). Acesso em 23/08/2013.

LÓPEZ, Néstor. A escola e o bairro. Reflexões sobre o caráter territorial dos processos educacionais nas cidades. In: **A Cidade contra a Escola: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**/Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro e Ruben Kaztman(Orgs.), tradução de Jacob J. Pierce e João Vicente Ganzarolli de Oliveira – Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideú, Uruguai: IPPES, 2008.

MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da Violência**. Tradução de Cristina M. V. França. São Paulo: RT, 1987.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. **Violência Escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola**. São Paulo: Annablume, 2007.

MIRABETE, Julio Fabbrini; FABBRINI, Renato. **Manual de Direito Penal: parte geral**. 24. ed. rev. e atual., São Paulo: Atlas, 2007.

MIYAHARA, Rosemary Peres. Violência nas escolas. In: **O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática** / Dalka C. A. Ferrari, Tereza C.C. Vecina (orgs.) – 4. ed., São Paulo: Ágora, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed.rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PAIVA, Vanilda. Violência e Pobreza: A educação dos pobres. In: **Violência e Educação**/Alba Zaluar (org.), São Paulo: Cortez, 1992.

POLICIAMENTO COMUNITÁRIO ESCOLAR. <https://ead.senasp.gov.br> Acesso em 10/05/2014.

PRONASCI. Curso Nacional de Promotor de Polícia Comunitária. 2. ed. Brasília-DF: Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2008.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane C. Fronteiras urbanas da democratização das oportunidades educacionais: o caso do Rio de Janeiro. In: **Desigualdades urbanas e desigualdades escolares**/ Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro...[et al] - Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

RODRIGUES, Ana Lucia. Maringá Metropolitana: uma arena de desigualdades regionais. In: **Teorias e pesquisas em Ciências Sociais/** Simone Pereira da Costa Dourado, Walter Lúcio de Alencar Praxedes (orgs.) – Maringá: Eduem, 2010.

SARAVÍ, Gonzalo. Segregação urbana, sociabilidade e escola na Cidade do México: a coexistência de mundos isolados. In: **A Cidade contra a Escola: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina/Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro e Ruben Kaztman(Orgs.)**, tradução de Jacob J. Pierce e João Vicente Ganzarolli de Oliveira – Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideú, Uruguai: IPPES, 2008.

SCHILLING, Flávia. Indisciplina, violência e o desafio dos direitos humanos nas escolas. In: **Enfrentamento à violência na escola/Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos – Curitiba: SEED – Pr.,2010. (Cadernos Temáticos dos Desafios Educacionais Contemporâneos).**

SILVA, Luiz Antonio Machado da. SOCIABILIDADE VIOLENTA: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 19, n. 1, p.53-84, jan/jun. 2004.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina e violência nas Escolas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SOUZA, Naici Vasconcelos de. **Exortação a Arapongas**. Arapongas: Aleluia, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.104, p. 58-75, 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, jan./jun. 2001.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e pesquisa**, vol. 27, nº 1, São Paulo: jan./ jun., 2001. Disponível em [http://www.scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151](http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151) Acesso em 17/03/14.

VISCARDI, Níliá. **Violência no espaço escolar: práticas e representações**. (Programa de Mestrado em Sociologia) – Dissertação de mestrado, IFCH/UFRGS Porto Alegre: Novembro, 1999.

ZALUAR, Alba. Violência: questão social ou institucional? In: OLIVEIRA, N.V. (Org.). **Insegurança Pública: reflexões sobre criminalidade e violência urbana**. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

ZANON, Alencar Luiz. É expressamente proibido usar boné na escola. In: **Enfrentamento à violência na escola/Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos – Curitiba: SEED – Pr.,2010. (Cadernos Temáticos dos Desafios Educacionais Contemporâneos).**



## APÊNDICES

## APÊNDICE A - REGISTROS DE OCORRÊNCIAS DO COLÉGIO 1 DE ARAPONGAS

	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
<b>INDISCIPLINA</b>						
Tumultuar à aula, desinteresse, desrespeito a colegas e professores, não realizar atividades, não respeitar regras	102	77	34	34	196	443
Matar aula, chegar atrasado, retirar-se da aula sem autorização	38	16	9	15	71	149
Usar celular na sala ou pátio	11	6	1	3	42	63
Não apresentar carteirinha na entrada da aula	9	2		1		12
Não usar uniforme	4	1			6	11
Atitudes inadequadas de professor	1					1
Namorar nas dependências do Colégio	1	3			2	6
Atitudes inadequadas de aluno (gestos obscenos)		2			4	6
Pronunciar palavras de baixo calão	1	1			6	8
Aluno alcoolizado no Colégio		1				1
Fumando cigarro no Colégio		1			1	2
Jogar baralho no Colégio		1			1	2
Trazer bebida alcoólica para o Colégio				2		2
Comércio de mercadorias por aluno no pátio				1	1	2
Aluna aceita carona de estranho					1	1
Usar boné na aula ou na hora da oração					2	2
<b>TOTAL</b>	<b>167</b>	<b>111</b>	<b>44</b>	<b>56</b>	<b>333</b>	<b>711</b>
<b>VIOLÊNCIA</b>						
Agressão física	15	12	8	8	25	68
Ameaça	2	8	6		1	17
Bullyng		4		4	11	19
Apologia às drogas através de desenhos		1				1
Assalto à aluno em frente ao Colégio		1				1
Aluno usuário de drogas	2		1			3
Discriminação racial			1			1
Aluno agredido fisicamente pelo pai			1			1
Furto				1		1
Denúncia anônima de porte de arma		1				1
Portar arma branca	2					2
Dano ao patrimônio público	2	12			1	15
Denúncia anônima de tráfico e uso de drogas	1	1				2
Distribuir drogas nos arredores do colégio	1					1
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>40</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>38</b>	<b>133</b>

## APÊNDICE B - REGISTROS DE OCORRÊNCIAS DO COLÉGIO 2 DE ARAPONGAS

	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
<b>INDISCIPLINA</b>						
Tumultuar à aula, desinteresse, desrespeito a colegas e professores, não realizar atividades, não respeitar regras	256	452	304	582	168	1762
Matar aula, chegar atrasado, retirar-se da aula sem autorização	94	401	249	262	71	1077
Usar celular na sala ou pátio	9	32	38	22	4	105
Não usar uniforme	3	20	13	15	12	63
Namorar nas dependências do Colégio		7	2	5	19	33
Atitudes inadequadas de aluno(gestos obscenos)	9	14		12	3	38
Pronunciar palavras de baixo calão	4	6	9	11	4	34
Aluno alcoolizado no Colégio		2	2			4
Fumando cigarro no Colégio			2	1		3
Jogar baralho no Colégio				1		1
Trazer arma de brinquedo para aula	2	1		1		4
Agressão verbal	2	4	2	10		18
Não trazer material didático para aula	35	20	46	41	54	196
Lesionar colega c/agulha p/colocar piercing				1	1	2
<b>TOTAL</b>	<b>414</b>	<b>959</b>	<b>667</b>	<b>964</b>	<b>336</b>	<b>3340</b>
<b>VIOLÊNCIA</b>						
Agressão física	33	75	37	55	28	228
Ameaça	9	17	17	14	5	62
Apologia às drogas através de desenhos					1	1
Uso de drogas		1		1	1	3
Furto	1		3	3	1	8
Aluna sofre abuso sexual pelo padrasto		1				1
Tentativa de arrombamento do Colégio			1			1
Dano ao patrimônio público	14	11	8	19	3	55
Bullyng	2	3	5	25	6	41
Portar arma branca			1	3		4
Denúncia anônima de porte de arma de fogo			1			1
<b>TOTAL</b>	<b>59</b>	<b>108</b>	<b>73</b>	<b>120</b>	<b>45</b>	<b>405</b>

## APÊNDICE C - REGISTROS DE OCORRÊNCIAS DO COLÉGIO 3 DE ARAPONGAS

	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
<b>INDISCIPLINA</b>						
Tumultuar à aula, desinteresse, desrespeito a colegas e professores, não realizar atividades, não respeitar regras		83	151	159	854	1247
Matar aula		8	53	44	51	156
Agressão verbal			5	7	14	26
Usar celular na sala ou pátio			10	9	41	60
Não usar uniforme		6	5	5	2	18
Namorar nas dependências do Colégio			2	6	2	10
Atitudes inadequadas de aluno(gestos obscenos)		1	10	4	2	17
Pronunciar palavras de baixo calão				1		1
Fumando cigarro no Colégio			3	3		6
Jogar baralho no Colégio			1		2	3
Não trazer material didático para aula			1	1	81	83
Lesionar colega c/agulha p/colocar piercing				3		3
<b>TOTAL</b>		98	241	242	1049	1630
<b>VIOLÊNCIA</b>						
Apologia às drogas através de desenhos		1				1
Uso de drogas				2		2
Discriminação racial				1		1
Furto		1	2	1	1	5
Agressão física dentro do lar			2			2
Agressão física		11	38	29	40	118
Ameaça		7	21	20	17	65
Dano ao patrimônio público			2	2	10	14
Bullyng		6	15	15	47	83
Denúncia anônima de tráfico e uso de drogas				3		3
Portar arma branca					1	1
<b>TOTAL</b>		26	80	73	116	295

OBS: O Colégio não dispõe dos registros de ocorrências referente ao ano de 2008

## APÊNDICE D - REGISTROS DE OCORRÊNCIAS DO COLÉGIO 1 DE APUCARANA

	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
<b>INDISCIPLINA</b>						
Tumultuar à aula, desinteresse, desrespeito a colegas e professores, não realizar atividades, não respeitar regras	8	7	10	27	274	326
Matar aula		2	10	43	252	307
Usar celular na sala ou pátio				1	75	76
Portando galão de gasolina no Colégio					1	1
Não usar uniforme				6	54	60
Alunos na companhia de estranhos na praça próxima ao Colégio					10	10
Namorar nas dependências do Colégio					9	9
Atitudes inadequadas de aluno(gestos obscenos)					4	4
Pronunciar palavras de baixo calão			1	1	3	5
Fumar cigarro no Colégio	1				2	3
Levar bebida para Colégio e ingerir c/colegas					7	7
Não trazer material didático para aula				7	47	54
Agressão verbal					1	1
Ingestão de bebida por aluno próximo ao Colégio					1	1
Mãe reclama de professor(a) com (falta de empenho, estupidez e má qualidade da aula)			2		1	3
Auto lesão no banheiro do Colégio					1	1
Fuga de aluna da residência					1	1
Compra de cigarro em bar próximo à Escola					1	1
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>23</b>	<b>85</b>	<b>744</b>	<b>870</b>
<b>VIOLÊNCIA</b>						
Agressão física	1		2	15	32	50
Injúria cometida pela profª em relação à aluno					1	1
Uso de drogas					1	1
Furto	1	1			3	5
Furto em relojoaria da cidade praticado por aluna					1	1
Ameaça		1		1	19	21
Dano ao patrimônio público			2		8	10
Bullyng		1	1	2	8	12
Portar arma branca					2	2
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>18</b>	<b>75</b>	<b>103</b>

O Colégio não dispõe dos registros de ocorrências, em sua totalidade, nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011.

## APÊNDICE E - REGISTROS DE OCORRÊNCIAS DO COLÉGIO 2 DE APUCARANA

	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
<b>INDISCIPLINA</b>						
Tumultuar à aula, desinteresse, desrespeito a colegas e professores, não realizar atividades, não respeitar regras			318	155	466	939
Matar aula			143	206	175	524
Usar celular na sala ou pátio			8	9	21	38
Não usar uniforme				6	16	22
Namorar nas dependências do Colégio				3		3
Atitudes inadequadas de aluno(gestos obscenos)			4	2	2	8
Pronunciar palavras de baixo calão			2	3	4	9
Fumar cigarro no Colégio					2	2
Jogar baralho no Colégio			2			2
Não trazer material didático para aula			72	21	81	174
Agressão verbal			2	3	4	9
<b>TOTAL</b>			551	408	771	1730
<b>VIOLÊNCIA</b>						
Furto			1		1	2
Uso de drogas				1	1	2
Discriminação racial			1			1
Agressão física			13	5	16	34
Ameaça			1	2	6	9
Dano ao patrimônio público			2	2	3	7
Bullyng			2		6	8
<b>TOTAL</b>			20	10	33	63

Obs.: o Colégio não dispõe dos registros de ocorrências dos anos de 2008 e 2009.

## APÊNDICE F - REGISTROS DE OCORRÊNCIAS DO COLÉGIO 3 DE APUCARANA

	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
<b>INDISCIPLINA</b>						
Tumultuar à aula, desinteresse, desrespeito a colegas e professores, não realizar atividades, não respeitar regras			5	5	565	572
Matar aula			3	2	123	128
Não trazer material didático para aula					136	136
Usar celular na sala ou pátio				2	9	11
Não usar uniforme					27	27
Agressão verbal				1	12	13
Atitudes inadequadas de alunos(gestos obscenos)				1	3	4
Namorar nas dependências do Colégio					8	8
Fumar cigarro no Colégio				1	4	5
Portar arma de brinquedo					2	2
<b>TOTAL</b>			8	12	889	909
<b>VIOLÊNCIA</b>						
Furto					1	1
Ameaça				2	12	14
Dano ao patrimônio público				2	5	7
Agressão física			1	3	32	36
Furto na mercearia e lanchonete próxima ao Colégio por alunos					2	2
Bullyng					14	14
<b>TOTAL</b>			1	7	66	74

Obs.: O colégio teve início no ano de 2010, portanto, não há registros de ocorrências referente ao ano de 2008 e 2010.